

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS: POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE E INOVAÇÃO

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Catarina de Almeida Santos
(Organizadoras)

VOLUME II

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Catarina de Almeida Santos
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS:
POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE E INOVAÇÃO**
Volume II

ANPAE
2021

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

FICHA CATALOGRÁFICA

L732e

Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação. Organização: Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Catarina de Almeida Santos. Volume 2. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2021.

Recurso Digital: il.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 189 páginas

ISBN: 978-65-87561-11-0

1.Educação. 2. Educação a distância. 3. Tecnologias Educacionais. 4. Políticas Públicas I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira. II. Santos, Catarina de Almeida, III. Título

CDU 37.018.43/49

CDD 371.35

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Serviços editoriais, planejamento gráfico, capa, arte e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita



SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO

- ❖ Luiz Fernandes Dourado

10

APRESENTAÇÃO - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, QUALIDADE E INOVAÇÃO: CAMINHO PARA DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL?

- ❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima
- ❖ Catarina de Almeida Santos

18

CAPÍTULO I - INOVAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: APONTAMENTOS SOBRE PLANEJAMENTO E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

- ❖ Catarina de Almeida Santos
- ❖ Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
- ❖ Lívia Veleda de Sousa e Melo

24

CAPÍTULO II - POLÍTICA EDUCACIONAL: O FINANCIAMENTO DA EAD E O NEXO CAUSAL DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

- ❖ Ana Lara Casagrande
- ❖ Danilo Garcia da Silva

40

CAPÍTULO III - O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EAD NA PUC GOIÁS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

- ❖ Adriane Camilo Costa
- ❖ Elda Jane de Almeida Gontijo
- ❖ Rose Mary Almas de Carvalho

58

CAPÍTULO IV - CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO: UMA ESTRATÉGIA PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MODALIDADE EAD

- ❖ Marina Campos Nori Rodrigues
- ❖ Joseany Cruz Rodrigues
- ❖ Jhonny David Echalar

72

CAPÍTULO V - A EXPANSÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFGD A PARTIR DA OFERTA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - 2013 A 2018.

- ❖ Regina Farias de Souza
- ❖ Marianne Pereira de Souza
- ❖ Mary Ane de Souza

85

CAPÍTULO VI - EM QUESTÃO: A POLÍTICA DE EDITAIS DO SISTEMA UAB E A CONTINUIDADE DA EAD NA UNB

99

- ❖ Andréia Mello Lacé
- ❖ Carmenisia Jacobina Aires
- ❖ Janaina Angelina Teixeira

CAPÍTULO VII - A COMPLEIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

114

- ❖ Rosemary Celeste Petter
- ❖ Cristiano Maciel
- ❖ Alexandre Martins dos Anjos

CAPÍTULO VIII - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: REALIDADE, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

133

- ❖ Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro
- ❖ Elka Cândida de Oliveira Machado
- ❖ Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
- ❖ Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

CAPÍTULO IX - DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UEG

150

- ❖ Gisele Gomes Avelar Bernardes
- ❖ Simone de Paula Rodrigues Moura
- ❖ Danielly Laura Alves Ferreira
- ❖ Mariana Fonseca Miranda

CAPÍTULO X- A EAD NOS CURSOS DO PROEB NA UFG: O QUE DIZEM OS REGIMENTOS DO PROFMAT E PROEF?

168

- ❖ Lorena Bernardes Barcelos
- ❖ Wendy Caldeira de Souza

BIODATAS

182




PREFÁCIO

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODALIDADE EDUCATIVA EM TEMPOS DE FLEXIBILIZAÇÃO REGULATÓRIA

Luiz Fernandes Dourado¹

luizdourado2@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5212-6607>

2

A coletânea intitulada **Educação a Distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação** organizada pelas professoras doutoras Daniela da Costa Britto Pereira Lima da Universidade Federal de Goiás e Catarina de Almeida Santos da Universidade de Brasília analisa temáticas da maior relevância no campo das políticas educacionais, em particular, abordam questões atinentes a educação a distância na educação superior.

Acompanho a algumas décadas o debate sobre a educação a distância, na condição de pesquisador e proponente do primeiro curso de aperfeiçoamento nesta modalidade educativa na UFG e, no período de 2012 a 2016, na condição de Conselheiro da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), fui membro da Comissão da CES e relator do Parecer CNE/CES nº 564/2015, aprovado por unanimidade no CNE e que resultou na sua homologação e, portanto, na Resolução CNE CES nº 01/2016 que Estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Pós Doutor em Sociologia na EHESS/CRBC, Membro da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE), Diretor da Anpae e membro do FNPE

² Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Pós Doutor em Sociologia na EHESS/CRBC, Membro da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE), Diretor da Anpae e membro do FNPE.

O debate sobre a EaD, ainda que as temáticas e práticas nesta modalidade não sejam novas no Brasil, ganha estatura com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e com os desdobramentos políticos decorrentes de sua efetivação articulados aos processos de expansão da educação superior demarcados pelo embate histórico entre a esfera pública e a esfera privada.

A trajetória da educação a distância no Brasil, a partir dos anos 1990, vai se desenvolver no contexto da reforma do Estado, da reforma do sistema educativo, em articulação com os processos transnacionais, sobretudo articulados as recomendações dos organismos multilaterais, cujas proposições e recomendações encontravam espaço nas formulações nacionais e eram apreendidas no cenário educacional.

Na contramão de uma postura determinista, sinalizo a convergência das recomendações dos organismos internacionais para a educação a distância, como modalidade educacional a ser expandida, e com parte dos desafios postos aos movimentos e demandas pela democratização da educação no país, sobretudo, da educação superior, sua expansão e interiorização. Nesse contexto, se apresentava a regulamentação da educação a distância, como decorrência, entre outros, do artigo 80 da LDBEN. Importante ressaltar que várias iniciativas na educação superior, por meio da modalidade EaD, foram delineadas destacando-se a criação de consórcio, rede dentre outras.

A discussão sobre a EaD sempre foi tensa e objeto de grandes disputas, envolvendo a concepção, o papel das TICs, dos profissionais da educação, dos técnicos, do material didático, infraestrutura e acessibilidade, a relação público e privado, entre outras importantes questões e desafios demarcados por frágil processo regulatório.

Vários esforços convergiam para a necessidade de se estabelecer formulações mais orgânicas para esta modalidade. Nessa direção, movimentos foram efetivados no Ministério da Educação por meio da criação de grupos de estudo, de discussão e de assessoramento. Aliado a esse esforço nacional, sinalizações e ações propositivas foram efetivadas no sentido de expansão desta modalidade educativa, ou seja, ao mesmo tempo em que se fazia uma avaliação do estado da arte se buscava estabelecer mecanismos direcionados a incentivar a materialização da educação a distância.

Dispositivos foram aprovados (incluindo Decretos, Portarias, padrão de qualidade, dinâmicas avaliativas) e várias iniciativas de apoio a expansão da modalidade EaD vão se deslindando (redes, consórcios, universidades virtuais...) nos setores público e privado. As atividades de regulação, avaliação e supervisão ainda estavam se estruturando e esse

processo abriu margem para uma significativa expansão da modalidade nem sempre atenta a garantia dos padrões de qualidade para a educação superior.

Esforço efetivo foi feito pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE (2012 a 2016) ao buscar normatizar a matéria, objetivando a efetivação de marcos regulatórios e de avaliação face a constatação das insuficiências dos marcos normativos (a despeito do Decreto 5622/2005 e dos padrões de qualidade) e levando em consideração, também, as inúmeras denúncias de ofertas irregulares e de baixa qualidade de cursos superiores em todo o país. Importante ressaltar que, no contexto da criação da Comissão³, vários embates se efetivavam no campo, especialmente entre os setores público e privado.

Importante ressaltar, ainda, a mística criada em torno da EaD como mola propulsora da democratização do acesso, concepção muitas vezes descolada da defesa da necessária efetivação de política pública. A esse respeito Dourado (2020, p. 28) afirma

Outra questão de fundo refere-se a uma certa mistificação da EaD modalidade, quase que como panaceia: para alguns, a EaD passou a ser vista como modalidade que resolveria todos os problemas, todas as desigualdades educacionais. Havia, e acredito que ainda há, uma certa mística e, por outro lado, um tensionamento sobre essas questões no cenário brasileiro, que eu costumo dizer “desigual e combinado”. Quer dizer, este cenário contraditório em que você tem tecnologia de ponta e, ao mesmo tempo, uma parte da população vivendo em condições sub-humanas, sem moradia, sem acesso à energia elétrica etc.. Isso implica dizer que a política educacional, enquanto política pública, não pode se desarticular de outras políticas da área econômica e cultural e deve ser construída numa perspectiva de Estado e não restrita a políticas de governo. E aí, mais uma vez, eu coloco os limites da crença e mística em relação à EAD e a democratização. Apesar de ter, efetivamente, ocorrido uma expansão da educação, essa expansão não assumiu, e nem poderia assumir, os contornos da requerida democratização do acesso e permanência com qualidade social. Na educação superior, a expansão na modalidade EaD se deu com algumas iniciativas bem sucedidas, mas, lamentavelmente, com uma significativa parcela das iniciativas ofertadas com condições inadequadas. E se a gente considerar o espaço da democratização, como expressão de garantia de acesso à educação em áreas consideradas remotas ou mais carentes, ela não se efetivou no sentido de superar a dívida histórica do Estado brasileiro. A expansão vai se dar pautada por um tensionamento público e privado e por uma disputa da concepção de qualidade, e, mais ainda, os indicadores educacionais revelam que o discurso da democratização para a população que não tinha acesso à educação e que estava distante dos grandes centros, não vai ser efetivado. Boa parte

³ A esse respeito ver Dourado (2020)

das experiências, na modalidade EaD, vai ter uma presença maior nas capitais e nos municípios de médio porte; portanto, em localidades que já tinham condições mínimas, inclusive de acessibilidade. Então é tencionar essa relação linear entre EaD e democratização, pois muitas experiências contribuíram para ampliar o acesso, mas isso não significou efetiva democratização e interiorização. Outro limite refere-se à oferta de educação superior com efetiva garantia de padrão de qualidade. Parte das experiências, ainda que tenha contribuído para ampliar as condições de oferta, apresenta limites em termos de acesso, contribuindo para a manutenção de desigualdades e assimetrias no Brasil (nacionais, regionais, municipais, institucionais e intrainstitucionais). Em alguns casos, temos a ampliação do acesso e problemas nas condições de permanência, ou seja, ampliação de vagas sem a garantia de condições objetivas, incluindo as tecnologias de informação e o conhecimento, profissionais da educação, material didático, acessibilidade, acompanhamento e avaliação, entre outros. Veja bem, podemos dizer que houve, sim, uma ampliação do acesso, mas, em muitos casos, sem as condições objetivas e a efetiva perspectiva da democratização, sem políticas articuladas (ficamos restritos a programas), garantia de qualidade, financiamento e dinâmicas de organização e gestão, inclusive pedagógica e tecnológica. Por outro lado, é importante chamar a atenção para algumas iniciativas e, particularmente, algumas iniciativas públicas num primeiro momento. Isso ocorre de maneira bem isolada, se considerarmos o sistema federal e instituições do sistema estadual - pensando no setor público. Mas, vamos ver essa questão sofrendo mudanças na fase seguinte com a instituição do programa Universidade Aberta do Brasil, que, a despeito de não constituir uma política de Estado, nasce como um programa vocacionado a contribuir para o incremento da EaD no sistema público, sobretudo federal (DOURADO, 2020, p. 28)

A CES/CNE cumpriu um importante papel, neste contexto, ao efetivar estudos e propor novo marco regulatório. Assim, ao aprovar, por unanimidade, o Parecer CNE/CES 564/2015 e Resolução Anexa, sob minha relatoria, que foi homologação pelo MEC, propiciou ao campo a Resolução CNE CES 1/2016 que estabeleceu Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

É fundamental compreender que os embates sobre a EaD como modalidade e, sobretudo, as exigências trazidas no bojo da Resolução CNE CES 1/2016 passam a ser objeto de novos questionamentos, sobretudo pelo setor privado mercantil (nacional e transnacional) que, historicamente, se opõe a qualquer marco regulatório que visa a efetiva institucionalização da modalidade com garantia de qualidade social.

Vários movimentos vão se efetivar, após o golpe de 2016, com apoio de setores governamentais. Boa parte destes movimentos se efetivam em contraposição a Resolução

CNE CP 1/2016 e suas exigências no que concerne a concepção de EaD, contextualização da IES, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato; contextualização do curso, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato; estrutura e organização curricular, bem como metodologia das atividades acadêmicas e de avaliação de cada curso; perfil educacional dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, perfil do egresso, tanto da instituição como dos respectivos cursos ofertados na modalidade a distância; modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, de forma que favoreçam, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade, subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem, infraestrutura física e tecnológica e recursos humanos dos polos de EaD, em território nacional e no exterior, tecnologias e seus indicadores; abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa; e relato institucional e relatórios de autoavaliação.

Nesta direção, novos atos são delineados com especial realce para os Decretos, como o Decreto nº 9.057, de 2017 que “Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e revoga o Decreto nº 5.622/2005 e o Decreto nº 9.235/2017” que “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino”. Estes atos se configuram como parâmetros regulatórios que flexibilizam várias exigências para a efetivação da EaD, como modalidade a ser institucionalizada, envolvendo desde questões atinentes à institucionalização da modalidade, aos profissionais da educação, até a flexibilização dos processos de autorização, credenciamento e reconhecimento, dentre outros.

Na mesma direção, outro movimento em curso deve-se a decisão do CES do CNE de instituir uma Comissão para revogar a Resolução CNE CES 1/2016. Tais processos e movimentos sinalizam a primazia dos interesses da educação superior privada mercantil em detrimento dos requisitos de qualidade para a oferta da EaD no país.

Face a este pequeno histórico, ressalto a importância desta coletânea que é resultado de análises e pesquisas, envolvendo pesquisadores de várias instituições do Centro-Oeste cujas análises permitem ao leitor problematizar concepções e tendências em disputa, questões atinentes a planejamento, gestão, organização, qualidade, inovação,

financiamento, expansão, interiorização, institucionalização, relação público e privado e os desdobramentos destes processos nas instituições de educação superior, com especial ênfase no papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sem descuidar de apontar suas potencialidades e limites.

São temáticas que se articulam e desvelam desafios face ao complexo cenário da EaD em nosso país demarcado por uma expansão vertiginosa, em muitos casos, sem a garantia de condições efetivas de funcionamento com qualidade.

A discussão sobre a qualidade e a efetiva institucionalização da EaD como modalidade se apresenta como temáticas basilares para os estudos, pesquisas e proposições no campo. A esse respeito ressalto a definição de Dourado (2020a, p. 179-189) sobre qualidade:

(...) uma educação de qualidade, entendendo a educação como prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa direção, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles.

Uma educação de qualidade implica, portanto, considerar a multiplicidade desses aspectos, como resultado de processos coletivos e democráticos, articulados à concepção de educação e qualidade social, às condições de acesso e permanência, aos sujeitos envolvidos no processo e suas condições concretas, à dinâmica formativa e aos aspectos político-pedagógicos que consubstanciam o ato educativo, envolvendo a aquisição e a produção de conhecimentos e saberes significativos, a avaliação formativa, a definição coletiva de base comum nacional que garanta a unidade na diversidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado, que se traduz em instrumento de controle, ranqueamento e competição institucional. (DOURADO, 2020, p. 179-180).

Ressalto que a importância da discussão chave proposta por esta coletânea é de pensar a qualidade sem dissociá-la da inovação, da democracia, da justiça social e, portanto, da efetiva institucionalização da EaD como modalidade educativa como delineado na Resolução CNE CES 1/2016, ao afirmar que

a educação a distância é 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Em síntese, o leitor encontrará nesta coletânea reflexões que contribuem para o repensar da EaD como modalidade educativa a ser institucionalizada por meio de política pública resguardando os parâmetros e padrões regulatórios e de avaliação que garantam o direito a educação com qualidade e justiça social.

Esta coletânea configura-se, portanto, espaço de disseminação e discussão de resultados de estudos e pesquisas, desenvolvidas por um grupo de pesquisadoras/es da região Centro-Oeste, sobre a Educação a Distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação e, neste sentido, nos instiga a aprendizados e novas problematizações sobre a temática.

REFERÊNCIAS

DOURADO, L. F. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. Entrevista. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 9, n. 1, p.22-52, jan./abr. 2020 -ISSN 2238-8346.

DOURADO, L. F. Educação de Qualidade. (Entrevista). **Em Aberto**, v. 33, n.108, p.181/189, set/dez. 2020a.



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, QUALIDADE E INOVAÇÃO: CAMINHO PARA DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL?

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

daniela_lima@ufg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>

Catarina de Almeida Santos

cdealmeidasantos@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

Organizadoras do Livro e Coordenadoras da Rede de Pesquisa/CNPq.

Anísio Teixeira sempre defendeu que a educação é o fundamento da democracia e que a escola pública seria o espaço por excelência para alcançá-la. É do grande educador baiano a célebre frase “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 2007, p. 56). Para Teixeira (2007), não é possível pensar em democracia em meio as desigualdades, em sociedades em que não haja justiça social. A educação que seja boa o bastante para garantir o desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos seria o meio mais profícuo para o alcance da justiça social, mas essa educação precisa ser direito e não privilégio. Ou seja, a educação como base da democracia, como fundamento da justiça social, precisa ser a educação de qualidade para todos.

Na perspectiva de Teixeira, as instituições escolares no país não vêm sendo preparadas ou desejadas para que sejam instrumentos de realização da democracia, mas, muitas vezes, o meio de se confirmar e se preservar as desigualdades sociais, tendo em vista que para o autor, “não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente,

insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social” (TEIXEIRA, 2006, p. 255).

A educação voltada para a democracia e conseqüentemente para a justiça social precisa garantir, conforme bem aponta Teixeira, as condições para que todas as pessoas possam desenvolver as suas capacidades, formando não bichos ensinados, mas homens e mulheres capazes de fazer do mundo um lugar para todos e todas. Construir esse mundo depende, como apontava Teixeira, das mais difícil das educações, a de maior quantidade e qualidade. “Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos” (TEIXEIRA, 2009, p.107). Na democracia, a educação precisa garantir que todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes.

A obra **“Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação”** (dividida em volume 1 e volume 2), resultante dos primeiros dados coletados pela Rede de Pesquisa em Educação a Distância da região Centro-Oeste, foi pensando nessa perspectiva. Parte de uma perspectiva de EaD que dever ser pensada, planejada e implementada como uma modalidade educativa que tenha como foco formar sujeitos capazes de construir um mundo mais justo, seu foco central. Nesse sentido, as investigações e análises sobre qual a concepção de qualidade e inovação em EaD que o grupo buscou, foi tentando compreender se esses conceitos apareciam nos estudos e documentos institucionais voltados para lógica de uma qualidade na educação socialmente referenciada ou mais voltada para a lógica mercadológica de inovação e qualidade.

Vale destacar que a atual pesquisa foi elaborada prevendo a continuidade de pesquisa anterior coordenada por nós, intitulada *“A Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”*, que teve por objetivo caracterizar, analisar o processo de implementação e institucionalização da modalidade de educação a distância (EaD) nas Instituições Federais da região Centro-Oeste (Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD). Nesse processo as e os pesquisadores buscaram identificar as trajetórias (rotina e permanência), ações e projetos, organização e procedimentos. Foi uma pesquisa financiada pelo CNPq, pela Chamada CNPq/ MCTI n. 25/2015 Ciências Humanas,

Sociais e Sociais Aplicadas, sob número de processo 443725/2015-2, com desenvolvimento entre 2015 e 2018.

Como resultado final desta pesquisa e ao considerar as necessidades para institucionalização da modalidade pelas instituições federais de educação superior (IFES), dentre outras, destacou-se: ampliação de pesquisas aplicadas e que possam aprimorar os processos de gestão e pedagógicos na modalidade; ampliação do debate nas IFES sobre a identidade institucional e o papel da EaD nas mesmas; definição da EaD, não em programas ou sistemas pontuais, mas como política de Estado voltada à regulação, supervisão e avaliação da educação superior a distância, articulada com os referenciais de qualidade da educação superior (LIMA *et al*, 2018).

A rede de pesquisadores construída nesta pesquisa relatada sentiu a necessidade de continuidade da pesquisa para o fortalecimento da oferta da modalidade com qualidade, ampliando as instituições parceiras (incluindo a Universidade Estadual de Goiás – UEG, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, o Instituto Federal Goiano, o Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal de Brasília) com a finalidade de incluir no processo metodológico atores de implementação, além dos gestores que lidam diretamente com a EaD em suas instituições, para a construção do que estamos chamando de Referencial de Qualidade para oferta da EaD inovadora, tendo como foco empírico a região Centro-Oeste, sem desconsiderar que esse referencial possa ser ampliado e utilizado pelas demais regiões do país.

Desse modo, a atual pesquisa é intitulada *“Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”* (2019-2021), aprovada pela Chamada MCTIC/CNPq Universal n. 28/2018, encontra-se em desenvolvimento e parte da compreensão que qualidade e inovação estão fortemente vinculadas a perspectiva de educação como justiça social e voltada para construção de uma sociedade democrática.

O princípio basilar da pesquisa é a educação como um bem público, dever do Estado e direito social de todos os brasileiros, ou seja, não a vê na perspectiva mercantilista que vem ganhando força nos últimos anos (DIAS SOBRINHO, 2010). Como aponta Teixeira (2009), na democracia a Educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Já a qualidade é compreendida numa perspectiva social e polissêmica, “em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar

e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”(DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Nessa perspectiva, a qualidade envolve dimensões intra e extraeducacionais, ou seja, devem considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica (condições de oferta; gestão e organização; formação e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho dos estudantes), bem como os diferentes fatores extraeducacionais (espaço social e obrigações do Estado) que interferem direta ou indiretamente nos resultados (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A inovação relacionada à educação, por sua vez, é vista sempre em relação às mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem nas sociedades, não podendo ser vista como estratégia centralizadora de resposta aos problemas: é um processo multidimensional capaz de transformar o espaço onde ocorre; utiliza novos materiais, processos, tecnologias, novas estratégias ou atividades; proporciona alteração de crenças por parte dos intervenientes (OLIVEIRA; COURELA, 2013).

Assim, esse livro vem coroar diversos resultados já provenientes desta pesquisa por meio de seus membros e participantes em duas perspectivas: uma mais geral, com reflexões mais amplas/macro sobre os termos que envolvem seus objetos (educação a distância, tecnologias, inovação e qualidade) e outra que apresenta diversos estudos com base nos dados já coletados nas diversas instituições participantes e descritas aqui com foco no meso e micro que envolvem essas instituições.

Os capítulos que constituem o livro apresentam resultados da pesquisa em andamento, com exceção de um artigo encomendado por nós para tratar de elementos que envolvem a atual realidade do nosso país e que demarcam o espaço que deve ser privilegiado em nossos estudos e pesquisas que envolvem Direitos e Democracia, tão necessários em tempos adversos. Nas últimas décadas temos presenciado um (des) caminho das políticas públicas e de educação no país, que vem se acirrando desde o processo de *Impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff, que tem afetado as políticas de EaD por meio das mudanças em quase todas as suas regulamentações, demonstrando tendência neoliberal de seu uso para ampliação do mercado, tornando a sua oferta mais flexível, não se constituindo como forma de garantia do direito à educação, por meio de acesso e inclusão de forma democrática e com qualidade.

Agradecemos a nossa Rede de Pesquisa, que hoje conta com 76 membros, pela possibilidade que estamos construindo, à Anpae e CNPq pelo apoio à pesquisa e à essa publicação. Desejamos ótima leitura a todas e todos!

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, 2010, p. 1223-1245.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas: Unicamp, v. 29, n. 78, 2009, p. 201-215.

LIMA, D. C. B. P. et al. Considerações finais. Relatório Técnico da pesquisa A Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas. **Acta Qualidade, Tecnologias e Educação a Distância**, v. 1, n. 6, 2018, p. 112-122.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. **Interacções**, n. 27, 2013, p. 97-117. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006 (Coleção Anísio Teixeira, v. 9).

TEIXEIRA, Anísio Espínola. **Educação para a Democracia: Introdução à Administração Educacional**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007 (Coleção Anísio Teixeira, v. 4).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009 (Coleção Anísio Teixeira, v. 7).



CAPÍTULOS

CAPÍTULO I

INOVAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: APONTAMENTOS SOBRE PLANEJAMENTO E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS


Catarina de Almeida Santos

cdealmeidasantos@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1864-4608>


Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

danielle.pamplona@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8500-0402>

Lívia Veleda de Sousa e Melo

livia.cead.unb.br@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9763-6942>

A Universidade de Brasília (UnB), idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, se instituiu no dia 21 de abril de 1961, um ano após a inauguração da cidade. Na justificativa para a sua criação, afirmava-se a necessidade de uma universidade nova, com bases mais flexíveis que as já tradicionalizadas e, portanto, potente à renovação do ensino superior. Tratava-se do desiderato de uma instituição profundamente social, comprometida e alinhada com o reflorescimento humanístico, político, cultural, urbano e estético propalado pela racionalidade nacionalista que se impunha no Brasil à época; em síntese, correspondia ao projeto de uma universidade-modelo, uma ambiência intelectual com consciência crítica e apelo democrático, a filha legítima da “utopia de reparação” (BOMENY, 2016, p. 1003) de sonhos sociais e de destinos políticos que se viram esmaecer em sucessivos momentos de desgovernança e autoritarismo da política brasileira.

Na construção da capital, uma cidade inteiramente nova e na qual se instalaria o governo da República, entendia-se inadequado que se deixasse surgir espontaneamente uma série de escolas superiores precárias, nos moldes das que se multiplicavam no País. Pleiteava-se uma universidade moderna e inovadora, sobretudo peculiar, pensada pelos mais influentes professores e pesquisadores brasileiros de sua época e capaz de influenciar, senão contraordens, novas ordens, quiçá novas brasílias e um novo Brasil.

Essa perspectiva se viu acentuada no discurso de posse de Darcy Ribeiro como primeiro Reitor da UnB:

Queremos que ela concretize uma mudança real e seja um instrumento de promoção, de cultura e de soluções de problemas, voltado para o meio social exterior. Nossos planos são para que ela se identifique com as aspirações de evolução do País e contribua para que suas finalidades sejam alcançadas. Pretendemos superar as resistências das nossas universidades formuladas nos moldes antigos, voltadas para si mesmas, mais do que para a nação, preocupadas mais com o seu papel de guardiãs da cultura do que com a necessidade do progresso e desenvolvimento da sociedade (RIBEIRO, 1961, s/p).

A projeção dessa universidade não hermética se deu pelas bases de uma instituição produtora e disseminadora de qualificado e diversificado saber científico, por uma atmosfera de transformação social e cultural e pela prevalência da democracia como valor primário. A intencionalidade se viu corporificar pelo modelo institucional triádico ensino-pesquisa-extensão e, desde logo, pela bimodalidade – presencial e a distância – que deu identidade híbrida, plural e capilar às ações universitárias da UnB.

Na discussão proposta neste texto, pela ênfase elegida, busca-se **descrever e analisar processos de institucionalização e inovação em ensino, pesquisa e extensão decorridos das ações em Educação a Distância (EaD) da UnB**, na vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 - 2022. Tal movimento requer considerar o contexto de uma instituição educativa idealizada pelos valores da inclusão, do desenvolvimento humano multidimensional e da mudança e reconstrução permanentes; nela, portanto, a inovação tem a marca da qualificação de processos, independentemente da digitalização de tecnologias.

É nessa perspectiva que a Educação a Distância na UnB se dá como modalidade educacional pautada pelos seguintes aspectos: (1) separação espaçotemporal entre professores e alunos; (2) mediação por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), sobretudo ambientes virtuais de aprendizagem, uso de objetos de aprendizagem

diversificados e recurso a equipe multidisciplinar; (3) processos pedagógicos típicos de planejamento, execução e avaliação; e (4) sistemas próprios de gestão. A inovação, nesta universidade que anunciados e nesta modalidade, pressupõe ao menos duas dimensões: por um lado, o desenvolvimento humano amplo e democrático; por outro, processos de mediação que endossem tal perspectiva.

A inovação em contexto educacional não é um dado, mas um processo que se pode compreender como do âmbito da institucionalização, aqui considerada:

[...] a incorporação, de modo orgânico e em âmbito organizacional, de práticas e modelos inerentes a determinado fenômeno que se apresenta inovador. Esse processo pressupõe o intercâmbio de muitos saberes e a consecução de discussões entre os seus agentes, pois envolve mudanças em aspectos conjunturais da cultura estabelecida e, em alguns casos, já consolidada. Institucionalizar-se, portanto, pode corresponder a uma alternativa para mudanças necessárias ao curso organizacional. Tais transformações ocorrem por meio de adequações conformais adotadas na gestão da organização. A institucionalização pode ser compreendida como um conjunto de processos sequenciais que “sugerem variabilidade em sua forma de condução, implicando, deste modo, que alguns padrões de comportamento social estão mais sujeitos do que outros à avaliação crítica, modificação e mesmo à eliminação” (TOLBERT e ZUCKER, 1999, p. 205). Essa acepção pode ser expandida, tomando-se a institucionalização como um “processo no qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante” (FERREIRA E MILL, 2013, p. 154) (FERREIRA; NASCIMENTO; MILL, 2018, p. 359-360).

A institucionalização da inovação nas instituições de ensino superior, pela via da EaD ou por outras múltiplas facetas, é um movimento processual e gradativo, marcadamente relacionado a decisões estratégicas, questões culturais, infraestrutura e tecnologias. Conforme Ferreira, Nascimento e Mill (2018), ela pode ser dimensionada em cinco fatores: **planejamento**, organização, infraestrutura, políticas de gestão de pessoas e serviços de apoio ao discente.

O emaranhamento das perspectivas da inovação e da sua institucionalização na UnB, com ênfase no fator planejamento, encontra-se registrado em diversos documentos institucionais – como é o caso, mais recentemente, do Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI (UnB, 2018a) e do Projeto Político-Pedagógico Institucional/PPPI (UnB,

2018b) referentes ao ciclo 2018-2022. Esses documentos e sua inserção contextual constituem a base analítica da presente discussão.

INOVAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NO PDI E PPPI

O PDI (2018 -2022) da UnB (UnB, 2019a) tem como objetivo apresentar, aos órgãos de controle interno e externo à sociedade, além da sua estrutura organizacional, a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas e políticas institucionais que orientam suas ações, assim como as atividades acadêmico-administrativas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Entre os nortes do atual PDI, estão a excelência acadêmica por meio da inovação no ensino e aprendizagem, estabelecimento de políticas para a redução da retenção e da evasão e, ainda, políticas de incentivo à inovação e valorização da docência.

O Plano prevê o desenvolvimento de políticas e ações que promovam articulação e convergência entre ensino presencial e a distância, buscando a consolidação e fortalecimento da EaD na instituição. Dentre as ações pensadas, estão a reestruturação da EaD na UnB, incorporando as atividades dessa modalidade à coordenação de integração das licenciaturas, de modo a viabilizar a concretização da sua institucionalização. Ações como a criação de editais para apoio a projetos voltados ao desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras e assistivas, que fomentem o uso de tecnologias e da plataforma aprender em projetos educacionais das instituições, fazem parte desse processo.

Condizente como seu Plano Orientador de 1961, cujas principais diretrizes apontam como funções básicas a ampliação das oportunidades educacionais, instituição de novas orientações profissionais demandadas pela economia brasileira, assessoramento do poder público em todas as áreas do conhecimento, além de contribuir para o desenvolvimento técnico-científico do país, a UnB vem mantendo seu compromisso público com a missão institucional de ser uma universidade inovadora, que busca a excelência, com ética e respeito à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças, nas diferentes modalidades de ensino.

Os processos formativos dos estudantes da UnB, de acordo com seu PDI, pautam-se por uma fundamentação teórica forte que possibilite formar profissionais autônomos capazes de buscar os meios necessários para produzir seu próprio conhecimento.

Tais pressupostos caracterizam-se pela convergência e integração das modalidades de ensino presencial e a distância. Nesse sentido, a Universidade busca desenvolver as condições necessárias para essa integração, por meio da atualização dos recursos tecnológicos, do esforço docente, da política de acolhimento discente, do estímulo à produção de materiais didáticos inovadores, da normatização dos processos internos de oferta de disciplinas a distância e do fortalecimento dos núcleos de informática visando à produção pedagógica (UnB, 2018a, p. 52)

A inovação no âmbito da UnB passa pela necessária valorização da docência na graduação e, para isso, é fundamental garantir e apoiar à formação docente, criar políticas de incentivo à inovação e à produção científica, implementar mecanismos para reduzir a elevada evasão e retenção em cursos de graduação, fatores essenciais para garantia da qualidade da educação e promoção da justiça social. Desse modo, as práticas de ensino na graduação e pós precisam ser apoiadas por metodologias específicas para o atendimento educacional inclusivo e especializado.

O PDI aponta como elemento essencial de inovação a integração da universidade com a sociedade. Nesse sentido, afirma como projeto da UnB:

No âmbito dos fóruns de graduação, propor seminários de divulgação de concepções pedagógicas de ensino/aprendizagem inovadoras em disciplinas já desenvolvidas na UnB; sobre tecnologias sociais desenvolvidas em diferentes projetos educacionais; e sobre propostas educacionais que articulam ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas fora do espaço da UnB. Aprimoramento do sistema diferenciado de oferta de disciplinas nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância; ampliação do escopo de certificação e proficiências em disciplinas de alta demanda e revisão das normas de aproveitamento de créditos em disciplinas; incorporação das atividades desenvolvidas no âmbito dos programas institucionais na integralização curricular, tais como: PIBIC; PIBID, PET, intercâmbios, extensão e outros (UnB, 2019a, p. 58).

O PDI prevê também o desenvolvimento de materiais pedagógicos que possam promover ações articuladas na instituição, contribuindo para o processo de formação inovador e inclusivo, com uso das tecnologias e plataformas de aprendizagem. Para alcance de tais objetivos, pretende

Desenvolver a parceria instituída com a Editora da UnB, bem como com os pesquisadores da área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), para consolidar propostas de atividades acadêmicas em plataformas de

aprendizagem; fortalecer a plataforma Aprender e a interlocução com o trabalho desenvolvido nos últimos nove anos na Universidade Aberta do Brasil, além da publicação de editais específicos que visem a construção de plataformas educacionais (UnB, 2019a, p. 80).

Entre as diretrizes orientadoras dessas políticas na UnB, estão:

- ✓ utilizar a EaD como complemento às disciplinas presenciais;
- ✓ criar política de formação de docentes para o uso adequado da EaD;
- ✓ promover a atualização constante da infraestrutura para o uso eficiente e efetivo da EaD na educação presencial e a distância;
- ✓ formular política própria para oferta de cursos a distância e inclusão das TIC e TDIC nos processos de ensino e aprendizagem que leve em conta as condições reais das unidades acadêmicas para ofertas de qualidade;
- ✓ incluir a EaD nos processos de ensino e aprendizagem pretendida para os discentes, contemplando as condições reais das unidades acadêmicas, na sede e nos polos, para ofertas de qualidade;
- ✓ criar estratégias internas para institucionalizar a gestão dos cursos a distância, tendo em vista a existência de diversos atores sociais como: tutores, coordenadores, polos de apoio presencial, docentes, equipes multidisciplinares, recursos tecnológicos;
- ✓ incluir as TIC e TDIC na educação presencial e a distância, tendo como princípios a inclusão social, por meio da ampliação do acesso ao saber acadêmico nas diferentes regiões brasileiras visando à redução das desigualdades sociais, prioritariamente na Região Centro-Oeste e Distrito Federal, mas não se limitando a ela;
- ✓ criar modelos de fomento e incentivo à integração das TIC e TDIC na educação presencial e a distância pelas instâncias internas responsáveis na UnB em diferentes níveis e modalidades;
- ✓ estimular a pesquisa permanente das atividades de ensino baseadas nas TIC e TDIC, via editais internos, para garantir ofertas com qualidade pedagógica;
- ✓ estimular a difusão dos resultados das atividades pedagógicas baseadas no uso das TIC e TDIC, com incentivo à produção acadêmica;
- ✓ estabelecer diretrizes para a submissão de cursos e disciplinas a distância em consonância com a estrutura acadêmica da UnB, levando-se em conta as especificidades da EaD e a autonomia universitária;
- ✓ compartilhar a produção acadêmica via materiais didáticos dos cursos presenciais e a distância;
- ✓ investir na produção de materiais pedagógicos para melhoria da qualidade dos cursos baseados em TIC e TDIC via aplicação de referenciais de qualidade para EaD na UnB;
- ✓ criar formas de gestão da EaD para análise e avaliação das ofertas de cursos e disciplinas a distância na UnB (UnB, 2019a, p. 80-81).

Tendo entre seus princípios a garantia de qualidade e o compromisso com a democratização da educação, por meio da igualdade de oportunidade de acesso, da difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza, a UnB busca desenvolver ações institucionais para a modalidade a distância pautadas nos mesmos princípios, visando

contribuir para a permanência dos estudantes, para a ampliação do acesso ao ensino superior de qualidade, para a qualificação e expansão do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação e para a convergência entre ensino presencial e a distância (UnB, 2019a, p. 82).

Nesse sentido, o edital nº 11/2017 – conexão: pesquisar e desvelar a UnB – teve como objetivo estimular os coordenadores de graduação, com o apoio dos discentes de graduação e pós-graduação da UnB, a:

desenvolver pesquisas ou produtos que contemplem políticas de fortalecimento da graduação na UnB, à luz de ações acadêmicas inovadoras que visem à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na graduação e que se proponham a: i) contribuir para o melhor conhecimento da realidade da graduação na UnB; ii) pesquisar e avaliar o ensino/aprendizagem de graduação da UnB ou iii) apresentar propostas e/ou produtos que possam contribuir para os processos de ensino/aprendizagem e/ou serviços oferecidos pelas unidades acadêmicas da UnB e o Decanato de Ensino de Graduação (UnB, 2018a, p. 182)

Os documentos institucionais reconhecem que as ações de institucionalização da EaD passam pelo reconhecimento de que, apesar da oferta de disciplinas em fluxo contínuo ter sido mantida para todos os cursos presenciais, a instituição encontrou dificuldades para a manutenção do fluxo de reoferta das disciplinas dos cursos de graduação a distância e aponta a necessidade de institucionalização dos cursos EaD da UnB, com oferta regular.

O PPPI da UnB (UnB, 2019b), em consonância com o projeto de criação da instituição e com a realidade atual, está organizado para lidar os desafios do seu tempo. Nessa lógica, a comunidade universitária pensou um documento que projete

para um futuro utópico, porém conectado com nossa tradição de embate e cultura de luta; que responda aos desafios cotidianos, sobretudo neste momento em que a redução dos investimentos em educação, ciência e tecnologia causa prejuízos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão e para o futuro do ensino superior público no país; que ouse para a inovação, mas que reconheça os valores que nos são caros e devem ser preservados; que trame a coletividade a partir da diversidade das singularidades que nos compõem; que, a partir de nossa pluralidade não neutra, explicita para a sociedade nossa proposta pedagógica; que nos ponha em conexão com os contextos sociais locais, regionais e globais a partir da nossa própria dimensão social, mas que, sobretudo, indique nossas concepções sobre que universidade e para qual sociedade estamos nos dirigindo, explicitando que

relação entre sociedade e universidade pretendemos construir (UnB, 2019b, p. 12).

A comunidade UnB está ciente de que implementar um projeto de universidade que contribua para a construção de uma outra sociedade, implica ações articuladas para garantir a concretização de um projeto educacional que inove em todos os aspectos, sobretudo no que o país tem de mais arcaico e conservador: a exclusão. Desse modo, cabe à Universidade de Brasília, como instituição pública, comprometida com os direitos humanos fundamentais, a implementação de ações efetivas que revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos estudantes brasileiros.

Para o alcance de tais pressupostos, o PPPI da UnB aponta a necessária convergência para a integração das modalidades de ensino presencial e a distância, apontando o desenvolvimento de experiências com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que estimulem novas práticas pedagógicas da educação presencial e a distância e viabilize o desenvolverem competências básicas.

Nesse sentido, a UnB consolida condições necessárias para essa integração por meio da atualização dos níveis tecnológicos, do esforço docente, da política de acolhimento discente, do estímulo à produção de materiais didáticos inovadores, da normatização dos processos internos de oferta de disciplinas a distância e do fortalecimento dos núcleos de informática com vistas à produção pedagógica (UnB, 2019b, p. 24)

A oferta de cursos a distância deve pautar-se por processos formativos que proporcionem a emancipação intelectual, social e econômica de diferentes atores sociais, ligados direta e indiretamente à universidade.

PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM INOVAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NA UNB

O PDI da UnB traz um conjunto de diretrizes que mostram um significativo avanço no planejamento relativo à inovação e à institucionalização da EaD. Ele demonstra que a instituição reconhece o estágio precário de institucionalização da modalidade e projeta ações para solucionar a questão.

