

EDITORA



UnB

Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste

Temáticas em questão

Catarina de Almeida Santos
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(organizadoras)



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado

EDITORA



UnB

Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste

Temáticas em questão

Catarina de Almeida Santos
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(organizadoras)



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

Coordenadora de Produção Editorial
Preparação e revisão
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Denise Silva Macedo
Haroldo Brito

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta
publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por
qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Esta obra foi publicada com recursos provenientes do Edital
DPI/DPG nº 2/2017.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

I59

Institucionalização da educação superior a distância nas
universidades federais da região Centro-Oeste : temáticas em
questão / Catarina de Almeida Santos, Daniela da Costa Britto
Pereira Lima, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(organizadoras). – Brasília : Editora Universidade de Brasília,
2021.

310 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, Inovação & Ousadia).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5846-018-3

1. Ensino a distância. 2. Institucionalização. 3. Ensino
superior. 4. Universidades - Brasil, Centro-Oeste. I. Santos,
Catarina de Almeida (org.). II. Lima, Daniela da Costa Britto
Pereira (org.). III. Nogueira, Danielle Xabregas Pamplona (org.).
IV. Série.

CDU 378

Sumário

Prefácio 13

Apresentação 17

Capítulo 1

Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição 23

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

1. Introdução 23

2. Processos de institucionalização: lente teórica em questão 26

3. Proposições de análise de processos de institucionalização da Educação a Distância 32

Referências 35

Capítulo 2

Educação a Distância na Universidade de Brasília – percurso histórico da ação institucional 39

Carmenísia Jacobina Aires, Ruth Gonçalves de Faria Lopes

1. O projeto original da Universidade de Brasília e as ações iniciais em Educação a Distância 39

2. Um olhar sobre as ações de Educação a Distância na Universidade de Brasília nos anos 1990 43

3. O protagonismo da Faculdade de Educação nas ações de Educação a Distância 46

4. Outras experiências institucionais em Educação a Distância na Universidade de Brasília 52

5. A Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil 53

6. Considerações finais	56
Referências	57
Bibliografia complementar	57

Capítulo 3

A autoavaliação institucional e a Educação a Distância: limites e possibilidades da institucionalização na Universidade de Brasília... 59

Catarina de Almeida Santos, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

1. Introdução	59
2. Sobre os conceitos de organização, instituição e institucionalização....	60
3. A avaliação institucional no contexto da institucionalização.....	64
4. Institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília: o que apontam os relatórios de autoavaliação institucional	66
5. Considerações finais	76
Referências.....	77

Capítulo 4

Percepção dos gestores em relação à institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília (2013-2015).....79

Andréia Mello Lacé, Magalis Béssem Dorneles Schneider, Lívia Veleda Sousa Melo

1. Introdução	79
2. A Educação a Distância na Universidade de Brasília	83
3. A gestão do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília	84
4. Percepção dos gestores: do fardo à decisão política	86
5. Considerações finais	92
Referências.....	93

Capítulo 5

Percurso histórico da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás	95
Juliana Guimarães Faria	
1. Introdução	95
2. Sobre a Universidade Federal de Goiás.....	97
3. O percurso da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás: histórico e contexto	99
4. Considerações finais	109
Referências	110

Capítulo 6

Concursos para docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal de Goiás em vagas destinadas à Educação a Distância.....	113
Maria Aparecida Rodrigues Fonseca, Tatiane Custódio da Silva Batista	
1. Introdução	113
2. A institucionalização da Educação a Distância	115
3. A pesquisa: seleção para Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás.....	118
4. O que os dados suscitam	123
5. Considerando relações	126
Referências	127

Capítulo 7

O impacto do processo seletivo de tutores na gestão da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás	131
Lilian Ucker Perotto, Kamila Vieira Lima Ferreira, Meirilayne Ribeiro de Oliveira	
1. Introdução	131
2. Processos seletivos: números e impactos na formação de tutores	132

3. Avanços e resistências: nossas percepções das ações empreendidas	140
4. Considerações finais	144
Referências	145

Capítulo 8

Instrumentos de avaliação interna para a Educação a Distância utilizados na Universidade Federal de Goiás	147
---	-----

Lívia Soares de Lima Sousa, Flávia Magalhães Freire,
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

1. Introdução	147
2. Avaliação institucional e educação superior a distância	149
3. Caminhos da avaliação interna da Universidade Federal de Goiás	151
4. Instrumentos de avaliação interna para a educação superior a distância na Universidade Federal de Goiás	153
5. Considerações finais	158
Referências.....	159

Capítulo 9

Estado e Educação a Distância: educação superior pública em pauta	163
---	-----

Erlinda Martins Batista, Ana Maria Ribas, Carina Elisabeth Maciel

1. Introdução	163
2. Estado e Educação a Distância no Brasil	164
3. A história da Educação a Distância no Brasil	167
4. A estrutura da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	171
5. Considerações finais	174
Referências.....	175

Capítulo 10

A institucionalização e os desafios da educação superior a distância na Universidade Federal de Mato Grosso 179

Heloneide Alcantara Matos, Tereza Christina Mertens Aguiar,
Roseli Souza dos Reis Nunes

1. Introdução	179
2. A Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso	180
3. Desafios da institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso.....	182
4. Considerações finais	194
Referências	195

Capítulo 11

A institucionalização pioneira da Educação a Distância na educação superior em Mato Grosso: visão de envolvidos na trajetória..... 199

Heloneide Alcantara Matos, Tereza Christina Mertens Aguiar,
Roseli Souza dos Reis Nunes

1. Introdução	199
2. História pioneira da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso.....	200
3. Teoria Institucional e sua aplicabilidade na Educação a Distância.....	202
4. Considerações finais	212
Referências	213

Capítulo 12

A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados: a visão de avaliadores externos 217

Giselle Cristina Martins Real, Tânia Jucilene Vieira Vilela, Regina Farias de Souza

1. Introdução	217
---------------------	-----

2. A avaliação regulatória como instrumento de diagnóstico institucional	222
3. Institucionalização da Educação a Distância revelada pela avaliação	226
4. Considerações finais	233
Referências.....	234

Capítulo 13

A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados: contribuições do curso de licenciatura em Letras Libras	241
---	-----

Janete de Melo Nantes, Regina Farias de Souza

1. A necessidade da institucionalização do curso de Letras Libras na Universidade Federal da Grande Dourados.....	241
2. Histórico do curso de graduação Letras Libras na Universidade Federal da Grande Dourados.....	243
3. Avanços e desafios de Letras Libras	247
4. Considerações finais	249
Referências.....	252

Capítulo 14

Levantamento bibliográfico sobre a autoavaliação institucional na Educação a Distância.....	255
---	-----

Wendy Caldeira de Souza, Leila Cristina Borges,
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

1. Autoavaliação e Educação a Distância.....	255
2. Metodologia.....	258
3. Dados e análises	258
4. Considerações finais	266
Referências.....	267

Capítulo 15

Educação a Distância e cultura digital: possibilidades e desafios 269

Maria Cristina Lima Paniago, Rosimeire Martins Régis dos Santos

1. Introdução	269
2. Concepções de Educação a Distância, suas origens e evolução no Brasil	269
3. Cultura digital	274
4. Possibilidades e desafios: Educação a Distância e cultura digital	277
5. Considerações finais	279
Referências.....	280

Capítulo 16

Um estudo sobre a inclusão digital no estado de Goiás 283

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, Alzino Furtado de Mendonça, Saulo de Oliveira

1. Contexto da sociedade da informação	283
2. Ações de inclusão digital no estado de Goiás	288
3. Considerações finais	292
Referências.....	295

Institucionalização da educação superior a distância: algumas considerações finais297

Catarina de Almeida Santos, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (organizadoras)

Referência	299
------------------	-----

Notas sobre as autoras e autores.....301



Prefácio

As ações, os programas e as políticas de expansão da educação superior a distância ganharam maior organicidade no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – deu notoriedade à Educação a Distância (EaD) como modalidade de educação. Nos anos que se seguiram, o Ministério da Educação (MEC) criou, em sua estrutura, espaços próprios para incentivar a expansão da EaD por meio de ações, programas e regulamentação específica. Ocorre, portanto, certa institucionalização da EaD mediante as ações do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, posteriormente, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passou a gerenciar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e contribuir para incentivar a oferta de cursos de graduação nas universidades federais.

A centralização da regulação e regulamentação da EaD na esfera federal tem sido uma marca do processo de implantação e implementação dessa modalidade no Brasil. Há forte tensão nesse contexto, que ora pende para marcos legais mais controladores e voltados a critérios de qualidade, com maior supervisão e avaliação, ora para uma expansão mais flexível, facilitada e orientada aos interesses de expansão e aumento do lucro das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, sobretudo daquelas com fins lucrativos.

Um marco fundamental nessa trajetória da EaD no Brasil foi a criação do citado Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), mediante o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, voltado “ao 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” (art. 1º). Passados mais de 10 anos da criação da UAB, ainda é pertinente questionar se a EaD encontra-se efetivamente institucionalizada nas estruturas vinculadas ao MEC e nas instituições de educação superior públicas, sobretudo nas universidades federais. A UAB, certamente, foi

fundamental na expansão pública por meio da efetivação de diversos editais e convênios. Isso favoreceu o surgimento de cursos, bolsas e fomento às atividades de EaD, além da abertura de disciplinas na área, criação de plataformas digitais, formação de recursos humanos etc., permitindo certo nível de institucionalização.

É fato que a EaD se expandiu fortemente a partir do final dos anos 1990, contribuindo para alavancar o crescimento da oferta de educação superior. Das 10.662.501 vagas em cursos de graduação registradas em 2016, 4.482.250 eram em cursos de graduação a distância; desse total, 3.893.690 eram de cursos em IES privadas e 42.883, em IES públicas. Isso mostra o quase total predomínio do setor privado na oferta de vagas. Das 8.052.254 matrículas em cursos de graduação, também em 2016, 1.494.418 (18,6%) foram em cursos de graduação a distância. No mesmo ano, nas instituições públicas, a oferta maior se dá por meio de IES da rede federal (62,8%), seguida da rede estadual (31,3%), ao passo que na rede federal as matrículas em cursos de graduação por meio da EaD correspondem a 5,9% do total, com forte concentração em cursos de licenciatura – aliás, do número total de matrículas em cursos de licenciatura, 42,1% (640.327) foram registrados a distância e 57,9% (880.167) na modalidade presencial.

Pode-se afirmar que, a partir da LDB, foi-se constituindo certa política de EaD no Brasil, e mesmo com alguma fragmentação e descontinuidade, observa-se um razoável nível de institucionalização da modalidade na esfera federal. Nas IES públicas, no entanto, essa institucionalização ainda é bastante frágil. Talvez o fator mais importante para explicar essa fragilidade seja a ausência de financiamento permanente e incorporado aos orçamentos das instituições, sendo estas dependentes dos editais e convênios da UAB e outros. Assim, o trabalho com a EaD vem sofrendo descontinuidades, ficando quase sempre restrito aos atores ligados aos editais e às ações específicas, sem se incorporar cotidianamente ao trabalho dos professores e das unidades acadêmicas em geral.

É nesse contexto que surge o livro intitulado *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: temáticas*

em questão, organizado por Catarina de Almeida Santos, Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Danielle Xabregas Pamplona Nogueira. A obra reúne um conjunto de estudos que buscam refletir sobre esse processo de institucionalização da EaD e da inclusão digital no Brasil. Os trabalhos trazem elementos teóricos, históricos e empíricos que explicitam o atual estágio de institucionalização da EaD e das mídias digitais, considerando seus condicionantes e desafios. O foco é a história social da EaD, seus *modus operandi* e suas práticas na educação superior pública, sobretudo nas universidades federais da região Centro-Oeste. Busca-se problematizar, além da institucionalização, o percurso histórico da EaD, a expansão, as modalidades de curso, os mecanismos e os processos de avaliação, a situação do pessoal que atua na área e a visão dos gestores, entre outros temas. É, pois, um livro que trata de temática fundamental para o futuro da educação superior no Brasil, considerando a especificidade e possível contribuição da EaD nesse processo.

João Ferreira de Oliveira

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Goiânia, 2 de janeiro de 2018.



Apresentação

A expansão da educação a distância no Brasil, especialmente no contexto da educação superior, nos permite afirmar que essa modalidade já é uma realidade no país, o que pode ser percebido não só pelo crescimento das matrículas, mas também pelos marcos regulatórios e as disputas travadas no campo.

Na esfera pública, as Instituições de Ensino Superior (IES) federais são as grandes responsáveis pelo aumento do número de matrículas e conclusões. No entanto, apesar dos consideráveis avanços, sobretudo no que tange à sua expansão, ainda é preciso compreender as formas de organização interna dessas instituições, as características do processo de expansão, as variadas formas sob as quais as modalidades presencial e a distância são vistas pelos diversos órgãos e regulamentações, além dos mecanismos de avaliação e acompanhamento das ações das IES que ofertam essa modalidade no ensino superior, de modo a buscar caminhos para qualificar a oferta.

Nesse sentido, o presente livro – fruto da pesquisa interinstitucional realizada nas cinco universidades federais do Centro-Oeste (Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD), que buscou caracterizar, analisar e comparar os processos, a organização e as práticas de implementação e institucionalização da modalidade EaD nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) da região – apresenta os resultados de pesquisas e estudos feitos em cada uma dessas instituições. Os capítulos expressam as análises dos pesquisadores sobre os dados levantados nessas IES, os quais buscaram compreender como vem ocorrendo o processo de institucionalização da EaD nas Ifes, sua trajetória (rotina e permanência), ações e projetos, organização e procedimentos.

O primeiro capítulo, “Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição”, faz breve trajetória da EaD, especialmente em relação aos aspectos regulatórios e institucionais, além de trazer um aporte teórico e conceitual sobre sua institucionalização. O segundo capítulo, “Educação a Distância na Universidade

de Brasília: percurso histórico da ação institucional”, analisa a trajetória da educação a distância na UnB, explicitando como tem se dado a ação voltada a essa modalidade educativa na instituição. Nele, os autores afirmam que a UnB apresenta dificuldades internas, evidenciadas em ações fragmentadas, carentes de articulação e de *organicidade*, que sinalizam a falta de priorização e, conseqüentemente, a ausência da efetiva institucionalização da EaD, apesar de reconhecerem que há um esforço da instituição em se firmar no desenvolvimento dessa modalidade educativa.

O terceiro e o quarto capítulos, “A autoavaliação institucional e a Universidade de Brasília: limites e possibilidades da institucionalização na Universidade de Brasília” e “Percepção dos gestores em relação à institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília (2013-2015)”, apresentam análises sobre o processo de institucionalização da EaD nessa universidade, sendo que o primeiro tenta compreender esse caminho por meio da análise dos relatórios de autoavaliação institucional da UnB no período de 2010 a 2015, tendo em vista que, na compreensão dos pesquisadores, a autoavaliação institucional seria uma boa fonte de estudos, pois tem entre suas finalidades identificar as fragilidades e as potencialidades da instituição, assim como servir de instrumento para a tomada de decisão. Já o caminho trilhado no segundo capítulo foi analisar a percepção dos gestores em relação à institucionalização da EaD na UnB, entre os anos de 2013 e 2015.

Os quatro capítulos seguintes traçam o processo de institucionalização e seus percursos e percalços na Universidade Federal de Goiás (UFG). No primeiro deles, intitulado “Percurso histórico da educação a distância na Universidade Federal de Goiás”, a autora recupera a história da Educação a Distância nessa universidade, analisando o histórico da organização da EaD na instituição e buscando compreender, sobretudo, como a política de financiamento influenciou sua dinâmica e organização interna. No capítulo “Concursos para docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal de Goiás em vagas destinadas à Educação a Distância”, as autoras apresentam dados e análises sobre os concursos para docentes e técnicos administrativos na UFG, bem como as vagas destinadas à educação a distância; analisam o quantitativo geral de

professores da universidade nas modalidades presencial e a distância, no período de 2013 a 2015; e buscam saber se esse quantitativo de vagas para EaD corrobora o processo de institucionalização da educação a distância na UFG.

Já no capítulo “O impacto do processo seletivo de tutores na gestão da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás”, as pesquisadoras analisam as mudanças ocorridas nos processos seletivos de tutores de 2013 a 2017 na UFG. O quarto e último capítulo desse bloco, que versa sobre a instituição goiana, “Instrumentos de avaliação interna para Educação a Distância utilizados pela Universidade Federal de Goiás”, descreve a avaliação institucional a distância na UFG e analisa os instrumentos de avaliação interna da educação superior a distância na instituição, utilizados até o ano de 2015.