Passamos a analisar alguns aspectos engendrados pela instituição desde a implementação do último PDI, relativamente à concretização da inovação e ao avanço na gradação da dimensão planejamento na institucionalização da EaD.

Um indicador importante para analisar o movimento da UnB no período é o Relatório de Gestão de 2019 (UnB, 2020), que, na indicação do conjunto de atividades da UnB no período, aporta elementos importantes à discussão sobre a inovação e a institucionalização. Logo na sua introdução, o documento anuncia que, em decorrência do compromisso da instituição com a excelência acadêmica, com a integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, aliado à promoção da inclusão e da diversidade, durante o ano de 2019, a UnB deixou “sua marca como uma Universidade de excelência tanto no âmbito da formação acadêmica e profissional qualificada, quanto na área social, econômica e cultural do Distrito Federal, do Brasil e do mundo” (UnB, 2020, p. 39).

De acordo com o Relatório, no processo de institucionalização da EaD, o Centro de Educação a Distância (Cead/UnB) busca promover a atuação colaborativa entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, desenvolver e viabilizar ações educativas a distância que promova e facilite, nas diferentes áreas do conhecimento, o acesso à educação, à cultura e aos saberes e destacando-se “no campo da inovação educacional por meio do desenvolvimento de cursos a distância e metodologias inovadoras de aprendizagem” (UnB, 2020, p. 51).

O Relatório aponta, ainda, que houve alinhamento da base tecnológica institucional

com o aperfeiçoamento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a atuação de tutores na aprendizagem *online* e no apoio aos cursos, o Plano de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da EaD/UnB, e a produção de materiais didáticos, plataformas digitais e demais recursos educacionais, incluindo a atuação do Núcleo de Multimeios Didáticos (UnB, 2020, p. 51).

Os programas, os projetos e as ações institucionais desenvolvidos pela UnB na área de Educação a Distância em 2019 e apresentadas no relatório são:

a) Aprendizagem para o Terceiro Milênio (A3M), com os seguintes projetos:

- ✓ Atividades experimentais no ensino de Modelos Atômicos
- ✓ Uso de HQ no ensino de Cálculo
- ✓ Plataforma multimídia para customização de jogos educativos
- ✓ Atlas Fotográfico de Anatomia Comparativa de Vertebrados
- ✓ Aplicativo web: Game-Libras
- ✓ Uso da Arte para aprendizagem na Administração
- ✓ Inovação em tecnologias assistivas
- ✓ TECMOLIBRAS - Telefonia móvel na educação de surdos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 51).

O programa Aprendizagem para o Terceiro Milênio (A3M) tem como objetivo identificar, valorizar e promover ações educacionais inovadoras, além de buscar atrair docentes que promovam o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e trabalhem sob a perspectiva de construção de um portfólio de processos e produtos educacionais inovadores (UnB, 2019). O A3M, promove, ainda, “ações, tais como editais de fomento à inovação educacional em sala de aula, encontros temáticos (Gamificação, Acessibilidade, Recursos Educacionais Abertos), seminários sobre o programa, oficinas, minicursos e o Educathon” (UnB, 2019, p. 51).

O edital de fomento a projetos do programa A3M, lançado em 2019 pelo Cead, em parceria com o Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI) e o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), apresentou cinco eixos de submissão:

1) uso da EaD nas licenciaturas presenciais; 2) desenvolvimento de um curso *online* de formação docente com, no máximo, 20 horas de duração; 3) implementação de ferramentas inovadoras para o Moodle; 4) construção de recursos digitais de apoio ao ensino e à aprendizagem; 5) consolidação e reflexão de projetos contemplados nos editais A3M dos anos de 2017 e 2018 (UnB, 2020, p. 51).

b) Educathon, que é uma adaptação *Hackathons* da área de tecnologia. Nesse projeto, os estudantes reúnem-se visando sugerir soluções para a melhoria da aprendizagem na UnB.

c) Rotas de Inovação Universitária (RIU), voltado à oferta de cursos de curta duração para a comunidade acadêmica, com o objetivo de capacitar docentes e técnicos-administrativos para a inovação e o uso de tecnologia em aula.

d) Melhorias na Infraestrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem Institucional, buscando oferecer um ambiente virtual de aprendizagem institucional mais moderno e seguro para a comunidade acadêmica; para isso, a UnB contratou serviços técnicos para instalação, hospedagem e manutenção do ambiente Moodle, a fim de definir e instalar nova infraestrutura de ambiente virtual para a UnB.

e) UnB+Educação – é um canal disponível na plataforma YouTube, desenvolvido pela Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL), vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação e em parceria com o Cead, para disponibilizar conteúdos produzidos por diversos especialistas das áreas de ensino e aprendizagem, voltados para docentes e estudantes das áreas das licenciaturas e professores da educação básica.

f) **Semana Universitária** – foram ofertadas, na Semana Universitária de 2019, oficinas sobre o ensino e a aprendizagem criativos no contexto da cultura digital, nas seguintes áreas: 1. Objetos de aprendizagem baseados em arte para ensino; 2. Aprendizagem ativa; 3. Leitura e escrita na Universidade: criatividade e autoria; 4. Produção de vídeos para Educação (UnB, 2020, p. 52).

Ainda segundo o Relatório de Gestão, em 2019, o principal desafio da área de EaD da UnB foi atender, de forma integral, às demandas de produção de material didático e suporte pedagógico ao Moodle, passando pela dificuldade de adquirir equipamentos adequados às especificidades do trabalho desenvolvido no campo da EaD e a necessidade de melhoria da infraestrutura disponível para o Cead/UnB.

As ações desenvolvidas pela UAB/UnB também estão no documento. O Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2006, objetiva expandir, de forma regionalizada, a oferta de cursos superiores na modalidade EaD. A UnB integra o Sistema UAB desde o ano de 2007, ofertando cursos de licenciatura e especialização *lato sensu*. Em 2019, por meio da articulação entre o Cead e o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), a UnB ofertou 1.300 vagas em cursos de licenciatura no âmbito da UAB distribuídas em 31 polos localizados em quatro regiões brasileiras (Norte, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). O processo seletivo foi regido pelo Edital 005/2018 da Capes e contemplou os seguintes cursos: Artes Visuais, Física, Educação Física, Geografia, Letras-Português, Música, Pedagogia e Teatro.

Assim, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil na UnB (UAB/UnB), diversas ações também foram desenvolvidas com o propósito promover inovação e melhoria da qualidade nos processos acadêmicos e administrativos dos cursos. Dentre elas, destacaram-se:

- **Composição de equipe multidisciplinar UAB/UnB (2018):** para atuação na Gestão de Projetos; Gestão Acadêmica; Gestão de TI; Formação inicial e continuada de profissionais da EaD na UnB; Institucionalização da EaD na UnB; e, Coordenação de Tutoria.
- **Criação do Espaço de Interação Coordenação UAB/UnB no Aprender (2018)**
- **Levantamento de necessidades de formação para tutores e professores da UAB/UnB**
- **Elaboração de minuta de resolução para regulamento dos 40% a distância em cursos presenciais (2018)**

- **Ampliação da Equipe Multidisciplinar para apoio aos cursos (2019):** inserção das funções de Revisor pedagógico, Designer instrucional, Revisor de texto, Revisor de ABNT, Desenvolvedor Moodle, Revisor de conteúdos acessíveis e Gestor de produção.
- **Ampliação da equipe do Núcleo Multimeios Didáticos (2019)**
- **Apoio pedagógico aos cursos da UAB/UnB pela Equipe Multidisciplinar (2019)**
- **Desenvolvimento do Aprender 2 (2019)**
- **Criação de elementos gráficos por área de conhecimento para serem utilizados pelos cursos (2019):** Banner de curso; Grids; Ícones; Avatares; Templates de telas interativas; Templates de Guia de disciplina e Cronograma de disciplina.
- **Cursos de formação continuada (2020):** Formação de Tutores e Formação de Professores
- **Criação de áreas de coordenação por curso no Aprender 2 (2020):** para disponibilização de documentos institucionais para consulta dos estudantes, vídeo de apresentação do curso, acesso às disciplinas, contato com a secretaria, acesso à biblioteca, acesso à Ambientação e ao Questionário de Estudantes.
- **Criação da Ambientação para estudantes (2020):** Campanha #AgorasouUnB e cursos de extensão: Como estudar a distância, Noções de Informática, Português Instrumental, Matemática Básica, Lógica Elementar, Física Zero, Escrita Científica e Recursos Educacionais Abertos.
- **Levantamento do perfil dos estudantes da UAB/UnB (2020)**

A propósito das perspectivas futuras para a EaD na instituição, o relatório afirma que todas as ações desenvolvidas na universidade buscam contribuir para a qualificação da oferta de ensino, de modo a oferecer educação de qualidade para a comunidade universitária e a sociedade, além de objetivar a ampliação e qualificação do uso de tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem.

Há uma compreensão de que a qualidade e a inovação na educação superior estão fortemente relacionadas à ampliação e qualificação do uso de tecnologias, mas também ao processo de institucionalização, tornando-a uma modalidade plenamente integrada a vida e ao cotidiano institucional. Nesse sentido, aponta como perspectivas para a área da EaD na UnB:

- ✓ **Institucionalização da EaD:** promover o reconhecimento das atividades a distância na Universidade, contemplando sistemas de TDIC que incorporem as especificidades da modalidade, sistemas de progressão docente que acolham a carga horária da modalidade e reconhecimento de carga horária ministrada a distância para composição de carga horária docente;
- ✓ **Incorporação de percentual de carga horária a distância em cursos presenciais:** oferta e regularização da oferta de percentual a distância em cursos de graduação presenciais;
- ✓ **Ampliação das ações de inovação educacional:** intensificar as atividades de formação e ampliar os recursos destinados ao fomento de ações inovadoras de ensino e aprendizagem;
- ✓ **Ampliação das atividades de formação:** intensificar, qualificar, identificar e ofertar atividades de formação que possam contribuir para as atividades docentes na Universidade de Brasília;
- ✓ **Ampliar a produção de materiais educacionais digitais** (UnB, 2020, p. 53).

Nesse sentido, é perceptível no PDI, PPPI, assim como no Relatório de Gestão de 2019 e nas ações desenvolvidas pela UAB/UnB, que a UnB vem planejando e desenvolvendo ações e inovação e institucionalização da EaD. Essas ações têm sido especialmente importantes para o atual momento, em que a Pandemia provocada pela Covid19 impôs à comunidade universitária o ensino remoto emergencial, com o uso intensificado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC.

A partir da suspensão das atividades presenciais na Universidade de Brasília, em 11 de março de 2020, ações institucionais foram desenvolvidas para planejar as atividades durante a pandemia. Nesse contexto, o Centro de Educação a Distância (Cead) passou a atuar em duas frentes importantes: suporte tecnológico e promoção de ações formativas para a comunidade acadêmica.

As ações de apoio tecnológico à docência e à gestão na universidade desenvolvidas pelo Cead foram: Aprender 3 (ambiente virtual de aprendizagem atualizado, com novos recursos, temas, formatos e recursos de acessibilidade) e Apoio às webconferências).

Quanto à promoção de ações formativas para a comunidade acadêmica, na oportunidade, o Cead vem executando o Projeto de Rotas de Inovação Universitária (RIU) e o Programa de Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M); neste sentido, as ações de inovação para a retomada das aulas em situação emergencial foram integradas a esses Projetos que passaram por um redesenho com a finalidade equivalerem a um ecossistema de aprendizagem constituído e apoiado pela própria comunidade acadêmica. As principais ações realizadas foram:

- **Cursos de formação continuada:** Oficina Moodle Básico e Recursos digitais e estratégias de aula possíveis para planejar o ensino não presencial.
- **Oficinas e seminários virtuais em formato live síncronas, com a participação de professores da Universidade ou convidados com experiência no uso das tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem.**
- **Página de conteúdos abertos à comunidade:** desenvolvimento e disponibilização do portal do Rotas de Inovação Universitária (RIU) - <https://www.riu.Cead.unb.br/>. Nele, constam orientações para o ensino não presencial, sugestões de templates, metodologias e recursos (simuladores, laboratórios virtuais, atividades, bancos de questões etc.), divulgações de eventos, links para as formações em oferta e tutoriais, além de registros de experiências nacionais e internacionais.
- **Indicadores de qualidade:** Documentos que apresentam parâmetros de qualidade de um sistema de aprendizagem que consiste na integração das tecnologias da informação e comunicação como elementos que operam juntos para promover uma aprendizagem ativa.
- **Tutoriais, recursos disponíveis na web** para gerar autonomia na busca de outros recursos para atender as necessidades específicas dos docentes.
- Projeto Acessibilidade na educação a distância e no ensino remoto na Universidade de Brasília

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de documentos e de práticas institucionais da EaD na UnB revelaram um esforço institucional para a proposição e a implementação de estratégias inovadoras e que promovem a institucionalização da modalidade, particularmente na dimensão planejamento.

As ações mais recentes, no âmbito do Cead, da UAB e da organização do ensino remoto, revelam que a instituição tem refletido e atuado no sentido de qualificar as práticas, alterando-as ou tornando-as mais aderentes ao formato e à cultura organizacional para o cumprimento de sua missão institucional.

É importante destacar as atualizações das resoluções internas para desenvolver, como é o caso das políticas de ações afirmativas na pós-graduação, tendo em vista impulsionar a geração de conhecimento, riquezas e inclusão social. Isso demonstra que, em consonância com seu projeto de criação, a inovação está ligada à superação das desigualdades raciais, sociais e econômicas.

No que tange à institucionalização, percebe-se que a trajetória traçada pela universidade aponta para uma convergência das modalidades presencial e a distância, inclusive na promoção de ações voltadas à inovação de seus processos e à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. spe, p. 1003-1028, 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000501003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 nov. 2020.

FERREIRA, M.; NASCIMENTO, J. P. R.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Papirus: Campinas, 2018.

RIBEIRO, D. **Discurso de posse como primeiro Reitor da Universidade de Brasília**. 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro11/pagina56.htm>. Acesso em 20 nov. 2020.

_____. (Org.). Universidade de Brasília: **Projeto de Organização, Pronunciamento de educadores e cientista e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º reimpressão ed. Especial, 2012. 160 p; 21 cm. nB.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA., Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional, 2019a. Disponível em: [DPL - PDI 2018-2022 \(unb.br\)](http://www.unb.br/pdi). Acesso em 25 de nov. de 2018a.2020.

_____, **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional, 2019b. Disponível em: [DPL - PPPI \(unb.br\)](#). Acesso em 25 de nov. de 2018b.2020.

_____, **Relatório de Gestão da Universidade de Brasília de 2019**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional, 2019200. Disponível em: [PUB_RG2019_310820_v1_aprovadoCAD.pdf \(unb.br\)](#). Acesso em 25 de nov. de 2020.

CAPÍTULO II

POLÍTICA EDUCACIONAL: O FINANCIAMENTO DA EaD E O NEXO CAUSAL DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ana Lara Casagrande

analaracg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

Danilo Garcia da Silva

danilogsilvas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>

INTRODUÇÃO

Em um cenário de anunciado objetivo de democratização da Educação Superior pública, aprofundam-se as demandas por Educação a Distância (EaD), a qual passa a ser, inclusive, uma estratégia-chave no conjunto das políticas educacionais, isto é, uma aliada de sucessivos governos. No entanto, ainda há um estigma com a EaD, acompanhado por um processo de necessária institucionalização dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas se somado, para o que nos interessa aqui, à insegurança do financiamento a ela relacionado, indicada pela descontinuidade com o repasse dos recursos de custeio.

Inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 5.622 em 20 de dezembro de 2005, a EaD se expandiu exponencialmente no Brasil via iniciativa privada (sobretudo grandes grupos educacionais), com e sem fins lucrativos, que enxergou na modalidade um bom nicho de mercado. Nesse ensejo, localizamos a discussão que empreendemos voltada à organização administrativa governamental, o que significa dizer que reconhecemos a expressividade do setor privado na EaD, mas o nosso foco será a administração pública.

Dessa maneira, neste texto, o objetivo central reside em problematizar em que medida a questão das políticas de financiamento e os recursos vinculados à EaD impactam

na sua consolidação e na qualidade dos cursos dentro do ensino superior público. Partimos da hipótese de que a questão do financiamento está articulada à questão da qualidade e da inovação na educação de maneira geral, sendo mister para a EaD, devido ao fortalecimento do modelo dos ambientes virtuais de ensino na contemporaneidade. Qualidade e inovação são alvos de investigação da pesquisa intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, aprovada pela Chamada MCTIC/CNPq Universal n. 28/2018, desenvolvida entre 2019 e 2021, da qual o trabalho aqui desenvolvido parte. Seu foco consiste em analisar as concepções, dimensões, mecanismos de qualidade e inovação presentes na oferta e expansão da educação a distância, considerando suas mudanças de trajetória, regulamentação, presença e estratégias de atuação de atores que atuam e lidam com a modalidade.

QUALIDADE E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Quando abordamos a temática da qualidade da educação, não podemos tratá-la destacada da questão do financiamento educacional, que lhe viabiliza. A legislação que versa sobre a Educação também parece reconhecer a relação entre qualidade e financiamento. O Plano Nacional de Educação elaborado para o decênio 2014-2024, por exemplo, tinha como uma das metas (Meta 20) a ampliação do investimento público em educação pública, cujo objetivo mínimo é o de atingir o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país até 2019, 5º ano de vigência desta Lei, e projetou que fosse, no mínimo, equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Uma das estratégias (20.1) vinculadas a tal meta, apesar de não se referir à Educação Superior, nosso objeto de análise, reconhece a relação entre garantia de financiamento e padrão de qualidade, assim, a referida estratégia diz respeito à garantia de fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender as suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional.

Apesar de não haver uma descrição do que compõe exatamente esse padrão de qualidade nacional, pensamos ser fundamental entender a polissemia do termo, dado que não é consensual o entendimento acerca do que corresponde a uma educação de qualidade, o que se aplica à EaD. Essa polissemia se deve, em grande medida, à *qualidade total*, que

saiu de um modo de gestão do setor privado-mercantil e passou a ser referência também para a Administração Pública e gestão da Educação. Sua base está assentada na ideia de eficiência da gestão privada, bastante difundida pelo ideal neoliberal. A qualidade, nesse sentido, liga-se a um “propósito estratégico” de eficiência, comprovada por meio de relatórios e que conduz à premiação, evidenciada pela fúria avaliativa que adentrou a universidade junto com uma prestação de contas literal, quantitativa: “o tema da qualidade total faz parte de um movimento mais amplo [...] são abordagens que englobam várias áreas distintas do conhecimento (administração, filosofia, psicologia), tendo um pressuposto comum: a adesão irrestrita ao *status quo* capitalista” (BUENO, 2003, p.18).

Na universidade em que “comportamentos pragmáticos e raciocínios técnicos – que atropelam os esforços de entendimento abrangente da realidade – são impostos e premiados” (SANTOS, 2008, p.24), uma universidade da tecnociência, fortalece-se o prestígio das pesquisas que angariam mais, são rentáveis, aquelas que produzem soluções técnicas, práticas, “e que assim ocupam a frente da cena, enquanto o saber verdadeiro praticamente não encontra canais de expressão” (SANTOS, 2008, p.24).

No sentido que aqui pretendemos, a qualidade depende da negação da definição exposta e reafirma a defesa de uma educação “que possibilite e favoreça o contato do aluno com sua herança humana, libertando-o para agir politicamente no mundo que gradualmente passa a ser o seu ‘mundo’” (SILVA, 2009, p.567). Dessa maneira, a qualidade socialmente referenciada depende de uma visão da educação fundada numa perspectiva social e como meio de emancipação dos sujeitos, “advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização, inclusão, bem como à superação de desigualdades e injustiças” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 38). É socialmente referenciada, pois tem na sociedade que nos circunda uma perspectiva de atuação crítica e processual.

Denise Mancebo, no prefácio da obra “Políticas de financiamento da Educação Superior num contexto de crise”, considera que a imposição da adoção das políticas de ajuste (austeridade) neoliberal, intensificada na América Latina a partir da retomada da influência hegemônica dos Estados Unidos, envolveu “uma política drástica de corte de gastos, conjugada a um programa de privatização sem limites” (CHAVES; AMARAL, 2017, p.9). Tal privatização mostra o contexto no qual a qualidade foi revestida do sentido que mencionamos e ao qual nos contrapomos.

A intensificação da guinada privatista e sua relação com as recentes transformações do capitalismo foi acompanhada, segundo Reis (2017, p.24), de uma mudança na ótica de financiamento das universidades federais. O autor considera que a análise do financiamento do ensino superior no Brasil, enquanto processo, exige o estabelecimento de conexões com a política econômica em curso no país, o que, no caso do financiamento das universidades federais, “implica buscar as mediações e o grau de determinação da política econômica na definição das prioridades relativas à destinação dos recursos orçamentários da União. O particular, enquanto objeto de estudo, precisa ser compreendido na sua relação com o conjunto” (REIS, 2017, p.25).

Cabe enfatizar que há um assédio aos recursos públicos, à medida que o neoliberalismo entende que melhor que o Estado mínimo é o Estado máximo para o capital, logo, o fundo público passa a ser “objeto de disputa entre detentores do capital e os trabalhadores que, frente à crise, reivindicam a ampliação das políticas sociais, como forma de proteção social e como parte de suas lutas contra a exploração” (REIS, 2017, p.25). Nesse sentido, ao analisar os investimentos públicos no período de 2003 a 2014, Reis (2017) evidencia a prioridade dada pelo Ministério da Fazenda ao pagamento da dívida pública, cujos juros e amortizações são extorsivos, em detrimento dos recursos destinados às universidades federais.

Ao pensar sobre as escolhas do uso do fundo público (despesas da União totalizando 20,03% das despesas orçamentárias totais da União e 8,39% do PIB com dívida pública – 2003-2014), díspares quanto ao investimento com a Educação Superior pública, temos as pistas das razões do avanço do setor privado na educação, bem como fica evidente a importância do imbricamento entre financiamento, qualidade e democratização do acesso à Educação Superior pública. Reis (2017 p.44) alerta, muito apropriadamente, para o fato de que: “Os constantes cortes de recursos destinados à educação, implementados pelo governo federal, resultarão numa deterioração crescente da educação pública e das universidades federais”, o que, inevitavelmente, implica “*no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino e da produção científica realizada nessas instituições*” (REIS, 2017, p.44, grifos nossos).

Dentro da temática do financiamento, mas com relação à pós-graduação, Kato e Silva Júnior (2017) informam que o CNPq incorporou uma nova política de financiamento, no mesmo ano em que completou 50 anos de atividade: “A política de indução via editais de apoio foi inaugurada com a publicização de dois editais: um de demanda espontânea e outro

de demanda induzida” (KATO; SILVA JÚNIOR, 2017, p.233). Trazemos essa informação, pois nos ajudará a pensar o novo mecanismo de financiamento da EaD. Para os autores, os programas oficiais passam a orientar-se por uma nova lógica (KATO; SILVA JÚNIOR, 2017).

Uma questão relevante a ser abordada é o custo aluno qualidade (CAQi) preconizado para a Educação Básica, pois comprova a importância dos recursos para a qualidade da educação. O CAQi, conforme Pinto (2015) explica, nasce de um esforço pioneiro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação para transformar em políticas concretas as determinações legais de estabelecimento de padrões mínimos de qualidade no ensino e garantia da equalização de oportunidades educacionais, de modo que se chegou a um conjunto de valores de custo aluno baseado nos insumos essenciais “para os processos de ensino-aprendizagem (salários, jornada de trabalho, razão estudantes/professor, prédios e equipamentos, materiais de consumo e serviços) e em sua respectiva precificação, considerando as diferentes etapas de ensino” (PINTO, 2015, p.108). Ao questionar qual seria efetivamente o custo de uma escola de qualidade, Pinto (2015) chama a atenção para o seu referencial que, se assentado no desempenho das escolas e dos países em testes padronizados, é um indicador limitado da qualidade do ensino, devido à influência, por exemplo, dos fatores extraescolares. Já o custo aluno EaD é composto de duas dimensões do financiamento: o custo de bolsas (repassado diretamente para os professores conteudistas, formadores, tutores etc.) e o recurso de custeio.

A partir daqui, então, entendemos que as políticas de financiamento estão entrelaçadas à qualidade da educação no ensino superior público, logo, da EaD. O que significa que é preciso dispor de recursos por aluno suficiente para manter seu aparelhamento de pessoal, insumos e estrutural. Com ênfase para o primeiro, já que existe uma “constatação, quase unânime nas pesquisas que tratam da relação entre insumos e educação, de que os professores são o grande fator que faz a diferença na qualidade do ensino” (PINTO, 2015, p.113). Outro aspecto fundamental a ser salientado, considerando que na sequência abordaremos o financiamento mais específico da EaD, “é que não existe, quando se pensa no Brasil como um todo, e não em escolas isoladas, ensino barato de qualidade. Um bom ensino tem um custo e este não é pequeno” (PINTO, 2015, p.114).

MECANISMO DE FINANCIAMENTO DA EaD E A UAB

Em um cenário no qual a legislação, destacamos aqui como representação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – art.80, estabelece o dever do poder público de incentivar a veiculação de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino, buscaremos apresentar o atual modelo de financiamento, no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006) e identificar seus aspectos vantajosos e os ajustes ainda necessários, os limites, considerando a experiência da Universidade Federal de Mato Grosso (pensando a infraestrutura, contratação de professores e atividades pedagógicas).

Cumprir destacar que a EaD não se constitui uma adaptação do ensino presencial, um grande equívoco que foi exposto com a situação da pandemia da COVID-19, quando se buscavam alternativas para a educação presencial, em meio às orientações de manutenção do distanciamento social para frear a contaminação e otimizar o quadro *epidemiológico* da saúde da população brasileira. Consideramo-la como a Educação na qual a sistematização e organização dos processos de ensino-aprendizagem e das propostas didático-pedagógicas (da formação) são subsidiadas por recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com possibilidade de trabalhos em relação espaço-tempo diversa, cuja mediação, interação e acompanhamento ocorrem por intermédio das TIC.

A EaD teve sua regulamentação aprovada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, como informado na introdução deste texto, que a definiu como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e de TIC, cujos estudantes e professores desenvolvem, em diversos lugares ou tempos, as atividades educativas (BRASIL, 2005, art. 1º). Tal Decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017 que, quanto à definição, acrescenta que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem se dá “com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros” (BRASIL, 2017, art. 1º). Ambos os decretos não abordam a questão do financiamento. É com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 que teremos o enfoque nesta questão.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade EaD, com a finalidade de

expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. São descritos como objetivos desse Sistema no documento em tela: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EaD, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (BRASIL, 2006a, art. 1º).

Para Gomes (2013, p.15), a criação da UAB se deveu em boa medida aos esforços do Fórum das Estatais pela Educação, com base nas experiências de consórcios nacionais na oferta de cursos superiores e de formação continuada, dentre os quais se destacam a Associação Universidade em Rede (UniRede), definida pelo autor como um dos “maiores e mais importantes consórcios de instituições educacionais brasileiras, com cerca de 70 instituições públicas de ensino participantes”.

Segenreich (2009), observando a estruturação, afirma que a UAB tem a mesma organização do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), quanto ao modelo de EaD, que conta com: polos educacionais nos municípios; sistema de tutoria presencial nos polos municipais e a tutoria a distância nas instituições de Ensino Superior; pagamento de bolsas tanto para tutores como para coordenadores de disciplinas. O Cederj se constituiu um consórcio iniciado em janeiro do ano 2000, com a assinatura de um convênio entre o governo do estado do Rio de Janeiro e as universidades públicas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), objetivando expandir o acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade na EaD, principalmente em locais não atendidos pelo ensino presencial (CASSIANO *et al*, 2016).

O modelo educacional utilizado no Consórcio Cederj, segundo Cassiano *et al* (2016), teve como pilares: o material didático impresso, especialmente para uso em EaD, acompanhado de um guia preparado pelo professor que orienta o aluno, sugerindo um cronograma de estudo; interação permanente nos estudos e uma forte avaliação da

aprendizagem. Havia dois ambientes à disposição dos estudantes, sendo um deles o polo regional, no qual estava prevista a interação presencial com os tutores, com os colegas e, em momentos especiais, com os próprios professores e o outro, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), organizado para orientar e acompanhar o estudo ao longo da programação de cada disciplina, e que representa a sala de aula virtual, conduzida pelo professor com participação dos tutores a distância. Os tutores se constituíam figuras essenciais, por exercerem a mediação entre os estudantes e os professores, caracterizando-se como o primeiro nível de apoio ao estudante (CASSIANO *et al*, 2016).

A UAB, de fato, mantém interface com a estrutura apresentada. Os polos da UAB correspondem a estruturas acadêmicas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de EaD, cuja responsabilidade é das Instituições de Ensino Superior. Tais polos podem ser: efetivos, quando a entidade mantenedora, responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, for um governo estadual ou municipal; ou associados, quando a entidade mantenedora for uma IES integrante do sistema UAB, geralmente localizados em um campus de uma IES (CAPES, 2020).

Para atuar como coordenadores, professores ou tutores nos cursos do Sistema UAB, é preciso submeter-se aos editais de seleção publicados nos sites das próprias instituições de ensino. Os bolsistas devem cumprir com as obrigações previstas para cada modalidade de bolsa, inclusive quanto ao prazo de vigência, ficando mantida a obrigatoriedade de cumprir os termos do compromisso assumido com a agência de fomento concedente (CAPES, 2020).

Sobre a questão das despesas do Sistema UAB, afirma-se, no Decreto de sua criação, que serão determinadas em função das dotações orçamentárias *anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), bem como fica estabelecido o Poder Executivo como responsável por compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira (BRASIL, 2006, art. 6º, grifos nossos). O modelo de execução prevê, então, que haja uma programação orçamentária e financeira anual para viabilizar a sua operacionalização.

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos

superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, determina que a Secretaria de Educação a Distância atue, no âmbito do Ministério da Educação, conforme as funções regidas por tal Decreto. Assim, cabe a essa Secretaria: exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições específicos para oferta de educação superior a distância; exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância; 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; estabelecer diretrizes, em conjunto 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 exercer, juntamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (BRASIL, 2006c, art. 5º, §4º).

A Lei nº11.273, de 6 de fevereiro de 2006, é importante para a EaD, pois ao autorizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, determina em grande medida o interesse de profissionais para atuarem na modalidade, assim, tal lei permite que coordenadores, professores responsáveis por disciplinas, professores conteudistas e tutores recebam bolsas, concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelas respectivas instituições concedentes, e mediante a celebração de termo de compromisso, para atuarem na EaD (BRASIL, 2006b); sendo o FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) os responsáveis pela concessão das bolsas, valores de pagamentos e as regras básicas de funcionamento.

Ouriques, Silva e Megiato (2017) ressaltam que o modelo atual de financiamento da EaD é algo recente e novidade para o administrador público, bem como os autores chamam a atenção para a limitação dos administradores dos polos “ao que a classe política determina ao elaborar o orçamento público da educação; e seus interesses muitas vezes se encontram dissociados dos anseios e necessidades da comunidade em que o polo está inserido” (OURIQUES; SILVA; MEGIATO, 2017, p.165).

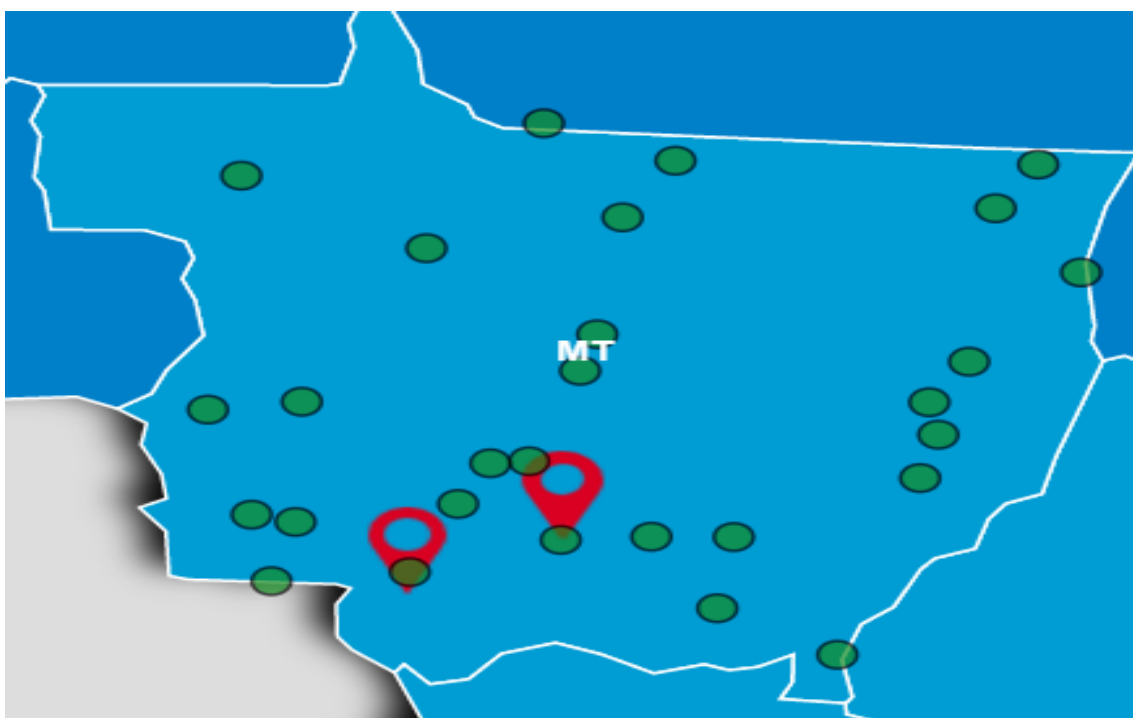
O financiamento da EaD é fundamental no sentido de subsidiar a oferta com qualidade, ou seja, é ele quem dará sustentação aos investimentos necessários para a organização dos sistemas de EaD (aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura), que envolvem a produção de material didático, capacitação das equipes de trabalho relacionadas ao curso, estruturação de servidores adequados, equipamentos tecnológicos e laboratórios nos polos de apoio presencial e na disponibilização dos demais aportes educacionais. Ao referir-se à política de fundos para o financiamento da educação implantada com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criada em 2007, Pinto (2015, p.101) considera que “teve efeitos imediatos nos valores disponibilizados por aluno e, conseqüentemente, na qualidade do ensino”, reduzindo desigualdades entre regiões do Brasil. Apesar de o autor referir-se à Educação Básica, pretendemos destacar a relação entre valores adequados e qualidade do ensino apontada por ele, pois essa lógica de um valor de gasto por estudante que assegure um padrão mínimo de qualidade de ensino, como estabelece a Constituição Federal, aplica-se à EaD.

EaD NA UFMT

É possível verificar, na figura 1, as IES (indicadas pelas agulhas) e polos da UAB (indicados pelos círculos) existentes no estado de Mato Grosso, organizados em 22 microrregiões e cinco mesorregiões, divididos em 141 municípios. Uma dessas IES é a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), localizada em Cuiabá (campus-sede), que está presente também nas cidades: Rondonópolis, Barra do Garças e Pontal do Araguaia e Sinop. Criada em 1970, a UFMT é a mais abrangente Instituição de Ensino Superior (IES) no Estado, com presença marcante em todas as regiões de Mato Grosso, contando com um território superior a 900 mil quilômetros quadrados. Além dos *campi*, a UFMT está presente em 27 polos de EaD, tem uma base de pesquisa no Pantanal e fazendas experimentais em Santo Antônio do Leverger e em Sinop, dois hospitais veterinários e o Hospital Universitário Júlio Müller, 100% vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A UFMT, assim, caracteriza-se como uma universidade *multicampi*, agregando cinco *campi* universitários localizados em pontos diferentes do estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste. Sua importância para o estado é evidente desde a sua criação na década de 1970, por meio da Lei nº 5647, de 10 de dezembro, que a instituiu.

Figura 1 – Instituições e polos UAB estado de Mato Grosso



Fonte: SISUAB – Consulta pública (2021).

No endereço eletrônico institucional da UFMT, há um espaço destinado à EaD em que se traça o seu histórico desde a década de 1990, quando foi formado um Grupo de Trabalho (ano de 1992), posteriormente transformado em Núcleo de Formação de Professores (Nefapro) – do qual faziam parte professores das licenciaturas da UFMT e representantes da Secretaria de Estado de Educação (Seduc); também participaram das discussões representantes do Sindicato dos Trabalhadores da Educação (Sintep) e das prefeituras municipais –, com o objetivo de conceber um programa de formação de professores em serviço, para o estado de Mato Grosso, e de elaborar um curso de licenciatura a distância, com vista a atender a mais de cinco mil professores dos anos iniciais sem formação em nível superior. Elaborada a proposta, o Núcleo passou a chamar-se Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), alocado no então recém-criado Instituto de Educação, com o objetivo principal de implementar o curso de Pedagogia a distância (UFMT, 2020).

O vestibular especial foi realizado em novembro do ano de 1994, a partir do qual 350 professores da rede pública foram matriculados no curso de Pedagogia EaD, de modo que a UFMT passaria a ser a primeira IES a oferecer curso de graduação dessa natureza. Após

a avaliação da experiência, o curso foi expandido para todo o estado. A partir de 2005, seria oferecido o curso de Pedagogia a mais de 2.000 docentes (UFMT, 2020).

A UFMT, pioneira na oferta de curso EaD no país e com ampla contribuição para a formação de professores no Estado, atualmente oferece: seis (6) cursos de graduação EaD, com aproximadamente 1.840 vagas ofertadas/autorizadas para o ano de 2020, estando os seguintes cursos em **andamento**: graduação em Tecnologia Educacional (licenciatura), 180 vagas; Pedagogia (licenciatura), 240 vagas; Matemática (licenciatura), 257 vagas; Ciências Naturais e Matemática (licenciatura), 350 vagas; Administração Pública (bacharelado), 293 vagas; seis (6) cursos de Pós graduação *lato sensu*, com 860 vagas ofertadas/autorizadas para o ano de 2020; e um curso de Pós graduação *stricto sensu*, com 173 vagas de Mestrado a distância – ProfTec aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) 2020/1 – em análise de mérito na CAPES – com previsão para oferta no segundo semestre do ano de 2020.

No organograma da UFMT, mostrado na Figura 2, dispõe-se a grande estrutura administrativa e acadêmica da instituição. Chamamos a atenção para a última linha (em que se apresentam os órgãos suplementares), na qual está inserida a Secretaria de Tecnologia Educacional (SETEC), uma importante instância gestora dos cursos EaD na universidade. Nesta instância inclui-se a administração da UAB, cujo coordenador geral é também presidente da UniRede, biênio 2018/2019.

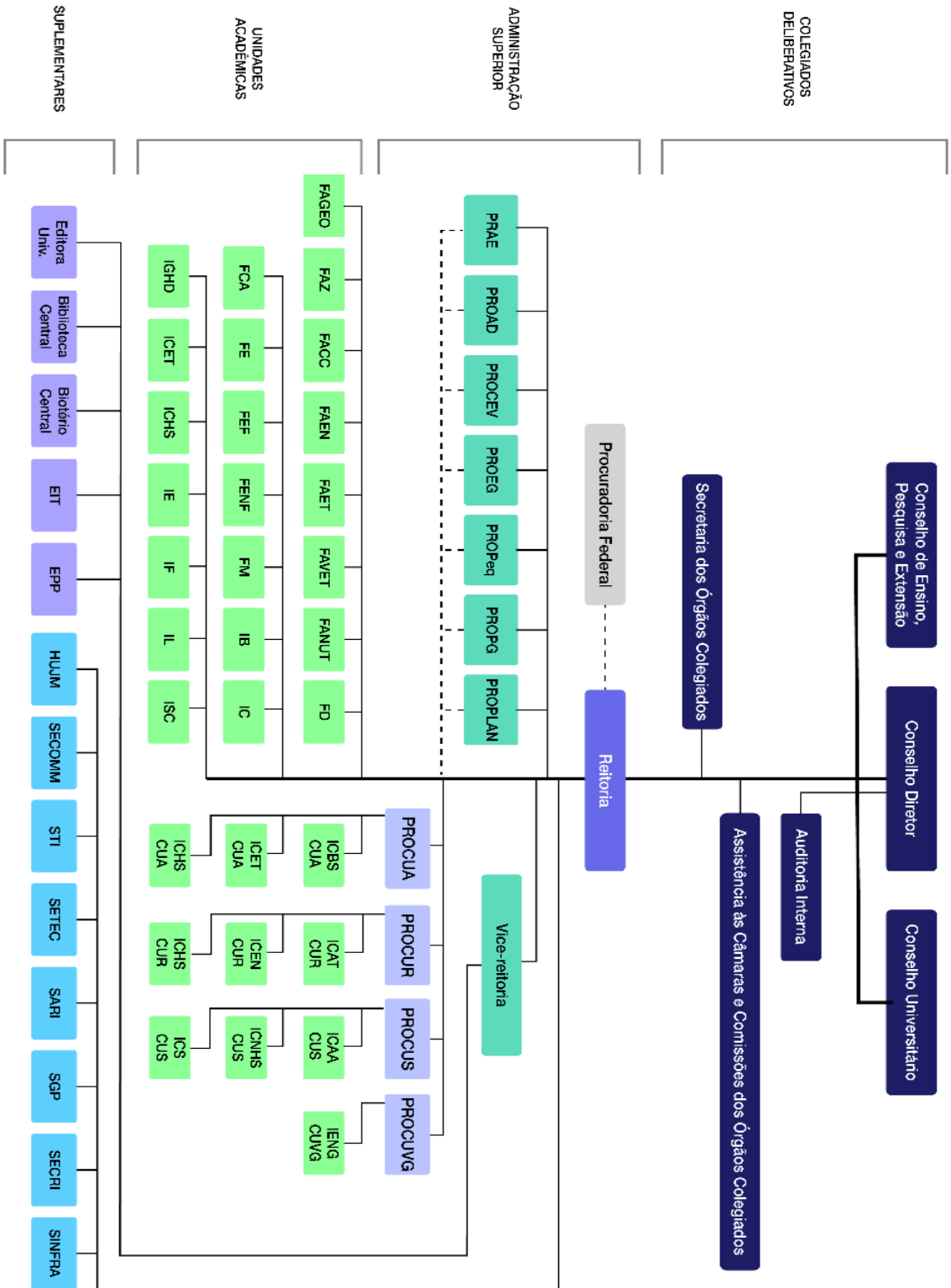
Os recursos que viabilizam os cursos atualmente ofertados pela UFMT via EaD são provenientes do fomento da CAPES, descentralizado aos cursos conforme o Plano de Gestão Pedagógica (PGP). Cumpre destacar que, para compormos o valor aluno/ano EaD, é preciso somar o valor de bolsas (repassado diretamente da CAPES para os bolsistas) ao recurso de custeio. Outra consideração importante refere-se ao nível do curso, graduação ou pós-graduação, para, no projeto do curso, pactuar-se um valor com a CAPES.