No capítulo “Estado e Educação a Distância: educação superior pública em pauta”, as autoras analisam documentos nacionais e institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e afirmam que os resultados das análises indicaram que a relação entre Estado e políticas públicas determina a oferta de cursos a distância no país e na UFMS.

Os dois capítulos que analisam a institucionalização da educação a distância na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) versam sobre os desafios que a instituição enfrenta para institucionalizar a EaD e como os envolvidos com a modalidade na IES compreendem essa trajetória. No primeiro capítulo, “A institucionalização e os desafios da educação superior a distância na Universidade Federal de Mato Grosso”, as autoras apontam que os resultados da pesquisa demonstraram que o desenvolvimento e a expansão da EaD na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) ocorreram de acordo com as diretrizes estabelecidas nos documentos legais e nos programas de governo e que, na prática, o processo de institucionalização na Ifes foi diferente da visão ou análise dos atores pesquisados.

O segundo capítulo, “A institucionalização pioneira da Educação a Distância na educação superior em Mato Grosso: visão de envolvidos na trajetória”, apresenta análise sobre a percepção da institucionalização da EaD no contexto da UFMT. Os

resultados, segundo as autoras, demonstraram que o desenvolvimento e a expansão da EaD na IES ocorreram de acordo com as diretrizes estabelecidas nos documentos legais e nos programas de governo para a institucionalização da EaD, com o foco em atender aos arranjos de políticas de formação profissional dirigidas a determinados grupos sociais.

A temática da institucionalização da EaD na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) é analisada em dois capítulos que apresentam a visão dos avaliadores externos sobre esse processo e as contribuições do curso de Licenciatura em Letras Libras para que a EaD seja institucionalizada na UFGD. O primeiro capítulo, “A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados: a visão de avaliadores externos”, aponta que, em um primeiro momento, o tensionamento do processo de institucionalização da EaD residia no binômio presencial-EaD. No entanto, atualmente, esse tensionamento está concentrado na dependência financeira da IES, o que se apresenta como obstáculo.

No capítulo “A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados: contribuições do curso de Licenciatura em Letras Libras”, os autores afirmam que o fato de a UFGD ser polo de apoio presencial de um curso de Letras Libras causou um impacto positivo na universidade e abriu caminhos para o debate sobre acessibilidade linguística, políticas linguísticas, reflexões sobre as propostas pedagógicas para educação de surdos, valorização da formação de professores surdos e o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas e estudos da área, tendo como desdobramento institucional, a partir do curso de Letras Libras, o ingresso de duas professoras egressas do bacharelado e duas professoras, uma surda e uma ouvinte, egressas da licenciatura para compor o quadro de docentes do curso de Letras Libras da UFGD, culminando com a criação institucional do curso de graduação Licenciatura em Letras Libras na Faculdade de Educação a Distância da UFGD.

Em seguida, o capítulo “Levantamento bibliográfico sobre a autoavaliação institucional na Educação a Distância” apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre a autoavaliação institucional para a EaD, realizada com

o objetivo de identificar as publicações científicas com essa temática e esclarecer os aspectos abordados.

O penúltimo capítulo do livro, “Educação a Distância e cultura digital: possibilidades e desafios”, analisa a inserção das tecnologias digitais em nossas vidas, de diferentes maneiras, em contextos diversos e com inúmeras implicações. Ao fazer essa análise, problematiza como a aproximação ou o distanciamento entre a EaD e a cultura digital é significativo no sentido de entender suas possibilidades e seus desafios, contribuindo ou não para uma educação participativa, crítica e dialógica.

Para fechar o livro, o capítulo intitulado “Um estudo sobre a inclusão digital no estado de Goiás” identifica e analisa as ações, os programas e os projetos que configuram a política pública de inclusão digital para a sociedade brasileira. Por meio de uma revisão conceitual na literatura especializada, busca-se estabelecer critérios para avaliar as iniciativas de inclusão digital criadas e implantadas pelo Governo Federal e pelo governo do estado de Goiás.

Nas considerações finais, as autoras atualizam o debate, trazendo os desafios das instituições educativas perante a realidade de implementação do ensino remoto, imposto pela pandemia provocada pela covid-19. Afirmam que as instituições precisam realizar planejamento coletivo, fazer diagnósticos com informações de todos os sujeitos envolvidos no processo, das condições de oferta, de acesso e permanência com garantia de qualidade, além de adotar medidas que garantam a devida proteção dos dados de professores, estudantes, pais e responsáveis, sem esquecer os servidores técnico-administrativos. Apontam a necessidade de uso de redes e plataformas públicas, em vez da compra ou contratação via grupos privados, como tem se dado amplamente, no Brasil e no mundo.

Catarina de Almeida Santos
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(organizadoras)



CAPÍTULO 1

Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição¹

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

1. Introdução

A Educação a Distância (EaD) pode ser considerada como um objeto recente na legislação brasileira. É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que a EaD aparece pela primeira vez em um instrumento jurídico no Brasil como prática legalmente aceita a ser utilizada na educação básica e superior como parte integrante do sistema de educação formal brasileiro (BRASIL, 1996).

Com a introdução da EaD na LDB e a organização do Ministério da Educação (MEC) para fazer a sua gestão, uma série de ações, programas e regulamentações foi sendo formulada e implementada com a finalidade de promover sua institucionalização, o que possui relação direta com a qualidade da modalidade no país. Por isso, a institucionalização da EaD deve ter por base as orientações dos processos educacionais e as diretrizes políticas mais abrangentes, o que ocorre em nível micro – dentro das Instituições de Educação Superior (IES) – e macro – como política de Estado.

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com relação às IES privadas que ofertam cursos a distância, Lima (2014a) salienta que existe uma concentração de matrículas em um número reduzido delas. No que diz respeito às Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes), a maioria depende de fomento externo para a oferta da EaD, a ser obtido por meio de editais. Tal sujeição ao fomento externo pode ser considerada contraditória: enquanto para uns é o caminho para a institucionalização da EaD, pois promove a oportunidade da oferta e a inclusão de uma cultura da modalidade nas IES, para outros é um empecilho, porque tem determinado o modelo de EaD a ser seguido, bem como a dependência do recurso para determinadas ações também induzidas, o que pode se refletir na autonomia das instituições.

De modo geral, podemos dizer que o levantamento da trajetória institucional da EaD no país é recente, e talvez por isso apresente elementos considerados de relevância e que mereçam ser levados em conta na elaboração das próximas políticas públicas e ações na área. Esse cuidado deve existir principalmente no que diz respeito às características da expansão da EaD, às variadas formas sob as quais as modalidades presencial e a distância são vistas por diversos órgãos e regulamentações, aos mecanismos de avaliação e acompanhamento das ações das IES que ofertam essa modalidade no ensino superior e ao processo de institucionalização da modalidade a distância na educação superior. Este último item é o objeto de nosso estudo, que tem por base Lima (2013) e os dados da pesquisa intitulada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*, coordenada por Lima (2007).

A institucionalização da EaD nas Ipes tem sido recorrente desde 2012, pois a partir desse ano e até 2017 diversas instituições públicas promoveram eventos para a discussão do tema. Um deles, inclusive, foi realizado em Goiânia, no dia 3 de outubro de 2013, com o tema “Educação superior pública a distância – avaliação e perspectivas para Goiás”, com a presença da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes). Destacamos, também, o seminário Institucionalização da EaD no Brasil, realizado em 2012, como parte de um projeto de pesquisa participativa organizado pela Universidade Federal

Fluminense (UFF); o V Seminário Internacional de Educação a Distância, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2013; o IV Seminário de Educação a Distância – Institucionalização e sustentabilidade na Amazônia, em 2016, em Rondônia; e a Semana EaD Integrada, intitulada “A institucionalização e o fortalecimento da EaD em Mato Grosso do Sul”, ocorrida em 2017, entre outros.

Com relação às pesquisas, no banco de teses e dissertações da Capes, encontramos oito teses com foco no processo de institucionalização da EaD. Entre elas, a pesquisa de Faria (2011) demonstra a necessidade de construção de condições favoráveis para a institucionalização da EaD nas IES públicas, enquanto Lima (2013) mostrou que o Estado brasileiro, apesar de ter mantido algumas políticas de EaD, não lhes tem conferido estabilidade. Também localizamos no banco da Capes a tese de Costa (2012), que trata do tema de forma mais global. A autora analisa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o discurso de documentos normativos, históricos e de regulamentação da EaD.

O art. 80 da LDB/1996 dispõe que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação da EaD e que a instituição interessada em desenvolver essa modalidade de ensino tem de ser credenciada pela União, à qual cabe a regulamentação dos requisitos de avaliação, autorização e implementação dos programas. A partir dessa regulamentação, houve uma expansão relevante da modalidade no Brasil.

Assim, o desenvolvimento de uma política pública depende da forma como esta é formulada e implementada, inclusive a EaD, cuja oferta de cursos é regulada conforme seu arcabouço legal. A partir da LDB/1996 e, principalmente, no início dos anos 2000, quando essa modalidade de ensino foi marcada pela criação de parcerias e consórcios para a oferta de cursos a distância pelas universidades públicas, o Governo Federal começou a estabelecer programas para incentivar as atividades de ensino que envolvessem a EaD. Destacam-se nesse contexto, entre outras, a Unirede, o Cederj, o Veredas e a Univir-CO² (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

² Respectivamente, Universidade Virtual Pública do Brasil, Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Gestão Integrada para Formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e Consórcio Público Universidade Virtual do Centro-Oeste.

Posteriormente à experiência com os consórcios e a exemplo deles, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo MEC em 2005, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Trata-se de uma política pública que inicialmente se desenvolveu mediante a articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC)³ e a Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 24 de abril de 2007.

A partir desse momento, os cursos na modalidade a distância têm sido ofertados pela maioria das Ipes do Brasil, por meio de adesão aos editais de financiamento, seja de cursos de formação inicial (graduação), continuada (extensão) ou de pós-graduação (especialização *lato sensu* e cursos de mestrado profissional *stricto sensu*). Esse é um aspecto que carece de estudos que abordem os processos de implementação e o nível de institucionalização da EaD, temática que será abordada no próximo item.

2. Processos de institucionalização: lente teórica em questão

Para compreender as abordagens teóricas que tratam dos processos de institucionalização de um objeto qualquer, optamos por utilizar uma aproximação interdisciplinar que contemple a capacidade do Estado e o institucionalismo. Com relação à capacidade do Estado, trata-se de investigar como ocorre o processo de implementação da EaD nas Ipes, e, quanto ao institucionalismo, de analisar as regras formais/informais da EaD nessas instituições e como elas têm sido institucionalizadas.

Entendemos que há uma interface entre as abordagens teóricas que tratam da capacidade do Estado e do institucionalismo que contribui para uma melhor compreensão das questões relacionadas às políticas públicas. Essa interface pode ser

³ A Seed/MEC foi extinta no Governo Dilma Rousseff, no dia 16 de maio de 2011, por meio do Decreto nº 7.480, e seus planos, seus programas e suas ações foram distribuídos em diversas instâncias do MEC; dentre eles, merece destaque a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que assume, por meio da Diretoria de Educação a Distância (DEB), a gestão do sistema UAB.

percebida em dois conceitos sobre a capacidade do Estado: o primeiro é trazido por Kjaer, Hansen e Thomsen (2002), que a definem como a capacidade de formular e implementar políticas e estratégias para atingir objetivos econômicos e sociais; o segundo conceito é tratado por Kath (2004), que a relaciona com a capacidade de uma sociedade para alcançar resultados distintos e que não teriam sido atingidos sem conscientes decisões políticas e desenvolvimento institucional.

Ao considerarmos esses dois conceitos de capacidade do Estado como complementares, inferimos, também, que essa complementaridade conceitual permite identificar a interface teórica que permeia a temática do presente trabalho, ou seja, a intersecção entre as abordagens de capacidade do Estado, o institucionalismo e as políticas públicas. Para clarear o entendimento, consideramos como instituições as regras formais e informais de um determinado objeto, e, entre elas, destacamos as leis e as normatizações estabelecidas *nas* e *pelos* Ifes e sua relação com a formulação e o modo de implementação de sua regulamentação pelo Estado.

Stein e Tommasi (2007) apontam o papel fundamental que as políticas públicas desempenham no desenvolvimento de um país. Observam os autores que, por muitos anos, a atenção esteve voltada para o conteúdo específico dessas políticas e que hoje esse enfoque tem perdido terreno considerável para preocupações sobre as capacidades dos Estados de formular e implementar políticas. A referência de Stein e Tommasi (2007) é o estudo de Weaver e Rockman (1993), que aborda as capacidades de o Estado fazer suas escolhas institucionais para lidar com os problemas do desenvolvimento econômico, a integração política e social e a demanda por recursos escassos.

Os autores citados buscam suas perspectivas de análise considerando as instituições. A eficácia governamental é entendida como as capacidades específicas dos governos, incluindo as de definir e manter prioridades e coordenar objetivos conflitantes. Para eles, os efeitos institucionais sobre a capacidade do governo nem sempre são uniformes, diretos ou unidirecionais, tampouco inexistentes; ao contrário, são reais e significativos, e muitas vezes aparecem de forma indireta e contingente (WEAVER; ROCKMAN, 1993).

As instituições são fundamentais para a compreensão das diferentes trajetórias do desenvolvimento e das capacidades do Estado. Assim, considerando o objeto de estudo delineado neste capítulo, utilizaremos a conceituação de instituições de North (1991), que as considera como as restrições concebidas humanamente e que estruturam a interação política, econômica e social, ou seja, elas são as regras do jogo. Segundo o autor, essas restrições foram criadas pelos homens ao longo da história para manter a ordem e reduzir as incertezas.

De acordo com North (1991), existem dois tipos de restrições: as *informais* e as *formais*. As restrições informais provêm da informação transmitida socialmente e fazem parte da cultura: são as sanções, os tabus, os costumes, as tradições e os códigos de conduta. As restrições formais, por sua vez, podem aumentar a eficácia das restrições informais, modificá-las ou superá-las, e abrangem a Constituição, as leis e os direitos de propriedade. Dessa forma, cabe à pesquisa levantar as restrições formais colocadas para a EaD no Brasil, bem como as restrições informais acerca da modalidade, observando as regras do jogo da política da educação a distância nas Ifes e como esse jogo é jogado (NORTH, 1991).

Assim, o tema da institucionalização é o objeto deste capítulo por considerarmos relevante o estudo de seu processo para a compreensão da capacidade do Estado de formular a política pública para a EaD e da forma como a modalidade tem sido implementada pelas Ipes, isto é, se por meio de sua institucionalização ou não. A institucionalização é vista como um processo que ocorre em fases ao longo do tempo, resultante de fatores que interagem para criar um ambiente que lhe dê suporte. É o estabelecimento de uma prática ou ação em um sistema humano, caracterizada pela rotina difundida e legitimada, esperada, apoiada, permanente e resiliente. Exige uma liderança comprometida com a criação de um ambiente voltado para a ação e engajada no processo de transferência de uma agenda de progresso para institucionalizar uma nova maneira de fazer o trabalho ou a ação (KESAR, 2007).

As instituições, segundo Kesar (2007), são sistemas que definem os comportamentos dentro de si, de modo que certas qualidades possam ser sustentadas de forma rotineira. O autor enfatiza que as instituições preservam sua identidade por

meio de programas, políticas e procedimentos, e que institucionalizar uma prática exige muitas vezes a modificação das estruturas de recompensa, das políticas e do meio ambiente. No entanto, para qualquer inovação pretendida, consideramos que diferentes aspectos de uma Ipes, por exemplo, podem demandar uma modificação, a fim de assegurar seu poder de permanência e sua rotinização.

A esse respeito, Wiseman (2007) afirma que a institucionalização é o processo de incorporação de aprendizagem que ocorre por meio de indivíduos ou grupos de indivíduos nas instituições, e inclui sistemas, estruturas, procedimentos e estratégias. Ou seja, é o processo que assegura a ocorrência de ações rotineiras, desde que englobem toda a instituição, e não apenas indivíduos ou pequenos grupos.

Kesar e Sam (2012) e Platt (2009) destacam as três fases principais do processo de institucionalização: *mobilização*, *implementação* e *institucionalização*, que não obedecem necessariamente a uma ordem de ocorrência, podendo ser concomitantes ou dinâmicas. A mobilização é o momento em que o objeto ou a ação é preparado para a mudança (KESAR; SAM, 2012); é o processo que leva à decisão de prosseguir com a execução de uma política ou ação (PLATT, 2009).

As características do processo de mobilização são: construir pontos de referência e modelos; criar força-tarefa; estabelecer reuniões; angariar apoio externo; utilizar aliados institucionais; e definir planos de ação (KESAR; SAM, 2012). Kesar (2007) afirma que, nessa fase, as instituições não possuem agenda e poucas conversas sobre a ação são realizadas. Não existe compromisso, e é muito pouca ou nenhuma a consciência da importância sobre a ação. Pontua ainda o autor que os debates ou as conversas são sempre difíceis e carregados de conflito, e os esforços em andamento acabam sendo realizados por unidades particulares.

A implementação é definida por Platt (2009) como o processo de colocar em prática uma ideia, um programa ou um conjunto de atividades e estruturas. Nessa fase, explica, o pessoal de uma organização ou um órgão decide usar ou adotar a ação proposta, cuja duração pode levar menos de seis meses ou até cinco anos. Já conforme Kesar e Sam (2012), é na fase da implementação que a mudança ou ação é

introduzida, seguindo uma determinada ordem: criação de infraestrutura e apoio para a ação; introdução de incentivos e/ou desincentivos; e manutenção da dinâmica de desenvolvimento da ação. Nessa última fase, segundo Kesar (2007), já se possui uma agenda e foram realizados debates e momentos de discussão sobre o tema, além de as ações possuírem uma retórica clara. Os partidários, ou legisladores, e os gestores comprometidos com a ação começam a escrever sobre a importância de se passar da retórica para a ação, porque existem mais programas menos compartimentados do que antes (KESAR, 2007).

A institucionalização geralmente envolve pessoas cujas práticas são um valor fundamental que sustenta os seus trabalhos. Nessa etapa, ainda segundo Kesar (2007), a organização ou o órgão aceita os valores, e as normas associados à ação e os incorpora à sua cultura. Isso é referido como o nível cultural. A institucionalização, portanto, é identificada como o ponto em que a ação é rotina. De acordo com Platt (2009), como estruturas organizacionais, os procedimentos e as atitudes em relação à ação indicam que esta se tornou rotina ou está inserida na programação global da organização ou do órgão, continuando por mais de dois anos e operando de maneira viável. Todavia, Pimenta e Anastasiou (2010) consideram importante destacar que, quando se transforma em uma rotina rígida, a ação pode se tornar um obstáculo, porquanto implica dificuldade de adaptação a novas circunstâncias.

Em uma abordagem qualitativa, Wiseman (2007) também considera que são três as etapas para o acompanhamento do processo de institucionalização: a pré-institucionalização, a institucionalização e a pós-institucionalização. Na pré-institucionalização, ocorrem a habitualização e o consenso de validação coletiva para se aceitar que um determinado objeto seja institucionalizado; na institucionalização, o órgão observa os mecanismos utilizados para a aprendizagem de uma determinada institucionalização, as características do processo e os papéis de cada gestor e executor; e, por fim, na pós-institucionalização, o conhecimento acerca do objeto é incorporado na memória organizacional, e as ações institucionalizadas tornam-se cada vez mais controladas por meio de sua promulgação institucional e rotinização.

Cada uma dessas etapas de institucionalização, defendidas por Wiseman (2007), constitui um momento em que se acompanha o processo para que este possa ser implementado de forma coerente a alcançar o objetivo. Stevenson *et al.* (2009) também valorizam essa abordagem, acrescentando-lhe a necessidade de observação e identificação de um conjunto de relacionamentos comportamentais dos atores associados ao objeto de interesse e ao recolhimento de dados. Conforme os autores, essa observação é que define as relações comportamentais dos atores relevantes para que a institucionalização possa ocorrer.

A institucionalização, segundo Curry (1991, citado por PLATT, 2009), exige que três condições sejam atendidas: i) apoio organizacional; ii) padronização de procedimentos; e iii) incorporação de valores e normas associados à ação, facilitada pela cultura organizacional. Um pressuposto subjacente ao modelo de mudança organizacional é que a institucionalização é um resultado desejado, visto como a conclusão de um processo em que estejam presentes indicativos de mudanças estruturais, processuais e culturais dentro da organização. Pimenta e Anastasiou (2010), por seu turno, afirmam que o resultado proporciona variadas informações explícitas sobre a ação que o desencadeou, ou o que se pode esperar dela, assegurando a sua continuidade.

Kesar e Sam (2012) pontuam que na institucionalização o sistema está estabilizado em seu estado alterado, e que se a ação for caracterizada pela mudança de valor na organização ou no órgão e os membros chegarem a um consenso, ela se tornará mais estável. Na educação, conforme Kesar (2007), existe maior controle dos esforços para garantir que estes estejam resultando em progresso, ou seja, nas instituições de educação superior, as políticas e ações passam a integrar o seu cotidiano de planejamento e gestão.

Compreender e analisar o processo de institucionalização de uma política, um programa, uma gestão ou uma ação contribui para a identificação dos fatores que influenciam sua implementação e seu fluxo de procedimentos desejados.

A educação a distância tem se tornado uma modalidade de ensino em franco crescimento no Brasil nos últimos anos, conforme apresentado anteriormente. Dessa

maneira, na última década, a EaD vem merecendo destaque nas discussões sobre o seu papel e o das políticas que a devem nortear (DOURADO; SANTOS, 2011), o que justifica, também, refletir sobre processos possíveis de análise de sua institucionalização.

3. Proposições de análise de processos de institucionalização da Educação a Distância

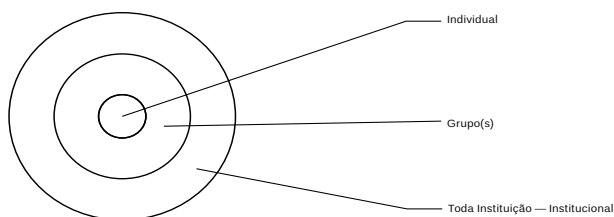
Para propormos indicadores de análise do processo de institucionalização da EaD, faremos uso dos referenciais utilizados e expostos anteriormente e de estudos realizados por pesquisadores adicionais que abordam a temática da institucionalização de outros objetos de estudo, os quais, porém, contribuem com elementos que podem ser utilizados para a presente composição. Entre esses autores, recorreremos a Lima (2014b), Leandro e Amato Neto (2015), Louis (2006) e Stevenson *et al.* (2009).

Stevenson *et al.* (2009) conceituam instituição como um conjunto de crenças compartilhadas sobre uma ou mais relações, e a institucionalização ou a não institucionalização, como a homogeneização ou não dessas crenças em um grupo relevante. Podemos inferir que a institucionalização cria uma certa uniformidade de procedimentos, regras e crenças em relação à implementação e ao desenvolvimento, na prática, de um determinado objeto, demonstrando o compromisso da instituição como um todo com os objetivos e conhecimentos institucionais a respeito desse objeto, de forma alinhada, consensual e coerente.

De acordo com Wiseman (2007), para que ocorra essa homogeneização de procedimentos, classificados como rotineiros, e, conseqüentemente, para que estes sejam considerados institucionalizados, é necessário que se faça uma distinção entre a aprendizagem individual e a de um grupo específico de todos os envolvidos do órgão que a sustenta. Essa necessidade é suscitada porque, quando a aprendizagem e a execução das ideias são transformadas em regras e normas disponíveis e implementadas por todos os envolvidos, sejam eles gestores, implementadores ou

executores de políticas públicas, ocorre a institucionalização, conforme mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1: Processo de institucionalização



Fonte: Elaboração da autora com base em Wiseman (2007).

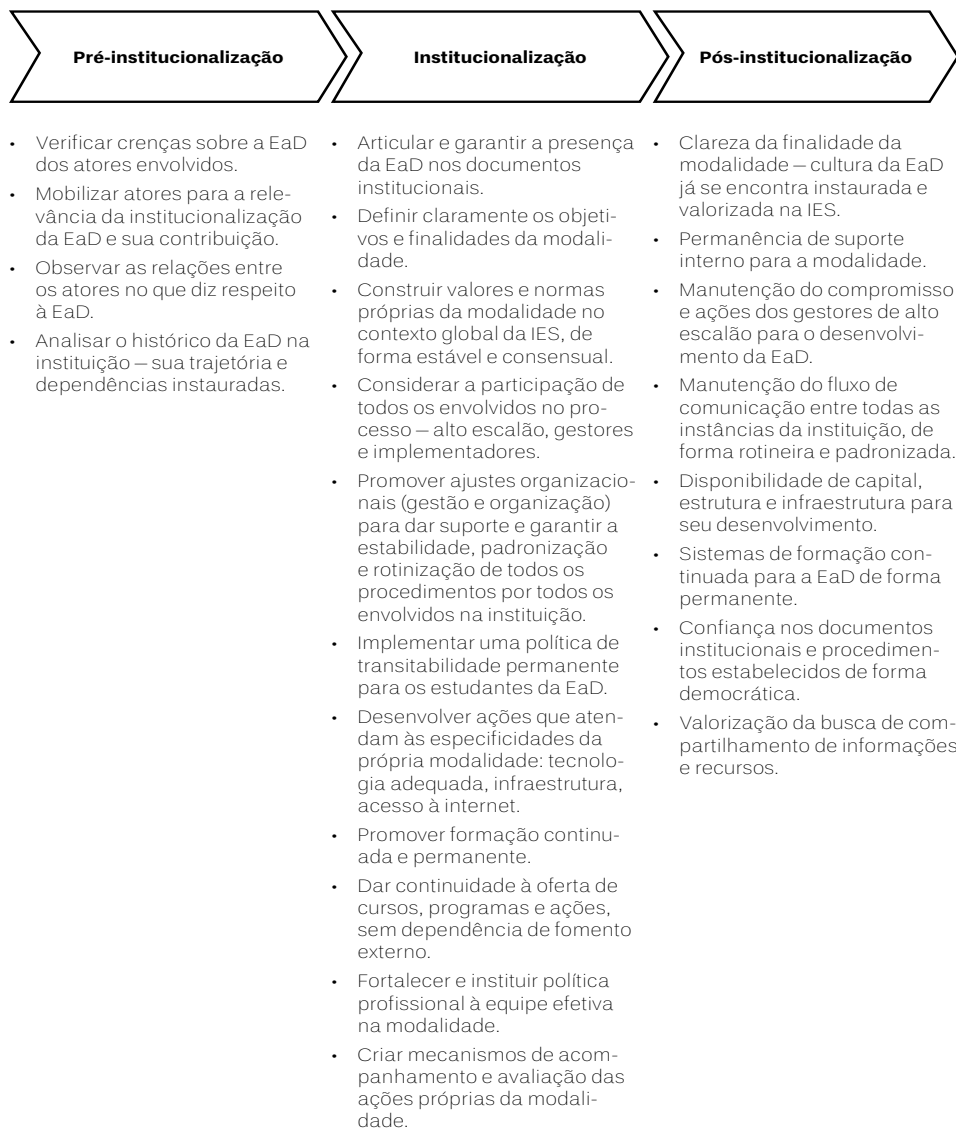
Para a construção de indicadores que sirvam de base para a análise dos processos de institucionalização de um objeto específico, nesse caso da EaD, é preciso considerar seus principais pressupostos e características defendidos por teóricos e os da própria EaD como modalidade de ensino, diferenciando-a da educação presencial, principalmente em seus aspectos de gestão e comunicação (LIMA, 2014a).

Entre esses elementos, destacamos, para a análise da institucionalização da EaD:

- a) A identificação dos sistemas simbólicos da instituição (crenças, valores, normas, mitos etc.), rotinas (existência de padrões de procedimentos operacionais), relacionamentos (pessoas, redes sociais, papéis) e artefatos (físicos, tecnológicos, documentação interna e externa, produtos do conhecimento, entre outros) (WISEMAN, 2007).
- b) A modificação das suas estruturas, políticas, meio ambiente e apoio organizacional para assegurar a permanência do objeto e a rotinização/padro-nização de procedimentos, ou seja, fazer parte da programação global do órgão de forma viável, incorporando valores e normas a seu respeito, de forma consensual e estável (KESAR, 2007; KESAR; SAM, 2012; PLATT, 2009).

Assim, para a análise dos processos de institucionalização da EaD, são considerados, de forma mais ampla, os tópicos listados na Figura 1.

Figura 2: Considerações do processo de institucionalização da EaD em Ipes



Fonte: Elaboração da autora com base em Lima (2014a), Louis (2006), Wiseman (2007), Kesar (2007), Platt (2009), Kesar e Sam (2012) e Leandro e Neto (2015).

Conforme pode ser observado na Figura 2, compreender o processo de institucionalização é importante para pensarmos sobre as ações empreendidas para a oferta de cursos na modalidade a distância pelas universidades públicas. Para além de ações isoladas dentro das universidades, podemos afirmar que a institucionalização da EaD contribui para a democratização do acesso à educação superior de qualidade, visto que existe uma preocupação com seu desenvolvimento global. Além disso, a modalidade também pode colaborar para o alcance da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024, qual seja, o de elevar, na população de 18 a 24 anos, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida, para 33%.

Conforme defendido ao longo deste texto, a análise do processo de institucionalização não pode ficar restrita a indicadores fixos, mas deve ser realizada em uma abordagem qualitativa que contemple aspectos mínimos (como os indicados na Figura 2), e que também considere a realidade da instituição acompanhada, sua trajetória e suas especificidades. Tais cuidados são necessários porque, no processo de institucionalização, ao responder à pergunta sobre quais mecanismos são utilizados para a aprendizagem de uma determinada instituição ou sobre quais são as características do processo e os papéis de cada gestor e executor (WISEMAN, 2007) podem surgir novos indicadores relevantes. Assim, no contexto da realização de novos estudos de caso, os pesquisadores podem ampliar o conjunto de indicadores empregados para a análise da institucionalização da modalidade.

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, Seção I, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

COSTA, J. R. de M. *O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil*. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. de A. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (org.). *Plano Nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 155-192.

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

KATH, E. Beyond the liberal development model: linking social capital with state capacity. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL “LA OBRA DE CARLOS MARX Y LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI”, 2., 4-8 maio 2004, La Habana. *Ponencias* [...]. La Habana: Instituto de Filosofía, 2004. Disponível em: https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso04/kath_290204.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

KESAR, A. Tools for a Time and Place: Phased Leadership Strategies to Institutionalize a Diversity Agenda. *The Review of Higher Education*, Baltimore, v. 30, n. 4, p. 413-439, 2007. Disponível em: https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1JP69BN8Z-1TK29KD-YM7/Kezar_A_Tools_time_pl_phased_ldrshp_diversity_Agenda.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

KESAR, A.; SAM, C. Strategies for implementing and institutionalizing new policies and practices: understanding the change process. In: KESAR, A. (ed.). *Embracing non-tenure track faculty: changing campuses for the new faculty majority*. New York: Routledge, 2012. p. 28-53.

KJAER, A. M.; HANSEN, O. H.; THOMSEN, J. P. F. Conceptualizing state capacity. *Demstar Research Report*, Aarhus, n. 6, 2002. Disponível em: <http://demstar.dk/papers/conceptualizingstatecapacity.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2012.

LEANDRO, C. R.; AMATO NETO, J. Uma abordagem cognitiva sobre o processo de institucionalização de sistemas locais de produção e inovação. *Production*, São Paulo, v. 25, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v25n2/0103-6513-prod-0103-6513079411.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LIMA, D. da C. B. P. *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, D. da C. B. P. L. *Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EaD*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Unesco, fev. 2014a. (Produto 1. Projeto 914BRZ1142.3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165%2010-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2020.

LIMA, D. da C. B. P. L. *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*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Unesco, 2014b. (Produto 2. Projeto 914BRZ1142.3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165%2011-%20produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2020.

LIMA, D. da C. B. P. L. *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas (2015-2017)*. Projeto de pesquisa. Brasília, 2017. Não publicado.

LOUIS, K. S. *Organizing for School Change: contexts of learning*. New York: Routledge, 2006.

NORTH, D. C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. New York: Cambridge University Press, 1991.

PLATT, P. A. *Promoting Change Through a School-Based Model of Comprehensive Student and Family Support: Kentucky's Family Resource and Youth Services Centers*. In: NATIONAL SYMPOSIUM ON DOCTORAL RESEARCH IN SOCIAL WORK, 21., 2009, Columbus (Ohio). *Abstracts* [...]. Columbus: Ohio State University, 2009. Disponível em: https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/36782/21_1platt_paper.pdf?sequence=7. Acesso em: 10 nov. 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STEIN, E.; TOMMASI, M. The Institutional Determinants of State Capabilities in Latin America. In: BOURGUIGNON, F.; PLESKOVIC, B. (ed.). *Annual World Bank Conference on Development Economics Regional: Beyond Transition*. Washington, DC: The World Bank, 2007. p. 193-226.