Soares e Schmidt (2017, p.75) pontuam que a oferta de um curso totalmente a distância requer uma estrutura diferenciada daquela existente nos presenciais, tanto física, da Universidade, quanto pedagógica, do curso, o que enseja “um financiamento também diferenciado para a oferta desses cursos”, concernente às especificidades da EaD. Como vimos anteriormente, a questão do custo aluno é fundamental e está interligada à questão da qualidade, principalmente quando consideramos a monta da implementação. Os mesmos autores chamam a atenção para um aspecto essencial, ao abordarmos a questão do financiamento da EaD e da busca por um parâmetro de qualidade, que é a dificuldade na

consolidação de um custo aluno coerente para os cursos de EaD do sistema UAB, “percebida pela constante troca de parâmetros de financiamento [...], tendo sido incluída nova forma de financiamento por meio de metas de trabalho por PTA (RASLAN, 2009) (SOARES; SCHMIDT, 2017, p.75).

Os recursos passam a ser viabilizados, então, por um Plano de Trabalho Anual. Essa diminuição dos valores de custeio também acometeu os cursos EaD da UFMT, de maneira que os valores repassados para a manutenção dos cursos dessa natureza sofreram alterações ao longo dos últimos anos no que diz respeito ao custeio, porém, não houve modificação quanto aos valores das bolsas. No ano de 2007, o custo aluno/ano era de R\$ 1.800,00 reais para os cursos de EaD do sistema UAB, segundo Soares e Schmidt (2017). Na UFMT, no ano de 2017, foi encaminhado plano de trabalho à CAPES envolvendo os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática; Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Tecnologia Educacional, totalizando 1.320 vagas com um valor estimado em: R\$ 1.491.765,80 por ano. Isso implica estimar apenas com base em recursos de custeio, sem estimar bolsas, um valor ano de: R\$ 1.130,13 reais por aluno. No entanto, o valor de repasse foi descentralizado conforme encaminhado no plano de trabalho no primeiro ano de financiamento do plano de trabalho. Nos anos subsequentes, não houve repasse/descentralização na totalidade estimada no plano de trabalho, o que, de certa forma, impactou na redução do financiamento consoante ao planejamento previamente concebido pelos cursos. Essas afirmações podem ser observadas apenas no contexto de recursos de custeio.

Figura 2 - Organograma UFMT/campus Cuiabá



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Petter (2019, p.100).

Soares e Schmidt (2017) apresentam o valor de R\$ 3.050,74 como custo médio do aluno na modalidade de EaD. Em pesquisa realizada quanto à realidade da Universidade de Brasília (UnB) no ensino de graduação presencial, no ano de 2003, Morgan (2004) chegou ao valor de R\$ 5.187 do custo aluno, com resultados que variaram de R\$ 3.016 a R\$ 15.609, sendo o mais alto apresentado pela Faculdade de Medicina e os anos finais dos cursos indicados como os mais dispendiosos.

Ao abordar, então, a questão do custo do ensino superior presencial da UnB, Morgan (2004) destacou que o compõem: o pessoal, a depreciação de bens permanentes, o material de consumo, materiais diversos, serviços em geral, entre outros. Precisamente quanto ao modelo de financiamento do Sistema UAB, Soares e Schmidt (2017) afirmam que ele tem cinco principais rubricas para definir os gastos com o curso: Diárias, Material de Consumo, Passagens, Serviços de Pessoa Jurídica e Física. Vale salientar a questão da evasão, indicada por Soares e Schmidt (2017) como um fator determinante para o custo anual do aluno EaD/UAB do curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS). Não é possível desconsiderar esses elementos para a determinação dos custos, principalmente quando pensamos em um cenário de corte de verbas direcionadas à Educação Superior e, especificamente, dos recursos de custeio da EaD.

Entendemos que seja imprescindível uma política de fomento que garanta a manutenção dos valores mínimos necessários (bolsas e custeio) à oferta dos cursos EaD e que eles sejam mantidos em função de um cálculo sólido do custo aluno EaD, pois a troca de parâmetros de financiamento e redução dos valores-base impactam no cumprimento do que a LDB propugna quanto à garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, art. 4º, IX). São indissociáveis, desse modo, o padrão custo aluno/ano da EaD com o padrão mínimo de qualidade anunciado legalmente.

CONCLUSÃO

O nexos causal do financiamento da EaD com a sua institucionalização se estabelece à medida que a insegurança gerada pelos recursos que viabilizaram a oferta dos cursos dessa natureza faz com que a modalidade encontre empecilhos para estabelecer-se nas

instituições. Logo, a questão do financiamento parece crucial não apenas para a democratização da Educação Superior, mas para a institucionalização da EaD nas IES públicas, pois a dependência das dotações orçamentárias anualmente consignadas gera uma indeterminação de longo prazo e a sensação de que a EaD não “é” (*sedere*: estar sentado, traço do verbo mais permanente) dentro da instituição, apenas “está” (*stare*: estar em pé, mais instável). Uma correlação de verbos copulativos que tem implicações práticas para o potencial da EaD.

Adicionamos ao binômio financiamento/institucionalização a questão da qualidade. Nas IES públicas, alvo deste texto, a qualidade é um diferencial, por isso deve ser buscada como um compromisso de democratização responsável acadêmica e socialmente. Sem um valor adequado por estudante, a EaD fica à mercê de recursos mínimos, com os quais não são produzidos materiais personalizados ao contexto ao qual determinado curso está relacionado, são oferecidas atividades padronizadas e pouco atrativas, em ambientes virtuais pobres, pouco intuitivos e/ou operacionais, não é possível atrair os melhores profissionais (professores e tutores), capazes de pensar o estudante da EaD em sua singularidade, gerenciar fóruns etc., entre outros problemas decorrentes da escassez financeira. Uma escassez que parece, muitas vezes, mais relacionada às prioridades e do que se espera da EaD (menores custos para a promoção – caberia aqui um trocadilho – da formação de professores, por exemplo), ideologicamente oculto.

Enxergamos o Sistema UAB como importante estratégia governamental de expansão da Educação Superior, mas para, efetivamente, diminuir as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país e ampliar o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, um triângulo indissociável defendido por muitos estudiosos em educação, não se pode desconsiderar a questão do financiamento requerido para o investimento em estrutura (dependências administrativas e acadêmicas) e recursos humanos (coordenação, professores responsáveis, formadores, tutores presenciais e a distância). Sem esse importante elemento estruturante, não há uma política de institucionalização possível assentada no improviso do fazer o possível com o que se tem, na incerteza da possibilidade de planejamento e execução de ações pedagógicas por meio de encontros presenciais, na responsabilização que sobrecarrega e na desvalorização que aguilha.

REFERÊNCIAS

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo. Annablume/Fapesp, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 6 de fevereiro de 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Brasília, 8 de junho de 2006a.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Brasília, 9 de maio de 2006c.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Brasília, 25 de maio de 2017.

CAPES. **Polos UAB**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab/polos-uab>. Acesso em 05 jun. 2020.

CASSIANO, Keila Mara; LACERDA, Fátima Kzam Damaceno; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; MASUDA, Masako Oya. Distribuição espacial dos polos regionais do Cederj: uma análise estatística. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 24, núm. 90, jan./mar., p. 82-108, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Luiz Fernando. EAD NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 18, n. 1, mar., p. 13-22, 2013.

MORGAN, Beatriz Fátima. **A determinação do custo do ensino na educação superior**: o caso da Universidade de Brasília. Orientador: Prof. Dr. César Augusto Tibúrcio Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Brasília, 2004.

OURIQUES, Rafael Nietzsche Renzett; SILVA, Flora Moritz da; MEGIATO, Érica Insaurriaga. Escolha da Alternativa de Financiamento mais adequada à gestão de EaD nos polos do Sistema UAB. **EaD em foco**, 7 (2), p.157-167, 2017.

PETTER, Rosemery Celeste. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso**. Orientador: Cristiano Maciel. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

SEGENREICH, Stella C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, 20, n. 2 (59), p. 205-222, 2009.

SOARES, Fernanda Bordignon; SCHMIDT, Paulo. O Custo aluno UAB no Ensino Superior a distância na UFRGS: Estudo de caso referente ao curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. **ABCustos**, São Leopoldo: Associação Brasileira de Custos, v. 12, n. 1, p. 72-105, jan./abr. 2017.

SILVA, Vandrê Gomes. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez, 2009. UFMT. **Histórico da EaD** – Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/4292/2285>. Acesso em: 04 de jun. 2020.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EaD NA PUC GOIÁS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES


Adriane Camilo

 <https://orcid.org/0000-0002-1838-225X>

Elda Jane de Almeida Gontijo

 <https://orcid.org/0000-0002-3771-0466>

Rose Mary Almas de Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0002-2351-4085>

INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste artigo refletem os estudos realizados na pesquisa “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, aprovada pela Chamada MCTI/CNPq Universal n. 28/2018. E tem por objetivo construir referencial de qualidade para o desenvolvimento da institucionalização/oferta da EaD, inovadora na região Centro-Oeste, a partir da perspectiva de diversos atores que atuam e lidam diretamente com a modalidade nas instituições participantes e com o referencial teórico construído.

Este artigo apresenta um recorte da trajetória de ações realizadas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), para a oferta de graduação a distância, com o credenciamento e reconhecimentos institucionais para a modalidade a distância. Apresenta o estágio atual das ações de EaD na Instituição, com pequena análise dos desafios enfrentados na gestão acadêmico-pedagógica, com destaque para dois dos desafios enfrentados: o do processo de institucionalização da Educação a Distância (EaD)

nos documentos institucionais, e o do acolhimento ao estudante calouro nos cursos de graduação a distância.

INÍCIO DA EaD NA PUC GOIÁS

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) está orientada pelos princípios da excelência acadêmica e do compromisso social, que são norteados pela missão de “desenvolver a formação humana integral, associada à produção e socialização do conhecimento e difusão da cultura universal” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2017, p.20). Ressalta-se que a PUC Goiás sempre acompanhou as mudanças na educação, desenvolvendo ações importantes para a comunidade local. Dentre essas ações, destaca-se a oferta de cursos de graduação a distância.

Na PUC Goiás, a Educação a Distância (EaD) inicia-se por meio do Programa de Graduação Itinerante, que, por sua dimensão e relevância, deu origem ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), vinculado à época a Vice-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, que assume a gestão administrativa-pedagógica desse Programa e de todos os cursos a serem ofertados na modalidade a distância pela instituição.

O Programa ofertou, no período de 1997 a 2004, cursos de graduação a distância, com parte da carga horária desenvolvida, presencialmente, em cinco cidades goianas: Santa Fé de Goiás, Inhumas, Valparaíso, São Luís de Montes Belos e Jaupaci. Nessas cidades foram constituídos, gradativamente, polos itinerantes. A primeira cidade a receber o Programa foi Santa Fé de Goiás, com os cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. No ano de 1999, houve uma expansão do Programa com os cursos de Licenciatura em Biologia, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Matemática e Pedagogia, nas cidades de Valparaíso; Licenciatura em Pedagogia, na cidade de Jaupaci; e Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Administração, na cidade de São Luiz dos Montes Belos.

O Programa de Graduação Itinerante foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 1997, pelo mérito social, que, em 1997, outorga à PUC Goiás a Cátedra Unesco em “Ciências da Educação para a Formação de Docentes de Ensino Básico e Investigação Educativa”. Na Instituição, a Cátedra tem fortalecido, desde então, novos projetos desenvolvidos na área de formação inicial e continuada de professores. Ressalta-se que a renovação contínua da Cátedra consolida o

compromisso e a atuação da PUC Goiás nos fóruns estaduais e nacionais, bem como, em outras instâncias que discutem e propõem políticas de educação e de formação docente.

Em 2003, o Centro de Educação Aberta e a Distância passou a ser uma coordenação vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), tendo sido alterada sua denominação para Coordenação de Educação a Distância - Cead. Nesse ano, iniciam-se estudos e ações para utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no suporte ao processo educacional a distância. A utilização robusta das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) favoreceu o aperfeiçoamento dos profissionais na área de EaD, permitindo o desenvolvimento de outras atividades acadêmicas importantes para essa modalidade de educação, por exemplo, desenvolvimento de material didático e formação docente.

Com o olhar focado num contínuo de estudos da EaD, principalmente, em relação ao uso, navegabilidade e possibilidades interativas possibilitadas pelos recursos existentes em AVA, como também, ao alcance inclusivo no que se refere à flexibilidade de tempo e espaço, e estratégias metodológicas, no ano de 2005, a disciplina Educação, Comunicação e Mídia, ofertada para os cursos de Licenciatura da PUC Goiás, inicia a metodologia a distância orientada pela Portaria 4.059/2004.

Nesse mesmo ano, a Cead ofertou cursos livres no Programa de Apoio ao Estudante, destinado aos acadêmicos calouros, com carga horária totalmente desenvolvida a distância, nas áreas de Informática Básica, Língua Portuguesa, Matemática e Orientações e Normas para Trabalhos Acadêmicas. Esses cursos, gratuitos para os estudantes da Instituição, continuam sendo oferecidos com um significativo aumento em seu portfólio. Em 2020, 10 cursos são ofertados e têm, entre seus principais objetivos, oportunizar melhor desempenho ao estudante na sua vida acadêmica. Essas ações possibilitaram à equipe da Cead avanços na metodologia a distância e na produção de material didático com interfaces mais interativas e dinâmicas.

Essas ações permitiram experiências que oportunizaram a solicitação de credenciamento institucional para a oferta de cursos de graduação a distância. Destaca-se que o projeto de credenciamento se fundamentou nos princípios e valores institucionais, reafirmando “a busca de excelência em todas as dimensões da ação pedagógica” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2017, p. 22). No processo de consolidação desse projeto, refletiu-se sobre a experiência no percurso de ações na modalidade a distância. Nesse sentido,

[...] a palavra experiência, ou melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. [...] Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido. (LAROSA, 2016, p. 38)

É nessa perspectiva que as ações da Cead se consolidam, tendo sempre o cuidadoso olhar de oportunizar à equipe estudos e formação continuada, uma vez que os saberes da experiência são os conhecimentos adquiridos também durante a prática pedagógica. Nesse cenário de estudos, pesquisas e acompanhamento da dinâmica administrativa e acadêmico-pedagógica origina-se o processo de Credenciamento Institucional, protocolado no ano de 2005, no Ministério da Educação - MEC. O credenciamento para a EaD foi concedido pela Portaria MEC n.1.166, de 05 de dezembro de 2007, por um período de cinco anos. Esse credenciamento constituiu-se no marco para a consolidação da modalidade de educação a distância nas Políticas Institucionais da PUC Goiás.

Na ampliação das ações da Cead, no ano 2006, é ofertado o curso “Língua Brasileira de Sinais - Libras on-line”, em resposta ao processo de inclusão social da comunidade surda à educação, que exige formação de profissionais para atuação no sistema educacional. No período de 2006 a 2014, ofertou-se o curso anualmente, tendo formado 108 cursistas habilitados para a prova de Proficiência em Libras (Prolibras), realizada pelo MEC, concedendo a certificação de tradutor e intérprete em Libras. Atualmente o curso é ofertado a cada semestre, gratuitamente, de forma mais compactada, no Programa de Apoio ao Estudante da PUC Goiás.

Outra experiência que cabe destacar foi a oferta do curso de Teologia a distância para a formação de bacharéis, no ano de 2007, com vista a atender a uma demanda proveniente de seminários religiosos. A oferta desse curso, na cidade de Goiânia, teve como referência o Parecer CNE/CES n. 63, de 19 de fevereiro de 2004. O Parecer estabeleceu regras para o aproveitamento dos estudos realizados em Seminários Maiores, Faculdades Teológicas ou instituições equivalentes, desde que a duração tivesse, pelo menos, 1.600 horas, para a obtenção do diploma de Bacharel em Teologia. Os interessados teriam que comprovar a conclusão dos estudos e realizariam a complementação da carga horária na modalidade a distância até o limite de 20% (vinte por cento), conforme previsto na Portaria MEC 2.253, de 18 de outubro de 2001. Em consequência dessa ação exitosa, nessa modalidade de

educação, foi ofertado o curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino Religioso, com término em 2009.

Em março de 2008, inicia-se a oferta do curso de Licenciatura em Física, no Estado de Goiás, vinculado ao Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica (Pró-licenciatura) do Ministério da Educação. Ação que efetivou-se em conjunto com duas outras instituições de ensino superior: Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), em nove polos sediados nas cidades de Anápolis, Goiânia, Iporá, Formosa, Goiás, Catalão, Jataí, Quirinópolis e Luziânia, sendo os dois últimos sob a responsabilidade da PUC Goiás. O curso finalizou-se no ano de 2011 e formou 121 professores de Física no estado de Goiás. Desse universo formativo, cabe destacar que os estudantes da PUC Goiás obtiveram conceito 4 no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), mostrando a qualidade educacional vivenciada por esses acadêmicos.

A participação da PUC Goiás no Pró-Licenciatura, por meio de gestão colegiada, entre as IES integrantes, proporcionou um processo qualificado de gestão administrativa-pedagógica, desde o planejamento do projeto pedagógico de curso, das ações para a implantação do curso, do desenvolvimento de material didático, da formação de professores e tutores, refletindo nas ações de acompanhamento da implementação do curso de graduação a distância. Nesse processo, a formação em serviço, denominada de formação continuada dos professores e tutores, teve importante papel no decorrer do curso.

É importante informar que a equipe de coordenadores institucionais pertencentes a este colegiado – UFG, UEG e PUC Goiás, - em todo o processo educacional, planejaram, metodicamente, formações trimestrais a esses profissionais, com a finalidade de levá-los a refletir sobre sua prática pedagógica. As reuniões semanais de planejamento das atividades pedagógicas, com a participação de professores e tutores, também integraram essa formação com discussões sobre o planejamento docente, sempre eram acompanhadas pela coordenação pedagógica do curso, e se constituíram em reuniões basilares para os ajustes metodológicos dos conteúdos, das estratégias pedagógicas, tendo como foco o desenvolvimento do estudante.

Com o compromisso de atender às demandas sociais, a PUC Goiás oferta o curso “Cidadania: a Criança e o Adolescente como Sujeitos de Direito”, planejado e executado em conjunto com o Ministério Público de Goiás, nos anos de 2010 e 2011. Outra experiência que favoreceu o aperfeiçoamento quanto à produção de material didático, esse curso destinou-se à formação de Conselheiros Tutelares, Conselheiros dos Direitos e Gestores

Públicos, abordando temáticas relativas à concepção de infância e adolescência, doutrina jurídica de proteção integral, políticas públicas, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras.

Todas essas ações planejadas e executadas fortaleceram o processo de Recredenciamento Institucional para a oferta de cursos superiores a distância. Esse processo se inicia em 2011, e o recredenciamento é concedido pela Portaria MEC n. 640, 17 de maio de 2017, com Conceito Institucional 4. A partir de então, delinea-se a Política de Ensino em EaD com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), alinhada à Política e Diretrizes do Ensino de Graduação, reafirmando as categorias centrais que devem nortear toda a cultura acadêmica dos cursos de graduação a distância. Essas ações resultam na elaboração do Regulamento da Educação a Distância, norteado pelo Regimento Geral da PUC Goiás. Esses documentos foram aprovados pelo Conselho Universitário e publicados para divulgação junto à comunidade interna.

No segundo semestre de 2019, a PUC Goiás oferta, no polo Goiânia, localizado na sua sede, os cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e dos Tecnológicos em Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Hospitalar, Gestão Comercial, Comércio Exterior, Logística, Marketing e Big Data e Inteligência Artificial. Amplia a oferta, no primeiro semestre de 2020, com os cursos de Bacharelado em Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia de Automação e Controle e Educação Física, Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e as Licenciaturas em Pedagogia, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Química, Geografia, História e Educação Física. Os cursos na área da Engenharia e Licenciatura têm 30% da carga horária desenvolvida presencialmente.

CONCEITO DE EaD E MODELO ADOTADO PELA PUC GOIÁS

Na PUC Goiás, a educação é concebida como prática social, reafirmando o compromisso institucional “com um projeto de sociedade em que o ensino, presencial e a distância, contribua para que os avanços científicos, tecnológicos e culturais sejam socializados e se tornem, de fato, patrimônio universal de todos os cidadãos” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2018a, p. 9). A EaD se integra a esse conceito,

pois entende que “trata-se, fundamentalmente, de fazer educação, do processo de ensinar e de aprender que pode ser realizado das mais diferentes maneiras” (PRETTI, 2011, p. 44).

Os parâmetros da excelência acadêmico-institucional e da qualidade social estão presentes também na Política de Educação a Distância, na busca constante de um processo formativo que capacite profissionais aptos a responder, de forma ética, crítica e autônoma, às demandas sociais e às relativas ao mercado de trabalho. Assim, garante-se uma formação cidadã e profissional ao estudante, proporcionada por vivências acadêmicas no âmbito científico, político e cultural (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2018a).

O processo educacional a distância é norteado por esses pressupostos, sendo a mediação didático-pedagógica realizada por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com estratégias de ensino que fomentem a participação autônoma e ativa do acadêmico.

Segundo Maenza (2016) uma forma de compreender a Educação a Distância é considerar as TIC

[...] un espacio de diálogo didáctico docente-discente-contenido, efectuado de forma sincrónica o no, mediado particularmente por Internet, que emplea diferentes soportes tecnológicos para su planificación, desarrollo e implementación. Es decir, se trata de una modalidad de E-A (Ensino-Aprendizagem) donde una aplicación informática basada en internet permite la interrelación del contenido con los actores y proporciona la comunicación del alumno com el docente y de alumnos entre sí (MAENZA, 2016, p. 244).

A mediação pedagógica e a flexibilidade de espaço e tempo, proporcionadas pelas TIC, são especificidades da EaD, e a interação entre professores e alunos se efetiva por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), facilitada pelos recursos comunicacionais existentes. Esse entendimento está presente na Política de Educação a Distância da PUC Goiás, quando evidencia que:

O ato de ensinar e aprender constitui-se, desse modo, em um processo orientado, dialógico, comunicativo, interativo e social, em que o estudante tem participação ativa e autônoma e o professor o papel de mediador que intervém tanto para auxiliar o acadêmico em sua aprendizagem, como para dinamizar o processo educacional PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2018b P. 23).

Pensar a EAD como prática social e como processo educacional, integrada ao conjunto de ações institucionais, exigiu que a organização curricular proporcionasse um dinamismo do currículo, e também que a oferta de cursos de graduação a distância se efetivasse em estrutura organizacional que contemplasse ações conjuntas entre a Coordenação de Educação a Distância (Cead) e as diferentes Escolas .

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A estrutura curricular dos cursos de graduação a distância é composta por disciplinas obrigatórias, disciplina optativa e projetos integradores, organizada em módulos, contemplando conteúdos de formação básica, profissional e complementar.

O semestre letivo está organizado em dois módulos. Cada módulo, em geral, oferece duas disciplinas e um projeto integrador. Essa organização permite que os cursos tenham duas entradas a cada semestre.

Na proposta curricular, os conteúdos relativos às políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, africana e indígena, são contemplados em diversas disciplinas, mediante abordagem transversal, ao longo do curso, e nos projetos integradores. A estrutura visa atender o perfil profissional previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para cada curso de bacharelado ou licenciatura, e, no caso de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (2016).

O propósito do Projeto Integrador (PI) é promover a flexibilidade curricular, a análise interdisciplinar e a autonomia intelectual, com vistas à formação integral do estudante. As temáticas abordam conteúdos trabalhados nas disciplinas do módulo correspondente, promovendo a interdisciplinaridade e articulando teoria e prática.

A avaliação do processo educacional segue a concepção de avaliação estabelecida nos documentos institucionais da PUC Goiás, que considera a avaliação um processo contínuo no qual se valoriza a trajetória do estudante e a autonomia no seu processo de aprendizagem. A forma de avaliação adotada permite que o estudante acompanhe sua trajetória, e, conseqüentemente, o seu processo de aprendizagem (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2018b).

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL: A EQUIPE DA CEAD E A INTERFACE COM AS ESCOLAS

A oferta dos cursos de graduação a distância se efetiva em uma ação conjunta entre as Escolas e a Cead, sendo as duas instâncias responsáveis pela gestão acadêmico-administrativa do processo educacional.

A equipe multidisciplinar da Cead é composta por: coordenações geral e pedagógica, professores, professores tutores e técnico-administrativos da área de tecnologia. Suas atividades são norteadas por um plano de ação e processos formalizados de trabalho, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e com a Política de Educação a Distância da PUC Goiás.

Essa equipe atua na operacionalização dos cursos, e entre as suas ações destacam-se: (1) definição dos materiais didáticos das disciplinas e organização desses materiais na plataforma; (2) formação de professores e de professores tutores; (3) suporte aos coordenadores de cursos nas diferentes atividades administrativo-pedagógicas com reuniões sistemáticas; (4) acompanhamento dos professores na utilização dos recursos da plataforma quanto à publicação do plano de ensino e registro das atividades no Diário de Classe, materiais complementares e atividades acadêmicas propostas aos estudantes e (5) orientação e supervisão das ações desenvolvidas pelo professor tutor no que se refere ao acesso do aluno às disciplinas e seu progresso nos estudos.

As Escolas integram e atuam nessas ações, com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o corpo docente, os programas na área de extensão e de monitoria, além de coordenações de estágios não obrigatórios e iniciação científica. Essas ações estão sendo fortalecidas, pois a oferta de alguns cursos ainda é recente e já se identifica interesse e engajamento do acadêmico nas atividades extensionistas e de pesquisa.

As ações conjuntas avaliam, fortalecem e reorientam continuamente todo o processo educacional com vistas a consolidar as propostas pedagógicas e as formas de operacionalização dos currículos.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EaD

Na implantação de cursos a distância, vivencia-se, no âmbito da gestão acadêmico-administrativo, diferentes desafios. Segundo Nóvoa, há três níveis na área da gestão -

macro, meso e micro - que “articulam-se em um processo dialético que pressupõe uma relação entre teoria e prática, além de conflitos e contradições” (RODRIGUES e CARVALHO, 2011, p.39). Sem dúvida, muitos desafios foram e continuam sendo vivenciados no processo de implantação dos cursos de graduação a distância.

Os primeiros desafios enfrentados, no nível macro, estavam relacionados ao atendimento à legislação nacional, que orienta a educação a distância, a inserção dessa modalidade a distância nos documentos institucionais, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional, da Política de Ensino e Diretrizes da Graduação, e, parcialmente integrado, do Programa de Autoavaliação Institucional. A inserção da EaD, nesses documentos, garantiu a sua integração no contexto acadêmico e administrativo da PUC Goiás, e a elaboração e aprovação pelo Conselho Universitário dos documentos da Política de Educação a Distância e do Regulamento da EaD.

No nível meso, a definição, a partir de estudos e análise do cenário nacional de educação superior, de quais cursos de graduação seriam oferecidos. Dando início à elaboração dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), com discussões que possibilitaram propostas de matrizes curriculares em módulos e/ou ciclos, sem o distanciamento dos parâmetros norteadores da ação pedagógica institucional: excelência acadêmica e qualidade social. Os PPC, na sua constituição, possuem ênfase no desenvolvimento integral, na formação cidadã e na qualificação para o trabalho. Esses projetos têm como referencial o perfil do egresso, os conteúdos curriculares organizados em eixos de formação comum e específico, a relação teoria e prática, entre outros aspectos. Acrescenta-se a esse desafio, o processo de integração dos sistemas de gestão acadêmica, do presencial com o da EaD, que exige reestruturação constante dos fluxos administrativos e formação continuada das diferentes equipes envolvidas no processo educacional a distância.

O material didático, o planejamento e acompanhamento dos estudantes, bem como a avaliação da aprendizagem integram o nível micro, juntamente

com as formas operacionais para a realização de eventos, participação de atividades complementares, formação continuada de professores. Junto aos discentes, um grande desafio é a adaptação à modalidade de EaD, que exige organização dos estudos e autonomia no processo de aprendizagem.

Analisar os três níveis de gestão permite a identificação de vários conflitos e contradições no processo da gestão acadêmico-administrativa, e revisitá-los constantemente cria condições para a busca constante da qualidade e inovação do processo

educacional a distância. Neste artigo, dois desses desafios são apresentados: a institucionalização da EaD na PUC Goiás e a adaptação dos estudantes à modalidade a distância.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NA PUC GOIÁS

Na atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional, ocorrida no ano 2015 e 2016, ocorreram processos intensos de discussão envolvendo toda a comunidade de gestores, docentes e funcionário. Nesse processo, as proposições de atividades acadêmicas na EaD são fortalecidas.

No PDI são apresentados os objetivos, dentre eles, o de “fortalecer a EaD como estratégia didático-pedagógica nos cursos de graduação e pós-graduação” (PUC Goiás, 2016, p.48). Destaca-se também, nas metas estabelecidas, a do estudo de viabilidade para a oferta de cursos de graduação a distância.

A Política de Educação a Distância da Graduação é elaborada de forma coletiva, com todas as equipes da Pró-Reitoria de Graduação. Nesse processo, se discutiu a concepção e o modelo de EaD a serem adotados, bem como, a concepção didático-pedagógica do material didático, a reestruturação da equipe da Cead e suas atribuições, o sistema de avaliação da aprendizagem, a formação de professores integrada ao Programa de Formação de Professores e Gestores da PUC Goiás. Cabe destacar que a Política de Educação a Distância da Graduação reflete as categorias centrais e os referenciais curriculares que fundamentam e subsidiam a Política e Diretrizes do Ensino de Graduação.

O Regimento Geral da PUC Goiás fundamentou a redação do Regulamento da Educação a Distância. Esse documento foi produzido também de forma coletiva com as coordenações da Prograd e da Câmara de Graduação. Está prevista uma revisão, após um determinado período, para que adequações sejam realizadas em decorrência das situações que, porventura, tenham sido vivenciadas, e que necessitem de maior clareza nos procedimentos a serem adotados.

DESAFIO: ADAPTAÇÃO À MODALIDADE A DISTÂNCIA

Um dos desafios relevantes, identificados após um período de oferta dos cursos de graduação a distância, constitui-se na adaptação dos estudantes à modalidade. A Cead tem

tido uma preocupação constante com esse processo, com o desenvolvimento de ações que visam ao envolvimento e à permanência dos acadêmicos nos cursos.

No primeiro módulo de oferta dos cursos, esclareceu-se aos estudantes, de modo coletivo, por meio de uma aula inaugural, o modelo de EaD adotado pela PUC Goiás. Ademais, apresentaram-se os recursos comunicacionais e os de acesso aos conteúdos publicados no ambiente virtual de aprendizagem. A apresentação dessas informações foi realizada presencialmente, com transmissão simultânea, e a gravação ficou publicada em sala virtual para acesso em tempos distintos. Em cada disciplina, foram publicadas orientações textuais e gráficas sobre o modelo de EaD.

No decorrer do módulo, nos atendimentos realizados pelos professores tutores, identificou-se a necessidade de rever esse acolhimento e de realizar atendimento mais direcionado, e que, realmente, fizesse a diferença para a compreensão do modelo e da metodologia adotada aos calouros. Assim, antes do início das aulas do novo módulo, vários horários de plantão presenciais e virtuais foram divulgados para que o estudante agendasse um atendimento, em grupo ou individual, com o professor tutor.

Esse mesmo procedimento foi adotado e fortalecido, no semestre subsequente, nos dois módulos, com atendimento em vários horários, antes do início das aulas, de modo individual ou em grupo, presencialmente, por telefone e sistema de web conferência. Mesmo diante das ações realizadas, observou-se, nos diferentes contatos com os estudantes, ou nos relatórios de trancamento e cancelamento, a indicação do desconhecimento do modelo da EaD adotado, bem como da dificuldade de navegação pelos recursos da plataforma. Conclui-se que o acolhimento ao estudante calouro deveria ser ampliado.

A partir do terceiro semestre de oferta dos cursos, utilizou-se uma sala virtual de ambientação e acolhimento, com a mediação de um professor-tutor nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. Entre os materiais disponíveis aos estudantes, destacam-se vídeos, apresentando o modelo de EaD, o sistema de Avaliação, orientações para navegação na plataforma e acesso à Biblioteca Digital, além de orientações para organização do tempo e do estudo.

CONSIDERAÇÕES

A trajetória percorrida pela PUC Goiás tem propiciado a consolidação da modalidade a distância nos documentos institucionais, a modalidade integra as estratégias institucionais

como mais uma possibilidade de atuar na formação do sujeito, “assegurando-lhes o desenvolvimento integral para o pleno exercício da cidadania e para a inserção qualificada no mundo do trabalho” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2018b, p.9).

Para a institucionalização, muitos foram os desafios enfrentados com exigências de decisões e encaminhamentos, tendo orientações da administração superiores. Todavia, tem-se a certeza de que é necessária uma revisão e ampliação constantes dessa modalidade nos documentos citados.

Em relação ao acolhimento dos estudantes, cabe ainda uma avaliação das ações que estão sendo desenvolvidas, a fim de que reorientações sejam feitas para as atividades de acolhimento e ambientação dos calouros na modalidade de EaD. Mas, acredita-se que ações que vêm sendo propostas aventam indicativos de novas ações que possam qualificar o processo educacional.

É sabido que novos desafios devem ser enfrentados, pois acompanhar as mudanças sociais, econômicas e educacionais, em busca da excelência acadêmica e compromisso social em educação, é dinâmico, desafiador, e requer muito trabalho de equipe e diálogo com as gerações de estudantes cada vez mais exigentes. Isso tudo, sem perder de vista os fundamentos da identidade católica, comunitária e filantrópica da PUC Goiás.

Encerramos este pequeno artigo com a certeza de que o percurso trilhado e vencido até o momento foi fruto de muito esforço e aspiração em alcançar pequenas vitórias que possibilitassem caminhos hodiernos sólidos.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho e CARVALHO, Rose Mary Almas de. Reflexões sobre os processos de gestão da educação a distância, IN: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho e CARVALHO, Rose Mary Almas de. **Educação a distância: teorias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 35-51

LAROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. - 1. ed.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAENZA, R. R. Educación a distancia, um recorrido de diferentes formatos. In: **Educação a distância: interação entre sujeitos, plataformas e recursos**. MACIEL, C.; ALONSO, K. M. e PANIAGO, M. C. (Org.). Cuiabá: EduFMT, 2016.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. IN: NÓVOA, Antônio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 32-35

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Política e Diretrizes do Ensino de Graduação**. Goiânia, PUC Goiás, 2018a. (Série Gestão Universitária).

_____. **Política de Educação a Distância. Goiânia**. Goiânia, PUC Goiás, 2018b. (Série Gestão Universitária).

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Goiânia, PUC Goiás, 2017. (Série Gestão Universitária).

PRETTI, Oreste (org.). **Educação a distância**: início e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 2011

CAPITULO IV

CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DO IF GOIANO: UMA ESTRATÉGIA PARA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MODALIDADE EaD


Marina Campos Nori Rodrigues

marinanori@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4574-1972>


Joseany Rodrigues Cruz

joseany.cruz@ifgoiano.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6141-8345>

Jhonny David Echalar

jhonnyechalar@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4056-2804>

O INSTITUTO FEDERAL GOIANO COMO *LÓCUS* DA PESQUISA SOBRE EaD

Há entre os pesquisadores de Educação a Distância a concordância contextual e teórica de que ela não é uma novidade na história da humanidade. Sendo uma construção coletiva dentro das sociedades, ela é permeada por valores culturais e possui estreita relação com outra produção humana, a tecnologia. É consenso, ainda, entre os estudiosos, que a EaD não é realizada única e exclusivamente em ambientes digitais contemporâneos, possibilitados pelo advento da internet, embora esses pesquisadores reconheçam sua progressiva expansão dentro de ambientes on-line. (MORAN, 2006; ALVES, 2009; LIMA, RAMOS e DESIDÉRIO, 2017; VILLELA e MESQUITA, 2018; CRUZ e LIMA, 2019).

Para Alves (1994) o início da EaD tem vinculação com os primeiros sistemas de correspondência desenvolvidos nas sociedades antigas, tendo em vista que a comunicação nesses sistemas permitiu a troca de informações e a superação de barreiras geográficas e

cronológicas. Literalmente, as cartas que continham tanto assuntos pessoais quanto coletivos reuniam-se com outras de informações tecnocientíficas destinadas, intencionalmente ou não, à instrução, resultando, conseqüentemente, em relações de ensino e aprendizagem (FARIA; VECHIA; MOCELIN, 2011). Sob esta perspectiva, é correto afirmar que a EaD se constitui conjuntamente com outra importante atividade social humana, a comunicação; também recebeu influência das diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação desenvolvidas ao longo de nossa história.

Tomando a relação da EaD com os meios de comunicação e o percurso histórico de seu desenvolvimento, Moore (2011) a caracterizou em distintas gerações. A primeira geração é a exemplificada no parágrafo anterior, fundamentada na comunicação textual por correspondência. A segunda geração é caracterizada pela utilização do rádio como mediador de processos em EaD, sendo a utilização da televisão incluída posteriormente, e a terceira geração, que não possui um marco histórico relacionado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas sim com a criação das Universidades Abertas, representa também um processo de institucionalização dessa modalidade de ensino. A quarta geração é definida pela possibilidade, em tempo real, de interação entre os sujeitos, atividade observada em cursos desenvolvidos por meio de áudio e videoconferência. A quinta geração possui como particularidade o ensino e aprendizado on-line, planejado para ocorrer em ambientes virtuais e mediado por recursos midiáticos diversificados (MOORE, 2011).

Essa trajetória evidencia que a EaD se relaciona com questões de âmbito pedagógico, tecnológico, social e político. E, nesse sentido, a compreensão, pelo Estado, da Educação como um direito fundamental do homem tem resultado na inclusão da EaD em políticas educacionais que visam garantir tal direito. Políticas essas que, em relação a outras nações, foram sendo constituídas tardiamente no Brasil: apenas em meados do século XX. Elas se configuraram, inicialmente, por meio de cursos ofertados por instituições privadas, direcionados para formação técnico-profissional, sendo que apenas em 1937 ocorreu a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Serviço de Radiodifusão Educativa. É, no entanto, a partir da Ditadura Militar, iniciada em 1964, que se observa a expansão das políticas de EaD no Brasil, sendo que no início dos anos 2000 essa expansão passou a ser direcionada no sentido de promover a ampliação do acesso ao ensino superior e, mais recentemente, ao ensino técnico (FARIA *et al.*, 2011; LIMA, RAMOS e DESIDÉRIO, 2017; VILLELA e MESQUITA, 2018; CRUZ e LIMA, 2019).

Devido ao status que lhe foi dado, a saber, o de promotora e instrumento de democratização do acesso à Educação, sendo, por essa razão, principal objeto de diferentes políticas educacionais ao longo da história, faz-se necessário esclarecer de qual Educação a Distância este trabalho parte em suas reflexões. Entendemos, pois, a EaD na mesma perspectiva de Lima (2014, p. 60), ou seja, como

uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora.

A autora esclarece que a EaD não se limita à troca de informações entre sujeitos em localidades e tempos distintos, mas constitui-se de elementos que fundamentam a práxis do trabalho pedagógico. Partindo dessa contextualização, se observa a importância da EaD na sociedade e de sua inserção em diferentes instituições, com distintos contextos e intencionalidades. Um desses contextos específicos trata da integração da Educação a Distância aos processos educacionais dos Institutos Federais de Educação.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar o modo como a Educação a Distância tem sido implementada no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Para isso, apresentamos a arquitetura institucional relacionada à EaD, à historicidade de regulamentações institucionais e às alterações resultantes desse processo para, por fim, trazeremos dados relacionados à oferta de cursos em EaD e à utilização de carga horária a distância em cursos presenciais.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EaD NO IF GOIANO A PARTIR DE SUAS NORMATIZAÇÕES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) foi criado em 2008 por meio da Lei Federal nº 11.892, juntamente com outros 37 Institutos Federais, reunindo sob sua Reitoria 12 Campi, respectivamente: Ceres, Iporá, Urutaí, Morrinhos, Rio Verde, Trindade, Campos Belos, Posse, Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia.

É importante ressaltar que os Institutos Federais (IFs) são autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparados às Universidades Federais. Atualmente, o IF Goiano atende aproximadamente 15 mil estudantes, distribuídos em seus cursos de ensino médio e técnicos, graduação na

modalidade de bacharelado, licenciatura e tecnologias, além de oferecer cursos de aperfeiçoamento profissional, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, em cursos de Especialização, Mestrados Profissionais e Mestrados e Doutorados Acadêmicos.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são ofertados em quatro diferentes tipos de cursos, a saber: integrado ao ensino médio no qual os estudantes cursam o currículo do ensino médio e educação profissional integrado em um único currículo ofertado integralmente pelo IF Goiano; concomitante ao ensino médio no qual os estudantes cursam o currículo da educação profissional ofertado pelo IF Goiano necessitando, obrigatoriamente, de ter matrícula regular em outra escola da rede pública ou particular para a formação do Ensino Médio; subsequente ao ensino médio no qual os estudantes cursam o currículo da educação profissional ofertado pelo IF Goiano já tendo concluído o ensino médio em outra escola da rede pública ou privada; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no qual são ofertados cursos integrados de educação profissional e ensino médio, ou cursos de qualificação, na modalidade EJA.

Na EaD, o IF Goiano aderiu ao programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e passou a ofertar inicialmente, em 2013, sete Cursos Técnicos a distância, fundamentando-se nas normativas do Programa e-Tec da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Com a descentralização dos Campi, que foram distribuídos, de forma estratégica, em quase todas as microrregiões geográficas do Estado de Goiás, a instituição atingiu, no ano de 2013, dezenas de municípios que firmaram parcerias para abertura de 55 polos de EaD, com aproximadamente 7.000 estudantes matriculados.

Dados do setor de Registro Escolar, coletados na Reitoria do IF Goiano, mostram que após 2013 as ofertas se repetiram em 2014 e 2015. Sendo que 2015 foi o ano em que a instituição abriu suas últimas turmas vinculadas à Rede e-tec Brasil, com a finalização de cursos técnicos em 2016. Durante todo o período de oferta, 8.490 matrículas foram realizadas, sendo que desse total, 4.659 alunos concluíram seus estudos e foram certificados em 9 cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: Açúcar e Álcool, Administração, Eventos, Informática para Internet, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos.

Já a utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais do IF Goiano, foco deste trabalho, teve início em 2015, quando começou o processo de implantação do campus

Trindade. Todos os cursos presenciais que viriam a ser implantados nesse campus foram planejados a fim de contemplar a adoção de parte da carga horária a distância, numa ação pioneira. Na época, a Diretoria de Educação a Distância elaborou um documento com orientações sobre a adoção de carga horária EaD nos cursos presenciais da instituição. Ainda sem a perspectiva de regular a prática, o documento, de cunho orientativo, acabou por ser incorporado, com algumas modificações, ao instrumento normativo da EaD que viria a ser publicado em 2018.

Antes disso, em 2017, a Pró-Reitoria de Ensino do IF Goiano, subsidiada pelas ações do Núcleo de Ensino a Distância, iniciou a gestão de algumas ações institucionais para a adoção de carga horária a distância nos demais cursos da instituição. Inicialmente, foi acrescida ao texto dos regulamentos de cursos do IF Goiano, tanto de nível médio como de graduação, a prerrogativa de utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais no limite de até 20% da carga horária do curso.

Em 2018, como comentado anteriormente, foi aprovado o primeiro Regulamento de Educação a Distância do IF Goiano. Esse documento passou a regular as normativas institucionais dos cursos EaD de nível médio e de graduação, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Este documento possui um capítulo específico que trata da carga horária a distância em cursos presenciais, que objetiva caracterizar a prática, bem como regular os procedimentos referentes à aplicação dessa perspectiva curricular nas disciplinas e matrizes dos cursos. Todas as cinco portarias publicadas pelo MEC, que regulam a oferta de carga horária EaD em cursos presenciais fazem referência à necessidade de atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) a fim de contemplar a adoção da carga horária EaD. Sendo assim, a regulamentação institucional estabelecida no documento analisado encontra-se amparada nas especificações legais vigentes.

Ainda no ano de 2018, o IF Goiano iniciou o processo de reelaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quinquênio 2019-2023, contemplando a prática. Nesse documento, no item que trata da Educação a Distância, é possível encontrar a concepção adotada pela instituição sobre o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais.

Além das ações que visam adesão a programas e implantação de cursos próprios em EaD, **o IF Goiano considera essencial a utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais como processo de institucionalização da EaD na instituição.** No ano de 2017, a PROEN

realizou uma edição da Pró-Reitoria de Ensino itinerante, no qual a CEaD teve a oportunidade de discutir com os campi questões pedagógicas e estruturais de implantação dos 20% nos cursos presenciais. Neste mesmo ano iniciamos uma política de incentivo a implantação de carga horária a distância de forma experimental na qual os docentes poderiam utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem nos cursos, sem contabilização de carga horária à distância. Ainda em 2017 os campi começaram um processo de alteração curricular, a fim de adequações necessárias para utilização desta carga horária (IF Goiano, 2018, p. 334. Grifo nosso).

Como podemos observar, a utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais é uma estratégia do IF Goiano para a institucionalização da educação a distância. A definição de Educação a Distância que sustenta a sua necessária institucionalização é amparada, por sua vez, no conceito de Alonso (2010, p. 326), que delinea a modalidade a distância como “maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação”, bem como na perspectiva de trabalho coletivo da modalidade EaD defendida por Lima (2014), já apresentada anteriormente neste trabalho.

Todavia, ainda que a busca pela institucionalização da EaD seja uma referência para a definição de políticas institucionais do IF Goiano, dentre elas o uso da carga horária a distância para os cursos presenciais, não é possível estabelecer, com base na análise dos documentos institucionais, uma arquitetura de gestão que contemple a interligação necessária das ações estanques que são realizadas nos campi, nos cursos, ou em ações restritas de docentes específicos. Essas ações isoladas, identificadas por Silva, Maciel e Alonso (2017) como um voluntarismo das instituições que atuam na implantação do ensino híbrido a partir da adesão individual de professores, é referendada pela indicação de que as alterações de matriz advindas de planejamentos devem ser incluídas no PPC como um anexo, precedidas de uma análise conjunta e estrutural do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em relação à adoção de uma prática de ensino verdadeiramente híbrida, como apontada por Lencastre (2013).

A concepção de vinculação dessa prática à institucionalização da EaD nos parece um caminho interessante, pois parte de uma visão mais unificada de uso das tecnologias na educação, seja presencial ou a distância, além de contribuir para que a EaD passe a integrar, de forma mais orgânica, as políticas institucionais e práticas docentes, corroborando, assim, para uma possível dinamização das políticas das modalidades presenciais e a distância de uma mesma instituição de ensino.

Outro ponto que nos chama atenção é a descrição presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que atribui à carga horária a distância dos cursos presenciais a mesma intencionalidade anunciada por Moreira e Horta (2020) quando esses autores associam à Educação Híbrida a perspectiva de inovação sustentável, em contraposição à inovação disruptiva, normalmente mais associada à educação mediada por tecnologias. Ainda de acordo com Moreira e Horta (2020), a partir da estruturação de projetos educativos pensados e executados numa perspectiva híbrida a educação poderia contar com o melhor dos dois mundos, ora se beneficiando da necessária troca e diálogos mais fortemente promovidos pela educação presencial, ora utilizando os recursos de tecnologia da informação e comunicação para os momentos em que os processos de aprendizagem necessitem de um aprofundamento de pesquisas e procedimentos com tempos e espaços mais flexíveis do que a sala de aula. Essa mesma concepção, como já salientado, pode ser identificada no PDI do IF Goiano, mais especificamente quando nele é destacado que

a implantação de uma nova abordagem didática e metodológica em cursos já consolidados na modalidade presencial e com metodologias centradas na aula expositiva do professor precede de esforços gerenciais e principalmente formativos por parte de todos os envolvidos. Neste quesito à utilização de uma porcentagem da carga horária à distância em cursos presenciais possibilita um processo paulatino de mudança num paradigma didático. A vantagem da adoção de carga horária à distância nos cursos presenciais é a de realização de um laboratório didático. Os professores poderão vivenciar a elaboração de videoaulas, irão utilizar o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), deverão pensar em formas de avaliar os alunos que sejam diferentes do processo de avaliação presencial. Ao final do prazo do PDI, o objetivo desta coordenação também será a implantação efetiva do ensino híbrido nos cursos do IF Goiano, podendo assim garantir à inserção dos avanços tecnológicos no fazer docente dos cursos. (IF GOIANO, 2018, p. 335).

Há também, nos apontamentos presentes no PDI do IF Goiano, o reconhecimento de que a educação híbrida não pode ser reduzida a uma junção de cargas horárias, ora presencial e ora a distância, em consonância ao que também é defendido por autores como Lencastre (2013), Moreira e Monteiro (2013), Moreira e Horta (2020), Moreira e Schlemmer (2020), tendo em vista que o referido documento assim especifica:

Compreendemos que a adoção de carga horária à distância em cursos presenciais não é criar uma bolha didática dentro de um curso. Não devemos conduzir este processo com planejamentos díspares entre os momentos presenciais e momentos virtuais. A utilização desta adoção de carga horária precede um planejamento integrado de metodologias e uma reestruturação profunda do fazer pedagógico nos cursos. É necessário que o Núcleo Docente Estruturante, nos casos dos cursos superiores, e o Colegiado de Curso, nos casos dos cursos técnicos, analisem os projetos pedagógicos de curso para compreender quais ações didáticas se encaixam em ações didáticas pautadas nos momentos virtuais. Reiteramos que essa prática não deve ser conduzida pelos docentes de forma individualizada e fragmentada nas disciplinas, módulos e na concepção do curso. Ou seja, ainda que compreendamos que a adoção de carga horária à distância em cursos presenciais seja um importante processo de consolidação da EaD no IF Goiano, temos ciência de que a adoção desta prática não se configura como a inserção de cursos EaD, uma vez que cursos nesta modalidade precisam de uma concepção didático-metodológica diferenciada. Posto isso, acreditamos que a adoção de carga horária à distância no ensino presencial é uma forma de auxiliar a formação dos estudantes para além de conhecimentos técnicos, mas também para uma formação integral do trabalhador formado por nossos cursos. (IF GOIANO, 2018. p. 335).

A definição presente no documento dialoga, portanto, com as análises realizadas pelos autores citados anteriormente, dos quais destacamos Moreira e Horta (2020), especialmente por resumirem, de forma precisa, a ideia de educação total, possibilitada pela construção de um projeto que assuma a reflexão sobre o processo educativo, colocando no centro dessa reflexão o diálogo e comunicabilidade entre todos os agentes envolvidos no dinâmico processo ensino-aprendizagem; sejam eles agentes humanos (professores e alunos), sejam eles agentes não-humanos, considerados aqui como aparatos tecnológicos utilizados a serviço de uma educação que integre, além das tecnologias, diferentes abordagens pedagógicas e tempos e espaços de formação.

CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS NO IF GOIANO - UMA LEITURA DE DADOS INSTITUCIONAIS

Os dados que compõem este documento foram extraídos de fontes institucionais do IF Goiano, sendo que os números e tipos de cursos foram encontrados no site da instituição (www.ifgoiano.edu.br). Já as informações sobre abertura de salas virtuais para disciplinas de cursos presenciais foram encaminhadas pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da

Informação do IF Goiano, com base nas salas criadas em um ambiente Moodle, desenvolvido para dar apoio ao ensino presencial dos cursos cadastrados na modalidade presencial que passaram a utilizar carga horária a distância.

No ano de 2019, conforme podemos identificar na tabela abaixo, foram solicitadas aberturas de 2271 salas para utilização de carga horária a distância, em cursos de ensino médio e técnico, graduação, FIC e pós-graduação.

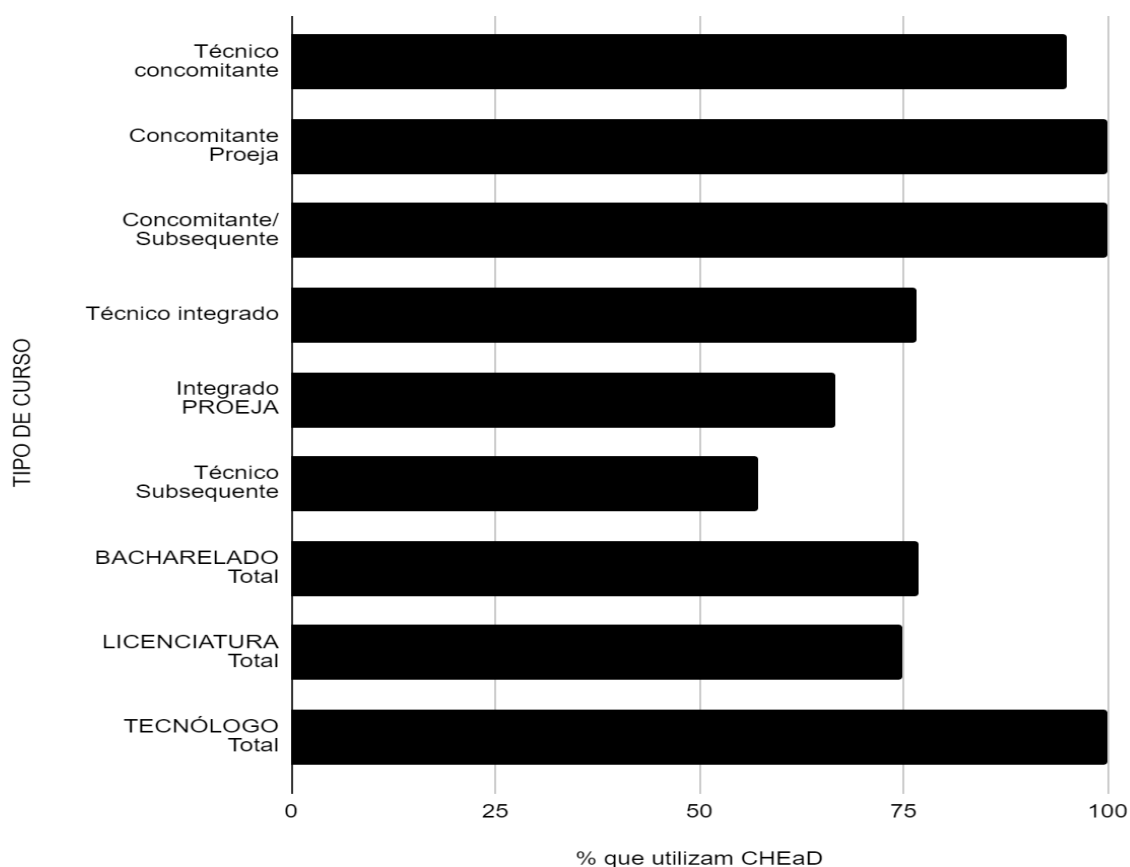
Tabela 1- Quantidade de salas virtuais abertas em cursos presenciais em 2019

Campus	Total de salas
Urutaí	45
Trindade	244
Rio verde	592
Posse	57
Morrinhos	524
Iporá	315
Ipameri	138
Hidrolândia	92
Cristalina	13
Ceres	10
Catalão	31
Campos belos	210
Total geral	2271

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas informações disponibilizadas no site (acessado em 20/10/2019) e no relatório de abertura de salas.

Analisando os dados a partir do tipo de curso, pudemos identificar que, dos 181 cursos presenciais indicados no site institucional, 140 utilizam carga horária a distância, perfazendo um total de 77% dos cursos. A distribuição desses dados, por tipo de curso, encontra-se ilustrada no gráfico abaixo.

Gráfico 1- Utilização de carga horária a distância em cursos presenciais (CHEaD), por tipo de curso



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas informações disponibilizadas no site e no relatório de abertura de salas.

Como é possível observar, os dados indicam que a utilização de carga horária a distância, ainda que bem distribuída pelos tipos de curso, é predominante nos cursos concomitantes/subsequentes (inclusive na modalidade PROEJA) e tecnólogos. Esses cursos têm em comum o fato de a maioria ser ofertada no período noturno, o que poderia indicar que essa predominância da oferta da CHEaD serve para flexibilizar o horário noturno com vistas a uma menor carga horária na instituição, já que muitos campi do IF Goiano se situam na zona rural e atendem diversas cidades da região, o que faz com que muitos alunos necessitem de ônibus das prefeituras locais para transporte estudantil.

REFLEXÕES SOBRE O ADVENTO DA EaD NO IF GOIANO

A legislação que ampara o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais não regula o que o Estado compreende por essa prática. Como consequência da falta de direcionamento, apontamos os estudos realizados por Silva (2016), nos quais analisou a regulamentação das instituições públicas federais para a implantação de propostas de ensino híbrido, balizadas pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. A autora identifica diversas concepções sobre o que é o ensino híbrido para cada instituição e, ainda, diversas estruturas pedagógicas e organizações curriculares na implantação do modelo semipresencial de cada instituição. A consequência desse afrouxamento regulamentar foi identificada por Silva, Maciel e Alonso (2017) como um voluntarismo das instituições que atuam na implantação do ensino híbrido a partir da adesão individual de professores. Desse modo, as instituições acabam por reproduzir a falta de uma condução mais precisa sobre definições curriculares que poderiam ser alicerces da institucionalização da educação a distância como modalidade de ensino integrada à instituição.

No caso do IF Goiano, ao analisar os dados de abertura de salas virtuais vinculadas a disciplinas de cursos presenciais, pudemos identificar uma capilaridade das ações e uma adesão consolidada ao que os documentos sinalizam como uma das intencionalidades da política institucional. Não identificamos, contudo, práticas de gestão, avaliação e regulamentação que consolidem a compreensão dessa oferta como uma possibilidade de implementação de uma educação híbrida ou um projeto institucional que caminhe nessa direção.

Ao analisar a descrição desse uso nos Projetos Pedagógicos de Curso, foi possível verificar que esse processo, ainda que descrito no documento, não faz parte de um planejamento do curso, já que muitas vezes são encontrados trechos idênticos em diversos planos. Portanto, no caso do IF Goiano, consideramos que são necessárias análises mais aprofundadas dos gestores e das equipes da EaD da reitoria e dos campi, bem como dos docentes e discentes que fazem uso dessa perspectiva curricular, com vistas a identificar mais detalhadamente como essa política institucional tem sido aderida e gerida pelas diversas instâncias da instituição.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2020.
- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, F. M., FORMIGA, M. M. M. (Org.), **Educação a distância: o estado da arte**, São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2009. p. 26-30.
- ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas em Educação, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/583517/publicacao/15746125> Acesso em: 15 nov. 2020.
- BRASIL. **Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf . Acesso em: 21 nov. 2020.
- CRUZ, J. R., LIMA, D. D. C. B. P. "Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos", **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, p. 1-19, 2019. DOI: <http://10.5380/jpe.v13i0.64564>.
- FARIA, A. A.; VECHIA, A.; MOCELIN, M. R. A história da Educação a Distância no Brasil. **Anais [...]** Curitiba, PR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 3790-3801.
- Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano – PDI 2019 a 2023**. Goiânia: Conselho Superior, 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.
- LENCASTRE, J. A. Blended Learning: a evolução de um conceito. *In*: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C.; LENCASTRE, J. A. (coords.). **Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação**. 2.ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2013. p. 19-32.
- LIMA, D. C. B. P. Produto 01 - **Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD**. 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov. 2020.

LIMA, D. D. C. B. P.; RAMOS, E. C. A.; DESIDÉRIO, M. Educação a Distância e formação do professor: por uma didática possível. **Educativa**, v. 20, n. 2, p. 469, 20 dez. 2017. DOI: 10.18224/educ.v20i2.6250. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6250>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MOORE, M., KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, J. M. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis: SEaD / UFSC, 2006.

MOREIRA, J. A.; HORTA, M.J. Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. **Revista UFG**, v. 20, 2020, p. 1-29. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66027/35558>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MOREIRA, J. A. M.; MONTEIRO, A. Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação. *In*: Hélder Henriques. (Org.). **Educação e Formação de Professores**. História(s) e Memória(s). 1ed. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013, p. 85-94.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020, p. 1-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SILVA, M. R. R. **Ensino híbrido nos cursos de graduação presenciais das universidades federais**: uma análise da regulamentação. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

SILVA, M. R. C.; MACIEL, C.; ALONSO, K. M. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, p. 95-117, 2017.


VILLELA, A. P., MESQUITA, S. **Educação a Distância**: História No Brasil. p. 1-7, 2018.

CAPÍTULO V

A EXPANSÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFGD A PARTIR DA OFERTA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – 2013 A 2018


Regina Farias de Souza

reginasouza@ufgd.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9270-6999>


Marianne Pereira de Souza

mariannesouza@uems.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5502-8073>

Mary Ane de Souza

maryanesouza@live.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-0152-3148>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar em que medida a oferta da modalidade a distância contribuiu para a expansão de cursos de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2013 a 2018.

A discussão da temática ocorre em um contexto de expansão da Educação a Distância (EaD) que, considerada como instrumento de ampliação de acesso, também é questionada em relação à qualidade dos cursos de graduação ofertados, tanto nacionalmente, como internacionalmente.

A UFGD, localizada na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, é uma das instituições do sistema federal de ensino que oferta cursos a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Diante da importância que a EaD passou a representar na educação superior brasileira, pesquisadores da área de Educação buscam analisar o seu processo de expansão, bem como outros aspectos que envolvem a sua oferta. Nesse sentido, a fim de localizar trabalhos que discutem o tema, foi realizada uma pesquisa na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A busca parametrizada foi efetivada em 24 de fevereiro de 2020, a partir dos descritores EaD *and* educação a distância *and* expansão, e resultou em 15 trabalhos.

De modo geral, os trabalhos debatem a implementação da EaD no Brasil, destacando as legislações específicas (ASSUMPÇÃO; CASTRO; CHRISPINO, 2018), as estratégias para a expansão da modalidade (ALONSO, 2010; HAAS *et al*, 2019; SEGENREICH, 2009) e a relação entre o público e o privado (GIOLO, 2010), a avaliação (ALONSO, 2014; OLIVEIRA; PICONEZ, 2017) e a regulação dos cursos (DOURADO, 2008). Além disso, aspectos como a formação dos docentes da EaD (NUNES; SALES, 2013) e as competências docentes relevantes para a atuação nos cursos (KÜHL *et al*, 2013) também permeiam as pesquisas encontradas.

Contudo, nenhum dos trabalhos analisou especificamente a contribuição da EaD para o crescimento da oferta de vagas em uma determinada instituição. Portanto, os resultados do presente estudo contribuirão com as discussões da área, especialmente no que diz respeito ao cenário de expansão da EaD em universidades públicas como a UFGD.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental que envolve o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD vigente no período da pesquisa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Censo da Educação Superior.

O trabalho está dividido em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta a discussão de autores da área sobre o processo de expansão da EaD no contexto da educação superior brasileira. A segunda seção aborda especificamente a EaD no âmbito da UFGD. Na última seção são apresentados os dados da expansão dos cursos de graduação da UFGD, bem como o papel da EaD nesse processo.

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

As políticas de expansão da educação superior integram as agendas governamentais dos países latino-americanos, especialmente a partir dos anos 1990. Entretanto, ainda que tenha ampliado o acesso da população à educação superior, o processo de expansão desenvolvido sob a influência das demandas do mercado, especialmente no setor privado, resultou na heterogeneidade institucional dos sistemas educacionais, dentre os quais o brasileiro (CUNHA, 2004; REAL, 2015).

Nesse período, além da diversificação institucional, a educação superior apresentou outras características importantes, como o crescimento da oferta de cursos a distância que, no Brasil, integram o sistema educacional desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No âmbito das ações do governo brasileiro para induzir a oferta da EaD nas instituições públicas, cabe realçar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída em 2006 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Para Segenreich (2009, p. 216), “[...] trata-se de uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota”.

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Segundo o referido decreto, são objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Considerando os dados registrados no Censo da Educação Superior 2018, o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou a seguinte notícia sobre a oferta da EaD:

Pela primeira vez na série histórica, há mais vagas ofertadas na educação a distância (EaD), pelas instituições de educação superior, do que em cursos presenciais. O Censo da Educação Superior 2018 registrou 7,1 milhões de vagas na EaD, enquanto os cursos presenciais contabilizam 6,3 milhões. O levantamento realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela ainda que, entre os 3,4 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação em 2018, 40% (1,4 milhão) optaram por cursos EaD. Já entre os que iniciaram cursos presenciais, houve queda no número total de ingressantes, entre 2017 e 2018 (BRASIL, 2019).

Percebe-se que, segundo o Inep, houve um crescimento significativo tanto de vagas ofertadas como de alunos ingressantes em cursos a distâncias, quando comparados com os cursos presenciais. Contudo, a expansão da EaD nos últimos anos intensificou as discussões acerca da qualidade dos cursos ofertados. Isso porque, de acordo com Alonso (2010),

a forma pela qual vimos instituída a EaD no ensino superior e, a seguir, o entendimento de que sua oferta se faça por meio de um sistema que possa ao mesmo tempo responder a diferentes demandas de formação, organizado com base em elementos que enfatizam a ideia de modalidade de ensino, resultam, pelo que foi apontado, em formação bastante frágil, seja pela não institucionalização do trabalho com a modalidade, seja pela incipiência da infraestrutura disponível para os alunos, entre os principais fatores que determinam a atual oferta de cursos nessa modalidade (ALONSO, 2010, p. 1333).

Nesse sentido, Haas *et al* (2019) acrescentam que a EaD no Brasil está expandindo em um cenário sem controle e, entre os desafios a serem enfrentados “[...] pode-se destacar a questão da qualidade da educação oferecida, incluindo nesta a prestação de serviço, o acesso e a permanência dos alunos na educação superior, a utilização das tecnologias digitais e a expansão da modalidade (HAAS *et al*, 2019, p.1)”.

Além disso, autores como Real, Maciel e Ribas (2018) afirmam que questões como a qualidade dos cursos têm provocado resistências, ainda que menores, no processo de

institucionalização da EaD nos *loci* públicos. Entretanto, diversas universidades públicas brasileiras ofertam a modalidade, como é o caso da UFGD, criada a partir do desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2005.

A Faculdade de Educação a Distância da UFGD foi instituída oficialmente no dia 12 de agosto de 2014, após aprovação do projeto pelo Conselho Universitário, por meio da Resolução COUNI/UFGD n° 98, de 12 de agosto de 2014.

A UFGD oferta cursos de graduação e pós-graduação em parceria com UAB e conta com dez polos de apoio presencial localizados em regiões estratégicas de Mato Grosso do Sul. Cada polo possui coordenação própria, com setor administrativo, professores, salas de aula e de estudo, laboratórios de informática, biblioteca e espaço de convivência e estão localizados nos municípios de Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Japorã, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste (UFGD, 2019).

No período de 2013 a 2018 a Instituição ofertou cinco cursos de graduação, em parceria com a UAB, ao público-alvo das dez cidades-polo de apoio e tutoria presencial destes cursos, como segue:

Tabela 1. Cursos de Graduação EaD/ UFGD - parceria UAB - 2013-2018

Nome do curso	2013	2014	2015		2016		2017		2018	
	Matr.	Matr.	Matr.	Concl.	Matr.	Concl.	Matr.	Concl.	Matr.	Concl.
Letras - Língua Portuguesa e Libras	76	89	174	0	148	0	173	47	115	1
Pedagogia	455	299	674	39	517	58	559	16	432	64
Computação	700	0	481	24	303	68	399	31	294	7
Administração Pública	180	168	311	0	183	0	317	26	251	21
Física	0	78	144	0	96	0	43	7	20	10
Total matriculados e concluintes/ano	1411	634	1784	63	1247	126	1491	127	1112	103

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da COPLAN/PROAP/UFGD - agosto/2020

Nota-se, nos dados da tabela 1, que os cursos da UFGD estão vinculados à UAB. Nesse sentido, Real, Maciel e Ribas (2018) explicitam que o processo de institucionalização da EaD na Instituição está relacionado com as fontes de financiamento atreladas ao MEC,

que têm o poder de induzir à sua expansão e consolidação ou ao seu esvaziamento. Para as autoras,

de forma geral, pode-se observar que o processo de institucionalização da EaD é induzido a partir de Programas fomentados pelo Ministério da Educação, voltados para expansão da educação superior, particularmente o programa UAB e o Viver Sem Limites. No entanto, a EaD da UFGD tem uma estrutura dependente dos programas federais, conforme apontado pelos gestores institucionais, uma vez que não tem outras formas de financiamento (REAL; MACIEL; RIBAS, 2018, p. 144-145).

A UFGD também ofertou cinco cursos de pós-graduação na modalidade de especialização *lato sensu*: Ensino de Matemática: Matemática na Prática, Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal, conforme explicitado na tabela 2.

Tabela 2. Cursos de especialização *lato sensu* ofertados EaD – parceria UAB/UFGD - 2013-2018

Nome do Curso	Início	Fim	Cadastrados	Concluintes
Gestão em Saúde	2013	2014	99	26
Gestão Pública	2013	2014	143	55
Gestão Pública Municipal	2013	2014	82	29
Ensino de Matemática: Matemática na Prática	2014	2016	104	36
Gestão em Saúde	2014	2016	60	13
Gestão Pública	2014	2016	92	35
Gestão Pública Municipal	2014	2016	50	21
Ensino de Matemática: Matemática na Prática	2017	2018	59	19
Ensino de Sociologia no Ensino Médio	2017	2018	56	30
Gestão em Saúde	2017	2018	58	29
Gestão Pública	2017	2018	60	41
Gestão Pública Municipal	2017	2018	61	40
			924	374

Fonte: COPG/PROPP/UFGD – janeiro/2020

Observa-se nos dados da tabela 2 que, no período de 2013-2018, os cursos de especialização implementados pela UFGD em parceria com a UAB totalizaram 374 alunos egressos. Ou seja, na Instituição, a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação está vinculada à UAB e, conseqüentemente, ao seu financiamento, corroborando Real, Maciel e Ribas (2018).

Desse modo, a implementação da EaD nas universidades públicas ocorre em um cenário complexo que envolve aspectos importantes da sua institucionalização e que precisam ser debatidos.

Considerando o exposto, questiona-se: qual é o papel da EaD na expansão dos cursos de graduação da UFGD?

EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFGD: O PAPEL DA EAD

Lançado pelo governo federal brasileiro no ano de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi estabelecido pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo declarado de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a).

Silva (2011) faz um apanhado descritivo da legislação que instituiu o REUNI:

Segundo o documento intitulado “Diretrizes Gerais” (MEC, 2007), que complementa o Decreto que instituiu o REUNI, as universidades federais que aderiram ao programa receberão, de forma gradual, recursos para ampliação de estruturas física e tecnológica, além da contratação de docentes e técnicos. Como contrapartida aos investimentos, as universidades firmaram compromisso de obter, ao final dos cinco anos da implantação do REUNI, um percentual de 90% de conclusões nos cursos de graduação presencial além da relação de dezoito alunos por professor. Para adesão ao Programa REUNI, as universidades elaboraram seus Planos de Reestruturação e Expansão (Planos Institucionais) de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo decreto, vinculando os repasses dos recursos financeiros às etapas estabelecidas nos Planos Institucionais com vistas ao alcance dos objetivos e metas do programa (SILVA, 2011, p. 17).

Conforme a mesma autora, a UFGD aderiu ao Programa REUNI em outubro de 2007, quando houve a primeira chamada para adesão ao programa. Desse modo, em 2008, a

Instituição passou a implementar as ações previstas no plano de reestruturação e expansão, dentre as quais, a oferta de cursos de graduação a distância.

Cabe destacar que a oferta da EaD no período em questão também é explicitada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, aprovado por meio da Resolução COUNI/UFMGD nº 196, de 19 de dezembro de 2013. Consta no documento que,

desde 2009, a UFGD deu início aos investimentos e ações no sentido de implantação do Ensino a Distância (EaD). Em 2010, foram efetivamente iniciadas as ações de elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Pedagogia, bem como articulações de fomento dos dois cursos junto à CAPES, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Deste modo, foram ofertadas, por meio de vestibular, em janeiro de 2012, 280 vagas. Em 2013, a EaD da UFGD ampliou suas ações, chegando à oferta de vagas de 460 para os dois cursos existentes e a criação do Bacharelado em Administração Pública pelo PNAP, com 100 vagas novas. Isto resultou em 560 vagas de graduação em EaD (UFGD, 2013a, p. 19).

Pode-se verificar que, de acordo com o PDI, nos anos de 2012 e 2013, a UFGD ofertou cursos na modalidade a distância, que totalizaram 840 novas vagas na graduação. Além disso, a EaD também é citada como uma estratégia para a interiorização da Instituição em outros municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Segundo o item 3.3.3 do documento,

Essa experiência já foi iniciada em 2011 e se materializou em 2012, no bojo do Programa de Educação a Distância para Formação de Professores (EaD). Foram instalados os dois primeiros cursos de Ensino a Distância da UFGD, em quatro municípios da Região da Grande Dourados (Bataguassu, Miranda, Porto Murtinho e São Gabriel do Oeste), nas áreas de Pedagogia e Informática. A proposta apresentada no Plano de Expansão da UFGD é de intensificar-se, nos próximos anos, essa estratégia de interiorização iniciada em 2011, propondo a criação de 16 cursos de graduação na modalidade a distância, com um total de 8.270 vagas (UFGD, 2013a, p. 90).

Destaca-se, ainda, que, na estrutura da UFGD, a EaD foi uma instância administrativa de Coordenadoria até o ano de 2014, quando foi constituída a Faculdade de Educação a Distância, assemelhando-se às demais estruturas que agregam os cursos presenciais. E, de acordo com Vilela (2019), a criação da referida Faculdade foi alicerçada com a criação do curso de Letras/Libras, que viabilizou a estrutura institucional para a sua implementação.

Desse modo, desde sua criação, a UFGD vem se adequando às diretrizes e leis, no que tange às concepções didático-pedagógicas, infraestrutura física e de formação de recursos humanos interdisciplinares, gestão e de recursos financeiros para a oferta da modalidade. Dentre as normatizações, cabe mencionar a Portaria MEC nº1.134, de 10 de outubro de 2016 e Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que revogou a anterior e que trata da oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presencial.

Registra-se também que a Faculdade de Educação a Distância vem garantindo, desde sua implantação, a seleção e a oferta de formação continuada de professores formadores, tutores presenciais e a distância, por meio de editais divulgados em seu sítio eletrônico. A continuidade dessas ações foi importante, uma vez que EaD foi responsável por uma quantidade significativa de matrículas nos cursos de graduação da UFGD após o ano de 2013, conforme explicitado a seguir.

A tabela 3 apresenta a quantidade de matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil, na região Centro-Oeste e, mais especificamente, na UFGD, no período de 2013 a 2018.

Tabela 3. Matrículas nos cursos de graduação presencial das IFEs, por ano e local

Local	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	1.045.507	1.083.586	1.133.172	1.175.650	1.204.956	1.231.909
Centro-Oeste	102.901	108.213	113.167	117.369	124.768	127.837
UFGD	5.745	6.375	6.518	6.730	6.869	6.871

Fonte: Sinopse do censo da educação superior (INEP).

A partir da análise da tabela 3, constata-se que no Brasil e na região Centro-Oeste ocorreu um aumento linear no número de matrículas em cursos de graduação presencial, e de forma um pouco menos aparente, o mesmo processo ocorreu na UFGD.

Por outro lado, o crescimento da EaD no Brasil não é linear como nas graduações presenciais, conforme demonstram os dados da tabela 4.

Tabela 4. Matrículas nos cursos de graduação a distância das IFES, por ano e local

Local	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	92.344	96.482	81.463	73.674	101.395	93.075
Centro-Oeste	6.249	7.698	6.254	5.048	7.523	5.926
UFGD	667	862	891	607	752	562

Fonte: Sinopse do censo da educação superior (INEP)

Observa-se que, em 2014, a quantidade de matrículas sobe, mas em 2015 e 2016 decresce novamente, oscilando de forma mais intensa nos dois últimos anos. Com intensidades e períodos diferentes, as oscilações também ocorrem nas matrículas das IFES do Centro-Oeste, tendo registro de aumento em 2014 e 2017.

Já na UFGD, as matrículas nos cursos EaD cresceram em 2014 e 2015, mas caíram em 2017, quando diminuem 286 matrículas, tendo encerrado 2018 com total de vagas menor que em 2013.

A tabela 5 mostra o percentual de matrículas realizadas nos cursos a distância no período de 2013 a 2018.

Tabela 5. Percentual de matrículas nos cursos EaD 2013-2018

Local	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	8%	8%	7%	6%	8%	7%
Centro-Oeste	6%	7%	5%	4%	6%	4%
UFGD	10%	12%	12%	8%	10%	8%

Fonte: construção própria a partir dos dados da Sinopse do Censo da Educação Superior (INEP)

Pode-se observar que, no Brasil, o percentual de cursos a distância contribuiu com 8% do total de matrículas em 2013, 2014 e 2017, diminuindo para 6% em 2016. Na região Centro-Oeste, o percentual foi menor, chegando a 4% em 2016 e 2018.

Contudo, na UFGD, o percentual de matrículas nos cursos de graduação a distância chegou a 12% nos anos de 2014 e 2015. Além disso, em todo o período analisado, o percentual de matrículas foi maior que no cenário nacional e no Centro-Oeste, o que

demonstra que a EaD desempenha um papel importante na oferta de cursos de graduação da Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura da área explicita que muitos percalços permanecem na implementação da EaD, principalmente porque, em grande parte das instituições públicas, dentre as quais a UFGD, sua oferta ocorre no contexto da UAB, cujos recursos diminuíram de modo expressivo nos últimos anos. E essa minimização dos recursos influenciou o processo de expansão da educação superior em contextos como o Mato Grosso do Sul, onde a EaD nas universidades federais segue um ritmo de desaceleração (REAL; MACIEL; RIBAS, 2018).

Os dados do presente trabalho confirmam que o total de vagas e matrículas na EaD da UFGD também diminuíram entre os anos de 2016 e 2018 e, portanto, a Instituição não atingiu o quantitativo de vagas e matrículas previstos no PDI para a expansão e interiorização. Todavia, o conjunto dos dados permite inferir que a modalidade tem relevância na oferta de graduação nos municípios atendidos pela Universidade, na medida em que foi responsável por aproximadamente 10% das matrículas efetivadas no período. Consequentemente, os cursos a distância contribuíram para a expansão da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, n. esp. 4, p. 37-52, 2014.

ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 113, p. 1319-1335, dez. 2010.

ASSUMPÇÃO, Georgia de Souza; CASTRO, Alexandre de Carvalho; CHRISPINO, Álvaro. Políticas Públicas em Educação Superior a Distância – Um estudo sobre a experiência do Consórcio Cederj. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 445-470, jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 91.146, de 15 de março de 1985**. Cria o Ministério da Ciência e Tecnologia e dispõe sobre sua estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. Brasília: 1985. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91146.htm. Acesso em 29 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dia Nacional da Educação a Distância marca a expansão de ofertas de cursos e aumento do número de alunos matriculados. **Portal do Inep**, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília: 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004 (Número Especial 2004).

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, dez. 2010.

HAAS, Celia María; MOUTINHO NEVES, Lidiane; DE PAULA STANDER, Marcus Danilo. As políticas brasileiras para a Educação Superior a Distância: Desafios da expansão. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, vol. 21, n. 32, p. 193-226, jun. 2019.

KUHL, Marcos Roberto; MACANEIRO, Marlete Beatriz; CUNHA, João Carlos da; CUNHA, Sieglinde Kindl da. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 783-799, dez. 2013.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, set. 2013.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 833-851, dez. 2017.

REAL, Giselle Cristina Martins; MACIEL, Carina Elisabeth; RIBAS, Ana Maria. Institucionalização da educação superior a distância em Mato Grosso do Sul: mobilização em universidades federais. **Revelli**, Inhumas- GO, v. 10, n. 3, p. 133-150, set. 2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7915>. Acesso em: 15 jan. 2019.