STEVENSON, R. *et al.* Institutionalization: New Concepts and New Methods. In: INTERNATIONAL POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION WORLD CONGRESS, 21., Santiago, Chile, 12-16 jul. 2009. *Papers* [...]. Montreal: IPSA, 2009. Disponível em: <http://www.randystevenson.com/wp-content/uploads/2014/09/Institutionalization.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. *A Universidade Virtual no Brasil*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMERICA LATINA E CARIBE, 13-14 fev. 2003, Quito, Equador. *Anais* [...]. Quito: Unesco, 2003.

WEAVER, K. R.; ROCKMAN, B. *Do institutions matter?* Washington, DC: Brookings Institution, 1993.

WISEMAN, E. *The institutionalization of organizational learning: a neoinstitutional perspective*. In: ORGANIZATION LEARNING, KNOWLEDGE AND CAPABILITIES CONFERENCE, 14-17 jun. 2007, London, Ontario, Canadá. *Proceedings* [...]. London, Ontario: The University of Western Ontario, 2007. Disponível em: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc2/papers/wiseman.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CAPÍTULO 2

Educação a Distância na Universidade de Brasília – percurso histórico da ação institucional¹

Carmenísia Jacobina Aires
Ruth Gonçalves de Faria Lopes

[...] lembrar não é reviver, mas reconstruir, repensar, com imagens de ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (BOSI, 1994)

1. O projeto original da Universidade de Brasília e as ações iniciais em Educação a Distância

Ao evocar as experiências do passado que compõem a história da Educação a Distância (EaD) na Universidade de Brasília (UnB), destacam-se, em primeiro lugar, as ideias de Darcy Ribeiro, mentor e criador da instituição. Em seu texto sobre a criação de uma universidade para Brasília (1962), identificam-se preocupações concernentes à educação e à instituição de uma universidade moderna que contivesse o mesmo sentido renovador que norteou a criação da nova capital. Essa

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

nova universidade deveria superar, entre outros, os vícios acadêmicos existentes e a rigidez da legislação do ensino superior da época.

Em seu projeto original, Darcy Ribeiro justificava a proposta de uma estrutura inovadora e organização flexível da universidade em institutos centrais e faculdades, como uma forma de “atender aos reclamos de qualquer nova modalidade de formação tecnológica”. Previa, desse modo, abrir oportunidades de matrícula, “empenhando-se na formação de profissionais habilitados ao exercício de atividades técnicas mais urgentemente requeridas pelo desenvolvimento econômico”. (RIBEIRO, 2012, p. 25, 37-38). Incluía, nesse aspecto, o uso democrático e criativo das tecnologias na educação como meio de inovar os processos de ensino e aprendizagem, bem como a criação da Rádio Universidade de Brasília para difundir a cultura e a arte, além da oferta de cursos por correspondência para o aperfeiçoamento de professores do ensino médio e da ampliação de matrículas para atender a essas demandas.

O percurso histórico das ações de EaD na UnB, assim idealizada e criada, lavra o reconhecimento de seu pioneirismo no tocante às iniciativas de educação a distância no ensino superior brasileiro. Resgatando o passado recente, pode-se dizer que as ideias inovadoras de seu criador foram precursoras da efetivação da modalidade na instituição.

Expressando, em sua concepção, um projeto democratizante de universidade, foi, no entanto, em uma conjuntura política adversa aos processos democráticos, no país e em seu próprio âmbito, que a UnB assinou convênio com a Open University, em 1979, 10 anos após a criação dessa universidade na Inglaterra. Pode-se dizer que, com esse acordo, ocorreu, efetivamente, o início da EaD na UnB. Utilizava-se o material produzido pela Open, tais como cursos, filmes e palestras. Realizava-se a tradução e a reprodução dos clássicos, bem como se ofertavam diversos cursos de extensão a distância.

Durante parte dos sete anos de duração do convênio, de 1979 a 1985, segundo Fernandes e Gomes (2013, p. 37), os cursos oferecidos eram de natureza extensionista.

As iniciativas partiram da própria reitoria por meio de sua Secretaria de educação a distância, que foi criada subordinada à própria estrutura do Decanato de Extensão. A participação da editora universitária nesse processo imprimiu característica específica à forma de acesso aos cursos, que se deu, exclusivamente, por meio de material impresso. O público-alvo desses cursos eram pessoas que já tinham concluído os seus cursos de graduação.

Embora essas iniciativas indiquem avanços, possivelmente, devido ao período em que ocorreram, elas marcaram com preconceitos e resistências o início da EaD na instituição. Uma expressão disso consta em Fernandes e Gomes (2013, p. 38): “[...] eu acho que é a questão cultural, da modalidade em si, da forma como surgiu, de fora para dentro [...]. Além da resistência, a EaD era vista como educação inferior, desqualificada”.

O período seguinte, considerado como o início da criação e organização de iniciativas próprias de EaD na UnB, coincide com o momento da abertura política no país, com reflexos significativos na universidade. Assim, em 1985, houve a primeira eleição para a reitoria, que, para fazer frente aos problemas identificados nas estruturas estabelecidas, criou uma política de constituição de centros focados na transversalidade e multidisciplinaridade.

No contexto dos rearranjos organizacionais, nesse mesmo ano, o programa de ensino a distância, fruto do convênio com a Open University, transformou-se na Coordenação de Educação a Distância vinculada ao Decanato de Extensão. No ano seguinte, em coerência com as ideias de Darcy Ribeiro, foi criado o Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE), com o objetivo de, por um lado, promover a educação e a cultura com a ajuda de multimeios e, por outro, ser um centro de referência para a produção audiovisual no Centro-Oeste.² No entanto, ao longo

² Disponível em: <http://www.unbtv.unb.br/institucional>. Acesso em: 10 jul. 2020.

dos anos, sua finalidade de apoiar as ações e produções voltadas para a EaD não se materializou como esperado.

Em 1989, consoante à visão concebida pela nova gestão da UnB, foi criado o Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (Cead), que abarcou a Coordenação de Educação a Distância. Pode-se dizer que, com a criação desse Centro, a EaD começou a se firmar na instituição, envolvendo professores que trabalhavam com a temática, tanto da Faculdade de Educação (FE) como de outras unidades, além da Editora UnB.

Dessa forma, foram produzidos e ofertados cursos a distância que se estenderam para além dos limites da UnB e do próprio Distrito Federal (DF). Muitos deles tiveram como inscritos tanto alunos da universidade como o público geral, uma vez que, pela característica de educação aberta e a distância, alguns fascículos foram veiculados por jornais de várias capitais e pela revista editada pela UnB.

O protagonismo do Cead se fazia crescente ano a ano.

Em 1989, por iniciativa do Cead, representantes de várias universidades públicas, reunidas em Brasília, lançaram a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância. Em 1994, em parceria com a Unesco e o Instituto Nacional de Educação a Distância – Ined, criaram o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal e, nesse mesmo ano, ainda com o Ined, lançaram a revista *Educação a Distância – Ined*. Em 1995, organizaram a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância – Cread, em 1995, no Distrito Federal. (SARAIVA, 1996, p. 22).

Em 2003, o Centro, em continuidade às suas ações, ofertou três cursos de grande amplitude: i) TV Escola e os desafios de hoje; ii) Conselhos escolares; e iii) Africanidades, formando milhares de professores e gestores de todo o país.

Atualmente, o Cead assume ação fomentadora de cursos de extensão a distância, considerando que não se configura como unidade acadêmica, condição exigida para certificar cursos, seja de graduação e pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB) surge como órgão, na estrutura da Universidade de Brasília (UnB), com a tarefa de desenvolver e viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento. Desde 1979, promove e facilita o acesso à educação, cultura e saberes, ocupando lugar de destaque entre as universidades públicas brasileiras na execução de cursos a distância.³

No entanto, ainda que ativo, o Cead não se constituiu efetivamente como articulador da organicidade das ações de EaD na instituição. Embora com reconhecida competência no ensino a distância em âmbitos local e nacional, suas ações estão voltadas, praticamente, para o atendimento a demandas externas. Nota-se, no entanto, pela análise da página virtual do Centro, a intenção da nova gestão, que assumiu em 2016, de construir uma unidade da ação institucional na modalidade.

2. Um olhar sobre as ações de Educação a Distância na Universidade de Brasília nos anos 1990

Os anos 1990 culminaram com iniciativas e deliberações bem-sucedidas no campo da EaD, tanto no âmbito nacional, coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC), como no âmbito local, implantadas na UnB, em decorrência, sobretudo, das conjunturas políticas.

A criação da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, em 1992, por certo causou desdobramentos importantes. Em 1993, a UnB,

³ Disponível em: <http://www.cead.unb.br/conheca-o-cead>. Acesso em: 10 jul. 2020.

coerente com sua atuação pioneira e mobilizadora no desenvolvimento e fortalecimento da EaD, propôs aos reitores das universidades públicas brasileiras, por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), que assinassem um convênio para implantar o consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância (Brasil-EaD). Esse Consórcio objetivava, especialmente, colaborar com os governos federal, estaduais e municipais no aumento e diversificação da oferta de oportunidades educacionais do país, mediante a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância (Sinead), sob o comando do MEC. Segundo Guimarães (1996, p. 28), com essa finalidade, foi celebrado, em 1993, convênio entre os reitores e o MEC, computando como signatárias 54 instituições públicas de ensino superior.

Um acordo de cooperação técnica foi firmado entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o MEC naquele ano, cabendo à UnB sediar o Brasil-EaD como polo experimental. Propunha-se, com a cooperação de universidades e organismos nacionais e internacionais, desenvolver programas de formação a distância, bem como promover pesquisa e desenvolvimento sobre o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Para seus idealizadores, liderados pelo diretor da FE da UnB à época, a experiência do consórcio revelava-se apropriada para que o Brasil institucionalizasse a política nacional de EaD por meio do *dual mode system*⁴, por disporem as universidades brasileiras, logo de início, de uma infraestrutura administrativa e de um corpo docente qualificado (GUIMARÃES, 1996, p. 25-32).

Naquele período, também começaram as gestões para criação da Cátedra Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de EaD na UnB, instalada, em 1994, no âmbito do Seminário Internacional de Novas Tecnologias na Educação e na Formação Continuada: Educação sem distância

⁴ Para estudiosos como Peters (2003), existem distintos modos possíveis de se organizar a EaD. O *dual mode system* implica a oferta de cursos a distância em universidades convencionais de ensino presencial. Outro é o denominado *single mode*, quando a instituição é constituída e planejada, especificamente, para a oferta de cursos a distância; e, por último, o *mixed mode* significa a oferta, nas instituições, de várias modalidades de ensino, com livre escolha para os alunos, de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades.

para o Século XXI. A instalação da Cátedra constituiu uma relevante iniciativa pela chancela da Unesco às ações de EaD na UnB e na FE, que a sedia na atualidade. Nesse âmbito, entre outras importantes ações, foi desenvolvido o ambiente de aprendizagem colaborativa e compartilhamento de conhecimento para a Sociedade da Informação no Brasil, portal *Web* colaborativo – Observatório de Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais, utilizado por outras universidades brasileiras como ambiente de ensino e investigação.

A Coordenadoria de Educação a Distância, a partir de 1995, tornou-se Secretaria de Educação a Distância (Seed), assumindo a tarefa de formar professores para a educação básica. Essa orientação política repercutiu na UnB, cujas lideranças e especialistas em EaD assumiram ofertas de formação de quadros para atuar nessa modalidade educativa.

Assim, foi desenvolvido, de 1993 a 1996, o projeto “O professor em construção”, experiência pioneira de educação para a ciência, envolvendo uma equipe multidisciplinar de professores da UnB vinculados à FE, ao Departamento de Matemática, ao Instituto de Biologia, ao Instituto de Psicologia e ao Cead. A equipe ofertou dois cursos de especialização a distância: Educação Matemática no primeiro grau e ensino de Ciências por meio da Educação Ambiental e Científico-Tecnológica (EAC&T), para professores da rede pública do DF. A coordenação-geral e a secretaria dos cursos funcionaram na FE. Trabalhou-se com materiais didáticos impressos, atividades presenciais periódicas e orientação acadêmica, bem como com práticas nas escolas públicas, objetivando introduzir alterações substantivas nas práticas pedagógicas.

Com a experiência acumulada, em 1998, docentes vinculados ao projeto lideraram a criação e implementação da UnB Virtual, na qual professores da FE, no intento de construir uma pedagogia virtual, desenvolveram, a distância, disciplinas até então presencialmente ofertadas. Também participou da constituição do Consórcio a Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO), abrangendo as universidades públicas da região, com sede na UnB.

A UnB teve também participação ativa no processo de criação, em 2000, da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede), consórcio formado por instituições públicas de ensino superior – universidades federais, estaduais e centros federais de educação tecnológica. A Unirede desenvolveu ações expressivas na oferta de cursos e entrevistou, junto ao MEC, na normalização e regulamentação da EaD em âmbito nacional.⁵

3. O protagonismo da Faculdade de Educação nas ações de Educação a Distância

Faz-se importante destacar a liderança da FE nas ações de EaD na UnB. Na criação do Cead,

a Faculdade de Educação assumiu o seu programa, a sua direção, a sua alma. Seus primeiros diretores, inclusive, foram oriundos da Faculdade de Educação [...]. A faculdade praticamente credenciou a UnB para a oferta de cursos a distância na graduação, inovando com a oferta do Curso de Pedagogia. (FERNANDES; GOMES, 2013, p. 55).

Por fim, a FE foi pioneira no desenvolvimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, o que viabilizou seu credenciamento para tal oferta.

Em 1993, com a participação ativa de professores no projeto “O professor em construção”, a FE criou o Centro de Informática Educativa no Ensino Superior (Cies).

No ano seguinte, mediante o esforço de institucionalizar o Brasil-EaD, a FE assumiu, também, o compromisso com o MEC de realizar o primeiro curso de

⁵ Disponível em: <https://emersonwww.wordpress.com/2009/10/21/a-universidade-virtual/>. Acesso em: 10 jul 2020.

Especialização em Educação Continuada e a Distância, dirigido aos coordenadores estaduais do programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, via satélite, chamado “Um salto para o futuro”. Realizado de 1994 a 1996, no âmbito do Acordo Brasil-França, esse curso teve a participação de professores visitantes das universidades de Paris e de Poitiers e do Centre National d’Enseignement à Distance (Cned). A proposta inicial, não concretizada, era utilizar a tecnologia de comunicação Minitel, sistema antecessor da internet, desenvolvida e em uso experimental na França à época.

Esse curso constituiu o início de uma proposta de formação em EaD desencadeada pela UnB/FE. Nas sucessivas ofertas, foi ampliando a audiência e absorvendo tecnologia avançada com vistas a congregar, em uma comunidade de aprendizagem, professores, investigadores e profissionais envolvidos em projetos de EaD. A formação dessa comunidade – e sua consolidação ao longo do tempo – reuniu profissionais dedicados à busca de soluções inovadoras para o desenvolvimento de projetos institucionais em EaD, contribuindo para o avanço do conhecimento e a intensificação da cooperação internacional.

O segundo curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância foi ofertado em 1997 e 1998. Também realizado no âmbito do Brasil-EaD, destinou-se a professores das universidades integrantes do consórcio, a profissionais das instituições parceiras da UnB/FE em programas de EaD e a professores das secretarias estaduais de educação atuantes na área. Contou com o apoio financeiro da Seed do MEC e ampliou e aprofundou a cooperação com a Espanha, por meio da Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned); com Portugal, mediante a Universidade Aberta (UA); e com o Canadá, por meio da Simon Fraser University, ademais do Acordo Brasil-França. O curso tinha por finalidade preparar profissionais para trabalhar, criticamente, com a nova infraestrutura tecnológica disponível, como estratégia de consolidação do Brasil-EaD e de fortalecimento do Sinead. Todavia, apesar de ter constituído importante estratégia de afirmação desse consórcio, além de contribuir com o desenvolvimento de ações de formação na perspectiva

do Sinead, esse segundo curso não foi suficiente para evitar que as ações de cooperação sofressem solução de continuidade.

A partir do terceiro curso, desenvolvido em 1999 e 2000, avançou-se em direção à geração de conhecimento em espaços de aprendizagem *on-line*, em uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Essa experiência aproximou a equipe docente de investigadores da Simon Fraser University, que tinham experiência consolidada em propostas de aprendizagem colaborativa e desenvolvimento de *software* educativo, intensificando a cooperação com aquela instituição. O curso contou, também, com a cooperação internacional já consolidada e diversificou seu público destinatário, abarcando professores e profissionais envolvidos em programas de EaD nas universidades, na Seed/MEC, nas secretarias de educação estaduais e municipais, em órgãos públicos, empresas, movimentos sociais e organizações não governamentais. Essas ações favoreceram a institucionalização do grupo Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância (Atead), registrado no Sistema Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq).

O terceiro curso foi desenvolvido no escopo da área de confluência de pesquisa Tecnologias na Educação, subárea Educação a Distância do mestrado em Educação da FE e com o apoio da Cátedra Unesco de EaD. A opção pela internet como tecnologia primordial de mediação, com a utilização da Virtual University (Virtual-U), plataforma desenvolvida pela Simon Fraser, constituiu a base para a produção de uma ferramenta própria pela equipe da UnB, utilizada para a elaboração colaborativa dos projetos institucionais (PI) pelos participantes, denominada Tambor, por sua importante ressonância no processo formativo.

Na graduação, a FE também foi pioneira. Um exemplo é o curso de Pedagogia para Início de Escolarização (PIE), oferecido pela FE nos anos de 2002 a 2006 para atender à demanda de formação de professores e especialistas em exercício da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), na modalidade semi-presencial. A partir da reflexão contínua da prática docente, objetivou criar novas formas de organização do trabalho pedagógico, fundamentadas, sobretudo, nos

conhecimentos disponíveis nos fascículos, na prática do professor e nos processos desencadeados pela rede de formação estabelecida.

Outra destacada experiência da FE se refere ao convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Acre para a formação superior de professores em exercício na Secretaria, também na modalidade semipresencial, com encontros presenciais semanais e atividades *on-line* via uma plataforma Moodle customizada para esse fim. O curso de Licenciatura em Pedagogia (Peadad) teve sua primeira oferta efetuada de 2007 a 2010, e a segunda, de 2008 a 2011. Concomitantemente, foi desenvolvido o curso de Especialização em Formação de Professores para a Educação *on-line* (Espead), envolvendo docentes da UnB e da Universidade Federal do Acre (UFAC), com o objetivo de formar especialistas que, ao longo de sua preparação, atuaram no Peadad como professores-mediadores.

Outras demandas de oferta na modalidade a distância advindas da reestruturação do MEC se referem a cursos de extensão e especialização na área da educação de adultos, originários da recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2006, posteriormente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Dessa forma, foi desenvolvido, em 2006, o curso de extensão Educação na Diversidade, destinado à formação de educadores populares, professores e gestores públicos das instâncias municipais, estaduais, distrital e federal. Esse curso atendeu à demanda dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil,⁶ com vistas à formação de educadores, e realizou-se em gestão compartilhada interinstitucional da UnB com a Secad. Oferecido na modalidade a distância, no ambiente e-Proinfo do MEC, conjugado ao portal dos fóruns de EJA do Brasil, foi certificado pelo Decanato de Extensão da Universidade.

Com base nessa experiência de extensão, a FE desencadeou, a partir de 2009, três ofertas consecutivas do curso de especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, realizado em parceria entre a UnB e o MEC, por

⁶ Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

meio da Secadi, no âmbito da implantação da Rede de Educação para a Diversidade, com o apoio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O primeiro curso desenvolveu-se na modalidade semipresencial, na plataforma Moodle, em interlocução com o portal dos fóruns EJA. O público destinatário constituiu-se de professores e profissionais da EJA das redes públicas de ensino do DF e de Goiás. O curso realizou-se sob a forma de coordenação colegiada e do princípio da construção coletiva, envolvendo professores das faculdades de educação da UnB e da Universidade Federal de Goiás (UFG) e considerando a diversidade de atividades de trabalho do público matriculado, teve como eixo orientador a elaboração de um Projeto de Intervenção Local (PIL). O curso também se constituiu como base do programa da Rede de Formação na Diversidade e fundamentou-se na proposta político-pedagógica da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD). Envolveu diversos grupos de pesquisa, tais como: Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância (Atead), Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho (Nepet).

O segundo curso de especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, foi desenvolvido no período de 2013 a 2014. Com o desafio de dar continuidade à proposta de constituição da CTAREJA, destacou-se a compreensão do eixo Trabalho como norteador da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (Ejat). Manteve-se a continuidade do Programa da Rede de Formação na Diversidade, pela Secadi/MEC, implementando-se uma gestão orgânica com as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), via constituição do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais de Educação Básica (Comfor) no Decanato de Ensino de Graduação (DEG/UnB), em atendimento às demandas das redes públicas federais, estaduais, distrital e municipais. Incrementou-se o incentivo à pesquisa em EJA no Programa-Observatório de Educação (Obeduc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como à extensão em EJA, contemplando a temática da

diversidade, os centros de referência em educação popular, os movimentos sociais e EJA e o portal dos fóruns de EJA do Brasil pelo Programa de Extensão (Proext) da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC.

O terceiro curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, foi desenvolvido em 2014 e 2015, reforçando a perspectiva do segundo curso e enfatizando as propostas consolidadas nos planos decenais de educação (nacional, estadual, distrital, municipal), na Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, no currículo em movimento e diretrizes operacionais de EJA no DF, com a definição da EJA de forma integrada à educação profissional. Essa oferta ampliou-se para a Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno (Ride) e os municípios de Alto Paraíso e Cavalcante, em Goiás.

A FE também desenvolveu dois cursos de extensão a distância: o primeiro e o segundo cursos em Gestão Social de Políticas Educacionais em EJA. Esses cursos objetivaram formar sujeitos sociais da EJA (membros das Comissões Estaduais/Distrital da Agenda Territorial de EJA e dos Fóruns Estaduais/Distrital de EJA) para atuar como multiplicadores de ações de gestão social de políticas públicas, com vistas a fortalecer os espaços de mobilização existentes e contribuir para as ações da agenda territorial. Em parceria com UnB, Secad/MEC, Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e Unesco/Icae (Conselho Internacional de Educação de Adultos), os cursos foram desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Contaram com a participação de multiplicadores e a cooperação da Cátedra Unesco de EJA, sediada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrada às universidades federais do Rio Grande do Norte e de Pernambuco.

O curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado, a partir de 2009, pela FE, em parceria com a Secadi, para professores e orientadores educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Também utilizando o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, ocorreram três ofertas: a primeira em 2009-2010, a segunda em 2012-2013 e a terceira em 2013-2014.

Outra experiência desenvolvida pela FE foi a oferta, em 2013-2014, do curso de pós-graduação *lato sensu* Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER), também realizado em parceria com a Secadi/MEC.

4. Outras experiências institucionais em Educação a Distância na Universidade de Brasília

Entre as ações de EaD desenvolvidas na UnB, além das anteriormente mencionadas, destacam-se: i) a participação da Universidade no Projeto Erasmus Mundus, a partir de 2003, em cooperação com a França, no âmbito do qual se promoveu o intercâmbio de docentes e estudantes dos países envolvidos; ii) a realização, em 2003, do Programa de Formação de Formadores, a distância, em convênio da UnB/FE com o Serviço Social da Indústria (Sesi), apoiado pela Unesco, com o objetivo de preparar profissionais por meio de cursos de atualização, especialização e mestrado profissional para atuar na EJA, elevando a escolarização do trabalhador brasileiro; e iii) o desenvolvimento e a utilização da plataforma Aprender-Moodle, a partir de 2004, com o apoio inicial do Departamento de Matemática, da Faculdade de Tecnologia do Instituto de Ciências Exatas, a qual passou a ser gerenciada, a partir de 2005, pelo Cead e, posteriormente, desde 2011, pela Diretoria de Ensino de Graduação a Distância do Decanato de Graduação.

Também vale registrar a experiência do Pró-Licenciatura, programa desenvolvido em parceria com o MEC, iniciado em 2005, com a oferta de cursos de licenciatura a distância, para professores sem a habilitação legalmente exigida para a função, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de sistemas públicos de ensino. Foram ofertados pela UnB cursos de licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas, Teatro e Artes Visuais.

Em período anterior, outras experiências despontavam na UnB. Em 2004, o Instituto de Artes (IDA) ofertou o curso de formação de tutores para atuação na pós-graduação *lato sensu* Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas.

Esse curso foi criado pelo grupo que, posteriormente, coordenou a elaboração dos projetos das licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, oferecidas a partir de 2008, por meio do Pró-Licenciatura e da UAB. Participaram dos projetos, em parceria, a UFG, a UFMA, a Universidade Federal de Rondônia (Unir), a UnB e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).⁷

Entre as experiências, destaca-se que a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Face) foi uma das pioneiras na oferta do curso de Administração (2005), um dos primeiros de graduação a distância ofertados na UnB, cuja coordenação inicialmente era feita pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente,

O curso de bacharelado em Administração Pública a distância da UnB faz parte do Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos – PNAP, vinculado ao curso de Gestão de Políticas Públicas – GPP/UnB da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Face, e tem por objetivo ofertar, gratuitamente, à sociedade, um curso de qualidade que se torne referência em seus polos de atuação, desenvolvido numa perspectiva centrada no aluno.⁸

5. A Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil

Em 2007, por meio da criação da Diretoria de Educação a Distância (DED), a Capes passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na indução e no fomento de programas de formação inicial e continuada, inclusive no formato a distância. A instituição do programa UAB, inicialmente vinculado à Seed, com o fim de promover o acesso à

⁷ Disponível em: <http://www.arteduca.org/sobre>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸ Disponível em: <https://www.ead.unb.br/index.php/administracao-publica>. Acesso em: 10 jul. 2020.

educação superior pública, em especial das populações do interior do país, impactou também na UnB, que ao aderir ao programa buscou estruturar-se para viabilizar as ações específicas.

Dessa forma, foi criado, em 2006, no Decanato de Graduação, o Núcleo UAB, encarregado da implementação do programa, cuja função precípua consistiu em apoiar os colegiados e coordenadores de curso e supervisionar o cumprimento dos termos da cooperação com o MEC. Em 2009, o DEG cria a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD), com a função de coordenar e orientar as atividades relacionadas ao ensino de graduação a distância na UnB, incluindo os programas UAB e Pró-Licenciatura. Em 2010, com as funções ampliadas, a DEGD passa a chamar-se Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação, assumindo o desafio de regularizar e administrar o ambiente virtual de aprendizagem denominado Aprender, utilizado na universidade, em um esforço pela convergência das modalidades presencial e a distância iniciado com a criação da DEGD. A partir de 2011, esse núcleo foi transformado em Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância, vinculada à DEGD.

No âmbito da UAB, a partir de 2008, a UnB, no intento de fortalecer a implantação da graduação a distância, retomou, por meio da FE, a oferta do Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância.

Nessa retomada, o oferecimento do quarto curso de especialização em Educação Continuada e a Distância, iniciado em 2008, visou dar continuidade à vivência de novas formas de comunicação e à utilização das interações mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), implicando a construção de um modelo de universidade aberta pautado em um novo paradigma de EaD. O público-alvo foi constituído, prioritariamente, por professores e tutores das universidades públicas que aderiram ao sistema UA, professores dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e técnicos da Capes, da Secretaria de Tecnologia do Distrito Federal e da Escola de Governo do DF.

De modo coerente com a trajetória trilhada desde o primeiro curso, essa experiência reflete os avanços no uso das novas tecnologias que a UnB e a FE vêm incorporando à sua estrutura. Assim, o quarto curso realizou-se, essencialmente, na plataforma Moodle. Nesse âmbito, foram conduzidas ações estratégicas de acessibilidade digital para pessoas com deficiência, com o desenvolvimento de recursos e ferramentas para adequação do ambiente de aprendizagem e promoção de tutoria especializada para viabilizar a participação de todos os alunos.

O quinto curso de especialização em EaD, iniciado em 2010, teve a finalidade de certificar professores, tutores e coordenadores de polo atuantes na UAB e servidores do Cefet/PA, da UnB e de órgãos do MEC, além de professores de Escola de Governo do DF envolvidos em EaD. Os módulos tinham um caráter teórico-prático, empregando estratégias diversificadas (fóruns, oficinas virtuais, encontros presenciais, webconferências) e outras ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, de modo a proporcionar aos cursistas uma diversidade de recursos facilitadores de práticas educativas, em sistemas híbridos de ensino, utilizando a plataforma Moodle como mídia integradora.

Na graduação a distância, desde 2007, a UnB vem oferecendo cursos de licenciatura inseridos no sistema UAB. Atualmente, são oito cursos em oferta: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro. Além dessas licenciaturas, a UnB oferece o bacharelado em Administração Pública a distância, criado em 2010 e originado da experiência-piloto desenvolvida em 2005. No âmbito desses cursos, já se totaliza o envolvimento de cerca de 5.000 alunos em 33 polos de apoio presencial, 11 estados e quatro regiões brasileiras, ao longo da última década.

Ressalta-se que no campo das licenciaturas a distância a UnB também tem trabalho pioneiro. Destacam-se como experiências bem-sucedidas, já citadas, o PIE e o Pedead, desenvolvidas pela FE fora do contexto da UAB, anteriormente à sua criação.

6. Considerações finais

Como é possível constatar, a instituição da EaD na UnB representa um percurso histórico, construído *na e* pela UnB há mais de 30 anos, com significativo impacto no cenário nacional. Conquanto se compreenda que a EaD começou a se institucionalizar, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e ainda que a institucionalização não possa ser interpretada como regulamentação, podem-se considerar como tais os desdobramentos dela advindos. Mesmo assim, as instituições públicas de ensino superior, de modo geral, não conquistaram a necessária autonomia nesse campo. No tocante à UnB, ainda persistem ações fragmentadas, carentes de articulação e de organicidade. Constata-se, também, a dispersão e fragilidade das ações, o que denuncia uma falta de efetiva institucionalização. Esta pode ser entendida, principalmente, como ausência de autonomia da instituição na formulação e priorização de políticas para continuar e fortalecer as ações de EaD postas em prática ao longo desse percurso histórico.

Nesse sentido, parecem esclarecedoras as ideias de Fernandes e Gomes (2013) a respeito das questões que emergem do debate sobre a institucionalização da EaD na UnB: uma se relaciona aos caminhos internos da UnB, por meio dos quais a EaD vem se institucionalizando desde 1979, e outra se vincula ao programa UAB. Com relação à primeira, trata-se de questões complexas, políticas e resistências até ideológicas. No tocante à UAB, esta apresenta modelo de gestão próprio, que nem sempre dialoga com a gestão universitária e com as demandas institucionais. Corroborando essas posições, pode-se dizer que a UnB segue seu percurso com algumas ofertas na modalidade, firmando-se cada vez mais na conquista de espaço, mas, possivelmente, sem a necessária convicção de gestores e docentes para a realização de uma ação mais articulada, de convergência e de efetivação de um sistema híbrido de ensino.

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERNANDES, M. L. B.; GOMES, A. L. de A. (org.). *Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2013.

GUIMARÃES, P. V. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BrasilEaD – para o desenvolvimento da educação nacional. *Em Aberto – Educação a Distância*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia/0e297d50-855a-4840-a16f-853d162ac327?version=1.3>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PETERS, Otto. *Didática do Ensino a Distância*. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2003.

RIBEIRO, D. (org.). *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998/61, de 15 de dezembro de 1961*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto – Educação a Distância*. Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ead-terezinhasaraiva.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

Bibliografia complementar

AIRES, C. J. Gestão e Tecnologias – vivências no percurso formativo. In: COUTINHO, L. M.; TELES, L. F. (org.). *Pedagogia presencial e on-line: uma experiência de formação docente*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

AIRES, C. J.; LOPES, R. G. de F. A gestão da educação a distância e tecnologias: as redes e a emergência de um novo modelo de gestão na modalidade. In: LIMA, D. da C. B. P. SANTOS, C. de A.; TOSCHI, M. S. (org.). *Educação a Distância (EaD) Realidades, Evolução e Contextos*. Anápolis-GO: Editora UEG, 2017.

AIRES, C. J.; LOPES, R. G. de F. Gestão na educação a distância. In: SOUSA, A M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. (org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DECONTO, N. M.; FERNANDES, M. L. B.; LOPES, R. G. de F. (org.). *Tessituras e tramas: refletindo sobre a experiência da licenciatura em Pedagogia na FE/UnB*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

FERNANDES, M. L. B. (org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: EaD em foco*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2012.

FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, A. M.; SOUZA, A. M. de (org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.

REGO, E. D.; SOUSA, C. A. L. de; VIEIRA, M. C. *Diversidade em EJA em curso a distância: uma pesquisa avaliativa em questão*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2014.

CAPÍTULO 3

A autoavaliação institucional e a Educação a Distância: limites e possibilidades da institucionalização na Universidade de Brasília¹

Catarina de Almeida Santos

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

1. Introdução

A Universidade de Brasília (UnB) situa-se entre as instituições pioneiras no debate e na implementação de ações no campo da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Nesse cenário, a UnB teve e ainda tem papel central no conjunto das ações que vêm sendo implementadas no âmbito das instituições de educação superior, nos marcos regulatórios da EaD, e no que concerne às articulações políticas para o desenvolvimento dessa modalidade.