REAL, Giselle Cristina Martins. Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis *et al* (Orgs.). **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015. p.163-182.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, ago. 2009.

SILVA, Ana Maria. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Dourados, MS: UFGD, 2011. 144f.

UFGD. Educação a Distância. Apresentação da EaD UFGD. **Portal da UFGD**, 2019. Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/a-ead/>. Acesso em: 10 out. 2019.

UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI – 2013 -2020**. Dourados: Editora UFGD, 2013a. Disponível em:

<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ADMINISTRACAOUFGD/PDI%20Prorrogado.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução COUNI n. 196 de 19 de dezembro de 2013**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD - PDI 2013-2017. UFGD: 2013b. Disponível em:
https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/RESOLUCOES-COUNI/res%20196_2013%20-%20PDI%20-%20ad%20referendum.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **RESOLUÇÃO COUNI N°. 98 de 12 de agosto DE 2014**. Cria a Faculdade de Educação a Distância. 2014. Disponível em:
https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/RESOLUCOES-COUNI/res%2098_2014-%20cria%20a%20Faculdade%20a%20Distancia.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

VILELA, Tania Jucilene Vieira. **Institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**: Histórico, processos e fases. 2019. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em:
<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1620/1/TaniaJucileneVieiraVilela.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CAPÍTULO VI

EM QUESTÃO: A POLÍTICA DE EDITAIS DO SISTEMA UAB E A CONTINUIDADE DA EaD NA UNB

Andréia Mello Lacé

amlace@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3549-2696>

Carmenisia Jacobina Aires

jacob@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4965-8757>

Janaina Angelina Teixeira

janaina.angelina@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7238-0709>

PALAVRAS INICIAIS

A expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD) na oferta da educação superior no Brasil ultrapassou mais de dois milhões de matrículas nos últimos dois anos (BRASIL 2019a). O número parece considerável à primeira vista, todavia, conforme revelam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) tem-se um país com onze milhões de analfabetos e 63% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos não frequentam instituições formais de ensino (IBGE, 2020). Ao desagregar os dados por raça, verifica-se que:

[...] 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das de cor preta ou parda, com apenas 16,1% cursando uma graduação. Adicionalmente, 6,0% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um

diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, 2,8%. (IBGE, 2020).

As disparidades sociais são historicamente demarcadas e trazem à tona a importância da consolidação de políticas públicas sociais comprometidas com valores supremos de bem-estar, desenvolvimento, igualdade, equidade e justiça, conforme apregoa o preâmbulo da Constituição Cidadã de 1988. Nesse sentido, embora o número de matriculados no Ensino Superior, na modalidade EaD, seja expressivo, ele não corrobora, necessariamente, para o acesso e a equidade no Ensino Superior, uma vez que, como se apreende pelos dados da PNAD (2020), há uma disparidade nos dados quando se leva em consideração fatores étnicos e sociais.

A educação a distância é compreendida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Entende-se que, de um lado, essa modalidade de ensino pode assumir um papel relevante na consolidação de uma sociedade mais fraterna e justa, à medida que tem potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, uma vez que possibilita que a educação chegue aos rincões mais distantes do país. Por outro lado, o processo não é simples e requer políticas de estado comprometidas verdadeiramente com a garantia do direito à educação para todos, independentemente de raça, sexo, origem social e religião.

Este capítulo, considerando esse panorama, intenciona problematizar a política de editais do Sistema UAB e a continuidade da EaD na Universidade de Brasília (UnB). Realizou-se uma pesquisa a partir de fontes primárias e secundárias, com vistas a extrair breves elementos para fundamentar a reflexão. Para efeitos de exposição dos resultados, apresenta-se um histórico sucinto sobre a evolução da EaD no Brasil e os caminhos percorridos para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em seguida, traça-se o caminho da consolidação da EaD na UnB e, por fim, são elencadas ponderações acerca das políticas de editais e fomento ao Sistema UAB, considerando particularmente, o caso da UnB.

A EaD E O SISTEMA UAB

Constam nos registros históricos, dentre outros, que, no Brasil, aconteciam experiências em EaD, especialmente, no âmbito privado ainda que de forma isolada, desde os anos 1900 (AIRES; LOPES, 2010; ARRUDA; ARRUDA, 2015; ARRUDA, 2018). Essas iniciativas estavam voltadas para cursos esparsos atinentes à profissionalização, realizadas por meio de estudos por correspondência, identificados com a denominada *primeira geração de EaD*. Assim, havia cursos com uso de material impresso promovidos pelo Instituto Universal, a partir dos anos 1940; cursos via rádio, a exemplo daqueles transmitidos pela Rádio Nacional; programas educativos do projeto Minerva; dentre outras iniciativas. Mais adiante, o uso da televisão foi marcado pela veiculação de teleaulas, emitidas, sobretudo, pela Televisão Cultura e pela Rede Globo.

Datam dos anos 1970, os movimentos em torno da criação de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB). Consta, em Lacé e Schneider (2017), que estudos e discussões permeavam e focavam na necessidade de formação de professores em nível de primeiro e segundo graus, para atender comprovada necessidade social e local. Tal mobilização, no período, no entanto, não resultou na criação de um sistema como a UAB.

No ano de 1996, antes mesmo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº. 9.394/1996), houve uma demanda ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para que esse órgão coibisse a revalidação de diplomas de graduação e de pós-graduação para cursos a distância oferecidos por instituições estrangeiras ou associadas com instituições brasileiras, sem a devida autorização do Poder Público. Isso assinala que havia, no país, mobilizações contrárias à oferta de cursos nessa modalidade. Mesmo assim, a legislação acerca da EaD teve suas origens na LDBEN, em 20 de dezembro de 1996. Pela primeira vez na história da educação brasileira, a modalidade foi reconhecida em instrumento jurídico, conforme consta em seus Arts. 80 e 81. A partir de então, as ações em prol de sua regulamentação e, conseqüente, utilização no sistema de ensino brasileiro, no nível básico e superior, foi sendo construída.

Algumas iniciativas vinham sendo implementadas, em meados dos anos 2000, para a formação inicial de professores, por meio da EaD, com ênfase nos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Partindo dessa experiência, tomou força novamente a discussão para se criar a Universidade Aberta do Brasil. Por meio, do Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006, se instituiu, então, o Sistema UAB voltado para “o

desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

O sistema UAB foi criado para atender prioritariamente sete objetivos, a saber:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

O modelo de UAB pensado para ser um sistema que se estabeleceria por meio de convênios entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as instituições públicas de Educação Superior e, ainda, um acordo de cooperação técnica com entes da federação interessados em manter Polos de Apoio Presencial. Em outros termos, o sistema implica em cooperação entre: (a) a CAPES; (b) Instituições Públicas de Educação Superior Federais (IPES), estaduais e municipais; e (c) os Estados e Municípios interessados em ser polos presenciais do Sistema UAB.

O Polo como unidade operacional do Sistema UAB deve garantir infraestrutura adequada ao desenvolvimento dos cursos a distância. Essa infraestrutura diz respeito às dimensões físicas e humanas. Quanto à dimensão física, o Polo deve garantir computadores, acesso à internet, biblioteca e espaços adequados. Quanto à dimensão humana, devem ter coordenadores e pessoal de apoio ao desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

As IPES se responsabilizam pelo planejamento, desenvolvimento, implementação, gestão de recursos descentralizados e gestão administrativa e pedagógica dos cursos ofertados. Enquanto isso, a Diretoria de Educação a Distância (DED) à CAPES se responsabiliza pelo fomento, pelo lançamento de editais para articulação de cursos superiores na modalidade EaD e pelo acompanhamento da execução dos Programas

aprovados. Nesse contexto, não se tem uma Universidade Aberta autônoma nos moldes das Universidades Abertas internacionais, com estrutura físicas, humanas e orçamentos próprios. O que acaba existindo, de fato, é um sistema que envolve União, Estados e Municípios em que cada ente colabora com contrapartidas.

Atualmente, integram o Sistema UAB: 133 IPES, totalizando 745 ativos em todo o país e mais de 15 mil discentes matriculados (BRASIL, 2019a). O Censo da Educação Superior divulgado em 2019 evidencia que a rede privada de ensino responde por 2.292.607 matrículas. Observa-se um crescimento contínuo das matrículas na modalidade a distância, sobretudo na rede privada de educação superior. De tal modo que o número de ingressantes na modalidade EaD, nessa rede de ensino, é de 50,7 %, enquanto que o número de ingressantes na modalidade presencial é 49,3% (BRASIL, 2019b).

As implicações da centralidade da oferta e das matrículas da educação superior na modalidade EaD da rede privada são de diferentes matizes e trazem insumos para refletir sobre o papel do Estado brasileiro na garantia do direito à educação. Uma das ponderações que podem ser feitas diz respeito a política de editais sob qual se assenta o Sistema UAB.

A POLÍTICA DE EDITAIS DO SISTEMA UAB

Desde a primeira iniciativa de consolidação do Sistema UAB, em 2005, conhecida como Projeto Piloto foram publicados cinco editais no âmbito do Sistema UAB. O primeiro edital, conhecido como UAB1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005. Em continuidade, em 2006, ocorreu o segundo edital, denominado UAB2. Este, diferentemente do primeiro, permitiu a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e as municipais. O Edital 3 foi publicado em 2015 e teve por objetivo a seleção de propostas para fomento a projetos de inovação, que visassem contribuir para o desenvolvimento tecnológico da Educação no Brasil com as linhas de fomento de Inovação Pedagógica, Inovação Tecnológica e Inovação da Gestão Educacional. No terceiro edital já se percebeu uma redução de recursos significativa. O Edital 75, publicado somente em 2014, propôs 250 mil novas vagas, com entrada prevista para o ano de 2016. Até o presente, o último certamente, Edital 5, foi publicado em 2018, no qual foi ofertado o total de 100 mil vagas a serem preenchidas entre julho de 2018 a dezembro de 2019 pelas instituições proponentes.

A partir dos dados consignados nos Relatórios de Gestão da CAPES, no período de 2014-2019, têm-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Dados consignados 2014-2019

Ano	IPES	Polos	Novas matrículas graduação e especialização
2014	104	----*	---
2015	104	645	---
2016	106	727	39.261
2017	106	778	----
2018	----	----	18.219
2019	133	745	15.620

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatórios de Gestão da CAPES (2014-2019).

* O pontilhado significa que não houve dados relatados e publicitados no período dentro do campo especificado.

Apesar de existir lacunas em relação, ao número de polos, instituições parceiras e novas matrículas nos Relatórios de Gestão, é possível evidenciar um aumento de instituições públicas consorciadas ao Sistema UAB. Além disso, é também notória a descontinuidade na publicação de editais e, conseqüentemente, na oferta de novas matrículas. De acordo, com o Relatório de Gestão de 2016 (BRASIL, 2016), tais fatos se devem aos seguintes fatores:

A redução dos recursos em 2014 e o forte contingenciamento orçamentário ocorrido em 2015 não permitiram que houvesse expansão do alunado em 2014 e 2015. Esse fato levou a DED a se reestruturar, de modo a manter os cursos ativos em funcionamento, não permitindo ingresso de novos alunos, além de ser cautelosa no que diz respeito a não causar prejuízos aos alunos em atividade nem tampouco causar desconforto junto às IES participantes do Sistema UAB, provocado pela brusca redução no fomento de custeio fornecido anualmente pela CAPES. (BRASIL, 2016, p. 29).

Qual é o lugar da educação pública, gratuita e de qualidade no Estado brasileiro? Sabe-se que as diferentes conjunturas políticas e o movimento pendular (SAVIANI, 2017), das políticas educacionais fragilizam a concretização dos direitos sociais, incluindo, o direito à educação. No caso da educação superior pública a distância, instituída no Brasil, em bases tão frágeis, como garantir continuidade das ações públicas e, assim, institucionalizar a EaD, como possibilidade real de democratização da educação superior?

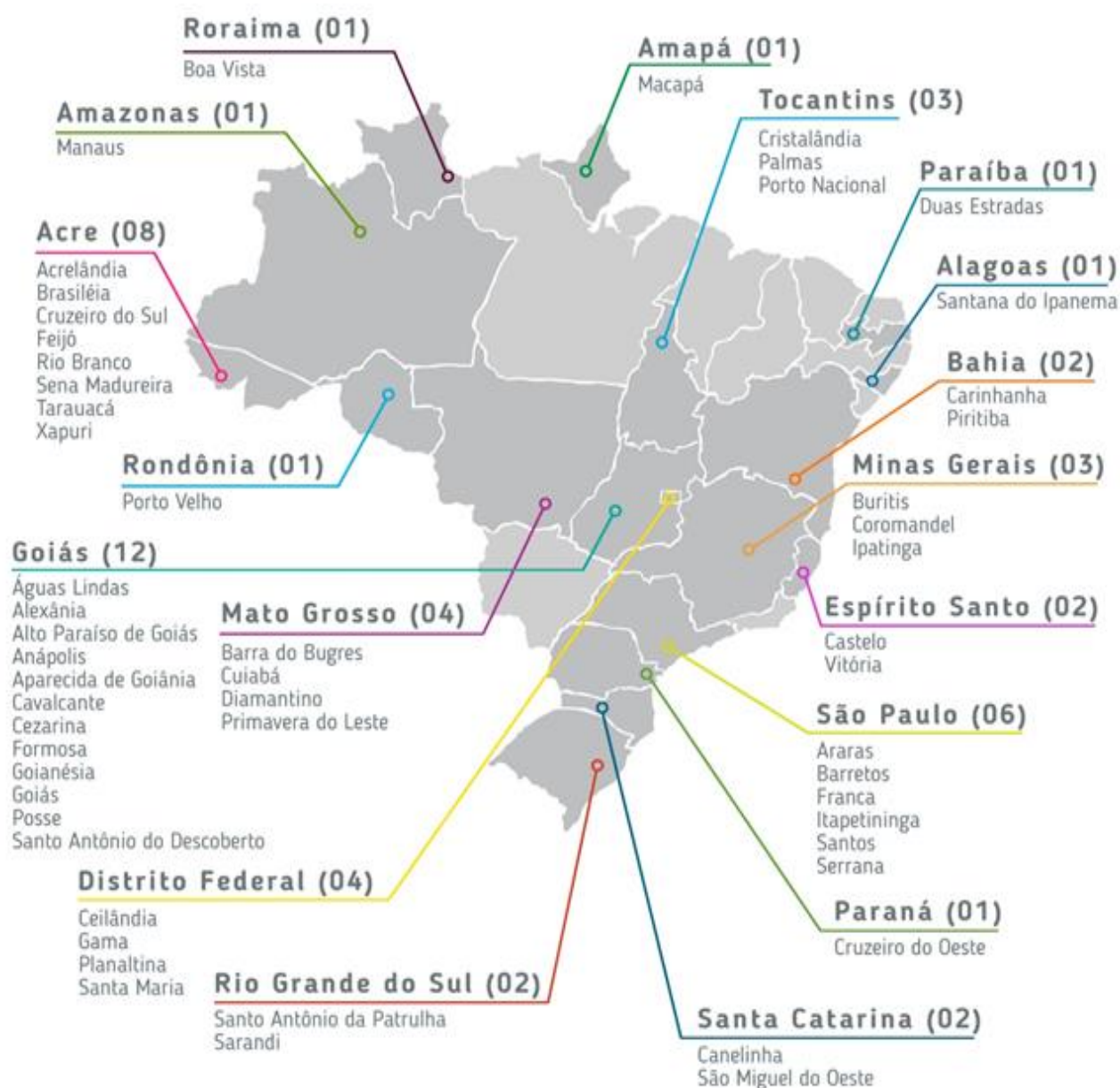
Darcy Ribeiro, em seu Anteprojeto de Universidade Aberta do Brasil, sonhava com uma educação a distância que pudesse colaborar para a superação das desigualdades sociais e que fosse de fato aberta, sem requisito de vestibular ou qualquer outro mecanismo seletivo assentado no mérito. Dizia ele: “estou tão cheio de entusiasmo quando criei a Universidade de Brasília, que é um dos meus maiores orgulhos. Agora na curva nos setenta, agredido por um câncer, tiro sumo de mim [...] para concretizar mais este sonho” (RIBEIRO, 1996, p. 2). Compreendendo esse contexto mais amplo e seus desafios, no próximo tópico, vai ser discutido como o Sistema UAB se estruturou na UnB.

O SISTEMA UAB NA UNB

A UnB é pioneira nas iniciativas de EaD na forma de educação superior no Brasil. Ribeiro (1978), quando idealizou a UnB, desejava que a Faculdade de Educação tivesse, entre seus compromissos essenciais, o enfrentamento das mazelas educacionais em todos os níveis e modalidades. O que implicaria no funcionamento de uma universidade aberta à educação continuada de todos e todas. A Faculdade de Educação (FE), apesar dos reveses conjunturais, tem se esforçado para seguir sua missão originária e, desde 1994, a FE da UnB está envolvida em projetos formativos a distância. No tocante ao Sistema UAB, a UnB ingressou no ano de 2006. Neste estudo, iremos abordar os aspectos relacionados à oferta de cursos e vagas, estruturada na UAB/UnB, perfil do aluno UAB/UnB, bem como as taxas de conclusão.

Em 2006, a UAB/UnB iniciou com a oferta do curso-piloto de Administração, em nove polos presentes em sete estados brasileiros. Já em 2007, foram ofertadas cerca de 1.080 vagas distribuídas em seis cursos de licenciatura: Artes Visuais, Teatro, Música, Educação Física, Letras e Pedagogia; bem como, o curso de Administração. No período de 2006 a 2017, a UnB ofertou cursos de graduação e especialização, totalizando 9.527 vagas, assim esteve presente em 37 municípios dos estados do Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. No ano de 2020, o sistema UAB/UnB está presente em dez estados brasileiros com 31 polos de apoio e oito cursos de graduação: Artes Visuais, Física, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro. A seguir, o Mapa 1 apresenta uma síntese da atuação da UnB nos estados e municípios brasileiros.

Mapa 1 - Síntese de estados e municípios que possuem polos do Sistema UAB-UnB



Fonte: CEAD/UnB.

Quanto a estrutura da UAB/UnB, ela é composta pelos seguintes perfis com a respectiva descrição:

Quadro 2 - Descrição dos perfis da estrutura da UAB/UnB

Perfil	Descrição
Coordenação-Geral e Coordenação Adjunta da UAB/UnB	Dirige as ações de fomento e gestão de cursos a distância, no âmbito do sistema UAB e faz articulação com as demais instâncias da universidade.
Equipe Multidisciplinar	Concebe, produz, implementa, revisa, atualiza e avalia materiais didáticos, ambientes virtuais de aprendizagem e demais recursos didáticos dos cursos, tendo em vista a sua adequação aos respectivos projetos pedagógicos e à modalidade de educação a distância.
Coordenador de Curso	Dirige as ações do curso, tendo em vista a execução do respectivo projeto pedagógico; atua na interface entre o curso, as instâncias institucionais e os polos de apoio presencial; acompanha a atuação dos professores; organiza e coleta informações visando à avaliação do curso; promove mecanismos de interação todos os atores envolvidos no curso.
Coordenador de Tutoria	Responsável, subsidiariamente, por: coordenações dos cursos, seleção, definição de planos de trabalho, acompanhamento, orientação e avaliação das atividades de tutoria dos cursos.
Coordenador de Polo	É responsável pelas condições de apoio ao estudante nos cursos oferecidos em determinado polo; estabelece permanente contato com os coordenadores de cursos, criando um vínculo próximo com eles e com as equipes institucionais implicadas no desenvolvimento dos cursos.
Professor	Responsável pelo planejamento e desenvolvimento das disciplinas do curso, incluindo o material didático e as estratégias de interação e organização; acompanha e apoia as atividades dos tutores no que concerne à sua disciplina.
Tutor a distância	Responsável pela mediação direta com os estudantes, fazendo o acompanhamento do desempenho dos estudantes, avaliação, orientações, discussões e interações no ambiente virtual de aprendizagem. O tutor a distância também é copartícipe no processo de organização das disciplinas.
Tutor presencial	Responsável pelo suporte acadêmico e tecnológico nas unidades (polos) de oferta do curso.

Fonte: Ferreira, Nogueira e Teixeira (2020).

Observa-se ainda que UAB/UnB adota como referencial de qualidade a Carta da Qualidade *e-Learning*, referenciais criados pela TecMinho - Interface da Universidade do Minho, em parceria com a Quaternaire Portugal, no âmbito do projeto Panorama e-Learning Portugal 2013.

Quanto ao perfil dos estudantes da UAB/UnB, o relatório de perfil dos ingressantes da UAB/UnB no primeiro semestre de 2020 (FERREIRA; NOGUEIRA, 2020) apresentam que as proporções de alunos do gênero feminino são de 50,7% enquanto os de gênero masculino são 49,1%. No entanto, essa proporção se altera quando analisados um curso de exatas, como Licenciatura em Física, com 72,5% de homens e 27,5% de mulheres, e um curso de humanidades, como Pedagogia, com 16% de homens e 84% de mulheres. Quanto a faixa etária, 45% da amostra dos ingressantes no 1/2020 possuem idade entre 30 e 39 anos, para.

Em relação à taxa de matrículas e às conclusões dos cursos ao longo dos anos, os dados apresentados pela Coordenação da UAB/UnB em 2020 demonstram que de 2007 a 2019 foram ofertadas 4.750 vagas de graduação, das quais 4001 (84,2%) foram preenchidas e que resultaram em 1.434 (35,8%) formandos, 620 (15,5%) ativos e 1.950 (48,7%) desligados. Quanto aos cursos de Especialização, foram 3.135 vagas ofertadas, 2.898 (92,4%) matriculados, destes 718 (24,8%) se formaram e 1.904 (65,7%) estão ativos, enquanto que 761 (26,3%) pediram desligamento ou foram desligados.

A POLÍTICA DE EDITAIS, O FOMENTO E A CONTINUIDADE DO PROGRAMA

UAB NA UNB

A continuidade dos cursos a distância nas instituições públicas está, em larga medida, condicionada aos editais expedidos pela CAPES. Os referidos editais estabelecem as normas que vinculam as instituições parceiras do Programa, inclusive aquelas relativas ao fomento dos cursos. O financiamento do Sistema UAB é público e se estrutura de acordo com os limites orçamentários previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA). A União mantém o Sistema UAB com dotação orçamentária direcionada ao orçamento geral da CAPES.

O Edital 5/2018 estabeleceu para a execução das propostas no âmbito das instituições três categorias de fomento: custeio (recurso descentralizado às instituições para execução com diárias e passagens, material de consumo, serviços de terceiros, etc.), bolsas (geridas pela CAPES, por meio do Sistema de Gestão de Bolsas, para pagamento dos

profissionais que atuam no planejamento, na gestão e na execução dos cursos UAB) e investimentos/capital (dependente da dotação orçamentária aprovada na LOA) (BRASIL, 2018).

O fomento público às instituições pertencentes ao Sistema UAB se submete a legislações específicas que tratam das descentralizações financeiras, de diretrizes e parâmetros de fomento estabelecidos pela DED/CAPES. Em relação às duas últimas normas citadas, tratam-se da Portaria nº 183, de 2016 e a Instrução Normativa nº 2, de 2017.

Observa-se, a partir dessas normas, modificações substanciais nos parâmetros de fomento atinentes à concessão de bolsas no Sistema UAB. Um deles se refere às regras para concessão de bolsas de tutoria. O Parâmetro de Fomento para a concessão de bolsas de 2013, previa, por exemplo, doze cotas de bolsas por grupo de vinte cinco alunos para um tutor *on-line* e um tutor por polo para o mesmo quantitativo de alunos por grupo (BRASIL, 2013). A instrução Normativa nº 2, vigente desde 2017, não prevê a figura do tutor presencial ou por polo, delegando às instituições, a responsabilidade para remanejar suas cotas de bolsas, para tutor presencial e a distância. Desse modo, como o fomento público ao Sistema UAB vem diminuindo desde 2014, nota-se que há uma redução considerável no número de pessoal e de tutores presenciais por polo nas instituições parceiras do Sistema UAB. A UnB, como instituição parceira do Sistema, vivencia esses contingenciamentos, conforme relato de Coordenador de Curso:

O que faltou para a universidade foi equipar os cursos, investir em tecnologias [...] porque você pode falar assim: “Ah, você pode ir lá no CEAD, na UAB [...] mas até isso foi minguando [...] Antes, nós tínhamos na coordenação-geral da UAB uma pessoa só para gravação de vídeo, realização de web [...] mas até lá isso foi minguando e hoje a gente não tem mais nada! E tudo isso por conta de novos parâmetros de financiamento que passaram por um grande período de interrogação [...] toda hora mudava um parâmetro [...] me gerava uma angústia danada isso! (COORDENADOR DE CURSO A, 2017 apud FURTADO, 2018, p. 106).

Importa considerar que, em julho de 2020, a UnB lançou Edital para selecionar tutores presenciais. O processo de seleção está finalizado e, em dezembro de 2020, os novos tutores participaram de um encontro de Acolhimento *on-line*. O último edital de seleção pública havia sido lançado no ano de 2015, conforme informações constantes no site do Centro de Educação a Distância (Cead) da UnB.

Outro aspecto decorrente das mudanças nos parâmetros de fomento se refere à quantidade de estudantes por turma, sob a responsabilidade dos professores formadores e dos tutores a distância. Observa-se, de forma mais explícita, na implementação da oferta UAB 5, na UnB, um aumento significativo do número de estudantes de graduação sob a responsabilidade de cada professor formador e tutor a distância. De acordo, com o Relatório de Gestão de 2017 (BRASIL, 2017), tais modificações foram necessárias para a sustentabilidade e eficiência do Sistema UAB.

Os estudos de Onody (2017) e Onody, Albuquerque, Lizarreli (2017) mostram que o fomento ao Sistema UAB sofreu, no campo das políticas públicas brasileiras descontinuadas, ações com decréscimos acentuados nos investimentos a partir de 2014. Tal evidência corrobora, ainda mais, para a fragilidade da oferta da educação superior pública, cuja continuidade fica à mercê de editais e de financiamento das políticas governamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e as experiências apontam aspectos positivos referentes à criação do Sistema UAB, por tratar-se de um modelo de formação estratégico adotado pelo governo brasileiro e com potencial para democratizar o acesso à educação superior. Contudo, uma das fragilidades que se apresenta é o fato de se constituir como Programa e não como uma política de Estado.

Outra fragilidade detectada na consolidação da EaD junto às IPES diz respeito a um processo lento e frágil de reconhecimento institucional da modalidade como ação regular das instituições participantes do sistema UAB. Essa dificuldade de institucionalização do Sistema UAB ficou refletido no contexto da UAB/UnB, porque foi apontado há obstáculos à promoção de mais vagas e da manutenção do sistema em decorrência da diminuição de bolsas e de dotação orçamentária.

Por conseguinte, ficou patente que as instituições parceiras do sistema UAB ficam vinculado à editais, recursos e orientações advindas do Ministério da Educação. Com isso, não se observa uma continuidade da política pública voltada à Educação Superior à Distância, uma vez que as instituições parcerias acabam não tendo autonomia para operacionalizar o sistema, nem para institucionalizá-lo. Todo esse contexto e os dados levantados neste estudo exploratório demonstram que, embora tenham passado quatorze

anos da criação do sistema UAB, pode-se dizer que os avanços ainda são insuficientes para garantir o fortalecimento da EaD nas instituições públicas, bem como o direito à educação. Daí a importância de estudos posteriores avançarem nesse campo, trazendo mais dados e apontando novos horizontes para a UAB.

REFERÊNCIAS

AIRES, C.J. e LOPES, R. G. de F. Sistemas de educação a distância e sua gestão – uma experiência de aprendizagem *on-line*. In: SOUSA, A. M. de, FIORENTINI, L. M. R e RODRIGUES, M. A (Orgs.) **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: UnB, 2010.

ARRUDA, E. P.;ARRUDA, D., E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n. 3, p. 321-338, jul.-set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300321
Acesso em: 27 nov. 2020.

ARRUDA, E, P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 823-842, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607/pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto 5800, de 8 de junho de 2006**. Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-norma-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Programa Universidade Aberta do Brasil. **Edital Capes 5/2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018Edital52018UAB2.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do exercício de 2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Brasília: MEC, 2015.

Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://200.130.57.222/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do exercício de 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www1.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/auditoria/30042019-relatorio-de-gestao-CAPES-2018.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Gestão do exercício de 2019a**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://www1.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/auditoria/30042019-relatorio-de-gestao-CAPES-2018.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2019b**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

COSTA, K. da S.; FARIA, G. G. **Ead**: sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma de educação presencial. 2008, p. 1-10. Disponível em <http://ead.faesa.br/ead.htm>. Acesso: 26 nov. 2020.

FERREIRA, M.; NOGUEIRA, D. X. P. **Perfil dos ingressantes da UAB/UnB - 2020/-1**. CEAD/UnB, 2020.

FERREIRA, M.; NOGUEIRA, D. X. P.; TEIXEIRA, J. A. **Formação de professores universitários para a educação a distância na UAB/UnB**. Universidade de Brasília, 2020.

FURTADO, Débora. **O Sistema UAB na UnB**: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação. 133 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

IBGE. **Informativo do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD)**. Educação 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

LACÉ, A. M.; SCHNEIDER, Magalis, B, D. A Educação Superior a Distância pública brasileira: percurso heterogêneo e controvertido de 1970 até 2010. *In*: LIMA D. da C. B. P.; SANTOS, C. A.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação a Distância (EaD):** realidades, evolução e contextos. Anápolis: Editora UEG, 2017, p. 79-95.

ONODY, V. da S. M. **O comportamento dos recursos financeiros da Universidade Aberta do Brasil:** um olhar para o caso da UFSCar entre 2006-2015. 110 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações e Sistemas Públicos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ONODY, V. da S. M.; ALBUQUEURQUE, A. A.; LIZARELLI, F. L. O comportamento dos recursos financeiros da Universidade Aberta do Brasil entre 2006 e 2015. *In*: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, Uberlândia, 2017. **Anais [...]**, Uberlândia: UFU, 2017, p. 01-17

RIBEIRO, D. **UnB:** invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir Editora Limitada, 1978.

RIBEIRO, D. Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). **Universidade Aberta do Brasil.** Estudos preliminares. Fonte impressa. Arquivos Darcy Ribeiro, Memorial Darcy Ribeiro. Brasília: UnB, 1996.


SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação:** significados, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2017.

CAPÍTULO VII

A COMPLEIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Rosemery Celeste Petter


rosypetter@gmail.com

 [0000-0002-3450-3074](https://orcid.org/0000-0002-3450-3074)




Cristiano Maciel

crismac@gmail.com

 [0000-0002-2431-8457](https://orcid.org/0000-0002-2431-8457)

Alexandre Martins dos Anjos

dinteralexandre@gmail.com

 [0000-0002-1702-5330](https://orcid.org/0000-0002-1702-5330)

INTRODUÇÃO

As universidades são instituições pluridisciplinares voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Para atender sua finalidade, necessitam que sua estrutura e organização administrativa e acadêmica sejam condizentes com a consecução de seus objetivos, metas e estratégias.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tem-se notabilizado como uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) em razão do fiel cumprimento de sua finalidade (ensino, pesquisa e extensão) e do régio comprometimento com a execução de políticas públicas que respondam aos anseios da população de Mato Grosso e região e também com a elaboração e difusão de conhecimentos que promovam o desenvolvimento do país (UFMT, 2019). Ao longo de sua trajetória, a instituição buscou inserir em sua estrutura

organizativa modelos acadêmicos e administrativos inovadores, presentes nas indicações de seu estatuto e nos demais ordenamentos normativos da instituição (PDI, PPI, resoluções) e plasmados em seu organograma institucional.

Conforme indicado em seu estatuto e organograma, a UFMT possui uma estrutura administrativa e acadêmica composta por quatro agrupamentos: os Conselhos Deliberativos; a Administração Superior; as Unidades Acadêmicas; e os Órgãos Suplementares. No estatuto da instituição, que está em vigor, constam os princípios, os objetivos e a forma de organização e gestão desses agrupamentos.

Os Conselhos Deliberativos são constituídos pelos seguintes órgãos de natureza deliberativa, normativa e consultiva: o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), o Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho Diretor (CD). A Administração Superior é formada por Reitoria (órgão executor, coordenador e superintendente de todas as atividades universitárias), Vice-Reitoria (órgão assessor vinculado à reitoria) e Pró-Reitorias (órgãos de apoio às atividades acadêmicas e administrativas). As Unidades Acadêmicas (UA), compostas por institutos e faculdades, se incumbem das funções de planejar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na estrutura organizacional da instituição, os cursos de bacharelado e licenciatura são vinculados às UA e o Colegiado de Curso é um órgão de gestão acadêmica, que está sob a regulação, supervisão e avaliação da Pró-Reitoria de Graduação (PROEG). Os Órgãos Suplementares, os responsáveis pelas atividades de caráter permanente, concentram os recursos destinados a serviços necessários ao apoio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estando a direção desses órgãos subordinada à Reitoria, é função do reitor a escolha dos dirigentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2008).

Com a inserção da Educação a Distância (EaD) nas IPES – a exemplo das poucas instituições que já ofertavam cursos nessa modalidade educativa anteriormente ao contexto de adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) – houve a necessidade de constituir ou reconfigurar as estruturas administrativas e acadêmicas, já estabelecidas visando atender a modalidade presencial e, ao mesmo tempo, suprir as demandas oriundas dos cursos EaD.

Por meio desse ponto de vista, veremos aqui a compleição da EaD na estrutura administrativa e acadêmica da UFMT, considerando suas peculiaridades desde sua inserção na instituição até os dias atuais. Oriundo de uma pesquisa de doutorado já concluída, o

presente artigo teve como foco o processo de institucionalização da EaD na UFMT (PETTER, 2019).

O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA E A INSERÇÃO INSTITUCIONAL DA EaD

A EaD é introduzida na UFMT no início dos anos 1990, por força de uma política de formação de professores da Educação Básica, gestada no Instituto de Educação, que veio a se consolidar após o estabelecimento de parcerias interinstitucionais envolvendo a UFMT, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e as Prefeituras Municipais de Mato Grosso.

Na ocasião, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) interinstitucional e interdepartamental denominado Núcleo de Estudos para a Formação do Professor (NEPRO), composto por professores dos cursos de licenciatura da UFMT, da UNEMAT, de técnicos da SEDUC e de representantes das prefeituras e do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), com a finalidade de debater e alinhar um projeto de formação docente na modalidade a distância que abarcasse as universidades da Amazônia Legal (ALONSO, 2005). Uma vez instaurada a congregação do Instituto de Educação em 1993, o GT teve seu nome mudado para Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), sendo estabelecido como objetivo principal a ser alcançado o fomento à formação superior de professores em exercício nas escolas públicas por meio da Educação a Distância.

Na etapa de planejamento do curso que seria ofertado nessa modalidade educativa, algumas decisões da equipe do NEAD foram determinantes para que seu projeto obtivesse contornos peculiares e inovadores. Estabelecer um núcleo dentro de uma unidade acadêmica, no caso o IE, e não criar uma unidade à parte na estrutura da instituição foram decisões preliminares, tomadas com vista a diminuir a desconfiança que cercava a introdução de um projeto de curso que seria viabilizado numa modalidade pouco conhecida pela maioria dos pares. Nessa conjuntura, se a equipe optasse pela criação de uma estrutura independente no interior da universidade, a resistência ao curso EaD poderia se intensificar (PRETI, 1996). Posteriormente, a equipe do NEAD definiu que a estrutura do sistema de EaD seria baseada no Projeto Pedagógico do curso e não o inverso (ALONSO, 1996). Com essa tomada de decisão, um modelo próprio de EaD acabou por ser engendrado,

acarretando o deslocamento da centralidade para a dimensão pedagógica, na perspectiva de superar o modelo industrial de EaD. Além disso, a equipe do NEAD visava oferecer um curso preparado para o atendimento das necessidades de formação docente, respeitando-se a realidade regional.

A viabilização do curso “Pedagogia na Modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” se deu após dois anos de elaboração de seu Projeto Pedagógico, quando foi necessário criar uma estrutura organizativa interna e externa ao núcleo que desse funcionalidade ao mesmo.

Internamente o NEAD foi provido de estrutura física, tecnológica e de pessoal necessárias para a viabilização do curso. Sua estrutura compunha-se dos seguintes setores: coordenação do Núcleo, secretaria geral, equipe tecnológica, setor da pós-graduação (*lato sensu*), coordenação e secretaria do curso de graduação (responsável pela escrituração acadêmica); colegiado do curso; equipe pedagógica e equipe de especialistas do curso de graduação; setor de educação continuada e setor de materiais impressos e multimídias (PRETI, 2009).

Além desses setores administrativos, no NEAD também havia o setor de parcerias, formado pela equipe de técnicos da SEDUC. Eles colaboravam na implementação do curso, desenvolvendo atividades conjuntas com os coordenadores de polo e zelando pelo cumprimento das atribuições da SEDUC no que tange à parceria interinstitucional (ALONSO, 2005). O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) foi uma parceria firmada entre SEDUC, UFMT e UNEMAT com o objetivo de “[...] habilitar e qualificar a nível de 3º Grau todos os professores atuantes no ensino público da rede estadual e municipal” (MATO GROSSO, 1998, p.9).

Outro aspecto da estrutura do NEAD que merece ser destacado é sua equipe tecnológica. Ela foi criada com o intuito primordial de formar uma infraestrutura tecnológica de comunicação entre o NEAD e os centros de apoio dos polos a partir da instalação da internet nesses locais. Uma vez instalados os sistemas de comunicação, a equipe começou a trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo do AulaNet, e também no desenvolvimento do Sistema de Gerenciamento de Educação a Distância (SIGED), um *software* de gestão direcionado ao processo de escrituração e registro acadêmico dos alunos do curso de graduação do NEAD. As ações dessa equipe foram importantes, no que se refere à infraestrutura tecnológica no início dos anos 2000, pois a universidade ainda não tinha uma base central que oferecesse suporte às tecnologias educacionais.

Desse modo, o Núcleo se converteu em um centro operativo e de tomada de decisões sobre o desenvolvimento geral do curso, desde a criação da turma experimental até o empreendimento de outras ações como cursos de especialização, pesquisa e educação continuada.

Em ambiente externo ao Núcleo, havia outros dois espaços operativos do curso: os Centros de Apoio e os Núcleos Municipais. O Centro de Apoio, um espaço administrativo e de formação dos Orientadores Acadêmicos, ficava na cidade sede do polo. Já os Núcleos Municipais ficavam nos demais municípios do polo e era o local onde os Orientadores Acadêmicos realizavam o atendimento aos alunos do curso no município (NEDER, 2009). A instalação dos polos, incluindo o centro de apoio e seus respectivos núcleos municipais, foi o mais importante componente para a concretização da parceria interinstitucional (PRETI, 2005).

No que tange ao processo de tomada de decisão, havia diferentes níveis de coordenação (do NEAD, do curso, de polo, de centro de apoio e de projetos), guardando cada uma delas funções específicas e articuladas, voltadas à viabilização do curso e das outras ações empreendidas pela equipe. Tanto a coordenação do curso como o colegiado eram referendados por portaria da Pró-Reitoria de Graduação (PROEG).

Ao projetar e implementar um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, que atendia as necessidades de formação docente regional e, pela peculiaridade do modelo de EaD e relevância do trabalho da equipe do NEAD, vieram a se tornar um marco ao inserir uma inovação institucional e ser referência nacional na oferta de curso EaD.

Contudo, desde a sua criação, o Núcleo não está formalmente instituído, pois ainda não consta na estrutura organizativa da instituição. Ainda que revestido desse caráter “informal”, as ações empreendidas pela equipe do Núcleo no âmbito externo da universidade e do Estado, e o fato das turmas curso de Licenciatura em Pedagogia entre 1995 a 2009 ter formado 3.920 professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, favorecia a confiabilidade interna para se assentar como um núcleo institucional (PRETI, 2009).

No que se refere à organização da EaD na instituição, Nitzke (2010) aponta que os órgãos responsáveis pela modalidade podem apresentar diferentes formas: ligados a uma unidade de ensino, são unidades de ensino, são ou possuem *status* de pró-reitoria, estão ligados a uma pró-reitoria, estão ligados à reitoria. De 1995 a 2006, a compleição da EaD na instituição era de um Núcleo criado especificamente para planejar e desenvolver projetos de curso na modalidade a distância, estando adstrito a uma unidade acadêmica. Ao mesmo

tempo em que obedecia às normas gerais da instituição, o Núcleo também desenvolvia um sistema próprio de gestão e implementação de suas ações, as quais foram respeitadas pela instituição (PRETI, 2009).