Em seu projeto de origem, datado de 1961, estava previsto o emprego das tecnologias na educação de forma democrática e criativa, fato este que mostra que a universidade já foi concebida sob essa vertente institucional. Essa promessa

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

tornou-se realidade em 1979, quando foi assinado o convênio entre a UnB e a Open University para a oferta de cursos de extensão na modalidade a distância.

O discurso presente nessas quase seis décadas de existência, especialmente nos documentos institucionais, é que a instituição vem incorporando a EaD à sua estrutura acadêmica, seja nos cursos ofertados ou no uso das tecnologias como forma de apoio à educação presencial. Imagina-se, então, que a modalidade esteja organicamente integrada às demais atividades acadêmicas das faculdades, dos departamentos e dos institutos, fazendo com que o ensino de graduação ofertado na universidade seja híbrido ou que, pelo menos, não haja distanciamento entre as duas modalidades.

Para analisar os caminhos da institucionalização da EaD na UnB, este texto analisou os relatórios de autoavaliação institucional da universidade referentes ao período de 2010 a 2015. A escolha desses documentos justifica-se pelo entendimento de que a autoavaliação institucional tem entre suas finalidades identificar as fragilidades e as potencialidades da instituição, assim como servir de instrumento para a tomada de decisão. Dessa forma, os processos de autoavaliação institucional produzem relatórios abrangentes e detalhados, contendo análises, críticas e sugestões em relação às ações institucionais efetivadas em cada período, sendo, assim, fontes importantes de informações sobre os caminhos da institucionalização da EaD na UnB.

2. Sobre os conceitos de organização, instituição e institucionalização

Segundo Fonseca (2003, p. 48), a abordagem institucional tem se apresentado, na literatura especializada,

como tentativa de se contrapor ao modelo racionalista e seu foco nas exigências técnicas dos processos gerenciais e produtivos, ao voltar a atenção para o exame dos elementos de redes relacionais e

de sistemas culturais que modelam e sustentam a estrutura e a ação das organizações.

Nesse sentido, estudos baseados na Teoria Institucional buscam investigar e analisar as razões pelas quais algumas organizações são capazes de sobreviver e de influenciar outras organizações, ao tempo em que outras não conseguem atingir seus objetivos e, com isso, tendem a se desinstitucionalizar (SOUZA, 1996). Esses estudos são realizados por meio da análise do processo de transmissão dos valores e normas que se desenvolvem nas transações estabelecidas por essas organizações.

Para Fachin e Mendonça (2003, p. 30), a perspectiva institucional pode ser tipificada como “uma abordagem simbólico-interpretativa da realidade organizacional, apresentando uma posição epistemológica predominantemente subjetivista, em que é salientada a construção social da realidade organizacional”.

Dada a diversidade conceitual encontrada em autores ou teóricos que tratam da Teoria Institucional, há a necessidade de retomar algumas concepções obtidas em precursores dessa teoria.

Os principais conceitos que se apresentam na referida abordagem são os de organização, instituição e institucionalização.

Retomando definições clássicas de Lapassade e Lourau (1972), esses autores apontam que as instituições se definem pelas formas de agir e de pensar preestabelecidas que o indivíduo encontra, e cuja transmissão se faz, principalmente, pela educação. A instituição manifesta-se por meio de comportamentos e modos de pensamento, impessoais e coletivos, como herança do passado, sendo esta um dos efeitos da educação; e, ainda, são as instituições vivas, tais como se organizam, funcionam e transformam-se em diversos momentos, que constituem os fenômenos sociais, em que a coerção é indispensável para sua sobrevivência.

Lapassade e Lourau (1972) afirmam, ainda, que a principal questão posta em muitas teorias está em considerar as articulações entre a exterioridade e a interioridade, indo não raro até o inconsciente das normas e formas institucionais. Nesse

sentido, os autores conceituam instituição como “forma que assume a reprodução e a produção de relações sociais num dado modo de produção”. (LAPASSADE; LOURAU, 1972, p. 146).

O conceito de instituição, em uma análise dialética, apresenta-se em três momentos: o da *universalidade*, o da *particularidade* e o da *singularidade*. Ao considerar a universalidade, vê-se que esse conceito tem por conteúdo a ideologia e os sistemas de normas e valores; quanto à particularidade, trata-se do conjunto das determinações materiais e sociais que negam a universalidade; e, em relação à singularidade, esta compreende as formas organizacionais, jurídicas ou anônimas necessárias para atingir determinado objetivo. Em seus três momentos – instituído, instituinte e institucionalização –, a instituição é um instrumento de análise das contradições sociais. Assim, a análise institucional é um método de intervenção na prática social dos grupos. Ainda, institucionalizar-se é retornar ao que era negado pelas forças instituintes, utilizando-se as formas e normas instituídas a fim de existir como instituição.

Assim, Lourau (1975, p. 135) reconhece a instituição como sendo o instituído e o instituinte. O instituído representa a coisa estabelecida e as normas já existentes. O instituinte, “as condutas efervescentes, revolucionárias” (p. 135) em relação à universalidade. O autor também coloca o conceito de instituição em suas instâncias primárias, de instituir no sentido de fundar, criar, romper com uma ordem antiga e criar uma nova. Por fim, acrescenta a noção de *intervenções institucionais*, que considera a análise institucional em seu caráter dinâmico, com o objetivo de analisar “o material ocultado ou desfigurado pelos outros tipos de intervenção” (LOURAU, 1975, p. 135), dando a isso o nome de *socioanálise*.

Outro teórico da abordagem institucional a ser considerado é Selznick (1972), o qual busca responder a questões sobre a eficiência administrativa, explorando a natureza das decisões críticas e da liderança institucional, considerando a necessidade de se ir além das relações pessoais e observar os padrões mais amplos no desenvolvimento institucional.

Para Selznick (1972, p. 5), a organização é “um instrumento técnico para a mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida. São julgadas como projetos; e são perecíveis”.

No que se refere ao conceito de instituição, Selznick (1972, p. 5) define-a como sendo “o produto natural das pressões e necessidades sociais”, e um organismo adaptável e receptivo.

Instituições, tanto concebidas como grupos ou práticas, podem ser parcialmente planejadas, mas possuem também uma dimensão natural. São produtos de interação e adaptação; tornam-se os receptáculos do idealismo de um grupo e são menos facilmente perecíveis. (SELZNICK, 1972, p. 19).

Cabe à análise institucional transitar das grandes questões institucionais para os problemas menos dramáticos de administração e que surgem igualmente da inter-relação entre os sistemas formal e legal e suas estruturas sociais. A estrutura informal compreende a personalidade do indivíduo, seus problemas pessoais e seus interesses; as relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas – não pessoas.

Segundo Selznick (1972, p. 11), levando-se em consideração as forças sociais internas e externas, os estudos institucionais dão ênfase à mudança e evolução da adaptação de tipos e práticas organizacionais. De forma característica, a análise institucional vê nas reformas legais ou formais a regularização e o registro de uma evolução já completa, mesmo de maneira informal.

Dessa forma, a institucionalização é um processo e reflete a história particular de uma organização, o pessoal que nela trabalhou, os seus grupos e a maneira como se adaptou ao ambiente. Assim, “institucionalizar significa infundir um valor, além das exigências técnicas da tarefa”. (SELZNICK, 1972, p. 15). Do ponto de vista de sistemas sociais, e não de pessoas, as organizações tornam-se imbuídas de valor quando passam a simbolizar as aspirações da comunidade, o seu senso de identidade. Assim,

[o]rganizações transformam-se em instituições ao serem infundidas de valor, isto é, avaliadas não como simples instrumentos, mas como fontes de gratificação pessoal direta e veículos de integridade de um grupo. Esta infusão produz uma identidade distinta para a organização. (SELZNICK citado por FACHIN; MENDONÇA, 2003, p. 38).

Lima (2013) pontua que o processo de institucionalização exige que três condições sejam atendidas: i) apoio organizacional; ii) padronização de procedimentos; e iii) incorporação de valores e normas associadas à ação facilitada pela cultura organizacional. A autora dispõe que um pressuposto subjacente do modelo de mudança organizacional é que a institucionalização é um resultado desejado. Dessa forma, a institucionalização é vista como a conclusão de um processo em que estejam presentes indicativos de mudança estrutural, processual e cultural dentro da organização.

A partir desses conceitos, é possível estabelecer uma relação entre a análise de processos de institucionalização e a avaliação institucional.

3. A avaliação institucional no contexto da institucionalização

Segundo Saul (1990), a avaliação institucional é assim institucional porque busca olhar seu objeto, nesse caso, a universidade, de forma compreensiva e crítica, na plenitude de suas estruturas e relações internas e externas. É compreendida como uma dimensão do processo de desenvolvimento do projeto de universidade que assume um compromisso crítico-transformador em relação à sociedade.

Também é institucional no sentido de que os sujeitos internos – docentes, discentes, funcionários e outros – constroem o processo e participam ativamente dele, seguindo critérios, objetivos e procedimentos públicos da comunidade. Decorre dos princípios de respeito à identidade de cada instituição, sua história, sua vocação, sua qualificação e seu estágio de desenvolvimento.

Para Sobrinho (1995), a avaliação institucional produz juízos e reafirma valores que intervêm qualitativamente nos processos sociais da instituição. Ao reconhecer as universidades como organizações complexas que requerem tempo para que determinada cultura e certa ação sistemática façam parte de sua constituição, o autor indica que a “avaliação institucional é um processo que produz conhecimentos e julgamentos sobre o campo institucional e global definido como seu objeto e também sobre si mesmo”. (SOBRINHO, 1995, p. 2). Com função formativa, proporciona o processo de conhecimento e produz a tomada de consciência daquilo que é necessário fazer para melhorar a instituição.

Nessa perspectiva, Oliveira *et al.* (2006) definem que a avaliação não cumpre apenas o papel de controle, regulação e mensuração da eficiência institucional, mas se apresenta como lógica indutora do desenvolvimento institucional. Não deve ser reduzida a instrumentos formais para o controle da burocracia estatal, mas fornecer elementos norteadores para ações de qualidade, a partir do compartilhamento das informações sistematizadas com a comunidade acadêmica.

Como se pode depreender das considerações apontadas, a natureza da avaliação institucional compreende um conjunto de aspectos estruturais e processuais que perpassam todo o domínio da organização. A avaliação institucional caracteriza-se por aspectos como a cultura, a história, as relações de poder que a constituem, as resistências a mudanças, as facilidades ou os problemas da comunicação, bem como todos os demais elementos que presidem ao cotidiano das instituições.

Se retomarmos o entendimento de que a institucionalização denota valores, história, cultura e estrutura organizacional, a avaliação institucional aproxima-se desse entendimento e pode revelar processos de institucionalização de determinada organização.

Partindo dessa tese, o presente estudo analisa a institucionalização da educação a distância na UnB por meio dos resultados da avaliação institucional registrados nos relatórios da universidade. Justifica-se, ainda, o uso desses documentos em razão de que Sobrinho (1995) elege como momentos da avaliação institucional o diagnóstico e a autoavaliação, a avaliação externa e a reavaliação ou meta-avaliação.

Para o autor, o diagnóstico e a autoavaliação compreendem a fase interna, em que os agentes da universidade estabelecem os bancos de dados e as informações, consolidam esses estudos de forma coerente e, sobretudo, manifestam-se valorativamente a respeito da soma de indicadores e descrições. Portanto, os resultados da autoavaliação institucional podem fornecer elementos suficientes para a análise da institucionalização da EaD na UnB.

4. Institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília: o que apontam os relatórios de autoavaliação institucional

O documento intitulado *Plano de Autoavaliação da Universidade de Brasília: proposta metodológica e estratégica da CPA-UnB para avaliação institucional* (UnB, 2013a) resgata um histórico das avaliações realizadas na UnB e os fundamentos legais e teóricos para uma autoavaliação que contemple tanto os objetivos de autoconhecimento que permitam os necessários avanços e ajustes nos rumos da UnB quanto os objetivos traçados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em conformidade com as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Nesse documento, elaborado por uma subcomissão constituída para esse fim e aprovado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), o histórico revela que, a partir de 2006, a UnB passou a elaborar seus relatórios anuais de avaliação institucional dentro dos padrões exigidos pelo Sinaes, com base em informações existentes na instituição.

O documento afirma que o Plano de Autoavaliação Institucional da Universidade de Brasília tem como objetivos contribuir para a conscientização sobre a instituição e apoiar a tomada de decisões. Esse autoconhecimento institucional deve permitir que os indivíduos reconstruam uma visão geral das atividades desenvolvidas, de suas condições de trabalho e dos resultados obtidos nas diferentes ações. Além

disso, deve, ainda, permitir uma análise fundamentada dos marcos de identificação com os ideais buscados na construção da UnB.

A autoconsciência institucional resulta do conhecimento que indivíduos e autoridades institucionais têm sobre as atividades que se desenvolvem na Instituição, com seus acertos e suas dificuldades. Constitui, portanto, importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto no nível individual quanto no institucional, com vistas ao seu aperfeiçoamento (UnB, 2013a, p. 6).

Nesse sentido, entendemos que os relatórios de autoavaliação da UnB constituem fontes fundamentais para a análise de como a EaD vem sendo percebida na instituição e quais caminhos a CPA vem apontando para a modalidade.

A UnB é referida em âmbito nacional como uma instituição pioneira no campo da EaD, fato que aparece reiteradamente nos relatórios da instituição que abordam o tema. Esse reconhecimento tem a ver com o histórico da universidade na oferta de cursos na modalidade a distância, cujo marco é o ano de 1979, quando foi assinado um convênio com a Open University, que se estendeu até meados da década de 1980. Segundo os relatórios da Instituição,

a UnB vem incorporando a educação a distância a sua estrutura pedagógica, seja utilizando as tecnologias para apoiar a educação presencial, ou para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância”. (UnB, 2013a, p. 57).

Na UnB, a EaD se dá, primordialmente, em duas frentes, que até o ano de 2016 atuavam de forma separada.² Uma, por meio do Centro de Educação a Distância

² A partir do ano de 2017, todas as ações de EaD da UnB passaram a ser desenvolvidas e coordenadas na estrutura do Cead/UnB.

da Universidade de Brasília (Cead/UnB), que sempre desenvolveu e viabilizou ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento, ofertando cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e, mais recentemente, residência jurídica; e a outra, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a oferta de cursos e programas de formação superior na modalidade a distância.

O Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB (PPPI/UnB) afirma

que as iniciativas com o uso das TIC na UnB ao longo dos últimos anos buscam estar em consonância com as grandes transformações que caracterizam a universidade na atualidade. Tais iniciativas devem estar contempladas em processos de ensino e aprendizagem presenciais e a distância a partir dos projetos pedagógicos respeitando a legislação vigente, os referenciais de qualidade para EaD e as normas internas dos colegiados e conselhos departamentais dos cursos. (UnB, 2011a, p. 33).

Essa realidade, no entanto, não garante que o processo de institucionalização ou incorporação da EaD concretize-se plenamente na vida institucional, embora essa seja uma preocupação constante e que aparece reiteradamente nos relatórios de autoavaliação e nos demais documentos institucionais. Tais relatórios, embora apresentem os desafios para que a modalidade seja institucionalizada, também trazem ações que, segundo os avaliadores, colaboram para essa institucionalização. O primeiro relatório de autoavaliação da UnB é de 2010; e, nele, a comissão afirma que a “efetivação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação/DEG estimulou a institucionalização da EaD na UnB, com repercussão na convergência entre as modalidades de ensino presencial e a distância” (UnB, 2010, p. 59),

principalmente com a obrigatoriedade de aprovação de relatórios e de listas de oferta dos cursos a distância nos colegiados dos cursos

de graduação da UnB. Entretanto, a concretização desse processo ainda carece de maior envolvimento das unidades acadêmicas nos cursos de graduação a distância para ser efetivamente institucionalizado. (UnB, 2010, p. 201).

O relatório de autoavaliação de 2011 destaca que, nesse ano, houve continuidade das ações do ano anterior, que visavam garantir o movimento de articulação institucional entre a modalidade presencial e a modalidade a distância, acrescentando-se ações voltadas à formação continuada dos atores envolvidos na EaD da UnB, com o objetivo de melhor preparar esses atores para atuar nas atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem a distância. Para isso, destaca que foi elaborado o Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC), “o qual contemplou, por meio de cursos de formação, os seguintes atores do sistema: tutores, coordenadores de polos, coordenadores de cursos, professores, coordenadores de tutoria, gestores e secretários de cursos e colaboradores da Coegd”. (UnB, 2011b, p. 58).