A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA EaD A PARTIR DA SUA EXPANSÃO INTERNA

O primeiro movimento de expansão interna da EaD na UFMT ocorreu em 2005, com a oferta do curso piloto Bacharelado em Administração. Esse curso foi oferecido em 22 instituições públicas de ensino superior como resultado da articulação entre o Banco do Brasil e o MEC/SEED, sendo esta uma ação embrionária do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na instituição, o curso foi ofertado e viabilizado por uma equipe de docentes do Departamento de Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis Na instituição, o curso foi ofertado e viabilizado por uma equipe de docentes do Departamento de Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FAECC), com o apoio de dois professores da equipe do NEAD/IE. Para viabilizá-lo naquela unidade acadêmica, foi instalado um “mininúcleo” de EaD, com a seguinte composição: coordenação de curso, coordenação pedagógica e secretaria geral.

Em 2006 com a aprovação de três projetos de curso de graduação nos editais da SEED/MEC, a instituição aderiu ao Programa UAB. Por se tratar de um programa especial, o Programa UAB ficou vinculado à Reitoria e, por não existir na instituição uma unidade administrativa para acomodar sua equipe, em 2007 e 2008, ele ficou sediado em uma sala do então Instituto de Ciências Exatas e da Terra (ICET). Em 2009, ocorre a mudança, em caráter provisório, da equipe da UAB para o mesmo prédio em que foi instalada a Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (STI); e, em 2012, ambas as equipes mudam-se para um prédio próprio no *campus* de Cuiabá, onde foram instalados mobiliários e equipamentos apropriados para o desenvolvimento das atividades das duas equipes. No ano seguinte, foi montado um estúdio para gravação de videoaulas com equipamentos e materiais que ajudaram a melhorar as atividades da equipe de apoio aos cursos EaD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2015).

No âmbito da UAB/UFMT, os recursos humanos estavam organizados em dois grupos de trabalho: o da administração da UAB na instituição e o dos cursos. A equipe administrativa do Programa na instituição era composta pela Coordenação da UAB, Coordenação Adjunta,

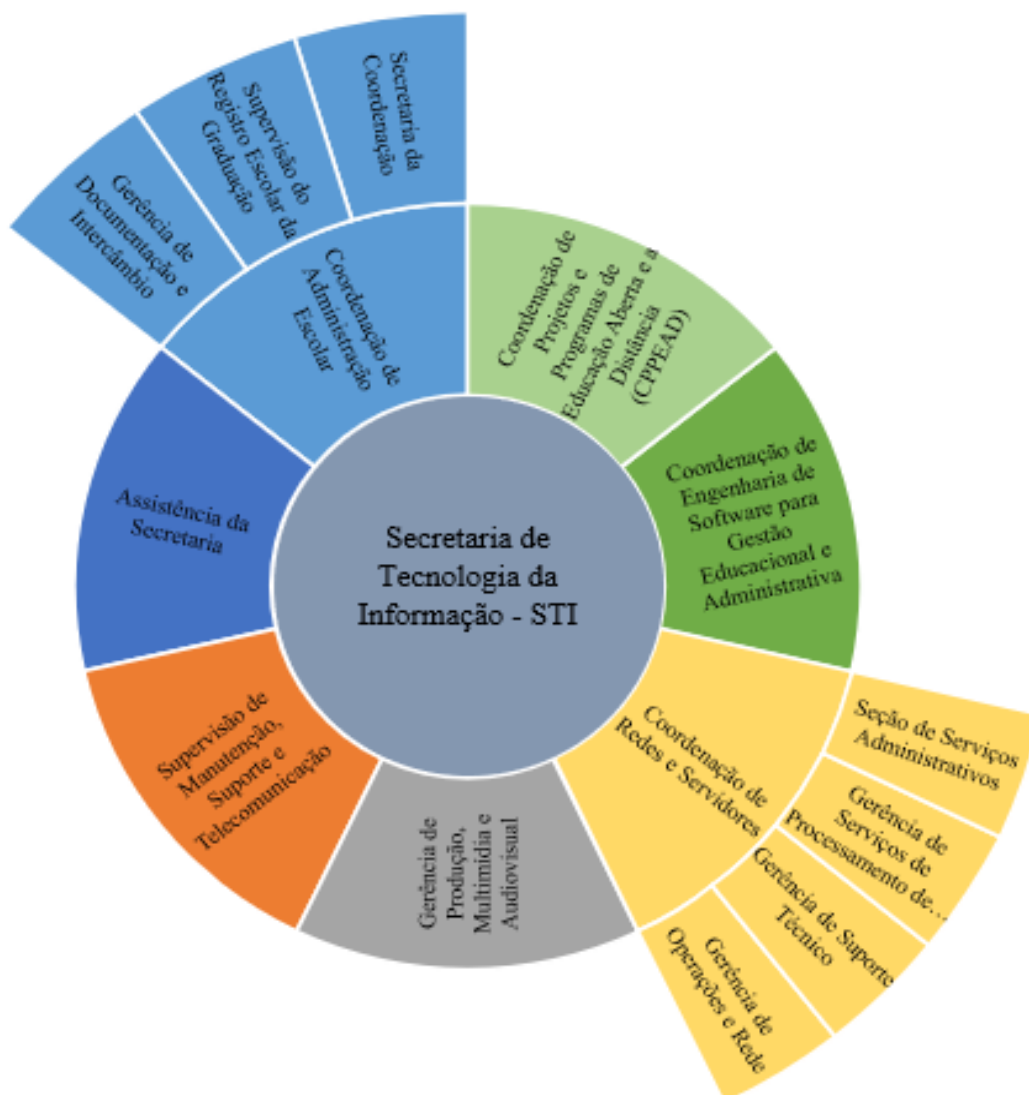
Coordenação de Infraestrutura de Polo, Coordenação de Materiais Didáticos e Midiáticos e a Secretaria da UAB. Já o grupo de trabalho dos cursos EaD, localizado nas UA, era composto pelo Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Secretaria do Curso, Professor, Tutor a Distância, Tutor Presencial, Coordenação de Polo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2015).

Duas das três unidades acadêmicas que iriam ofertar os primeiros cursos da UAB na UFMT tinham uma estrutura organizativa pré-estabelecida. Uma delas era o NEAD/IE que ofertou o curso de Pedagogia no âmbito da UAB a partir de 2007 e, por possuir um Núcleo bem estruturado, serviu de referência para os demais cursos. A outra unidade acadêmica, a FAECC, já possuía um “mininúcleo de EaD”, que fora estruturado para o curso piloto, e veio a ofertar o curso de Bacharelado em Administração. Enquanto os cursos de Pedagogia e Administração requereram apenas a ampliação e/ou o ajuste das equipes existentes e do espaço físico do Núcleo, o curso de Ciências Naturais e Matemática precisou da estruturação desses mesmos requisitos.

Além da equipe administrativa da UAB e das equipes administrativa e pedagógicas dos cursos EaD, havia a Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (STI), criada em 2008. A STI é um órgão suplementar na estrutura da UFMT que atuava em duas grandes frentes de trabalho: a primeira voltada para ações relativas à tecnologia instrumental, com o intuito de planejar, organizar e modernizar as estruturas de Tecnologia da Informação (TI) dos diversos setores da instituição em seus quatro *campus*; a segunda, orientada ao apoio ao desenvolvimento de tecnologias voltadas para a educação, especificamente, a EaD e a educação mediada. Esta segunda frente de trabalho oferecia apoio e suporte tecnológicos aos cursos EaD, sobretudo àqueles no âmbito da UAB da instituição.

Para cumprir essas duas frentes de ação, a STI possuía em sua estrutura coordenações e setores (gerência e supervisão), como mostrado na Figura 1. Nela constam a Coordenação de Projetos e Programas de Educação Aberta e a Distância (CPPEAD) e na Gerência de Produção, Multimídia e Audiovisual (GPMA), setores voltados para fomentar a EaD e a educação mediada na instituição e oferecer suporte aos cursos nessa modalidade educativa.

Figura 1 – Organograma da STI



Fonte: Petter (2019)

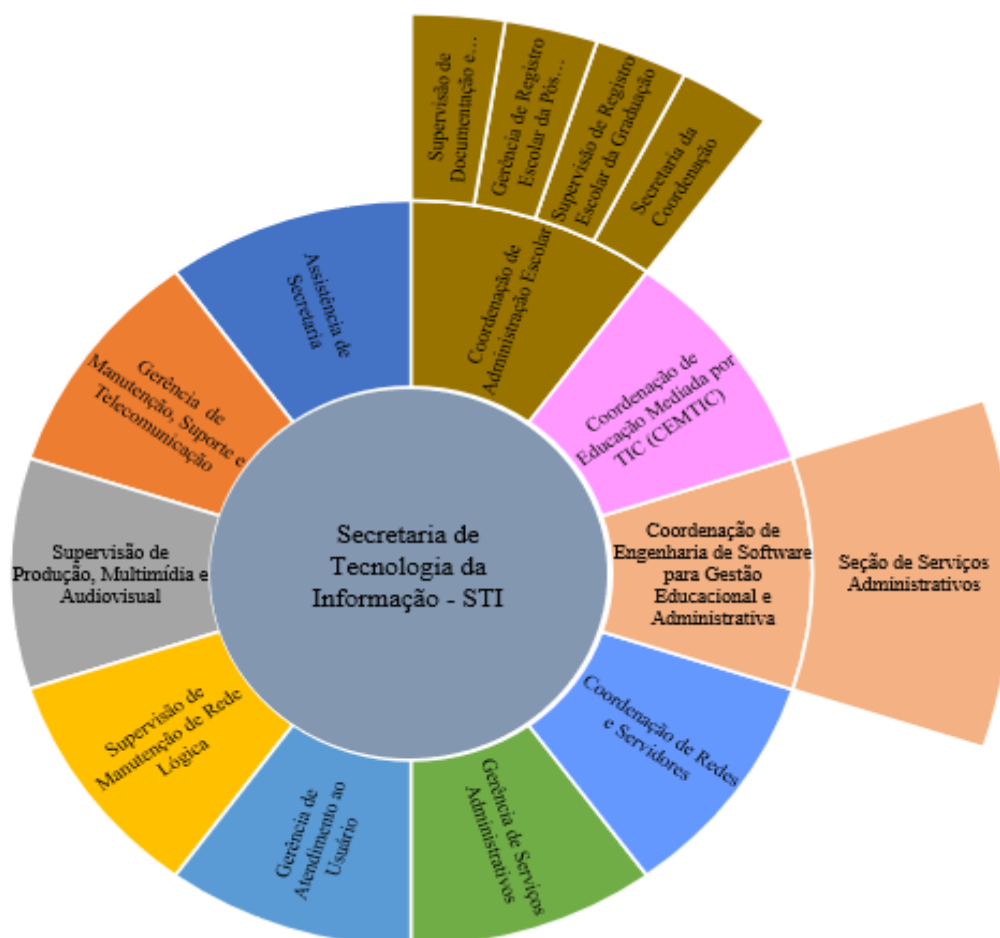
A CPPEAD tinha como eixo de atuação atividades de promoção interna de regulação, supervisão e avaliação da Educação Mediada por TIC e da EaD e também ao apoio à gestão de programas e projetos dessa natureza, a CPPEAD cumpria o propósito de “[...] institucionalizar, regulamentar, supervisionar, avaliar e apoiar processos de gestão da EaD e programas e projetos mediados por TIC” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b, p.1). Trabalhando de forma colaborativa na concretização das ações relativas a essas frentes de ação desde 2008, a equipe da CPPEAD juntamente com as

coordenações da UAB/UFMT (geral e adjunta) lograram o alcance das finalidades almeçadas.

A GPMA era responsável pela concepção, produção, capacitação e manutenção dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem dos cursos EaD e de outros cursos mediados por tecnologias da instituição. Além disso, sua equipe atendia a grande demanda por ações institucionais para modernizar a TI, ao acompanhar a criação de sistemas multimídia e *sites* e oferecer apoio à toda a instituição e aos seus então quatro campus quanto à infraestrutura de tecnologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

O ano 2012 marca a mudança na estrutura administrativa e acadêmica da instituição e as transformações ocorridas em alguns dos setores da STI, além de alterar a sigla das duas equipes. A CPPEAD foi nomeada Coordenação de Educação Mediada por Tecnologia da Informação e Comunicação (CEMTIC) e a GPMA, Supervisão de Produção Multimídia e Audiovisual (SPMA), como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Organograma da STI



Fonte: Petter (2019)

Além de dar continuidade às metas e ações iniciadas pela CPPEAD, a CEMTIC intensificou as atividades referentes à organização, regulação e supervisão dos cursos EaD, como também acompanhou os trâmites que envolviam os projetos de curso de graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão ofertados nesta modalidade educativa. Em conjunto com as entidades parceiras (UAB/UFMT, PROEG, PROPG, STI/CAE) promoveu as seguintes ações: criou e implantou o Sistema Acadêmico para os cursos de graduação EaD, estabeleceu as normas para o registro acadêmico e para o Plano Individual de Atividades Docentes (PIA), elaborou e implementou as transferências relacionadas a cursos EaD por meio do Edital de Ocupação de vagas específicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013). Em 2013, foi a vez do Projeto de Educação Mediada por Tecnologias da Informação e da Comunicação (PEMTIC), desenvolvido com o objetivo de capacitar os docentes da instituição no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, apoiando-os na oferta parcial de disciplinas em modalidade não presencial e na melhoria das estratégias de ensino aprendizagem (ANJOS *et al.*, 2014). Quanto à SPMA, esse setor da STI continuou desenvolvendo sistemas multimídia e *design* instrucional, bem como outros serviços dessa natureza para a instituição, que eram as mesmas atividades realizadas pela GPMA.

Ao analisar a organização da EaD no período de 2006 a 2016, constata-se que relativamente às indicações do estatuto da instituição, as UA se mantiveram como núcleo propositivo e operativo dos cursos EaD e o apoio direto a estes, advinham das coordenações (geral e adjunta) do Programa UAB/UFMT (administrativo e financeiro) e da STI (tecnológico e equipe multidisciplinar). Quanto à tríade CPPEAD-CEMATIC-STI, sua função consistiu em promover a regulação, a supervisão e a avaliação da EaD na instituição, não atuando diretamente com as coordenações de curso.

Pode-se afirmar ainda que cada um desses setores cumpriu suas funções e que a EaD continuou mantendo uma situação ambígua no interior da instituição porque, apesar dos esforços das coordenações da UAB/UFMT e da gestão da STI, não havia um setor institucional específico que convergisse a totalidade das ações referentes à EaD. Aspecto esse que fez com que os gestores dos cursos nessa modalidade não tivessem clareza de qual desses setores era o responsável pela EaD e quem era o representante institucional da modalidade (PETTER, 2019).

Em razão de tal compleição, também se pode afirmar que nesse período o modelo institucional da EaD foi descentralizado, pois efetivamente as tomadas de decisões localizavam-se nas UA. Essa compleição descentralizada possui vantagens e

desvantagens. Quando a EaD está vinculada a uma UA, a sua principal vantagem – em coadunação com as indicações de Franco (2005 *apud* CERNY, 2009) – reside na afinidade de propósitos e no fortalecimento do trabalho da equipe de docentes, como era o caso do NEAD/IE. Além disso, tal vínculo pode favorecer a integração dos professores que atuam nos cursos presenciais e a distância (ainda que uma parte deles tenha se mantido inalterada), a autonomia da equipe do curso EaD e a otimização em relação à estrutura e à agilidade nos processos de tomada de decisão (PETTER, 2019).

Petter (2019), ao entrevistar um de gestores de curso EaD na UFMT acerca das desvantagens da compleição descentralizada de EaD, chegou às seguintes conclusões: a) o desencadeamento de ações pulverizadas pode contribuir para que as situações problemas e as boas experiências fiquem restritas à equipe dos cursos EaD, considerando a possibilidade de não haver encontros entre as equipes dos cursos, que as levem à socialização, e nem tomadas de decisões em conjunto para se ter unicidade de ações, ressalvadas as diferenças entre as realidades dos cursos; b) a concessão de autonomia conferida às equipes dos cursos EaD nas unidades acadêmicas pode criar uma situação ambígua porque, às vezes, os gestores das UA e os pares não tomam para si também a responsabilidade de efetivamente apoiar os cursos ofertados na modalidade a distância. Deixam na mão da equipe da EaD da UA as questões que dizem respeito ao curso, quando, na verdade, essa precisa do apoio do diretor e dos chefes de departamento para equacionar os problemas de ordem administrativa e acadêmica. Tal situação pode fazer com que as equipes do núcleo/ “mininúcleo” EaD figurem como um “gueto” na UA (PETTER, 2019); c) a pouca visibilidade na UA e na instituição do trabalho e dos resultados dos cursos EaD pode não produzir o objetivo pretendido, em razão dos itens anteriores.

Em 2016, a gestão superior empreende uma nova mudança na estrutura administrativa e acadêmica da instituição, destacando-se duas das alterações feitas: a extinção da CEMTIC da estrutura administrativa da STI e a criação da Secretaria de Tecnologia Educacional (SETEC). Nessa nova estrutura, a STI veio a trabalhar somente em ações relativas à Tecnologia e Segurança da Informação e Engenharia de *Software* da UFMT e gestão dos registros acadêmicos da instituição.

Já a SETEC, tal qual a STI, é um órgão suplementar que tem como função “[...] oferecer estrutura física, técnica e pedagógica para a execução de cursos na modalidade a distância, levando em consideração as especificidades de planejamento dos cursos,

execução, controle, regulação e avaliação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2019, p. 152).

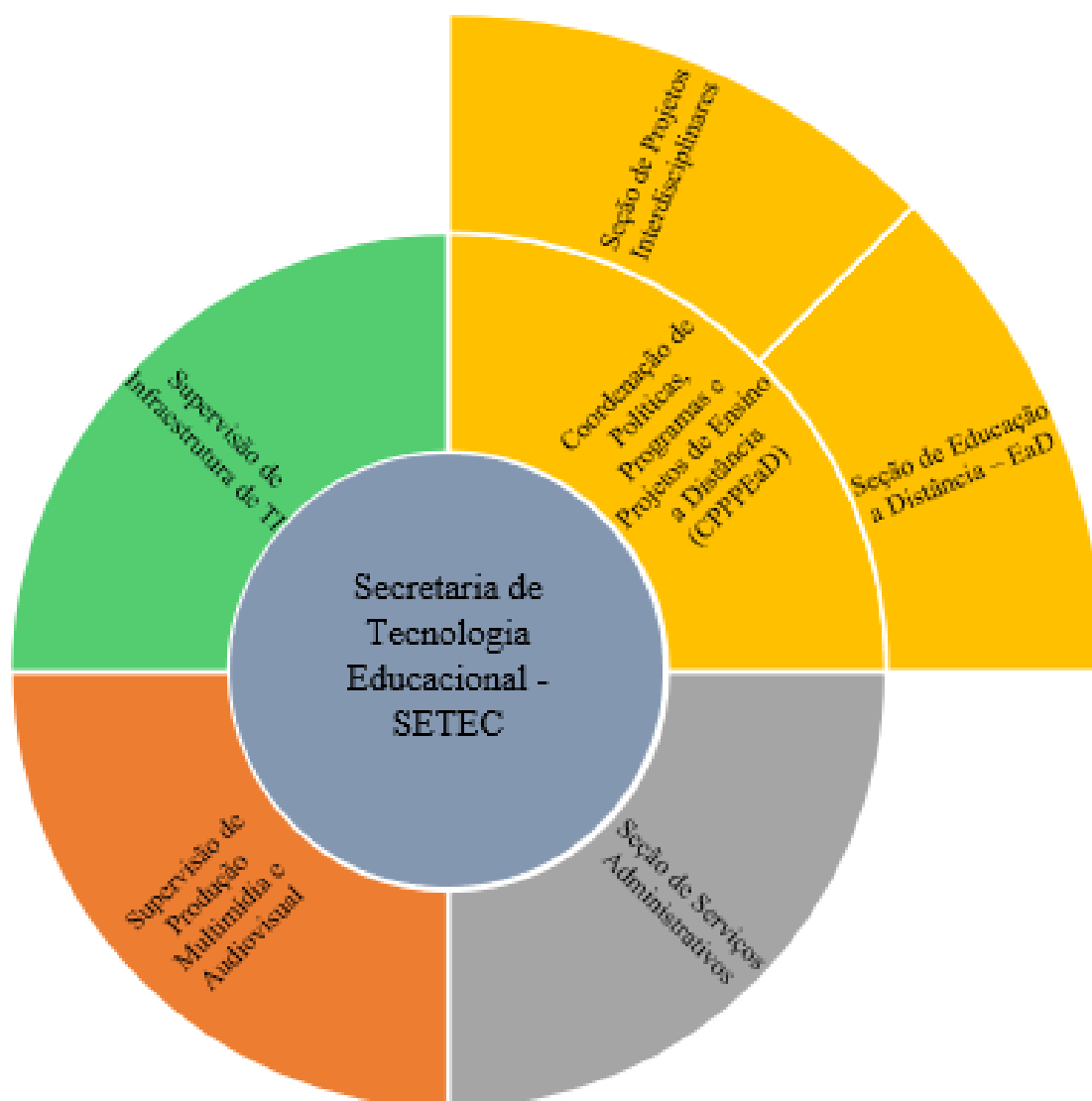
A SETEC foi instalada no mesmo prédio da STI, ocupando a parte que era da UAB/UFMT. No local, além das salas que abrigam as equipes de trabalho, fazem parte da estrutura física: um estúdio de gravação de videoaulas e demais equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades da equipe da SPMA e um auditório voltado para a Educação a Distância com equipamentos e mobiliários e disponibilização de sistemas de videoconferência.

Para cumprir sua função e direcionar as ações, a SETEC traçou um Planejamento Estratégico que abrange objetivos, metas e estratégias envolvendo quatro eixos de atuação: Educação a Distância, atividades que envolvem o uso de Tecnologia Educacional, formação de professores e técnicos da UFMT, e a pesquisa e estudos de métodos de educação mediada por TIC, Educação Aberta e a Distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016).

O primeiro eixo, Educação a Distância, envolve aspectos institucionais acerca desta modalidade educativa, especificamente sua regulação, supervisão e avaliação, que, na STI, estavam sob a responsabilidade da CEMTIC, que, por sua vez, tinha o apoio da Coordenação da UAB. O segundo eixo de atuação diz respeito ao suporte e apoio a atividades que envolvem o uso de Tecnologia Educacional. Na STI, essas atividades eram desenvolvidas pela SPMA (agregada à estrutura da SETEC após a reestruturação da STI) e posteriormente foram ampliadas e aprimoradas devido o escopo de atuação da SETEC, atinentes à Tecnologia Educacional e da meta de viabilização da Educação Aberta. O terceiro eixo busca promover cursos, programas e projetos interdisciplinares voltados à formação de docentes e técnicos para a utilização de tecnologias educacionais, bem como ao fomento de parcerias com a rede pública de educação, visando expandir a modalidade a distância e o uso das tecnologias educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016). O quarto eixo diz respeito ao incentivo à pesquisa e inovação em Tecnologias Educacionais. Trata-se de uma nova frente de trabalho que vem sendo desenvolvida pelo SETEC junto com o Instituto de Educação e cuja ação resultou no primeiro curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional, que é financiado pela UAB.

Para desenvolver esses quatro eixos, a SETEC possui em sua estrutura organizativa três supervisões, uma seção e uma coordenação, como mostra a Figura 3:

Figura 3 – Organograma da SETEC



Fonte: Petter (2019)

A Seção de Serviços Administrativos tem como propósito coordenar as ações administrativas da SETEC. A Supervisão de Infraestrutura de TI tem como função prover os serviços e infraestrutura que sustentam a educação aberta a distância e a híbrida; a Supervisão de Produção Multimídia e Audiovisual oferece atendimento de serviços multimídia e audiovisual para a Educação Aberta, a Distância (EAD) e a Híbrida, tendo como foco o diálogo entre as demais equipes da SETEC e as unidades acadêmica que oferecem cursos nessas modalidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2017). A

equipe multidisciplinar está composta por profissionais da área da TI, como desenvolvedores *web*, *designers* gráficos, diagramadores, operadores de câmera, editores de vídeo e conteúdo. Assim, no tocante aos recursos humanos, a equipe de trabalho da SETEC é composta por um bom número de profissionais colaboradores com formação em diferentes áreas, atuando nos setores da secretaria, com o foco nas tecnologias educacionais.

A Coordenação de Políticas, Programas e Projetos de Ensino a Distância-EaD (CPPPEaD) tem a função de dinamizar as políticas institucionais para a EaD, o que anteriormente era realizado pela CEMTIC/STI. A CPPPEaD abriga duas seções: a Seção de Educação a Distância e a Seção de Projetos Interdisciplinares. Os programas e projetos são organizados e implementados pela Seção de Educação a Distância que, como o próprio nome indica, tem o objetivo de promover essa modalidade educativa, a Educação Aberta e a Distância (EAD) e Híbrida (*Blended learning*) na instituição (DA SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017). É nesta seção que se encontra alojada a UAB/UFMT e, por essa razão, cabe a SETEC fomentar os cursos de graduação e especialização na EaD. A Seção de Projetos Interdisciplinares tem a incumbência de implementar cursos, programas e projetos interdisciplinares, voltados à formação em EaD e na utilização de Tecnologias Educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2017).

Com a criação da SETEC (órgão vinculado à reitoria), observa-se a ampliação do escopo das ações, ao se verificar que os quatro eixos de atuação estão voltados não somente para a viabilização dos cursos EaD, mas também para a EAD e para o ensino híbrido na instituição. A SETEC também empreende as ações de regulação, supervisão e avaliação, o que vem a ser um aspecto estratégico para o processo de institucionalização da EaD (PETTER, MACIEL, 2016). Além disso, ao agregar a coordenação geral e adjunta da UAB/UFMT na Seção de Educação a Distância da CPPPEaD, a gestão desse programa ficou sob a alçada e responsabilidade desta Secretaria, em que boa parte da oferta dos cursos continua a ser por meio de editais da Capes. A razão para que isso ocorra é o Programa UAB continuar sendo a única forma de oferta e financiamento de cursos na modalidade a distância nas instituições públicas de ensino superior.

A SETEC concentra todas as ações de fomento e apoio referentes à pesquisa, ensino e extensão voltadas à modalidade EaD, como indicado no seu Planejamento Estratégico (diferentemente das compleições dos períodos anteriores); contudo a centralidade das ações acadêmicas se mantém nas UA ofertantes. Quanto à localização, a EaD reside tanto num órgão vinculado à reitoria (a SETEC) quanto nas UA que oferecem cursos nesta

modalidade educativa (CERNY, 2009). Essa compleição parece indicar um modelo institucional de EaD, que pode ser chamado “semidescentralizado”, pois existe um setor específico (SETEC), que é responsável pelo aporte institucional das dimensões pedagógica, financeira, tecnológica e política da modalidade. Com isso, a SETEC compartilha a corresponsabilidade pela elaboração e execução dos cursos com as equipes dos cursos nas UA ofertantes (PETTER, 2019).

Em se tratando da dimensão política, o representante institucional da EaD, diferentemente do período anterior, é o Secretário da SETEC, a quem não é permitido ter assento no CONSEPE (principal conselho superior da instituição). Apesar dessa restrição, existe a possibilidade futura de ele vir a participar do CONSUNI, caso seja escolhido entre os demais gestores dos órgãos suplementares, conforme indicado no Estatuto da UFMT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste artigo é apresentar como a EaD veio sendo organizada na UFMT desde a sua inserção até os dias atuais, procurando destacar as suas peculiaridades nesta trajetória.

Ao observar a forma como a EaD foi organizada desde que foi introduzida na instituição, verifica-se que os três períodos apontados ao longo do texto e a centralidade das ações de planejamento e desenvolvimento dos cursos EaD estão nas UA, consideradas órgãos executivos com atribuições de planejar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme indica o Estatuto da instituição.

Na condição de *locus* principal do modelo institucional de EaD descentralizado, a UA não só atende as indicações estatutárias, mas também devido a própria forma como foi introduzida a modalidade na instituição, fruto de um projeto de curso aliado a constituição de um Núcleo de Educação a Distância que, pela abrangência e magnitude de suas ações e projeção externa à instituição do seu trabalho, conquistou autonomia de ação na instituição.

Esta autonomia, à primeira vista, era tido como positivo pela equipe do Núcleo, até ser percebido que, ao contrário, lhe desfavorecia a imagem: “[...] como se fosse “setor à parte” da Instituição, como se os cursos fossem do Núcleo e não da Instituição.” (PRETI, 2009, p. 146). Outro aspecto a ser destacado é a presente condição de informalidade do Núcleo (já que não faz parte da estrutura organizativa da instituição), em vias de mudar, pois atualmente a coordenação do Núcleo está finalizando o processo de sua formalização.

Por força da adesão ao Programa UAB, há a expansão institucional dos cursos EaD e, conseqüentemente, a mudança da configuração institucional da EaD. Para abrigar as diversas equipes (a coordenação do curso, coordenação de tutoria, secretaria do curso e tutores a distância), foi reservado espaço físico em cada UA ofertante de cursos EaD a fim de que fossem organizados os “mininúcleos” de EaD. A exceção foi o IE, que já possuía seu próprio núcleo e que serviu de referência aos demais. Dessa forma, tais equipes de EaD passaram a receber o apoio direto das coordenações (geral e adjunta) do Programa UAB/UFMT nos aspectos administrativo e financeiro e o apoio tecnológico por meio da STI e da equipe multidisciplinar, alojada na GPMA/SPMA. Por estar inserida na STI, a tríade CPPEAD-CEMATIC-STI não atuava diretamente com as coordenações de cursos EaD, uma vez que sua função consistia em promover a regulação, a supervisão e a avaliação da modalidade na instituição.

Apesar dos esforços das coordenações da UAB/UFMT e da gestão da STI, a inexistência de um setor institucional específico que convergisse as ações nas dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e tecnológicas acabou por criar uma situação que turvava o entendimento dos gestores dos cursos nessa modalidade com relação à identificação do verdadeiro responsável pela EaD e do gestor representante da modalidade na instituição (PETTER, 2019).

No período de 2006 a 2016, os coordenadores de cursos EaD perceberam que havia pouco envolvimento dos gestores das UA ofertantes nas questões relativas as necessidade e problemas dos cursos e que o Núcleo/“mininúcleos” eram vistos como uma bolha na UA, tal qual ocorrera com NEAD (PETTER, 2019). Possivelmente, além das desvantagens da organização institucional descentralizada da EaD, a resistência à modalidade e o lastro ainda limitado de UA ofertantes, podem ter contribuído para essa situação apontada pelos coordenadores de curso. Além disso, pode pairar na instituição a ideia de provisoriedade e, possivelmente, de não continuidade dos cursos ofertados nessa modalidade, que depende de editais para essa oferta, como é o caso da UAB nas IPES.

Cabe também ressaltar que, com a expansão institucional dos cursos EaD, as equipes dos cursos nesta modalidade vieram a receber o apoio de órgãos suplementares (STI e SETEC), que têm a função de realizar os serviços necessários ao apoio das atividades-fim da instituição (ensino, pesquisa e extensão).

Ainda que a SETEC cumpra essa finalidade desde sua criação, seu lastro de ação não se restringe à EaD, porque amplia suas funções ao oferecer suporte e apoio institucional

ao uso de Tecnologias Educacionais (TE); promover a formação de professores e técnicos da instituição para a utilização das TE; e alavancar pesquisas que envolvam a educação mediada e a EAD.

Nesse sentido, a preferência por uma forma ou outra de organizar a EaD na instituição, decorre da relevância institucional que é atribuída a essa modalidade educativa, como também de questões políticas e estratégicas da administração superior. Todavia, isso não impede que, com o tempo e a importância e complexidade da EaD, esta possa vir a apresentar outra organização institucional (PRETI, 2009), tal qual ocorreu na EaD da UFMT.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia M. De lo desconocido a lo conocido: el proyecto de Educación a Distancia en la Universidad Federal del Mato Grosso. PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALONSO, Kátia M. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, 2005.

ANJOS, Rosana B. V. dos; ALONSO, Kátia M.; ANJOS, Alexandre M. dos. A implantação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para os cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso. *In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis/SC: UNIREDE, 2014. p. 397-411.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf_ Acesso em: 23 out. 2020.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

DA SILVA, Michele Rejane Coura; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 1, p. 95-117, 2017.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Programa Interinstitucional de Qualificação Docente**. Cuiabá: SEDUC, 1998.

NEDER, Maria Lúcia C. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NITZKE, Júlio A. Estratégias institucionais para a gestão de uma Educação a Distância descentralizada. *In*: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: processos de gestão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

PETTER, Rosemary C. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2019. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2019.

PETTER, Rosemary Celeste; MACIEL, Cristiano. O processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso. *In*: SIED: EnPED- Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. São Carlos, SP. **Anais eletrônicos [...]**. São Carlos-SP: UFSCar, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/issue/view/7> Acesso em: 27 out. 2020.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. *In*: PRETI, Oreste. (org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE/UFMT, Cuiabá: UFMT, 1996.

PRETI, Oreste. (org.). A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. *In*: **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 171p.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 174p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA). **Relatório de Avaliação Institucional (2010)**. Cuiabá-MT, 2010a. 165p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação STI. **Relatório de Gestão da Coordenação de Projetos e Programas de Educação Aberta e a Distância (2010)**. Cuiabá-MT, 2010b, 13p. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Comissão Própria de Avaliação Institucional-CPA. **Relatório de Avaliação Institucional (2013)**. Cuiabá-MT, 2013, 143p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Secretaria de Comunicação e Mídias. **Relatório de Gestão (2014-2015)**. Cuiabá-MT, 2015, 106p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação (STI). **Projeto de criação da Secretaria de Tecnologias Educacionais (SETEC)**. Cuiabá-MT, 2016. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Secretaria de Tecnologia Educacional. **Planejamento Estratégico 2018**. Cuiabá-MT, 2017. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Cuiabá: UFMT, 2019, 203p. Disponível em:

<https://cms.ufmt.br/files/galleries/42/PDI/PDI%202019-2023.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: REALIDADE, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

rosselini.ribeiro@ifg.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0098-6984>

Elka Cândida de Oliveira Machado

elkamachado2015@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3663-3796>


Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

cidafonseca.rodrigues@gmail.com

 <https://orcid.org/000-0003-3526-0227>

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

julianeard@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6584-0957>

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem ganhado espaço como modalidade educativa desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu, em seu artigo 80, que o governo federal incentivaria o desenvolvimento da EaD em todos os níveis e modalidades, como meio de democratizar o ensino e ampliar o acesso à educação em todo o território nacional.

Contudo, percebe-se que, mesmo antes de sua regulamentação formal no Brasil, várias iniciativas foram empreendidas para sua implementação. Remetem-se ao início do século XX, os cursos por correspondência, rádio e televisão. Os avanços tecnológicos possibilitaram a transmissão de cursos e de teleconferências via satélite e a utilização de

softwares, ferramentas da internet e ambientes virtuais de aprendizagem. Essas iniciativas conferiram visibilidade ao ensino a distância e promoveram sua percepção como instrumento para a democratização do acesso aos diferentes níveis de ensino, sobretudo para a expansão da educação superior por parte do setor privado, que reconheceu na modalidade uma possibilidade para sua mercantilização.

Assim, a Educação a Distância tem crescido significativamente nas últimas décadas, segundo os dados do Censo da Educação Superior, principalmente para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação. Entende-se, então, que a expansão da educação superior a distância ocorre na esteira do movimento expansionista da educação superior no Brasil, tendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como parte desse processo.

Deste modo, o presente artigo se articula à pesquisa intitulada “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, aprovada pela Chamada MCTIC/CNPq Universal nº 28/2018 e desenvolvida entre 2019 e 2021. Trata-se de um estudo teórico, de levantamento e de análise de dados, que tem por objetivo geral compreender a trajetória de oferta de educação superior a distância no Instituto Federal de Goiás (IFG) no contexto da expansão da educação superior no Brasil, verificando os movimentos para a institucionalização da modalidade. Para tanto, o percurso metodológico adotado foi o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento, em que foram considerados a legislação, os dados dos Censos da Educação Superior e a Distância no Brasil, coletados pelo INEP, bem como os documentos normativos do IFG.

Por fim, este artigo encontra-se dividido, além desta introdução e das considerações finais, em quatro seções. A primeira tem por objetivo explicitar a expansão da educação superior e a distância no Brasil, apresentando dados da expansão dos Institutos Federais. A segunda e a terceira traçam um breve histórico do IFG e a presença da EaD nos documentos institucionais. E, por último, a quarta seção analisa os dados e os movimentos para a institucionalização desta modalidade no Instituto.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DISTÂNCIA NO BRASIL

A discussão acerca da expansão da educação superior e a distância no Brasil não ocorre alheia à trajetória e ao movimento expansionista da educação superior em sua

amplitude (ALONSO, 2010). Parte do próprio conceito de EaD enquanto modalidade educativa, sendo concebida como prática social, educativa e dialógica, fruto de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem para a formação crítica, autônoma e emancipadora com o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (LIMA, 2014).

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ocorreram alterações no campo da educação superior, modificando o padrão deste nível educacional e promovendo a distinção entre os modelos de universidade. Essa diversificação contribuiu com a mundialização do capital educacional, cabendo destaque à criação do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que acrescentou mudanças ao sistema de ensino superior, no que concerne às instituições com fins lucrativos e a regulamentação da diversificação dessas IES.

Após 2003, as políticas educacionais buscaram a democratização do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, cabe destacar o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005; o Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao abordar a criação desses institutos, Bentin (2017, p. 134) sublinha que “a primeira década dos anos 2000 certamente será lembrada na linha temporal que marca a trajetória da educação profissional brasileira como o seu período mais audacioso”. A autora ratifica o fato da normativa de 2008 ter conferido aos Institutos Federais *status* de instituições de ensino superior. Assim, Oliveira e Guimarães (2020) concluem que, mesmo sendo acrescidos os Institutos Federais às instituições públicas de ensino superior, a expansão desse nível educacional ocorreu predominantemente pelo setor privado, por meio de Faculdades e Centros Universitários.

Na esteira da expansão por parte do setor público, no período de 2011 a 2016, buscou-se a continuidade das políticas educacionais, a exemplo da manutenção do Sistema Universidade Aberta do Brasil, da aprovação das estratégias voltadas à modalidade no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e estabelecimento da Resolução CNE/CES nº 1/2016. Esses movimentos para a expansão da educação superior e a distância no Brasil sinalizam importantes avanços no que diz respeito à ampliação do debate pela oferta de EaD com qualidade social, sendo objeto de disputa por parte de defensores da educação pública e privada, representações de classes, governamentais e associações.

Contudo, a partir do segundo semestre de 2016, ocasião do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o contexto social, econômico e, principalmente, político foi profundamente modificado e a legislação para a EaD revogada, alterada e reformulada. Assim, a disputa pela expansão da educação superior a distância se intensificou sob a égide da flexibilização da regulamentação, fortalecendo a privatização.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, por exemplo, permite o credenciamento de IES exclusivamente para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, regulamentado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, por sua vez, concede maior autonomia às faculdades, possibilitando sua transformação em centros universitários e universidades, oferecendo credenciamento provisório e autorização para estas registrarem seus diplomas, viabilizando a simplificação dos processos autorizativos de acordo com os resultados da avaliação institucional.

No ano de 2018, a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro, já revogada, definiu que as IES poderiam ofertar até 20% da carga horária total de cursos presenciais na modalidade a distância, com a possibilidade de ampliação para até 40%, de acordo com critérios estabelecidos. Maior ampliação acontece no ano de 2019 pela Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro, que admite a oferta de carga horária na modalidade de EaD até o limite de 40%, independentemente do credenciamento da IES em ambas as modalidades de educação, além do abrandamento do quesito avaliativo para o reconhecimento da instituição de ensino.

Os dados da série histórica de 2011 a 2018 comprovam que a expansão da educação superior a distância por parte do setor privado acentuou-se nos anos de 2017 e 2018 em função da flexibilização da legislação, conforme a Tabela:

Tabela 1 - Número de matrículas na educação superior a distância, no Brasil, por Categoria Administrativa - 2011 a 2018.

Categori	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Público	177.92	166.989	139.273	135.704	125.690	119.504	165.572	172.927
Privado	815.00	932.226	999.019	1.202.4	1.265.3	1.371.8	1.591.4	1.883.5

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2011-2018.

Segundo Santos, J. (2017), a nova legislação contribuiu para a competição entre as instituições privadas de ensino, facilitando o processo de expansão do mercado educacional. Para Santos, C. (2008), a lógica formulada não difere da implementada nas políticas sociais e na cultura dos embates do campo da educação superior, em que de um lado estão os defensores da educação como manutenção e formação de capital humano e, do outro, os que a defendem como desenvolvimento das potencialidades humanas.

Contrariamente, os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior demonstram que, em 2018, as instituições públicas não passaram por nenhum processo de crescimento considerável. As informações evidenciam que, em 2018, existiam 2.537 instituições de educação superior no País, das quais 2.238 eram privadas. No que tange às instituições federais, “57,3% correspondiam às universidades, 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 1,8% às faculdades e 4,5% são centros universitários” (BRASIL, 2019, p. 7).