Já no relatório de autoavaliação institucional de 2012, a comissão avaliadora afirmou

que a institucionalização em EaD na UnB tornou-se princípio básico orientador das discussões e tomadas de decisão sobre essa modalidade para os próximos anos. Conforme prevista, a institucionalização está ocorrendo junto a toda a comunidade acadêmica da UnB (administração central, seus professores, alunos e servidores) por meio de estratégias políticas e de gestão administrativa no sentido de debater, esclarecer e dar visibilidade sobre uma proposta institucional em EaD. (UnB, 2012, p. 60).

O mesmo relatório aponta que, nesse ano, a institucionalização da EaD foi um dos aspectos identificados com potencial de discussão na organização

didático-pedagógica para a vida acadêmica na UnB, tendo em vista que, entre as fragilidades a serem enfrentadas, estavam os preconceitos e estigmas acerca da EaD e a sua pouca visibilidade nas ações na comunidade acadêmica e nos meios de comunicação internos e externos.

Nesse sentido, o relatório indica que

em relação à EaD, enumeram-se estratégias de aproximação com a modalidade presencial e de visibilidade, pela promoção de encontros e debates em instâncias e departamentos diversos, além de divulgação da EaD pela internet. Além disso, deve haver representantes nos conselhos superiores da UnB, ações de valorização dos alunos, incentivo à participação na vida política da Instituição, e também fomento a grupos de pesquisa e iniciação científica visando a elevar o nível da produção científica. (UnB, 2012, p. 63).

Para enfrentar as citadas fragilidades, o relatório apontou ações estratégicas a serem desenvolvidas no âmbito da universidade, com destaque para uma melhor preparação dos professores e alunos, e apontou como iniciativa “a promoção de encontros com diretores, chefes de departamentos, professores e alunos a fim de debater o tema e pautar, em seus colegiados, uma proposta de convergência entre as duas modalidades de ensino”. (UnB, 2012, p. 61). Essas ações seriam desenvolvidas com o intuito de, mais uma vez, minimizar ou debelar preconceitos e estigmas em relação à EaD, além de buscar formas de garantir “maior visibilidade às ações de EaD na comunidade acadêmica, nos meios de comunicação da UnB e nos sites internos e externos” (UnB, 2012, p. 61), de modo que a EaD fosse melhor disseminada na comunidade interna e externa, no país e no exterior. O relatório destaca, ainda, as seguintes estratégias como medidas necessárias à institucionalização e combate aos estigmas e preconceitos:

- Ter representantes da EaD no Consuni, Cepe, CAD, dentre outros, nas câmaras dos decanatos, nos conselhos das faculdades e Institutos e nos colegiados departamentais.
- Valorizar os alunos de graduação a distância da UnB pela conscientização de que são regularmente matriculados na instituição, com direitos e deveres comuns a todos, evidentemente guardando as especificidades e peculiaridades dessa modalidade. A participação política dos alunos de graduação em EaD da UnB é pequena. Atualmente, eles não estão inseridos no DCE (Diretório Central dos Estudantes), nem nos centros acadêmicos das faculdades e não votam em eleições de dirigentes da UnB. Há, portanto, a necessidade de, coletivamente, discutir uma proposta que contemple essa participação política.
- Fomentar a pesquisa por intermédio de grupos de estudo, de pesquisa, iniciação científica, entre outras possibilidades, a fim de chegar a um nível de publicação qualitativamente expressivo na área, com inclusão em editais de fomento do programa de iniciação científica.
- Organizar e participar de fóruns, simpósios e congressos na UnB, no Brasil e no exterior, a fim de gerar mais competência em temas relevantes em EaD. (UnB, 2012, p. 61).

O relatório de autoavaliação de 2013 é o que traz maior quantidade de elementos sobre a EaD e sua institucionalização. Nele, a comissão avaliadora deixa claro que, ao participar da UAB, a UnB traz e chama para si reflexões sobre o princípio da autonomia universitária, presente no debate no âmbito da universidade pública. Isso denota que a instituição em questão não “é uma simples executora de políticas governamentais, mas atua, com o conhecimento de seu corpo docente, como

consorte no planejamento e na avaliação dos programas e na elaboração de políticas públicas para educação a distância”. (UnB, 2013, p. 62).

O relatório aponta como ações que, naquele ano, colaboraram para o processo de institucionalização as formaturas de 347 alunos, distribuídos em oito cursos a distância da UnB, em quatro regiões do país, além da aproximação dos estudantes dos diferentes polos com algumas atividades no *campus* Darcy Ribeiro. Relata que a universidade buscou trazer seus estudantes a distância para participar de atividades no citado *campus* por meio do Projeto Caravanas Mediadas, desenvolvido pelo programa de extensão Caravana Cênica, além da participação de grupos de alunos em eventos como a eleição para a direção da Faculdade de Educação Física e a Semana Universitária.

No que concerne à institucionalização da EaD na UnB, o relatório de 2013 reitera o que já aparecia nos anos anteriores, destacando que a modalidade se tornou o princípio básico orientador das discussões e tomadas de decisão para os próximos anos. Ressalta que, conforme previsto, a institucionalização estava ocorrendo junto a toda a comunidade acadêmica da UnB, especialmente por meio das ações da Coordenação de Ensino de Graduação a Distância, que vinha trabalhando, junto aos coordenadores de curso a distância, para que as normas da convergência entre a oferta presencial e a distância se tornassem parte das discussões do colegiado de cada curso. As estratégias apontadas para a concretização dessa institucionalização repetem as já mencionadas no relatório do ano de 2012.

O relatório traz, ainda, avaliações sobre as condições de oferta nos polos e aponta a necessidade de que haja uma articulação maior entre a UnB e os mantenedores dos polos, de modo a garantir uma estrutura adequada para a oferta de formação de qualidade. O relatório de 2013, assim como os anteriores, aponta as parcerias do Decanato de Gestão de Pessoas com o Cead, via Coordenação de Capacitação (Procap), para a realização de cursos destinados aos servidores técnico-administrativos.

No campo da institucionalização da EaD, o relatório de autoavaliação de 2014 aponta que, nesse ano, ocorreu a consolidação da política institucional para a modalidade. Nesse sentido, destaca que houve avanços com

o reconhecimento pelas Unidades Acadêmicas dos cursos a distância; a integração dos sistemas acadêmicos; o realinhamento dos projetos políticos pedagógicos na convergência do ensino presencial e a distância; a definição das orientações para gestão e adesão ao sistema UAB na UnB; o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos para apoio ao desenvolvimento de conteúdo educacional para ofertas de cursos presenciais e a distância com uso de tecnologias de comunicação e informação; a melhoria dos processos de comunicação internos e externos; a definição pelas instâncias superiores em relação ao ComFor via resolução que estabelece os trâmites para apresentação de projetos na UnB (AÇÃO 20RJ). (UnB, 2014, p. 97).

A comissão avaliadora, no entanto, apontou a existência de dificuldades, no âmbito da instituição, para a implementação das ações de consolidação da modalidade e sua institucionalização. Contraditoriamente, a comissão avaliadora, ao tempo em que afirma que no ano de 2014 houve a consolidação de uma política institucional para a EaD, aponta como dificuldades o

excesso de burocracia interna para a aquisição de materiais e equipamentos e para aprovação dos projetos; falta de comunicação entre os setores administrativos da UnB; falta de repasse financeiro pela Capes em relação à UAB; utilização do sistema Sisfor; gestão dos cursos pelas unidades acadêmicas; dificuldade para a mudança da cultura sobre o uso das TIC no presencial; espaço físico inadequado; falta de equipamentos adequados; poucos servidores com formação adequada para o uso das TIC. (UnB, 2014, p. 97).

Para enfrentar tais barreiras, a comissão indica que é preciso

consolidar a política institucional interna para oferta dos cursos; integrar as TIC via modalidade a distância organicamente na instituição nas ações presenciais e a distância; criar metodologias para fortalecer o processo de comunicação; investir na formação de recursos humanos para o uso das TIC, na melhoria do espaço físico, na aquisição de equipamentos para ampliar as possibilidades de criação e uso para fins didáticos, e em novas metodologias visando inovar as práticas pedagógicas na UnB. (UnB, 2014, p. 97).

Em entrevista realizada com um dos gestores da instituição, questionou-se se a EaD estava institucionalizada dentro da universidade, ao que o entrevistado afirmou que, na sua compreensão, a institucionalização está em processo, e que “ainda falta; eu acho que a gente não conseguiu. Eu acho que ela só vai ser institucionalizada quando todo mundo perceber que a distribuição da carga docente, por exemplo, ela tem que ser equilibrada entre o presencial e a distância”. (DEC1_UnB, 2017)³. Ainda para o gestor, o processo

[a]vançou muito, mas ela ainda não está 100% institucionalizada, porque tem várias questões que não estão, que não foram para o debate. As questões de carga horária, as questões e migração do aluno do presencial para o a distância, os programas das bolsas. Você tem Pibid no presencial, não tem no a distância. Então, tem muitas questões a serem superadas nesse debate aí, a serem enfrentadas. (DEC1_UnB, 2017).

³ Para evitar a identificação dos sujeitos da pesquisa, utilizaram-se as nomenclaturas: DEC para os decanos, Coord para os coordenadores e Gest para os gestores de centros (como o Cead), seguidas de um número segundo a quantidade de entrevistados em cada categoria.

O último relatório a ser analisado neste texto é o de 2015. Esse relatório é o que faz a menor referência à EaD em todos os aspectos, especialmente em relação às ações de institucionalização. As referências apontadas nos relatórios são de ações de cunho mais técnico, desenvolvidas pela diretoria de EaD e realizadas para “garantir a valorização das atividades de graduação a distância e para superar as fragilidades dos sites dos cursos e a falta de sistemas acadêmicos para apoiar as atividades de gestão do curso”. (UnB, 2015, p. 63). As principais ações elencadas no relatório foram:

Disponibilidade de bolsas para o desenvolvimento das páginas em HTML para cada curso; desenvolvimento de sistemas de gestão acadêmica para cada curso e DEGD; mudança do *site* da DEGD; criação do Comitê Gestor de EaD; criação do Grupo de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico na DEGD-GDAP; melhoria das páginas dos cursos; criação do sistema de gestão de bolsas e viagens; criação de manuais para o uso de recursos tecnológicos como *Hangouts*, *Big Blue Button*, entre outros; e oferta de oficinas. (UnB, 2015, p. 63).

O relatório aponta, ainda, ações referentes à construção de espaços de aperfeiçoamento pedagógico voltados para os docentes da UnB, a fim de que estes desenvolvam e aprofundem conhecimentos que contribuam para melhoria da qualidade do ensino ministrado presencialmente e a distância. Assim, indica o desenvolvimento de projetos com uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),

a saber: *E-learning* bucal (Faculdade de Saúde-Odontologia), Arbitragem em Basquete (Faculdade de Educação Física e Federação Brasiliense de Basquete) *E-book* Coletâneas de TCC Biologia (Instituto de Ciências Biológicas). *E-book* Microbiologia (Instituto de

Ciências Biológicas), *E-book* Marcos Contemporâneos da Educação Brasileira (Faculdade de Educação). (UnB, 2015, p. 63).

5. Considerações finais

O presente capítulo analisou os relatórios de autoavaliação institucional da UnB entre os anos de 2010 e 2015, buscando compreender o processo de institucionalização da EaD por meio das proposições e ações institucionais, além dos desafios apontados pelas comissões avaliadoras nesses relatórios.

Os relatórios reforçam, nos diferentes anos, o pioneirismo da instituição na modalidade, as frentes de atuação da IES no campo e os desafios a serem enfrentados, sobretudo para dirimir os estigmas e preconceitos contra a EaD, no âmbito da universidade.

Apesar da indicação do relatório de autoavaliação de 2013 quanto às reflexões sobre o princípio da autonomia universitária, segundo as quais a universidade não deve ser mera executora de políticas governamentais, os relatórios institucionais apontam pouco avanço na intenção de se construir uma identidade institucional quanto à EaD, sobretudo no que se refere ao ensino de graduação, maior dimensão da universidade, prevendo apenas a modalidade via UAB e cursos de extensão pelo Cead.

Assim, embora a Universidade de Brasília reconheça a importância da EaD e das novas tecnologias, a institucionalização da EaD na UnB ainda caminha a passos lentos, tendo como alguns desafios: a convergência das modalidades presencial e a distância; a construção de política de qualificação e de carreira docente que contemple a modalidade; a ampliação de pesquisas aplicadas e que possam aprimorar os processos de gestão e pedagógicos; a atualização da infraestrutura; a expansão do debate sobre a identidade institucional; e o reconhecimento de novas possibilidades formativas a partir da EaD.

Referências

FACHIN, R. C.; MENDONÇA, J. R. C. de. Selznick: uma visão da vida e da obra do precursor da perspectiva institucional na teoria organizacional. In: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. *Organizações, instituições e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 29-45.

FONSECA, V. S. da. A abordagem institucional nos estudos organizacionais: bases conceituais e desenvolvimentos contemporâneos. In: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. *Organizações, instituições e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 47-66.

LAPASSADE, G.; LOURAU, R. *Chaves da Sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. p. 139-163.

LOURAU, R. *A análise institucional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1975.

LIMA, D. da C. B. P. *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da Universidade: buscando uma alternativa democrática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 1, p. 17-20, 1990.

SELZNICK, P. *A liderança na Administração: uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: FCTV, 1972.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp – condições, princípios e processo. *Pro-Prosições*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 41-54, mar. 1995.

SOUZA, E. C. L. de. *Escolas de governo do Cone Sul: estudo institucional do Inap (Argentina) e da Enap (Brasil)*. 1996. 261 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Brasília, 1996.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Plano de Autoavaliação da Universidade de Brasília*: proposta metodológica e estratégica da CPA-UnB para avaliação institucional. Brasília, DF: UnB, 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/unb_plano_autoavaliacao.pdf. Acesso em: 01 out. 2017.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília, 2011*. Brasília, DF: UnB, 2011a. Disponível em: http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/coord_ped/PPPI%20UnB.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Autoavaliação Institucional, 2010*. Brasília, DF: UnB, 2010. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2010.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Autoavaliação Institucional, 2011*. Brasília, DF: UnB, 2011b. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2011.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Autoavaliação Institucional, 2012*. Brasília, DF: UnB, 2012. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2012.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Autoavaliação Institucional, 2013*. Brasília, DF: UnB, 2013a. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2013.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Autoavaliação Institucional, 2014*. Brasília, DF: UnB, 2014. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2014.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Autoavaliação Institucional, 2015*. Brasília, DF: UnB, 2015. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/Relatrio_Autoavaliacao_2015_2.pdf. Acesso em: 01 mar. 2016.

CAPÍTULO 4

Percepção dos gestores em relação à institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília (2013-2015)¹

Andréia Mello Lacé

Magalis Bésler Dorneles Schneider

Lívia Veleda Sousa Melo

1. Introdução

O século XXI foi laureado pelas mudanças provocadas pela internet e pela rede mundial de computadores. Comumente, a metáfora da rede é utilizada para definir o fluxo de relações entre as pessoas e as interfaces digitais. Como consequência dessas relações travadas e propiciadas pela internet e pela virtualidade, observa-se uma difusão e diversificação de saberes e informações. A partir disso, a Educação a Distância (EaD), antes praticada, sobretudo, com aporte da mídia escrita, do material impresso, ganha nova recontextualização comunicativa e se constitui como uma modalidade de ensino capaz de disseminar o conhecimento, extrapolando o espaço geográfico circunscrito. Mas como será que essa modalidade se institucionalizou nas instituições de educação superior públicas? Esta pesquisa procurou responder

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

à seguinte pergunta: Qual é a percepção dos gestores (decanos) sobre a institucionalização da EaD na Universidade de Brasília (UnB), no período de 2013 a 2015?

O ponto de partida para a questão pode ser localizado em três fatores complementares: o primeiro é que a pergunta se insere no âmbito do projeto de pesquisa intitulado *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*.² O segundo diz respeito ao recorte temporal proposto, vez que, a partir de 2012, uma série de eventos relacionados à institucionalização da EaD foi promovida por instituições públicas (LIMA; SANTOS, 2015) e, por outro lado, os anos de 2014 e 2015 foram emblemáticos no que tange às modificações nos parâmetros de fomento do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por fim, o terceiro fator é o interesse das autoras pela temática, haja vista a inserção das pesquisadoras na UnB e na EaD.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como procedimento metodológico. Realizaram-se cinco entrevistas com os gestores, e a análise dessa amostra explorou os conteúdos dos discursos (BARDIN, 1977), no esforço de decodificar os sentidos textuais expressos nas falas dos participantes da pesquisa. O estudo contou também com a análise em fontes documentais primárias e secundárias, com vistas a instigar a reflexão sobre a institucionalização da EaD na UnB.