No que diz respeito à expansão dos IFs, de 1909 a 2002 foram criadas 140 unidades, durante o período de 2003 a 2016 foram construídas mais 504, totalizando 644 unidades em todo o País (TEIXEIRA, 2016). Tais dados representam uma parcela de expansão e interiorização da educação superior pública nas modalidades presencial e a distância. Os IFs sinalizam, assim, sua potencialidade na oferta da educação superior em suas modalidades, com a tradição das instituições federais.

Oliveira e Guimarães (2020) ratificam que os IFs/CEFETs obtiveram crescimento de 348,6% de 2008 a 2018 no número de matrículas, e que sua representatividade passou de 2,8% para 9,5%, tornando-se a segunda maior categoria a contribuir, principalmente, para a oferta de cursos superiores de tecnologia e de licenciaturas.

BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO IFG

A compreensão sobre a história da EaD no Instituto Federal de Goiás requer breve análise sobre sua própria criação institucional destinada à oferta de cursos profissionalizantes. As iniciativas embrionárias para a educação profissional caracterizaram-se pela natureza assistencialista voltada à alfabetização e ao aprendizado de ofícios por crianças vulneráveis, visto que as primeiras instituições foram criadas para a elite (RAMOS, 2014). A instalação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, promoveu uma mudança de direcionamento nas

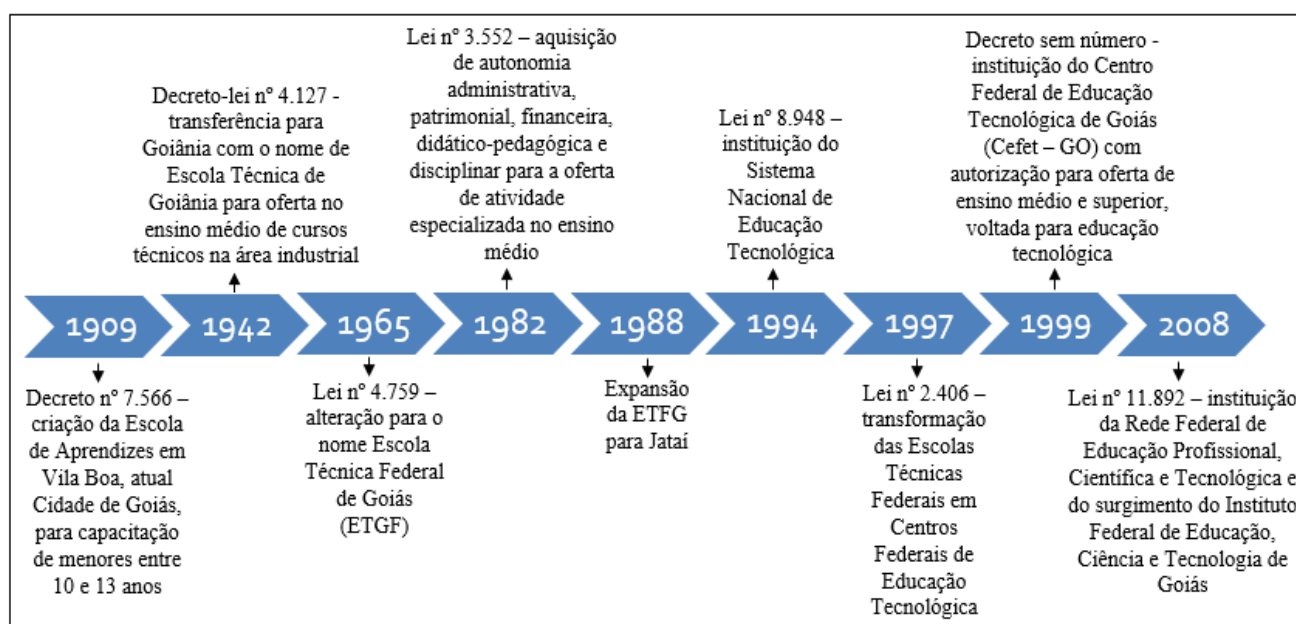
atividades educacionais, voltando-se à preparação para os trabalhos da época. Uma destas unidades foi implantada na antiga capital goiana, Vila Boa, atual Cidade de Goiás, em 1911 (BRASIL, 1909).

Essa política educacional foi ratificada pela Constituição de 1937 que previu, em seu artigo 129, o dever estatal de fundar instituições públicas de ensino profissional para a formação de crianças e jovens desprovidos de recursos necessários ao acesso a uma educação formal adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

A Escola de Aprendizes Artífices de Goiás foi transferida para a capital e recebeu o nome de Escola Técnica de Goiânia, por meio do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. O referido decreto dispôs sobre as escolas técnicas e as escolas industriais federais e criou cursos técnicos na área industrial. O processo de estruturação da instituição foi acompanhado por discussões quanto a diferentes concepções acerca da reformulação curricular da educação tecnológica. Os embates, de forma geral, se circunscreveram à defesa pela formação humana permeada pela “construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões” em contraposição ao posicionamento prevalecente de “viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano” (RAMOS, 2014, p. 36).

Outros marcos importantes podem ser destacados na trajetória de constituição do IFG, conforme a Figura:

Figura 1 – Marcos da trajetória institucional do IFG



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Ramos (2014).

A constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de outubro de 2008, criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, como indica o artigo 2º da referida lei (BRASIL, 2008). O seu artigo 7º define as finalidades e as características dos Institutos Federais, estabelecendo a oferta de todos os níveis de ensino e modalidades como a EaD, a fim de atender as demandas locais e regionais. Representam, assim, um novo modelo de gestão no atendimento da educação básica, profissional e superior, numa tentativa de permitir o desenvolvimento local e superar as desigualdades. Atualmente, o IFG conta com 14 câmpus, distribuídos em: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Jataí, Itumbiara, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

A EaD NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFG

Identificados alguns marcos legais para a compreensão institucional do IFG, o próximo passo da análise se direciona para a abordagem da educação a distância nos documentos institucionais. Estes formam o arcabouço regulamentar da instituição e orientam a oferta de seus cursos nas modalidades presencial e a distância. Importante frisar que estes foram elaborados e/ou revisados por meio de discussão coletiva, em 2018, durante Congresso Institucional.

No Estatuto (IFG, 2018a) apresentam-se princípios, finalidades, características, objetivos, organização administrativa, regime acadêmico e disposições gerais para o funcionamento do IFG, considerando como proposta educacional a integração de conhecimentos gerais e específicos que atendam a uma formação profissional, técnica e tecnológica com o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica articulada às questões artístico culturais das várias áreas, em uma perspectiva de formação omnilateral para o trabalho, assim entendido por Della Fonte (2018):

[...] coloca-se a tarefa de criticar o trabalho na sua forma alienada, assim como identificar e se apropriar dos avanços que nele se materializam. Interessa o domínio crítico das formas mais avançadas de conhecimento,

tecnologia, formas de sentir, habilidades etc. que se condensam nessa forma social do trabalho explorado. (DELLA FONTE, 2018, p. 16).

No tocante à estrutura, o Regimento (IFG, 2018b) estabelece a responsabilidade pela proposição, implementação e desenvolvimento das políticas e ações voltadas à oferta da educação a distância no IFG à Diretoria de Educação a Distância (DEaD), unidade vinculada à Pró-Reitoria de Ensino que conta com professores efetivos nas funções de direção e coordenação pedagógica da EaD e outros profissionais vinculados à própria DEaD que exercem as funções de pedagogo, técnico de audiovisual, de TI, técnico em assuntos educacionais e assistente administrativo, além de coordenadores, tutores e professores temporários mantidos pelos programas de fomento.

A definição da modalidade a distância nos documentos institucionais se apresenta conforme a Resolução CONSUP/IFG nº 33, de 02 de outubro de 2017, cujos traços característicos são a autoaprendizagem, a mediação e a utilização de tecnologias.

Compreende-se a modalidade a distância como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, respeitadas as condições de acessibilidade definidas na legislação pertinente, bem como a garantia de suporte tecnológico no câmpus para os estudantes que por quaisquer motivos não o tenha em outros espaços. (IFG, 2017, p. 2).

Esta mesma resolução estabelece normas procedimentais para possibilitar o planejamento da oferta de até 20% de carga horária a distância na organização curricular e pedagógica dos cursos técnicos de nível médio e de graduação presenciais do IFG. Também define que a plataforma de aprendizagem utilizada pela instituição é o AVEA. Assim, as atividades desenvolvidas neste ambiente são consideradas intrínsecas à modalidade a distância. Em sua utilização deve haver, ainda, coerência com a proposta pedagógica e amplo acesso a todos os envolvidos nos processos formativos, de forma que a participação do discente componha até 40% de sua nota.

Na esteira da regulamentação, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023 (IFG, 2018c) prevê a apresentação de um Plano de Oferta de Cursos e Vagas de EAD (POCV-EAD), de maneira a viabilizar a oferta de Educação a Distância para o ano subsequente, bem como o planejamento de ações para:

1. criar tempos e espaços formativos com discussão teórica e metodológica sobre a EAD;
2. debater amplamente junto à comunidade do Câmpus proponente as propostas de ofertas de cursos na modalidade à distância;
3. garantir a infraestrutura física, tecnológica, pedagógica, disponibilidade de carga horária docente e administrativa para oferta EAD;
4. ofertar cursos com abrangência regional, tendo os Câmpus do IFG como polos presenciais;
5. localizar a coordenação dos cursos no Câmpus proponente do projeto, com tutores presenciais junto aos polos ofertantes;
6. cadastrar e ofertar cursos junto à Universidade Aberta do Brasil (UAB). (IFG, 2018c, p. 76).

O PDI 2019-2023, refere-se, também, à oferta de disciplinas híbridas, mesclando momentos síncronos e assíncronos em cursos presenciais, “[...] de modo a promover a integração curricular e a evitar a fragmentação e a descontextualização do conteúdo” (IFG, 2018a, p. 75). Ademais, reforça que as disciplinas que contemplem os momentos síncronos e assíncronos devem ser expressas no Projeto Pedagógico de cada curso com a inclusão na carga horária de até 20% de aulas não presenciais, observada a legislação pertinente.

Quanto aos procedimentos para a inclusão da EaD nos cursos presenciais, a Instrução Normativa PROEN nº 4 (IFG, 2018d), além de prever a inclusão de atividades a distância na carga horária de cursos presenciais, ressalta o objetivo de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, mediante a integração de diferentes linguagens no processo, flexibilizando tempo e espaço por meio das TDICs. A implementação da carga horária a distância nos cursos presenciais, tem um importante papel no processo de institucionalização da EaD no IFG.

DADOS E DESDOBRAMENTOS DA EaD NO IFG

Paralelamente às atividades presenciais, a implantação da modalidade a distância no IFG teve início em 2010, a partir do fomento da Rede e-Tec Brasil, via sistema de bolsas, com a oferta do Curso Técnico Subsequente em Açúcar e Álcool, no câmpus Inhumas. A estruturação da EaD, entre os anos de 2012 e de 2014, esteve atrelada a uma coordenação, que a partir de 2015 tornou-se diretoria. No período de 2012 a 2015 foram ofertados os Cursos Técnicos subsequentes ao Ensino Médio com habilitações em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar (Programa Profucionário)

e, de 2010 a 2013, foram ofertados Cursos Técnicos em Açúcar e Álcool, Cerâmica, Química e Edificações, também financiados pela Rede e-Tec Brasil.

O período de maior efetividade da modalidade a distância decorreu da oferta do Programa Profuncionário nos anos de 2012 a 2015. Todavia, em virtude da descontinuidade do programa de fomento, a partir de 2016, foram suspensas as ofertas dos cursos de demanda aberta e do Programa Profuncionário.

A oferta dos primeiros cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância ocorreu em 2018, nomeados, respectivamente, Curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados e Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, ambos financiados pelo Sistema UAB.

Os 404 alunos matriculados no Curso Formação Pedagógica para graduados não licenciados foram vinculados aos câmpus Goiânia Oeste (119), Inhumas (42), Jataí (27), Luziânia (82), Senador Canedo (94) e Catalão (40). Os 205 alunos matriculados no Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica se vincularam aos câmpus Aparecida de Goiânia (31), Formosa (25), Goiânia Oeste (25), Jataí (30), Senador Canedo (31), Inhumas (30) e Luziânia (33).

Em 2019, alguns cursos presenciais passaram a utilizar carga horária a distância, quais sejam: Licenciatura em Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Agronomia, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA. Até o ano de 2020, a instituição não ofereceu cursos do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, na modalidade a distância.

Mesmo com a ampliação de vagas nos IFs e nas IES públicas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado, em 2005, com a finalidade de democratizar o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, tendo como sistema de fomento o modelo de concessão de bolsas, conforme a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

[...] 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. (BRASIL, 2006, p. 1).

De igual modo, o Programa Profuncionário, destinado aos funcionários de escolas públicas da educação básica, foi materializado como formação em serviço na modalidade a distância, tendo como modelo de financiamento o sistema de bolsas via editais de oferta dos cursos. Esse modelo de financiamento “[...] acabou padronizando as condições para a oferta de EaD em IES públicas” (LIMA, 2013, p. 137), incorrendo

[...] no risco de ser consolidado um modelo único, sem considerar a autonomia das instituições ou a diversidade que as compõem. Outro fator de preocupação da implementação do Sistema está no modelo de financiamento, realizado por meio de bolsas de trabalho docente, caracterizando-se como atividade remunerada complementar do docente, mas sem reverter em direitos trabalhistas, visto que é considerada como bolsa de pesquisa, isenta de impostos e despesas patronais. Esse modelo também pode massificar e fragmentar, segundo um modelo fordista, o trabalho docente, mais do que fortalecer o trabalho coletivo. (LIMA, 2013, p. 137).

Lima (2013, p. 136) considera que o modelo de fomento, via concessão de bolsas, “[...] limita a capacidade do Estado, pois pode ficar à mercê das políticas de governo, não se tornando estável ao longo do tempo”. Essa limitação foi constatada com a oferta do Programa Profuncionário a partir de 2016, pois tanto o IFG como grande parte dos Institutos Federais, em função da incerteza quanto ao repasse de recursos para o pagamento de bolsas e tendo a responsabilidade de arcar com os custos, não arriscou a oferta do Programa.

Os dados levantados acerca da EaD no IFG revelam, então, que o processo de implementação e expansão da modalidade não ocorreu de modo orgânico. Sua trajetória é marcada pela descontinuidade de ofertas em função da ausência de financiamento próprio para sua institucionalização. Essa trajetória permite pensar sobre os desafios, limites e perspectivas para a institucionalização da modalidade a distância no IFG, de modo a garantir a oferta orgânica de cursos nessa modalidade.

Para Lima (2013, p. 55-56), a condição para a institucionalização requer três elementos: “[...] (a) o apoio organizacional; (b) a padronização dos procedimentos; e (c) a incorporação de valores e normas associadas à ação facilitada pela cultura organizacional”. O estudo da implementação da EaD no IFG demonstra iniciativas para a materialização desses três elementos.

A mudança estratégica de coordenação para diretoria de educação a distância e a vinculação de profissionais docentes e técnicos específicos para o desenvolvimento das ofertas da modalidade denotam o apoio organizacional para a institucionalização da modalidade, visando a maior autonomia nos processos e nas proposições de curso. Outro movimento para a institucionalização ocorreu a partir de 2018 sob a forma de revisão de seus documentos institucionais e normativos, contemplando a modalidade a distância em todos eles. A discussão sobre a modalidade e sua inserção nos documentos vislumbram a padronização dos procedimentos que envolvem a EaD, sobretudo, para que de fato esta faça parte da cultura institucional. Essa padronização também tem sido alavancada em função do planejamento integrado das ações da Pró-Reitoria de Ensino e da Diretoria de EaD, a partir da visita da equipe da Diretoria aos câmpus, das formações disponibilizadas e da oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Com a oferta do curso de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, conjuntamente às ações educacionais decorrentes da pandemia da Covid-19, acredita-se que a incorporação de valores e normas para o uso efetivo da EaD e a construção de uma cultura organizacional ocorrerão mais rapidamente. Ressalta-se nesses elementos, a relevância de iniciativas institucionais para a oferta de cursos de maneira orgânica e desenvolvidos com orçamento próprio.

Para Faria (2011), outras condições são necessárias para a institucionalização da EaD, quais sejam: a formação, a infraestrutura e a organização institucional. Essas condições devem ser orientadas em um processo de mudança na estrutura organizacional e nas práticas institucionais para a consolidação de processos formais orientados para a sistematização das ações e sua operacionalização. Neste sentido, a análise da trajetória e dos esforços institucionais permitem afirmar que, até o ano de 2019, a EaD não foi institucionalizada no IFG, mas os dados levantados sinalizam desdobramentos para sua institucionalização e reiteram o compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade social para todos os seus estudantes, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo compreendeu a trajetória de oferta da educação superior a distância no Instituto Federal de Goiás (IFG) no contexto da expansão da educação superior

e a distância no Brasil, verificando os movimentos para a institucionalização da modalidade. O IFG foi constituído em 2008 com o estabelecimento da oferta de todos os níveis de ensino e de modalidades, a fim de atender as demandas locais e regionais.

Especificamente no âmbito de implantação da modalidade EaD no IFG, observou-se que esta teve início em 2010, com fomento da Rede e-Tec Brasil, o qual perdurou até o ano de 2015. Com os cortes no orçamento dos programas governamentais a partir do ano de 2016, as ofertas dos cursos vinculados à Rede e-Tec Brasil foram suspensas, tendo em vista a incerteza quanto ao repasse de recursos. Deste modo, percebeu-se que o processo de implementação e de expansão da modalidade a distância no IFG foi marcado por uma trajetória descontínua de ofertas de cursos em função da ausência de financiamento próprio para sua institucionalização.

A partir de 2018, a oferta de carga horária a distância na modalidade presencial, conforme Instrução Normativa PROEN nº 4, assume um papel significativo para o processo de institucionalização da EaD no IFG. De igual modo, ainda que em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a oferta inaugural de cursos superiores na modalidade a distância, tanto em nível de graduação como em nível de pós-graduação *lato sensu*, indica uma nova etapa deste processo.

Os dados levantados demonstraram que até o ano de 2019, a EaD não foi institucionalizada no IFG, mas sinalizam desdobramentos para sua institucionalização, principalmente com a mudança estratégica de coordenação para diretoria de educação a distância e a vinculação de profissionais docentes e técnicos específicos para o desenvolvimento das ofertas da modalidade, com a revisão de seus documentos institucionais e normativos, contemplando a modalidade a distância em todos eles e com a padronização dos procedimentos que envolvem a EaD, para que de fato esta faça parte da cultura institucional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1319-1335, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng. Acesso em: 11 fev. 2020.

BENTIN, P. O Ensino de Graduação nos Institutos Federais. In: ANJOS, M. B.; RÔSAS, G. (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 134-159. Disponível em: <http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>. Acesso em 29 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: CNE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html/>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria as capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: DOU, 1909. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: DOU, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38HOu7o>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/SEF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 10 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: DF, 2007.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6-19. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>. Acesso em: 31 out. 2020.

FARIA, J. G. **Gestão e organização da EaD em universidade pública**: um estudo sobre a UFG. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. Goiânia, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Instrução Normativa PROEN nº4**, de 21 de dezembro de 2018. Orienta os procedimentos da Resolução CONSUP/IFG nº 33, de 2 de outubro de 2017, para inclusão de até 20% da carga horária de atividades não presenciais em cursos presenciais do IFG. Goiânia, 2018d.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFG 2019-2023)**. Goiânia, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Resolução CONSUP/IFG nº 33**, de 02 de outubro de 2017. Aprova as diretrizes operacionais para a inclusão de carga horária a distância em disciplinas de cursos presenciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Resolução CONSUP/IFG nº 40**, de 13 de dezembro de 2018. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2018b.

LIMA, D. C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, D. C. B. P. **Produto 02 - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas**. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2014-pdf/16511-produto-02-estudo-processo>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OLIVEIRA, J; M. P.; GUIMARÃES, A. R. Expansão da Educação Superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008-2018), **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 71-94, 2020.

RAMOS, M. N. **História e políticas da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em 10.11.2020

SANTOS, C. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, J. V. V. **MEC muda regras da educação a distância e provoca queda nas mensalidades**. 2017. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/MEC_facilita_expansao_EaD_e_provoca_mudancas_no_mercado_VIANNEY.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.


TEIXEIRA, L. L. Política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica - IF e Pronatec: flexibilização, desregulamentação e privatização no processo de implantação dos IFETS, **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 409-436. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-017.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

CAPÍTULO IX

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A OFERTA DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UEG

Gisele Gomes Avelar Bernardes/UEG/

e-mail: giseleavelar@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9435-1447>

Simone de Paula Rodrigues Moura

Centro Universitário de Anápolis

e-mail: simonepaularodrigues@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9644-3636>


Danielly Laura Alves Ferreira/UEG/

e-mail: daniellylaurafer@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7568-5791>

Mariana Fonseca Miranda/UEG/

e-mail: mar1fonseca1773@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-9607-0887>

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a oferta de carga horária a distância em cursos de graduação presencial da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e, para tanto, será analisada a trajetória da implementação da EaD na instituição. Durante esse processo, a prática educativa na UEG passou por várias mudanças referentes às metodologias, às formas de avaliação, à atividade do professor como tutor e à nomenclatura das disciplinas. Tais mudanças foram regulamentadas pelas portarias n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016

(BRASIL, 2004, 2016). Foi prevista também a possibilidade de expansão da carga horária a distância em até 40%, conforme dispõem as portarias n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, e n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019, nos cursos de graduação presencial (BRASIL, 2018, 2019).

Em 2020, a UEG começa seu ano letivo dando prosseguimento à nova reestruturação administrativa iniciada no fim de 2019. Mas, em meados de março, a universidade teve de se adaptar ao cenário que se instalava de forma abrupta no país com a pandemia do novo coronavírus, para poder dar continuidade às suas atividades educacionais. As disciplinas presenciais passaram a ser ofertadas na modalidade de ensino remoto e aquelas em EaD foram ampliadas, enquanto as semipresenciais continuaram a ser ministradas por docentes dos campi e unidades, porém, em número reduzido devido à falta de docentes efetivos.

Para compreender a trajetória da educação a distância (EaD) na UEG, o artigo apresenta inicialmente um breve histórico da modalidade na instituição, com ênfase na oferta e posterior implementação da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial. Por fim, a partir dos dados coletados na UEG - unidade Goianésia e diante da nova reestruturação da IES, o artigo traz uma análise dos desafios que a instituição enfrentou para essa oferta, bem como as perspectivas que essa inovação trouxe.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEG

A implantação da EaD na UEG teve início no ano de 2000, com a criação da UEG Virtual, e prosseguiu com projetos de consórcios com a Universidade Virtual do Brasil (UniRede) e a Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO). As primeiras ações em EaD ocorreram em 2001, quando professores da instituição participaram dos encontros do Consórcio Univir-CO e foi ofertado, via EaD, o Curso Excel Básico para os funcionários da IES, conforme afirmam Stacheira *et al.* (2015). De acordo com os autores, em 2002 a modalidade ganhou impulso com a transformação da UEG Virtual em Centro de Educação Aberta e Continuada e a Distância (CEAD), que possuía uma estrutura básica e simples.

Em 2004, a UEG lançou um edital para selecionar propostas de docentes para desenvolver cursos em EaD, o que redundou na oferta do Curso de Contadores de Histórias, considerado a iniciativa piloto da modalidade na instituição. Também foi viabilizada a participação da universidade no Consórcio Setentrional, formado por instituições públicas de educação superior membros dos consórcios regionais Univir-CO, Norte e Nordeste, no âmbito da UniRede. Para impulsionar a oferta de cursos de licenciatura em Biologia, o

Consórcio Setentrional envolveu a UEG, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Pará (UFPA), as Universidades Federal e Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS e UEMS, respectivamente), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal do Tocantins (UFTO).

Em 2005, a UEG participou da oferta de novas turmas de graduação em Biologia, por meio do Consórcio Setentrional. Também foi proposta a oferta de vagas para cursos de graduação em Física, em parceria com a UFG, a UFPA, a Universidade Federal de Santa Cruz (UESC), a então Universidade Católica de Goiás (UCG e hoje PUC Goiás), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB). Ainda nesse ano, a UEG assinou um acordo de cooperação técnica com o Banco do Brasil e com a UFG, mediante o qual deu início ao projeto piloto do Curso de Administração na modalidade a distância, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2006, o CEAD passou a ser denominado Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD), momento em que a EaD ganha espaço e ascensão na agenda institucional. Nesse processo de busca pela consolidação da modalidade na IES, ocorreu o credenciamento em caráter experimental da UEG, por meio das portarias n.º 1.050, de 22 de agosto de 2008, e n.º 858, de 4 de setembro de 2009, para a oferta de cursos na modalidade a distância via sistema UAB (STACHEIRA ET AL, 2015).

Por meio da Portaria/GAB n.º 801, de 26 de agosto de 2013, a UEG designou servidores representantes das pró-reitorias de Graduação e de Pesquisa e Pós-Graduação, além de docentes dos campi universitários da instituição, estudiosos da EaD, para comporem o grupo de trabalho (GT) de Política de Educação a Distância da universidade. O objetivo era estudar e analisar o contexto da EaD na universidade e propor uma política institucional e um novo modelo de EaD para a UEG (UEG, 2013).

Em 2014, a UnUEAD, responsável pela educação a distância na IES, foi transformada em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), por meio Resolução/CsU n.º 702, de 3 de dezembro (UEG, 2014a). Posteriormente, por força da Lei n.º 18.934, de 16 de julho de 2015, a UEG deixou de ser uma unidade universitária (UnU) de administração direta, tornando-se um órgão executivo-acadêmico da administração indireta ligado à Reitoria, atendendo ao processo de reestruturação da política de EaD na universidade (GOIÁS, 2015).

O CEAR, em parceria com a Pró-Reitora de Graduação (PrG), os campi e as unidades universitárias, passou a ofertar, a partir de 2015/2, as disciplinas com carga horária a distância nos cursos de graduação presencial. Tal iniciativa atendeu à reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de graduação presencial, que estabeleceram a oferta em EaD de 20% da carga horária total dos cursos presenciais. A partir de então, a oferta de disciplinas online passou a fazer parte dos projetos político-pedagógicos (PPC) dos cursos.

IMPLEMENTAÇÃO DA CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL

A premissa legal para a implementação da modalidade de educação a distância na educação superior no Brasil encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os artigos 80 e 81 contêm a base para o desenvolvimento de programas de educação na modalidade a distância, que podem ser englobados em diferentes níveis de ensino e de educação continuada (BRASIL, 1996). O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o Art. 80 da LDB e estabelece que a centralização das normativas para a implementação da modalidade a distância devem partir do sistema federal, assim como o credenciamento das IES que pretendem oferecer esse tipo de ensino (BRASIL, 1998). Em seu Art. 1.º, esse decreto define a EaD como

[...] 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 (BRASIL, 1998).

As propostas curriculares que formulam essa modalidade têm de estar de acordo com os indicadores de qualidade do Ministério da Educação (MEC), que visam orientar a análise e a qualificação dos cursos em EaD. Embora estipulados pelo MEC, esses parâmetros não possuem peso legal, apesar de serem considerados como uma referência para a implementação da modalidade a distância. Em razão de a EaD ser vista como um campo multidisciplinar que abrange inúmeros saberes educacionais e tecnológicos, o texto documental toma como objetivo formular especificações que orientam sua implementação e manutenção. Os critérios previstos no documento do MEC podem ser listados a partir de dez itens: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar;

comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações; e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2003).

Na educação superior, ocorre a inserção de parte da carga horária a distância nos cursos presenciais, representada pela modalidade semipresencial, que, como o nome indica, mescla contextos presenciais e a distância. Surge então a necessidade de uma legislação específica para regulamentar e aperfeiçoar a EaD nesse cenário. A primeira regulamentação para a oferta da carga horária a distância na educação superior é de 2001 e foi editada pela Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro (BRASIL, 2001). O documento permite a oferta de disciplinas inteira ou parcialmente a distância em cursos de nível superior, ficando assim a critério do estudante se matricular ou não. A Portaria n.º 2.253/2001 também concede autonomia às IES para alterarem seus projetos político-pedagógicos (PPP) e os currículos dos cursos para a inclusão de disciplinas na modalidade a distância (BRASIL, 2001).

A Portaria n.º 2.253/2001 foi revogada pela Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que introduziu a terminologia “disciplinas semipresenciais” e as incluiu no currículo dos cursos presenciais para a oferta da carga horária a distância (BRASIL, 2004). Conforme Oliveira (2012), fica clara a presença de modificações registradas na Portaria n.º 4.059/2004, que passa a tratar da oferta da modalidade semipresencial de forma mais objetiva. Outro ponto significativo dessa portaria é a definição, em seu § 1.º, de semipresencialidade “[...] como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004, online).

Essa portaria também define uma série de diretrizes referentes às metodologias e às formas de avaliação, além de delinear o perfil do professor que irá atuar na modalidade a distância como tutor, para que, devidamente capacitado, possa mediar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a Portaria n.º 4059/2004 foi revogada pela Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, que manteve o mesmo teor da anterior no que se refere à oferta dos 20% da carga horária total do curso presencial em EaD, porém, alterando a nomenclatura das disciplinas, anteriormente denominadas semipresenciais para carga horária a distância (BRASIL, 2016). A Portaria n.º 1.134 estabelece:

Art. 1.º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1.º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2016).

Essa portaria foi revogada em 2018 pela Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro, que abriu a possibilidade de expansão da carga horária a distância em até 40% nos cursos de graduação presencial, desde que se cumprissem os seguintes princípios:

I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);

II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro);

IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto n.º 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC n.º 315, de 4 de abril de 2018 (BRASIL, 2018, online).

Em 6 de dezembro de 2019, foi publicada a Portaria n.º 2.117, que flexibilizou ainda mais a carga horária total a distância dos cursos de graduação presencial. Seu Art. 2.º estabelece que “[...] as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019).

Como a junção entre a educação a distância e a presencial constituía uma nova referência educacional, foi necessária a edição do Decreto n.º 5.622, de 19 dezembro de 2005, que traz as normatizações sobre o uso dos espaços físicos para o desenvolvimento das atividades de ambas as modalidades (TEIXEIRA; FERREIRA; MICHELS, 2018). Em 2017 esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 9.057, que passa a ditar tais diretrizes, conforme descrito:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos

pedagógicas ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, online).

Na UEG, a implementação da carga horária a distância foi regulamentada pela Resolução do Conselho Universitário (CsU) n.º 702, de 3 de dezembro de 2014 (UEG, 2014a), e posteriormente pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, com a Lei n.º 18.934, de 16 de julho de 2015, que cria o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) (GOIÁS, 2015). O CEAR atende à demanda pela educação a distância com a oferta de cursos de graduação, extensão e pós-graduação *lato sensu*, e, nas unidades e campi, mediante a oferta de disciplinas na modalidade a distância, até então denominadas semipresenciais, em cursos de graduação presencial.

Na UEG - unidade Goianésia, em particular, as primeiras disciplinas com carga horária a distância começaram a ser ofertadas em 2016/2, conforme previsto nos PPC. Os professores encarregados de ministrá-las receberam formação do CEAR para desenvolverem o planejamento e a construção das ementas. A escolha dos professores, bem como das disciplinas a serem ofertadas a distância nos cursos de graduação presencial, cabe aos campi e às unidades da UEG, e é registrada em atas posteriormente enviadas para a Pró-Reitoria de Graduação e ao CEAR para o início do processo e cadastramento na plataforma virtual. É disponibilizado o curso Formação em EaD: Teoria e Prática, ofertado pelo Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR), o qual prepara o estudante para cursar as disciplinas semipresenciais, familiarizando-o com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Essa modalidade de ensino passa a ser inserida na graduação presencial nas disciplinas dos núcleos livre, comum e específico. Essas diferenciações fornecem contribuições diversas ao estudante, tais como a formação de um caráter acadêmico mais amplo, já que permitem que ele se adapte aos diversos ambientes e às variadas experiências que essa realidade semipresencial impõe. Esses benefícios se estendem de acordo com cada núcleo oferecido: com as disciplinas do núcleo comum, o estudante confirma seu perfil dentro de sua área de formação durante o desenvolvimento das atividades comuns à sua área de atuação; com as do núcleo livre, é gerada uma maximização da área de sua atuação e das interações que estabelece com outros estudantes, mediante disciplinas extracurriculares; por fim, com as do núcleo específico,

ocorre uma considerável flexibilização e expansão do currículo. Cabe à IES implementar um desenho educacional das disciplinas semipresenciais que faça sentido, de acordo com cada curso presencial que integram (RUBIM, 2017).

Conforme Oliveira (2012), as disciplinas semipresenciais estão alicerçadas em diversos fundamentos, dentre eles, a autonomia de aprendizagem do estudante. Dessa maneira, o estudante passa a não ter a figura do professor sempre presente, cabendo a iniciativa e a motivação na hora de estudar única e exclusivamente a ele. Por se tratar de uma disciplina semipresencial, as atividades e os conteúdos disponibilizados pelo professor ficam na plataforma digital, e o estudante tem total liberdade de acessá-los no horário que lhe for mais favorável, o que lhe permite uma flexibilização de tempo e espaço.

Na UEG, compete ao CEAR elaborar e efetivar todo o processo de inserção da EaD em todos os campi e unidades. Nessa fase da implementação, é essencial que as políticas de gestão da modalidade estejam em sintonia com as políticas institucionais adotadas pela IES. Desse modo, a Resolução CsU n.º 792/2016, que inclui os artigos 39-A e 39-B no Regimento Geral da UEG, constrói uma ponte entre a gestão e o desenvolvimento das atividades a distância, por meio do cumprimento das competências legais referentes à EaD e ao CEAR (UEG, 2016). Essas competências são basicamente as seguintes: associar, aprimorar, inserir e avaliar a efetivação da aprendizagem a distância, servindo também como suporte para a gestão do campus e para os corpos docente e discente. Além disso, cabe à gestão do campus incentivar a interação entre a comunidade acadêmica por meio de atividades e durante o processo de ensino e aprendizagem ambientado no espaço virtual (UEG, 2014b).

Para que todo o processo que envolve a EaD aconteça, o CEAR, de acordo com suas competências, precisa possibilitar e consolidar condições para que o professor/tutor, o grupo técnico-administrativo e o estudante possam desempenhar suas funções de maneira satisfatória. O Art. 39-B, § 5.º, do Regimento Geral deixa clara a responsabilidade do CEAR no desenvolvimento de ferramentas e modelos de referência pedagógica, tecnológica, gerencial e institucional para a formação de uma base científica e como meio para incentivar, efetivar e qualificar a dinâmica de ensino, a implementação de atividades e as mediações pedagógicas que ocorrem na educação em rede (UEG, 2014b).

Enquanto a educação presencial utiliza metodologias e recursos tecnológicos em suas práticas educacionais, os encontros presenciais da EaD permitem que se caminhe para a construção do ensino híbrido. A coexistência entre o mundo presencial e o virtual

possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e de gestão mais dinâmico e complexo, à medida que os limites físicos e temporais são transpostos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EaD COM A REESTRUTURAÇÃO DA UEG

Para discutir a oferta das disciplinas semipresenciais oferecidas para os cursos de graduação presencial a partir da nova reestruturação da IES, busca-se dar voz aos agentes envolvidos no processo. Nesse sentido, as autoras deste artigo realizaram uma pesquisa com grupos focais dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia, e de bacharelado em Administração e Sistemas de Informação. Ao serem indagados sobre os pontos positivos da oferta das disciplinas semipresenciais, grande parte dos participantes elencou a carga horária ajustada às suas próprias necessidades, a facilidade de acessar a internet de qualquer lugar em que se esteja e a boa estruturação das atividades na plataforma.

Sobre os pontos negativos da oferta das disciplinas semipresenciais, foram citados: a dificuldade de comunicação com o professor tutor; a dificuldade do professor de entender que o sistema pode não ser acessível a todos os estudantes; a frieza da relação estabelecida no ambiente virtual; e a falta de disciplina do estudante para cumprir as atividades em tempo hábil. Foi também apresentada como mais uma dificuldade a falta de compreensão dos estudantes de que o ambiente virtual (AVA) é um ensino efetivo, e não um paliativo, usado apenas para preencher cargas horárias e ocasionando um déficit educacional (grupo focal 1). Nesse contexto, Castro (2014) sinaliza para o papel elementar do professor em funções que demandam competência técnica e pedagógica para mediar as atividades na modalidade, o que faz com que sua formação seja encarada como um desafio.

Outro desafio constatado com o grupo focal foi a taxa elevada de evasão das disciplinas semipresenciais. Majoritariamente, os entrevistados apontaram que as motivações para esse abandono estão ligadas ao suporte precário dado pelo professor, à sua falta de domínio pedagógico dos recursos no ambiente virtual e à sua dificuldade de utilizar a plataforma (grupo focal 2). Assim, os resultados evidenciaram o papel fundamental do professor na estruturação e no manuseio das ferramentas do ambiente virtual.

O novo estatuto da UEG foi objeto do Decreto n.º 9.593, de 17 de janeiro de 2020, que também regulamenta a nova reestruturação administrativa e indica algumas providências a serem tomadas a respeito da educação a distância (GOIAS, 2020). A seção

VII faz indicações específicas para o CEAR, enquanto o Art. 42 destaca quais são as suas atribuições. Já o inciso II desse artigo evidencia pontos cruciais de análise:

[...] promover e fortalecer as condições e as competências para atividades e processos de ensino e aprendizagem em rede voltados a docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e gestores da UEG, especialmente, a formação para a atuação na e por meio da EAD (GOIÁS, 2020).

O processo relacionado à EaD desenvolvido inicialmente pelo CEAR coloca como etapa inicial capacitar os docentes que ministram as disciplinas na modalidade a distância. Conforme os estudos feitos por Castro (2014), constatou-se que a educação a distância sofre dos mesmos problemas que afetam a educação presencial, principalmente quanto à formação docente. Além disso, a pesquisa também demonstrou a necessidade de uma formação continuada para o docente online, assim como ocorre com o que atua na educação presencial. O Estatuto da UEG de 2020 faz referência à educação a distância, e entre as disposições destacam-se os seguintes incisos:

V - garantir a realização das atividades de graduação presencial, semipresencial e a distância na UEG, estas últimas em coordenação com o Centro de Aprendizagem em Rede - CEAR;

[...]

VIII - promover procedimentos de avaliação interna e externa dos cursos de graduação, além de acompanhar sua aplicação, procurando incorporar os resultados nas discussões e nos planejamentos (UEG, 2020).

O estatuto não especifica, todavia, de que maneira pode haver uma avaliação da plataforma do CEAR, pois não delega a responsabilidade nem para o coordenador do centro nem para as instituições.

Devido à falta de professores efetivos, no início de 2020 a UEG, além das disciplinas semipresenciais já elaboradas por eles, passou a ofertar pelo CEAR as disciplinas do núcleo comum, modalidade livre em EaD, somente em alguns casos presenciais. Para os campi e as unidades, a IES delegou a oferta apenas das disciplinas do núcleo específico presencial. No entanto, a pandemia do novo coronavírus fez com que todas as atividades sociais se modificassem, principalmente a educação. Em março de 2020, as IES do país tiveram de suspender as aulas presenciais e passaram a adotar o ensino remoto como alternativa para

que as atividades não fossem interrompidas. Na UEG, essa medida temporária não foi uma escolha dos docentes e discentes, e sim um ajuste adotado pela IES seguindo as orientações do Ministério da Saúde e de demais autoridades sanitárias.

Se, na EaD, o professor é responsável pela condução da disciplina e o tutor, pela oferta de auxílio, no ensino remoto adotado pela UEG o professor interage online com os alunos, diferentemente do que ocorre no ensino semipresencial na IES. O ensino remoto também não é muito flexível, já que existem aulas fixas durante a semana, seguindo um cronograma de horários preestabelecidos.

A UEG investiu em algumas questões referentes à EaD, tal como mostra o Edital n.º 01/2020, que prevê um processo seletivo simplificado para o professor formador que irá atuar nos cursos de graduação e pós-graduação baseados no PDI de 2010-2019 para a modalidade a distância (UEG, 2020a). Esse professor formador tem como função desenvolver a disciplina a distância, não mantendo vínculo com a instituição pública, e sim com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com o Edital n.º 002/2020, de 14 de fevereiro de 2020, a UEG, juntamente com o CEAR, abriu publicamente inscrições para tutoria em EaD. O objetivo foi proporcionar o desenvolvimento de habilidades associadas à tutoria na modalidade, com capacitação pedagógica e tecnológica dos docentes para que exercessem a função investindo na mediação pedagógica. Foram ofertadas 200 vagas (UEG, 2020b).

Em 25 de março de 2020, precedendo as aulas remotas, a UEG editou a Instrução Normativa n.º 80, que estabelece o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem para os cursos de graduação da instituição (UEG, 2020c). A direção da universidade, considerando a situação de emergência da saúde pública em Goiás e os procedimentos preventivos a serem adotados pelo governo do Estado, devido à pandemia do novo coronavírus, alterou o calendário acadêmico, ajustando-o às necessidades do momento para a preservação da vida. A instrução normativa também trouxe orientações sobre o planejamento das disciplinas, que deveria ser registrado no sistema da universidade. Além disso, o Art. 3.º institui horas semanais para as disciplinas, novamente voltadas para o ensino remoto de caráter paliativo. Sobre as tecnologias de mediação pedagógica, o Art. 4.º, inciso III, estabelece os seguintes procedimentos:

[...]utilizar as ferramentas tecnológicas propostas para o processo de ensino-aprendizagem (#mídiasEDU: ferramentas de apoio para ações educacionais mediadas por tecnologias digitais), inclusive as ferramentas assistivas para

discentes com deficiências, com a devida atuação e suporte dos professores de apoio (UEG, 2020c).

A discussão sobre o acesso às ferramentas tecnológicas na unidade UEG - Goianésia antecede a pandemia, conforme o grupo focal 3. A unidade não possuía a infraestrutura necessária para dar suporte às disciplinas semipresenciais, pois, segundo as respostas dos estudantes desse grupo focal, o número de computadores não era suficiente para atender a demanda e a rede de internet não comportava o volume de acessos, o que ocasionava constantes quedas. Em conformidade com as informações do grupo focal 3, os relatos do grupo focal 1 também dão conta de que os estudantes que não possuíam os recursos tecnológicos exigidos pelas disciplinas semipresenciais utilizavam computadores e internet disponíveis no laboratório da unidade Goianésia, mesmo com suas limitações.

Outro documento importante para a EaD na UEG durante a pandemia foi o #mídiasEDU, que orienta sobre as ferramentas de apoio às ações educacionais mediadas por tecnologias digitais (COSTA; LIMA, 2020). A proposta é incentivar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), prevendo para o professor uma atuação como mediador e responsável por escolher os conteúdos a serem ministrados, enquanto dos acadêmicos se espera uma postura “dinâmica” no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o aluno deve estar aberto à experimentação e disposto a contribuir com sugestões de novos recursos ou ferramentas para os colegas e o professor.

Esse documento tem como conteúdo mais denso as propostas de ensino-aprendizagem, evidenciando inicialmente a necessidade de o professor reconhecer os recursos disponíveis para os alunos antes de iniciar sua prática. Em segundo plano foram listados recursos como e-mail, Hangouts meet, RNP, WhatsApp, Telegram, Google Classroom, Moodle de apoio, Youtube, Lives e Podcast.

Em julho de 2020, a Pró-Reitoria de Graduação (PrG) da UEG disponibilizou aos discentes a pesquisa “Ensino e Aprendizagem em tempos de pandemia: O que dizem os discentes”. Além de indagar o aluno sobre quais ferramentas foram utilizadas pelo professor e qual delas considerava a mais adequada; que dispositivo utilizou para acessar a aula; e se o acesso à internet prejudicou ou auxiliou o seu estudo, o questionário aplicado buscou levantar se o laboratório de informática da unidade Goianésia permaneceu aberto para dar continuidade à atividade remota. Constatou-se que tal fato não ocorreu, o que é preocupante, tendo em vista que, na pesquisa desenvolvida por estas autoras, muitos

estudantes afirmaram que não possuíam meios tecnológicos em casa para realizar as atividades online.

Além da pesquisa institucional feita com os discentes, o grupo gestor também realizou uma pesquisa com docentes e discentes da unidade Goianésia, com o objetivo de fazer o mapeamento dos trabalhos mediados por tecnologias. Na primeira etapa, realizada com docentes, um entrevistado disse que foi um susto ter de lidar com as tecnologias, pois alguns docentes não tinham prática no uso delas, mas afirmou que a aceitação foi tranquila, pois não havia alternativa. Essa afirmação é crucial, pois demonstra que muitos professores permaneciam resistentes ao uso das tecnologias, mas com a pandemia não tiveram outra opção a não ser se adaptarem a elas.

Na segunda etapa, realizada com os estudantes, a pesquisa levantou que a maior dificuldade deles foi a falta dos recursos tecnológicos, tais como internet, computador e aparelho celular. Segundo Gonçalves (2011), a nova maneira de produzir, relacionar e distribuir conhecimento gera uma nova gama de possibilidades sociais, desde os novos empregos a interações sociais, que claramente são maiores para aqueles que possuem acesso à internet. Nesse sentido, aqueles que não ocupam esses espaços estão excluídos dessa interação. É o que o autor designa de *apartheid* digital.

Nessa pesquisa ficou também evidente a preferência dos estudantes por aulas presenciais, mas este momento de pandemia, que forçosamente normatizou ainda mais o uso das ferramentas tecnológicas, demonstrou que o maior desafio, para eles, continua sendo a democratização do acesso às tecnologias.

Outro desafio é a formação profissional dos professores em geral, e não somente dos que optam por trabalhar no ambiente virtual, já que compreender didaticamente a funcionalidade de cada ferramenta se tornou uma imposição. Em geral, a experiência de estudantes e professores com o ensino remoto tem muito a contribuir para a educação a distância e a reestruturação da IES, pois grande parte dos indicadores aponta que um ambiente virtual estruturado, tais como as aulas do semipresencial, contribuem não apenas para a aprendizagem mas também para a acessibilidade dos estudantes às ferramentas tecnológicas. Não se sabe ao certo como o ensino remoto pode interferir na percepção de docentes e discentes a respeito do EaD, mas é fato que essa abrupta mudança nas relações educacionais afetarão o sistema educacional das universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os documentos analisados, é possível concluir que a implementação da carga horária a distância nos cursos presenciais está baseada em fundamentos que estruturam toda a organização de uma gestão tecnológica e pedagógica, além da disposição dos ambientes digitais e físicos. Esses fatores resultam em uma educação que se estabelece mediante saberes tecnológicos e educacionais.

Contextualizando a trajetória da EaD, todas as mudanças e evoluções observadas nas políticas públicas que cercam essa temática geram uma experiência única dentro da UEG - unidade Goianésia, que, apesar de satisfatória, ainda está em processo de superação de falhas e limitações.

Apesar de as disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação presencial serem completamente diferentes das que constam no ensino remoto, é notório que as dificuldades organizacionais anteriores à pandemia atribuem juízo de valor sobre a EaD, e que as experiências atuais em relação ao ensino remoto também impactarão no retorno das atividades presenciais e no ambiente virtual. É essencial que essas relações sejam avaliadas, já que, se as variáveis para a reestruturação forem baseadas em determinadas circunstâncias, no pós-pandemia essas questões tomam diferentes proporções e possivelmente servirão para diferenciados estudos sobre a nova relação de professores e estudantes com a EaD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm/. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf/> Acesso em: 1º ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 19 out. 2001.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação a distância**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf/>. Acesso em: 1º ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf/. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria_mec_1134_16.pdf/ Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 26 de maio de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251/ Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913/> Acesso em: 23 jul.2020.

CASTRO, Ana Cristina de. **Mediações Pedagógicas do Tutor**: Estudo de Caso no Contexto Semipresencial de uma Faculdade Privada. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16754/1/2014_AnaCristinaDeCastro.pdf/ Acesso em: 19 jul. 2020.

COSTA, Marcelo Henrique da; LIMA, Valéria Soares de (org.). **#mídiasEDU: ferramentas de apoio para ações educacionais mediadas por tecnologias digitais**. Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino em Rede - Cear, Laboratório de Pesquisas Criativas e Inovação em Audiovisual – CriaLab, Anápolis, GO: Editora UEG, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/mídias EDU Ferramentas de apoio para acoes educacionais mediadas por tecnologias digitais.pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/mídias%20EDU%20Ferramentas%20de%20apoio%20para%20acoes%20educacionais%20mediadas%20por%20tecnologias%20digitais.pdf)/ Acesso em: 1º ago. 2020.

GOIÁS. (Estado). Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei n.º 18.934, de 16 de julho de 2015. Altera a Lei n.º 17.257, de 25 de janeiro de 2011, nas partes que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 21 jul. 2015. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18934.htm/ Acesso em: 14 jun. 2019.

GOIÁS. (Estado). Secretaria do Estado da Casa Civil. **Decreto n.º 9.593, de 17 de janeiro de 2020**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=20861/ Acesso em: 20 jul. 2020.

GONÇALVES, Victor Hugo Pereira. **Inclusão Digital como Direito Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-30102012-092412/publico/VICTOR_HUGO_PEREIRA_GONCALVES_dissertacao_USP.pdf/ Acesso em: 30 jul. 2020

OLIVEIRA, Adriana Tavares de. **Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais: legislação, conceitos e reflexões**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012. Disponível em: [https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9678/1/Adriana %20Tavares %20de%20Oliveira.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9678/1/Adriana%20Tavares%20de%20Oliveira.pdf)/ Acesso em: 24 jul. 2020.

TEIXEIRA, Titiane Fernandes; FERREIRA, Eliane Duarte; MICHELS, Emillie. Regulamentação da oferta de disciplinas EaD em 20% da carga horária total dos cursos presenciais e a virtualização da educação superior. *In: COLÓQUIO INTER-NACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 18, 2018. **Anais [...]**. Florianópolis: CIGU, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101_00121.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2020.

RUBIM, Lígia Cristina Bada. **Implantação de Carga Horária à Distância em Cursos de Graduação Presenciais**. Relatório Final de Pesquisa. Vitória/ES, maio, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/437.pdf>/ Acesso em: 24 jul. 2020. STACHEIRA, Claudio Roberto *et al.* Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás – UEG: Trajetória, perspectivas e desafios em processo para consolidação de um

paradigma integrador. In: SOUSA, Antonio Heronaldo de *et al.* **Práticas de EaD nas universidades estaduais e municipais do Brasil**: Cenários, experiências e reflexões. Florianópolis: Ed. UDESC, 2015. p. 29-37. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/14155353-livro-praticas-de-ead.pdf/> Acesso em: 1.º set. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Portaria/ Gabinete n.º 801, de 26 de agosto de 2013**. Designa servidores para comporem a comissão específica. Disponível em: file:///C:/Users/Client/Downloads/portaria_2013_0801.pdf/. Acesso em: 3 ago. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Conselho Universitário da UEG. Resolução CsU n.º 702, de 3 de dezembro de 2014. Aprova a proposta de transferência da unidade da UEG Anápolis- UnUEAD em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e a mudança da denominação das unidades universitárias para câmpus e autoriza envio da minuta para o governador do estado: Resolução CsU n.º 702/2014. Anápolis: UEG, 2014a. Disponível em: file:///C:/Users/Client/Downloads/resolucao_csu_2014_72.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Regimento Geral**. Anápolis, 2014b. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br//referencia/7711/> Acesso em: 24 jul. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Conselho Universitário. **Resolução n.º 792, de 14 de dezembro de 2016**. Altera parcialmente o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás. 100ª Sessão Plenária do Conselho Universitário da UEG, Anápolis, 14 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?aplicativo=consulta_tipo_doc_legislacao&funcao=montar&variavel=26758/ Acesso em: 24 jul. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR. **Processo Seletivo Simplificado n.º 1/2020** - UEG/CEAR/UAB Professor Formador para os Cursos de Modalidade a Distância - (Bolsista - CAPES - Formador - Interno e Externo). 2020a. Anápolis, 31 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www.cdn2.ueg.br/prometheus/unuead/4207242072/Edital_n.001-2020.pdf/ Acesso em: 23 out. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR. **Edital nº 002/2020**. Cursos de Tutoria em Educação a Distância (EaD). 2020b. Anápolis, 14 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.cdn2.ueg.br/prometheus/unuead/42139/Edital_n.002-2020.pdf/ Acesso em: 23 out. 2020.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Instrução Normativa n.º 80, de 25 de março de 2020**. 2020c. Estabelece o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) para os

cursos de graduação da UEG. Anápolis, 2020. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-80-2020-UEG.pdf> Acesso em: 2 ago. 2020.

CAPÍTULO X

A EaD NOS CURSOS DO PROEB NA UFG: O QUE DIZEM OS REGIMENTOS DO PROFMAT E DO PROEF?


Lorena Bernardes Barcelos

lorena.ensino@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8056-0256>

Wendy Caldeira de Souza

wendycaldeira0@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8171-5432>

INTRODUÇÃO

Este estudo, de natureza bibliográfica e documental, tem como objetivo compreender como ocorre a Educação a Distância nos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, o PROEB, especificamente o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e o Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), ofertados na Universidade Federal de Goiás (UFG).

O *corpus* desta análise consiste dos regimentos e demais documentos normativos dos referidos programas, documentos estes que serão explorados à luz dos conceitos de EaD, considerados na pesquisa “Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão”, aprovada pela Chamada MCTIC/CNPq Universal n. 28/2018 e desenvolvida entre 2019 e 2021.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DELIMITANDO O CONCEITO PARA TECER AS ANÁLISES

Neste estudo, adotamos os conceitos de Educação a Distância propostos por Alonso (2010) e Lima (2014). Para Alonso (2010, p. 326), a EaD pode ser definida como a “maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação”. Lima, por sua vez, define a Educação a Distância como uma

prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora” (LIMA, 2014, p. 60).

Nesse sentido, se adequadamente implementada, através de políticas responsáveis, a modalidade de Educação a Distância pode contribuir, sobremaneira, para garantir formação e emancipação aos sujeitos por ela alcançados, seja no nível escolar básico ou superior, inclusive na pós-graduação.

A simples utilização de tecnologias não garante mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Para que isso ocorra, e que possa refletir posteriormente na prática dos pós-graduandos, é necessária a apropriação das tecnologias e sua utilização como ferramentas cognitivas, vias de interação e cooperação para pesquisa e construção de conhecimento. A mera adaptação das tecnologias digitais às abordagens tradicionais de ensino é, na prática, o mesmo que sua subutilização.

O PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PARA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PROEB

O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB) foi regulamentado pela Portaria n. 209 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicada em 21 de outubro de 2011, e seu principal objetivo é conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* profissional para professores das redes públicas de Educação Básica. O PROEB é a primeira política pública, de abrangência nacional, voltada à formação continuada de professores da educação básica em nível *stricto sensu*.

A finalidade do PROEB, além da formação continuada dos professores, é melhorar a qualidade do ensino das escolas de Educação Básica brasileiras, mediante o fomento e a manutenção de mestrados profissionais em instituições de ensino superior públicas, uma vez que:

- Promove a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas da Educação Básica Brasileira;
- Institui uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores e que sejam partícipes do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- Valoriza as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;
- Cria uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade (CAPES, 2018).

O Programa é uma iniciativa em conformidade com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Capes por meio da concessão de bolsas aos professores matriculados e fomento à oferta dos cursos, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Conforme o art. 5º do Regulamento do PROEB, as atribuições da Capes com o Programa são:

- I. estabelecer as normas e diretrizes para o PROEB;
- II. definir e divulgar as despesas e os limites do apoio a ser concedido;
- III. efetuar, observada a disponibilidade orçamentária, o repasse dos recursos necessários à execução dos cursos do PROEB;
- IV. fixar o quantitativo de bolsas que cada Instituição deverá conceder;
- V. acompanhar e avaliar o desempenho do PROEB;
- VI. propor medidas de recondução do programa a partir da avaliação da execução e da política de formação de professores. (BRASIL, 2011)

Os demais aspectos para a implementação e gestão dos Programas ficam, assim, a cargo das instituições associadas, que, posteriormente, propõem interesse em ofertar os mestrados, conforme a publicação dos editais pela Capes.

Os cursos que compõem o Programa são mestrados profissionais em rede nacional, tendo como público-alvo professores das redes públicas de Educação Básica, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior (CTC-ES) da Capes. O mestrado profissional se difere do acadêmico, visto que busca formar sujeitos que utilizem, no seu contexto profissional, em atividades externas à academia, os conhecimentos adquiridos por meio das pesquisas desenvolvidos na formação *stricto sensu*.

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o [mestrado profissional] MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico. (RIBEIRO, 2005, p.15)

Os mestrados profissionais ofertados pelo PROEB diferenciam-se, em outro aspecto, dos mestrados acadêmicos: a possibilidade da utilização da Educação a Distância. Por este motivo, na Capes o PROEB está vinculado à Diretoria de Educação a Distância (DED).

Quanto aos métodos e as propostas pedagógicas, cabe ao comitê gestor nacional de cada programa, em consonância com as instituições associadas, definir a sua gestão e regras, resguardando a conformidade com as exigências determinadas na Resolução CES/CNE Nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento destes cursos. Como disposto no art. 3º da Portaria nº 60, de 20 de março de 2019:

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais obedecerão às mesmas regras e exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na Resolução CES/CNE Nº 7, de 11 de dezembro de 2017, dependendo necessariamente de avaliação prévia da Capes. (BRASIL, 2019).

O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica oferece 11 cursos, a saber: Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT); Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras); Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - MNPEF (ProFis); Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Ensino das Ciências Ambientais para Professores de Ensino Básico (ProfCiamb); Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes); Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória); Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO); Mestrado Profissional em Química (ProfQui); Mestrado Profissional em Filosofia (ProFilo); Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSocio); Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF).

No presente estudo, busca-se compreender como ocorre (ou, ainda, se ocorre) a Educação a Distância no PROFMAT no PROEF, ofertados na Universidade Federal de Goiás (UFG), a partir da análise dos respectivos regimentos e demais documentos normativos destes Programas.

O CASO PROFMAT

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* que tem como objetivo aperfeiçoar o exercício da docência na Educação Básica, especificamente na área de Matemática. O curso é realizado por Rede Nacional de instituições de educação superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. A gestão nacional do Programa cabe à Comissão Acadêmica Nacional, vinculada à Sociedade Brasileira de Matemática (SBM); a gestão local dos cursos cabe às instituições associadas, respeitando-se as características regionais.

Na Universidade Federal de Goiás, a primeira oferta do PROFMAT ocorreu em 2011. Desde então, foram abertas 635 vagas para o Programa, distribuídas da seguinte forma: 270 vagas para Goiânia, 200 para Catalão e 145 para Jataí. Apenas na primeira oferta, em 2011, foram abertas 20 vagas para Anápolis.

O Regimento Geral do PROFMAT caracteriza o curso como semipresencial com atividades presenciais e a distância:

Art. 3º O PROFMAT é um curso **semipresencial** realizado por Instituições de Ensino Superior associadas em uma Rede Nacional, no âmbito do Sistema

Universidade Aberta do Brasil (UAB). É coordenado pela Comissão Acadêmica Nacional, que opera sob a égide da Diretoria da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA).

[...]

Art. 16 O projeto pedagógico nacional do PROFMAT oferece **atividades presenciais e a distância**, as quais são organizadas em disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e trabalho de conclusão final do PROFMAT, conforme a Matriz Curricular definida pela Comissão Acadêmica Nacional.

§1º A cada ano, as disciplinas do PROFMAT são oferecidas regularmente em três períodos letivos: Primeiro Período Letivo, Segundo Período Letivo e Período de Verão, segundo a programação estabelecida pela Comissão Acadêmica Nacional.

§2º As descrições, ementas, programas e bibliografias das disciplinas são definidas no Catálogo de Disciplinas, elaborado e revisado regularmente pela Comissão Acadêmica Nacional. (SBM, 2017a, grifos nossos)

Na Universidade Federal de Goiás, as aulas presenciais do PROFMAT ocorrem quinzenalmente, aos sábados. As disciplinas são de 128 horas, sendo que 64 horas correspondem às aulas presenciais e as outras 64 horas, às atividades *online*, que o aluno cumpre sob orientação dos docentes. As plataformas utilizadas para comunicação são o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG (SIGAA) e o Moodle, sendo esta última também utilizada para o envio de atividades.

Conforme consta no Capítulo 2 das Normas Acadêmicas Gerais do PROFMAT, o funcionamento das disciplinas ocorre da seguinte forma:

2.1 As disciplinas ofertadas no primeiro e segundo períodos letivos regulares têm duração mínima de 12 (doze) semanas.

2.2 As **atividades presenciais** de cada disciplina, cujos horários e locais são definidos e divulgados pela Instituição Associada, ocorrem em todas as semanas do período letivo, em todos os *campi*, com duração mínima de 3 (três) horas por semana.

2.3 O discente deve dedicar, para cada disciplina, pelo menos 7 (sete) horas por semana para leitura dos textos, resolução das listas de exercícios e outras atividades.

2.4 As disciplinas ofertadas no período de Verão (janeiro e/ou fevereiro) são ministradas em **regime presencial**, em todos os campi de atendimento das

Instituições Associadas, cujo calendário acadêmico é definido por cada Instituição Associada, obedecendo as seguintes regras gerais:

- a) As aulas se darão em três a quatro semanas, durante os meses de janeiro e/ou fevereiro;
- b) Para cada disciplina, a **carga horária mínima presencial** será de 60 horas.

Parágrafo único. A Coordenação Acadêmica Institucional poderá oferecer **funcionamento alternativo da disciplina MA21 Resolução de Problemas**, mediante **aulas transmitidas via videoconferência ou usando os vídeos disponíveis no sítio do PROFMAT**. Caso a Comissão Acadêmica Institucional opte por essa **modalidade**, a avaliação e o controle de frequência da disciplina são da competência do docente da Instituição Associada, cabendo a cada *campus* fornecer infraestrutura para as transmissões.

2.5 A decisão sobre a oferta de disciplinas elencadas no Catálogo de Disciplinas, em período distinto do determinado na Matriz Curricular, é de exclusiva competência da Comissão Acadêmica Institucional.

2.6 Atividades a distância podem ser realizadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o apoio dos recursos disponíveis na Instituição Associada e sob a responsabilidade do docente da disciplina.

2.7 O material didático do mestrado é composto pelos livros da Coleção PROFMAT da SBM, bem como pelos vídeos, exames, provas e dissertações de mestrado disponibilizados no sítio <http://www.profmtat-sbm.org.br>. (SBM, 2017b, grifos nossos)

Observa-se que os termos grifados remetem à EaD ou ao ensino híbrido, mas isso não está explícito nos documentos analisados (o texto das Normas Acadêmicas do PROFMAT na UFG assemelha-se ao texto do documento nacional).

Com a utilização da Plataforma Moodle, o PROFMAT tem alcance nacional e com possibilidades de ampliar-se, em um processo de interiorização, uma vez que a UAB é ente importante na interiorização e redução das disparidades regionais no ensino superior brasileiro. Embora seja o programa implementado há mais tempo, o PROFMAT apresenta pontos de melhoria, dentre eles, uma melhor definição de quais sejam as concepções de presencial, a distância e semipresencial vigentes.

O CASO PROEF

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) é coordenado nacionalmente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e ofertado por uma rede de 12 Instituições de Ensino Superior no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre as quais está a Universidade Federal de Goiás. Este é o Programa mais recente dentre os mestrados profissionais do PROEB. A primeira oferta ocorreu em 2017, na UNESP. Na UFG, a primeira turma iniciou em 2018.

O Regimento Nacional do PROEF afirma, em seu Artigo 2º, tratar-se de um curso semipresencial: “O PROEF é um curso semipresencial com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conduzindo ao título de Mestre em Educação Física”. (UNESP, 2017a, p. 1)

Na UFG, o Regimento local não especifica a semipresencialidade, embora esta informação esteja mencionada na página do Programa (local e nacional).

Outra inconsistência de informações entre a página do PROEF na Internet (nacional e local) e os respectivos regimentos ocorre quanto à estrutura curricular. Consta na página do Programa que o aluno deve integralizar 4 créditos (equivalentes a 60 horas) em uma disciplina eletiva correspondente à sua linha de pesquisa, sendo esta disciplina ofertada na *modalidade a distância, no formato do modelo híbrido*. Não há, entretanto, esclarecimentos sobre o que seja “modelo híbrido”. Os regimentos e demais documentos disponíveis para análise não esclarecem qual a concepção de hibridismo ali adotada.

No Regimento Nacional, no capítulo destinado à Matriz Curricular, lê-se:

Artigo 23º O PROEF prevê o cumprimento de um mínimo de 30 créditos, correspondendo a 18 créditos em 4 (quatro) disciplinas obrigatórias, 8 créditos em 4 (quatro) disciplinas eletivas, 2 créditos (dois) para qualificação e 2 (dois) créditos para o Trabalho de Conclusão.

Parágrafo único: Cada IES associada poderá fazer uma oferta complementar de disciplinas eletivas, mediante aprovação prévia do Comitê Gestor.

Artigo 24 - O PROEF prevê um **sistema de recuperação para o** o aluno que não atingir o conceito A, B ou C.

§1º: A recuperação deverá estar prevista no calendário escolar pelos Polos que compõem a proposta.

§2º: O sistema e o regime de recuperação devem estar previstos nos planos de ensino a serem aprovados pelo Colegiado do Curso.

§3º: Dentre as atividades previstas para o regime de recuperação de disciplinas podem ser incluídos trabalhos complementares, seminários, discussão de tópicos e de textos e/ou provas específicas.

§4º: O benefício da recuperação não se aplica ao aluno reprovado por frequência.

Artigo 25 - Cada disciplina obrigatória e eletiva terá uma Comissão de Coordenação designada pelo Conselho Gestor.

Parágrafo único: A cada Comissão de Coordenação das disciplinas obrigatórias caberá articular o conteúdo programático e sua condução metodológica, procurando garantir a unidade da proposta.

Artigo 26 - Dentro do prazo estabelecido no calendário acadêmico, o candidato selecionado deverá requerer sua matrícula na Secretaria do Programa da Instituição Associada à qual será vinculado.

Artigo 27 - A cada semestre, o aluno matriculado no Programa deverá obrigatoriamente inscrever-se em atividades definidas pelo Conselho Gestor em consonância com o Colegiado de Curso.

Artigo 28 - Solicitações de trancamento de disciplina ou matrícula serão avaliadas pelo Colegiado de Curso observando o previsto na legislação vigente e nas normas Institucionais.

§1º Não será permitido o trancamento de uma mesma disciplina mais de 1 (uma) vez.

§2º O aluno bolsista que trancar a matrícula terá sua bolsa de estudos cancelada, exceto nos casos previstos em lei. (UNESP, 2017a, p. 6-7)

No Regimento local do PROEF, a seção que trata da Estrutura Curricular, dispõe:

Art. 27. O limite mínimo do número de créditos em disciplinas necessários à integralização do PROEF – UFG é de vinte e seis (26) créditos.

Art. 28. As disciplinas que compõem a matriz curricular do PROEF – UFG são: [...]

Art. 29. Cada crédito corresponde a dezesseis (16) horas de atividades em disciplinas.

Art. 30. Serão atribuídos dezesseis (16) créditos à defesa e aprovação do trabalho final para o Mestrado, os quais não têm equivalência em carga horária e não serão computados nos limites definidos no caput do Art. 27 deste Regulamento.

Art. 31. Os estudantes de Pós-graduação da UFG poderão realizar o Estágio Docência com o objetivo de exercitarem a docência.

Parágrafo único. O Estágio Docência será regulamentado pela CPG, obedecidas às normas vigentes na UFG e seguindo as diretrizes da CAPES.

Art. 32. O rendimento acadêmico do estudante em cada disciplina deverá ser avaliado pelos meios previstos na sua programação acadêmica e expressos mediante os seguintes conceitos: [...]

Art. 33. O estudante regular do PROEF - UFG não poderá requerer o aproveitamento de disciplinas cursadas em outros programas e cursos, no Brasil e no exterior.

Art. 34. Disciplinas oferecidas por docentes do PROEF – UFG em outras IES, no contexto de convênios nacionais ou internacionais, oriundos de projetos de cooperação aprovados pela CAPES, CNPq ou outras agências nacionais de fomento e cadastrados na PRPG, poderão ser registradas na oferta semestral de disciplinas regulares do Programa, sendo os estudantes de outras instituições conveniadas matriculados como estudantes especiais na UFG.

Art. 35. Atividades que estabeleçam a integração da Pós-graduação com a Graduação ou outros níveis de ensino serão estabelecidas e normatizadas em Resolução Específica, sendo, neste caso, incorporadas ao regime Didático-Científico dos Programas.

Parágrafo único. Alunos de graduação poderão cursar disciplinas nos programas de pós-graduação, segundo resolução específica que prevê a integração entre os diferentes níveis de ensino na UFG. (UFG, 2017d, p.10)

Os excertos apresentados mostram que não há, nos Regimentos, referência à disciplina ofertada na *modalidade a distância, no formato do modelo híbrido*, mencionada no site do PROEF (nacional e local), nem a como essa disciplina é operacionalizada.

PARA (NÃO) CONCLUIR...

Este estudo teve como objetivo compreender como ocorre a Educação a Distância nos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, o PROEB, especificamente o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e o Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), ofertados na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Para construção de tal análise, os regimentos dos Programas foram explorados à luz dos conceitos de Educação a Distância propostos por Alonso (2010) e Lima (2014) que, em comum, ressaltam que a modalidade requer arquitetura pedagógica e de gestão próprias, com o uso das tecnologias de informação e comunicação feito de modo crítico e significativo, conduzindo a uma educação emancipadora.

Os regimentos dos dois programas, tanto na versão nacional quanto local, não estabelecem uma concepção de Educação a Distância. Observa-se o uso de termos que aludem à EaD, sem um embasamento teórico norteador que permita compreender a dinâmica dos cursos. Nesse sentido, tanto o PROFMAT quanto o PROEF prescindem de um melhor esclarecimento, de qual seja a concepção de Educação a Distância, semipresencialidade e hibridismo ali considerada, demonstrando contextualização pedagógica entre as atividades ditas *online* (PROFMAT) ou híbridas (PROEF) nos Programas.

Por fim, tanto o PROFMAT quanto o PROEF têm a maior parte de sua carga horária na modalidade presencial, dessa forma, apesar do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, deixa-se de explorar o potencial da Educação a Distância (e da própria semipresencialidade) para interiorização da pós-graduação no Brasil, uma vez que os alunos alcançados continuam sendo os que têm acesso aos grandes centros.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf/>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011**. Regulamenta o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Disponível em: <https://www.profmtat-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2016/08/Portaria-n-209-21-10-2011-PROEB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/guest/materia/>

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790](#) Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do PROEB**. Anexo à Portaria nº209/2011. Disponível em: <https://www.proformat-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2016/08/Regulamento-PROEB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – PROEB**. 2018. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução nº 07, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78281-rces007-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2020.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período de 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas**. Produto 02, 2014. Projeto Conselho Nacional de Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, CNE, 2014a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.2, nº 4, p. 8-15, julho. 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. SBM. **Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT**. Rio de Janeiro: SBM, 2017a. Disponível em: <http://www.PROFMAT-sbm.org.br/funcionamento/regimento/> Acesso em: 17 dez. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. SBM. **Normas Acadêmicas do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT**. Rio de Janeiro: SBM, 2017b. Disponível em: <http://www.PROFMAT-sbm.org.br/rotina-academica/normas/> Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. UNESP. **Regimento Geral do PROEF**. 2017a. Disponível em:

https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/regimento-geral-PROEF.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. UNESP. **Estrutura Curricular do PROEF**. 2017b. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/estrutura-curricular/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **PROFMAT: Polo Goiânia**. Disponível em: <https://PROFMAT.ime.ufg.br/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT Goiânia**. 2017a. Disponível em: <http://www.PROFMAT-sbm.org.br/funcionamento/regimento/> Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **Normas Acadêmicas do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT Goiânia**. 2017b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/287/o/Normas_Acade%CC%82micas_PROFMAT_UFG-1.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **Resolução CEPEC nº 1495/2017**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT/UFG). 2017c. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/287/o/Resolucao_CEPEC_2017_1495.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **Resolução CEPEC nº 1536/2017**. Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física na UFG. 2017d. Disponível em: <https://pos.fefd.ufg.br/p/23890-regimento-geral-PROEF>. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. **PROEF**. Disponível em: <https://pos.fefd.ufg.br/p/17117-programa-de-mestrado-em-rede-educacao-fisica>. Acesso em: 17 dez. 2019.




BIODATAS

BIODATAS

Adriane Camilo Costa

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela UFG, Mestrado e Doutorado em Arte e Cultura Visual pela UFG, Especialização em Cinema e Educação pelo IFITEG. É professora concursada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás atuando nos cursos de licenciaturas. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância, GEPCEI, da PUC Goiás. E membro da Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Arte e Humanidades (REdArth).

E-mail: adriane.camilo@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1838-225X>.

Alexandre Martins dos Anjos

Graduação em Computação e em Economia, Mestrado em Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e Doutorado em Engenharia da Computação. No ensino de graduação, atua como professor do curso de Tecnologias Educacionais e Licenciatura em Pedagogia da UFMT. Atua no programa de pós graduação em educação e Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LeTECE) da UFMT. Atualmente é presidente da Associação Universidade em Rede (UniRede) e Secretário de Tecnologia Educacional da UFMT.

E-mail: dinteralexandre@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1702-5330>

Ana Lara Casagrande

Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Membro do Departamento de Ensino e Organização Escolar e pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTECE).

E-mail: analaracg@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>.

Andréia Mello Lacé

Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UnB, vinculada ao Departamento de Planejamento e Administração da Educação. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Mestre em História

pela Universidade Federal Fluminense. Possui especialização em educação a distância e em tecnologias educacionais.

E-mail: andreia.mello.lace@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-3549-2696>.

Carmenisia Jacobina Aires

Professora Associada da Faculdade de Educação/UnB, vinculada ao Departamento de Planejamento e Administração. Doutora pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Ciências da Educação. Mestre em Planejamento Educacional pela Faculdade de Educação/UnB. Especialista em Educação a Distância pela UNED.

E-mail: jacob@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4965-8757>.

Catarina de Almeida Santos

Professora Adjunta da Universidade de Brasília – UnB, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Unicamp, Coordenadora do Comitê-DF da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, vice-coordenadora da pesquisa “Institucionalização da EaD nas Universidades Federais no Centro-Oeste” e coordenadora da mesma pesquisa na UnB.


E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-1864-4608>.

Cristiano Maciel

Mestrado e Doutorado em Ciência da Computação e Especialização em Avaliação Educacional. Professor Associado II do Instituto de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, pesquisador do Laboratório de Ambientes Virtuais Interativos (LAVI) e Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LeTECE). Vinculado a Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.


E-mail: crismac@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-2431-8457 .

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – UFG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ e Pós-Doutora em Educação pela UFMT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG. Editora chefe da Revista UFG.

E-mail: daniela_lima@ufg.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Professora adjunta da Universidade de Brasília – UnB, doutora em Educação pela UnB, vice-coordenadora local da pesquisa “Institucionalização da EaD nas Universidades Federais no Centro-Oeste” (UnB).


E-mail: danielle.pamplona@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-8500-0402>.

Danielly Laura Alves Ferreira

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em História das Universidade Estadual de Goiás-UEG, membro do grupo de pesquisa Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão.


E-mail: daniellylaurafer@gmail.com.

 <http://orcid.org/0000-0002-7568-5791>

Danilo Garcia da Silva

Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Membro do Departamento de Letras do Instituto de Linguagens. Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE).


E-mail: danilogsilvas@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>

Elda Jane de Almeida Gontijo

Mestranda em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG/PPGEEB). Professora de apoio pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Coordenadora pedagógica, na Coordenação de Educação a Distância (CEAD) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Tem experiência em formação continuada de professores para a utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica com foco na mediação do processo ensino-aprendizagem. Participante do Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisa sobre as relações entre as tecnologias e a educação.

E-mail: eldajane49@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-3771-0466>.

Elka Cândida de Oliveira Machado

Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás/UFG. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq).


E-mail: elkamachado2015@mail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-3663-3796>.

Gisele Gomes Avelar Bernardes

Doutora em Educação pela UFG/FE – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG. Professora na Educação Superior - UEG – Universidade Estadual de Goiás – Unidade Goianésia e professora na Educação Básica – Goianésia-GO. Pesquisadora do grupo de pesquisa Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão.


E-mail: giseleavelar@yahoo.com.br.

 <http://orcid.org/0000-0002-9435-1447>.

Janaina Angelina Teixeira

Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa: Educação, tecnologias e comunicação. Mestra em administração, na linha de pesquisa de inovação. Especialista em Educação a distância e tecnologias educacionais.


E-mail: janaina.angelina@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-7238-0709>

Jhonny David Echalar

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de Estado, Políticas e História da Educação. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Gama Filho. Licenciado em Ciências Biológicas pela UEG. Integrante do Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEaD - UFG) e do KADJÓT - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a Educação. Professor efetivo (P-IV) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

E-mail: jhonnyechalar@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-4056-2804>.

Johann Maravieski Muniz

Acadêmico de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás; atualmente estagiário na Defensoria Pública do Estado de Goiás, pesquisador no grupo de pesquisa de Direitos Humanos e Direito Penal Internacional sob orientação da Prof. Dra. Fernanda Moi, vice-presidente da Liga Acadêmica de Estudos em Direito (LAED).


E-mail: johann.maravieski@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-6184-0204>.

Joseany Cruz Rodrigues

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e licenciatura em Letras e graduação em Jornalismo pela mesma universidade. Atualmente, é Diretora do Centro de Referência em Educação a Distância do IF Goiano, professora efetiva de Linguagens do Instituto Federal Goiano, membro do Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq) e membro do Grupo de Trabalho de Institucionalização da EAD (FNDE/Conif).

E-mail: rcruz.joseany@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-6141-8345>.

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Professora do Centro Universitário Alfredo Nasser - UNIFAN. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás/UFG. Mestre em Educação pela UFSCar. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq).


E-mail: julianeard@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-6584-0957>.

Lívia Veleda de Sousa e Melo

Servidora da Universidade de Brasília – UnB, lotada no Centro de Educação a Distância. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB.


E-mail: liviamelo@unb.br.

 <https://orcid.org/0000-0001-9763-6942>.

Lorena Bernardes Barcelos

Professora do Centro Universitário de Goiás (UniGoiás). Doutoranda em Educação pela UFG. Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG.


E-mail: lorena.ensino@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-8056-0256>

Luiz Fernandes Dourado

Professor Titular Emérito da UFG, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), pós-doutorado em Paris/França na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS,2010), Membro da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE), Diretor da Anpae e membro do FNPE.


E-mail: luizdourado2@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5212-6607>

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca.

Professora efetiva da Rede Municipal de Anápolis, atuando como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Ayrton Senna da Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq).

E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-3526-0227>.

Mariana Fonseca Miranda

Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em História das Universidade Estadual de Goiás-UEG, membro do grupo de pesquisa Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão.


E-mail: mar1fonseca1773@gmail.com.

 <http://orcid.org/0000-0001-9607-0887>

Marianne Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui mestrado em Educação pela UFGD, graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Dourados/MS e especialização em Educação Especial. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES). Atua na gestão do Núcleo de Acompanhamento e Avaliação da Graduação, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

E-mail: mariannesouza@uems.br.

 : <https://orcid.org/0000-0002-5502-8073>.

Marina Campos Nori Rodrigues

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Participante do grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Atua como pedagoga na Coordenação de Educação a Distância do Instituto Federal Goiano - Reitoria.

E-mail: marinanori@gmail.com.


 <https://orcid.org/0000-0003-4574-1972>.

Mary Ane de Souza

Licenciada em pedagogia e mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação

Superior (PAES). Atualmente trabalha como coordenadora administrativa e pedagógica no Centro de Educação Infantil da UFGD.


E-mail: maryanesouza@live.com.

 : <https://orcid.org/0000-0001-0152-3148>.

Regina Farias de Souza

Mestre em Engenharia de Produção - ênfase em mídia e conhecimento (UFSC) e especialista em Educação Continuada e a Distância (UnB). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* de Dourados/MS. Atualmente integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES). Atua como técnica de nível superior na Coordenadoria de Pós-Graduação, órgão da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).


E-mail: reginasouza@ufgd.edu.br.

 : <https://orcid.org/0000-0001-9270-6999>.

Rose Mary Almas de Carvalho

Formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Gama Filho (UGF). Especialista em Novas concepções do Processo Didático pela UGF, em Orientação Educacional pela Universidade Estácio de Sá e em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília (CB). Mestre em Educação pela PUC Goiás. Professora da PUC Goiás, nos cursos de licenciaturas, exercendo, nesta instituição, a função de Coordenadora Geral de Educação a Distância, sendo responsável pela gestão do processo educacional na modalidade EAD.


E-mail: rosealmas@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-2351-4085e>.

Rosemery Celeste Petter

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Campus Cuiabá. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá/MT, CEP 78060-900. Fone (65) 3615-8040. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece) .

E-mail: rosypetter@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-3450-3074>.

Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro

Servidora da Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Goiás/IFG. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq).


E-mail: celiniribeiro@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-0098-6984>.

Simone de Paula Rodrigues Moura

Mestre em Ciências Ambientais no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, pelo Centro Universitário de Anápolis (2013). Graduada em pedagogia - Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica (1999). Atualmente é professora PV da Prefeitura Municipal de Anápolis e professora do Centro Universitário de Anápolis. Pesquisadora do grupo de pesquisa Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão.

E-mail: simonepaularodrigues@gmail.com .

 <http://orcid.org/0000-0002-9644-3636>

Wendy Caldeira de Souza

Licenciada em Pedagogia – UFG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG.

E-mail: wendycaldeira0@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-8171-5432>