Em relação às fontes secundárias, convidamos para o diálogo Martins (2006), Lopes (2014) e Melo e Teles (2016). As conclusões desses pesquisadores apontam para as sínteses que seguem. Martins (2006) analisou a institucionalização da EaD na UnB, no período de 1979 a 2006, mais especificamente a partir das ações da Faculdade de Educação (FE). Os dados evidenciaram a inexistência de uma política institucional para a EaD. Em suas considerações, o autor afirma que as experiências acumuladas ao longo do tempo no desenvolvimento de cursos e ações mediadas pelas tecnologias ficaram restritas aos atores envolvidos diretamente com

² A pesquisa envolve todas as universidades federais do Centro-Oeste, sendo liderada em âmbito regional pela professora Daniela da Costa Pereira Brito de Lima e, em âmbito local, pela professora Catarina de Almeida Santos.

essa modalidade de ensino, e que não foram apropriadas pela instituição. Lopes (2014), em pesquisa apresentada ao XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (Esud), em 2014, oferece reflexão sobre a institucionalização da EaD na UnB, com enfoque na convergência entre as ofertas de cursos presenciais e a distância, cujo objetivo foi identificar componentes da gestão favoráveis à institucionalização da EaD na UnB.

Os resultados elencados destacam a necessidade de compatibilização dos sistemas de registro e matrículas dos estudantes de ambas as modalidades, adequação de infraestrutura tecnológica e instituição de mecanismos que promovam o pertencimento dos alunos da EaD à universidade. Por fim, Melo e Teles (2016), apoiados na abordagem da Teoria Institucional, realizaram estudo de caso sobre a institucionalização da EaD na UnB, no período de 2005 a 2015, e concluíram que a universidade está passando por um processo de semi-institucionalização, haja vista que a EaD se encontra normatizada, tanto por parte do Governo Federal quanto por parte da UnB. Segundo a análise da autora, a EaD faz parte do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e do Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPC), estando ausente, apenas, do Estatuto e no Regimento Geral da universidade. Outro ponto relevante refere-se ao uso das tecnologias da EaD. Para os autores, com base nos dados estudados, os impactos negativos foram reduzidos, dando espaço aos impactos positivos e à crescente difusão do uso das tecnologias atreladas às práticas educativas. Todavia, mesmo observando esses aspectos, os autores afirmam que a EaD ainda não atingiu o estágio da institucionalização total. Acrescentam que a inclusão da modalidade nos documentos normativos não é condição para garantia de sua continuidade. É necessário que haja uma mudança cultural dos docentes, e que a verba destinada à EaD componha a matriz orçamentária da UnB.

Transcrevemos um fragmento de Melo e Teles (2016) para embasar o que compreendemos por institucionalização da EaD:

[...] o processo por meio do qual o sistema Universidade Aberta do Brasil passaria a ser não mais um projeto do Governo, mas uma integração orgânica como as demais atividades acadêmicas das faculdades, dos departamentos e dos institutos, criando-se um ensino de graduação híbrido e convergente na Universidade de Brasília. (MELO; TELES, 2016, p. 2).

Outro conceito importante e que lança luz sobre a questão é o de instituição. Nesse aspecto, North (1991, citado por LIMA; SANTOS, 2015) servirá de horizonte. Para esse autor, as instituições são restrições sociais que sofrem interferências do tempo histórico e interferem, simultaneamente, nesse mesmo tempo. As instituições são necessárias para garantir a estabilidade, promover o desenvolvimento e diminuir o grau de incerteza das nações. No ponto de vista desse autor, existem dois tipos de restrições. Vejamos a citação literal:

As restrições informais provêm da informação transmitida socialmente e fazem parte da cultura: são as sanções, os tabus, os costumes, as tradições e os códigos de conduta. As restrições formais, por sua vez, podem aumentar a eficácia das restrições informais, modificá-las ou superá-las, abrangendo a constituição, as leis e os direitos de propriedade. (NORTH, 1991 citado por LIMA; SANTOS, 2015, p. 9).

Esta pesquisa utilizou os conceitos de restrições formais e informais propostos por North (1991, citado por LIMA; SANTOS, 2015) para categorizar a percepção dos decanos sobre a institucionalização da EaD na UnB. A partir desses prolegômenos, o capítulo foi dividido em três partes. A primeira traz uma perspectiva temporal, que descreve os caminhos da EaD na UnB; a segunda discute a percepção dos gestores em relação à institucionalização da EaD; e, por fim, a terceira parte apresenta considerações finais.

2. A Educação a Distância na Universidade de Brasília

A UnB foi pioneira em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a disseminação do conhecimento. Conforme nos mostra Lacé (2014), nos últimos anos da década de 1970, as discussões sobre a EaD estavam atreladas à ideia da criação de uma Universidade Aberta no Brasil (UAB). O então reitor da UnB, José Carlos de Azevedo (1976-1985), Capitão de Mar e Guerra (posto de oficial da Marinha), firmou convênio com a Universidade Aberta da Inglaterra e adquiriu os direitos de tradução para o português de materiais impressos, filmes e audiocassetes e de impressão do material didático elaborado por essa universidade inglesa.

O ex-reitor nutria a intenção de que a UnB fosse a primeira instituição a implantar uma universidade aberta nos moldes da inglesa, mas enquanto o seu projeto não era aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), foram lançados três cursos de extensão por correspondência, a saber: Relações Internacionais, Geografia e Ciência Política (RODRÍGUEZ, 1983).

Observou-se, em pesquisas realizadas nos periódicos da época, que foi realizado um debate entre professores e alunos da UnB no Anfiteatro 9, e que o projeto de universidade aberta do reitor foi denominado de “humor negro no ensino brasileiro” (UNIVERSIDADE, 1979, p. 21). Professores, alunos e comunidade acadêmica sentiram-se distantes das discussões e, diferentemente da Inglaterra, afirmaram que a proposta não envolveu a comunidade acadêmica.

Além disso, os representantes da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) posicionaram-se contra qualquer iniciativa que afastasse a integração direta entre professores e alunos. Outro ponto levantado na reunião do Anfiteatro 9 tratava da questão de a universidade aberta romper com suas relações científicas e desmerecer o campo da pesquisa, centrando sua atenção apenas no ensino (UNIVERSIDADE, 1979, p. 21).

Será que esse início conflituoso deixou marcas no processo de institucionalização da EaD na UnB?

A década de 1980 também é importante considerar, pois, nessa época, foi criado o Centro de Educação a Distância da UnB (Cead/UnB), cujas iniciativas se concentraram na oferta de cursos de extensão e especialização.

Os cursos de graduação a distância, por sua vez, começaram a ser ofertados nos anos 2000. Uma iniciativa importante foi o curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização (PIE), ofertado para professores da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEE/GDF), mediante convênio firmado entre 2001 e 2006, com 2 mil alunos formados. Citamos também o curso de Pedagogia para professores do Acre, que contou com duas turmas e resultou na formação de aproximadamente 1.500 pedagogos em vários municípios do estado. Outros dois programas desenvolvidos em parceria com o MEC repercutiram fortemente no desenvolvimento da EaD nas universidades do país, inclusive na UnB. Trata-se do Programa de Formação inicial para professores dos ensinos fundamental e médio (Pró-Licenciatura ou Prolicen) e o Programa Sistema UAB.

3. A gestão do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília

O sistema UAB foi criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O objetivo do programa era promover o desenvolvimento da modalidade de EaD, no intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior no país, cuja atuação preferencial deveria ser na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Conforme observou Lacé (2014), assim se definia o Sistema UAB no Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005, do Ministério da Educação (MEC):

Denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para a pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a distância a serem ofertados na modalidade a distância [...]. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma Universidade Aberta e a Distância no país, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. (BRASIL, 2005, p. 39).

O sistema UAB é, portanto, uma denominação genérica para a integração em rede das instituições federais,³ dos estados e dos municípios que, unidos por meio de termos de celebração de convênios, têm suas atribuições especificadas.

A UnB participou de todos os editais do MEC para o programa UAB, desde o primeiro. Entre 2011 e 2014, ofereceu oito cursos de licenciatura e um de bacharelado (Artes Visuais, Teatro, Música, Geografia, Biologia, Educação Física, Pedagogia e Administração) e uma especialização (UnB, 2015).

Na UnB, o sistema UAB abrangia as unidades acadêmicas e suas instâncias colegiadas, com o Núcleo UAB encarregado da gestão financeira e pedagógica dos cursos. Esse núcleo funcionava em parceria com a Diretoria de Graduação (DE), o coordenador UAB e os coordenadores de cursos.

O núcleo contava com coordenações para gestão acadêmica e avaliação institucional, gestão orçamentário-financeira, gestão da construção das disciplinas a distância, gestão do sistema de tutoria, gestão do sistema de tecnologia de informação

³ Especialmente nesse edital, pois, a partir do segundo edital, lançado em 2006, abriu-se também para universidades estaduais e institutos federais.

e comunicação e gestão de polos. Era composto por oito setores principais: secretaria administrativa, gestão de pessoas e logística, setor financeiro, avaliação institucional, coordenação institucional de formação continuada e produção de material didático, coordenação institucional de tecnologia da informação, coordenação institucional de polos e coordenação institucional de tutoria. Em 2012, essa estrutura foi modificada, centralizando no núcleo a gestão pedagógica dos cursos, a gestão das bolsas do programa UAB, a gestão de polos e a gestão de TI (UnB, 2015, p. 18).

A principal modificação foi a descentralização das atividades administrativas para as secretarias dos cursos nas unidades acadêmicas, tornando as decisões relativas ao curso a distância mais autônomas em relação ao núcleo UAB, que, nesse momento, chamava-se Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância.

De acordo com o Relatório de Gestão 2013-2015, as principais abordagens para a EaD na UnB foram a integração das TICs no ensino presencial e a distância como princípio básico orientador das discussões e tomadas de decisão sobre essa modalidade. Além disso, a promoção de metodologias e estratégias pedagógicas apoiadas nas tecnologias de comunicação e informação foi vista como um fator importante para a inovação pedagógica, atrelada à descentralização da gestão da EaD, de forma a criar competências em todas as unidades acadêmicas para a criação e autoria de conteúdos pedagógicos voltados às modalidades presencial e a distância (UnB, 2015, p. 13).

4. Percepção dos gestores: do fardo à decisão política

O roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos gestores (decanos, gestora do Cead e coordenadores de curso) continha cinco perguntas orientadoras. Para a apresentação dos resultados, e considerando o objetivo do estudo, privilegiamos as respostas que expressam percepções sobre a institucionalização da EaD na UnB. Apresentamos, no Quadro 1, essas respostas, e, de modo a preservar a identidade dos gestores, eles serão assim nomeados: Gestor 1 (G1), Gestor 2 (G2), Gestor 3 (G3), Gestor 4 (G4) e Gestor 5 (G5).

De acordo com os dados expostos e utilizando a categorização proposta por North (1991, citado por LIMA; SANTOS, 2015), podemos inferir que, no campo das restrições informais (aquelas ligadas à cultura, à tradição e aos costumes), foram recorrentes, na percepção dos gestores, três dimensões interligadas: a cultura institucional, a fragilidade da adesão da comunidade acadêmica – professores, órgãos colegiados e departamentos – e a ausência de decisão política.

Por outro lado, no campo das restrições formais (referentes às regulamentações legais) foram recorrentes as menções à política de financiamento da EaD, à institucionalização da EaD no Estado brasileiro e à ausência de clareza da modalidade nos documentos institucionais.

Quadro 1: Síntese da percepção dos gestores da UnB sobre a institucionalização da EaD

Gest.	Percepções
G1	<p><i>[...] Trabalho de desbravamento dos professores e de alguns departamentos. Poucas unidades acadêmicas aderiram ao edital do governo e se dispuseram a enfrentar essa novidade [...].</i></p> <p><i>[...] Falta de adesão da comunidade acadêmica. Tem de haver Progressão Funcional e valorização do professor que atua na EaD [...].</i></p> <p><i>[...] Tem os apaixonados pela EaD e tem aqueles que não conhecem e não fazem o mínimo esforço de conhecer, mesmo a gente sendo pioneiro [...].</i></p> <p><i>[...] Ao invés de falarmos da institucionalização nas Ifes, temos de falar da institucionalização no governo. Isso é “briga de foice no escuro” [...].</i></p> <p><i>[...] Apesar das dificuldades, o sistema UAB vinha num crescente até as mudanças advindas da Capes – parâmetros de fomentos.</i></p>

Gest.	Percepções
G2	<p><i>[...] Recuo da Capes – Modificações no parâmetro de fomento – de 2015 em diante. A universidade não tinha condições de absorver esse financiamento dentro de sua matriz orçamentária.</i></p> <p><i>[...] Adesão dos colegiados e pelos colegiados. Financiamento específico para os programas governamentais que ocorrem dentro das universidades. Aluno da EaD não está na matriz orçamentária [...].</i></p> <p><i>[...] Existe um movimento de passagem de recursos da Capes para as instituições. Há rubrica específica para isso. A decisão política que precisa ser encaminhada [...].</i></p> <p><i>[...] A docência na EaD precisa contar para a progressão funcional [...].</i></p> <p><i>[...] O sistema UAB, apêndice da universidade e a EaD em processo de institucionalização.</i></p> <p><i>As questões de carga horária, as questões e migração do aluno do presencial para o a distância, os programas das bolsas, você tem Pibid no presencial, não tem no a distância, então tem muitas questões a serem superadas nesse debate aí, a serem enfrentadas aí [...].</i></p>
G3	<p><i>[...] Então, eu acho que a cultura não é muito propícia e quando a gente fala em EaD, hoje as pessoas não resistem, elas não têm essa fala de que não funciona, mas elas têm uma fala do que eu sei fazer, do que me dá segurança [...]. Então eu não vejo muita abertura para essas novas tecnologias, tirando professores isolados, eu não vejo isso como um comportamento organizacional [...].</i></p> <p><i>Se a gente quiser entender a institucionalização como a internalização de práticas, delas entrarem para os nossos processos do dia a dia, eu acho que isso não ocorreu [...].</i></p> <p><i>[...] Eu acho que essa é uma questão muito séria na institucionalização da EaD, pensando na EaD enquanto um conjunto de práticas, que define uma forma, uma supremacia muito grande a forma de fazer do professor, porque incorpora novas ferramentas culturais, incorpora novos tipos de mediação entre ele, o estudante e conteúdo. Eu não vejo que esse processo está sedimentado, sabe, eu vejo que ainda são, nessa universidade, iniciativas muito pontuais [...].</i></p> <p><i>[...] mas é assim, a gente está sempre fazendo projeto piloto. A gente não sai do projeto piloto [...].</i></p> <p><i>Busque nos documentos a institucionalização, ela está muito relacionada à parte documental.</i></p> <p><i>[...] documentos, nas resoluções e portarias da UnB onde se fala em ensino mediado por tecnologia, não precisa ser EaD não. (Não tem, aparece assim alguma coisa e sem muita definição). Se nunca quiseram colocar abertamente o ensino a distância. Não, a prioridade é o presencial.</i></p>

Gest.	Percepções
G4	<p><i>[...] Falo dos conselhos superiores que precisam tomar essa decisão e dizer, olha, isto aqui é bom pra nós e aí obrigar e ter a consciência de que isso é um futuro.</i></p> <p><i>[...] Ou seja, usar EaD como potencial complemento, eu acho que não. O que percebo é que a EaD na UnB depende do MEC mais do que outra coisa, ela está atrelada a uma política do MEC [...].</i></p> <p><i>[...] Enquanto as particulares avançaram muito rapidamente, (sic) grande quantidade de alunos, as públicas pararam no tempo [...]. A institucionalização não existe totalmente, eu acho que para avançar é preciso alguém assumir [...], levantar a bandeira, expandir nas tecnologias modernas, porque senão [...].</i></p>
G5	<p><i>[...] Mas, a grande barreira é o professor, se você for trabalhar assim, colocar disciplina usando tecnologia, você é visto como picareta [...].</i></p> <p><i>[...] Eu não vejo como a gente possa dizer que está institucionalizada a UAB dentro da UnB se não tem nenhum ponto, e o Centro que seria referência deveria assumir e não assumiu, por brigas que não interessa no momento analisar, porque olha, tem a UnB e tem o Cead [...].</i></p> <p><i>[...] logo ela que foi pioneira na EaD, na oferta de cursos a distância, hoje perdeu isso aí, esse renome, esse percurso que não poderia ter ficado perdido [...].</i></p> <p><i>[...] a impressão que tenho é que falta liderança, alguém precisa levantar essa bandeira. É preciso ter apoio institucional da gestão, dos outros professores assumirem como possibilidade de expandir a universidade e levar o conhecimento para algumas áreas [...].</i></p>

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de depoimentos coletados de junho a novembro de 2017.

Tais categorizações são complementares e foram separadas para fins didáticos. São reveladoras, e alguns de seus aspectos precisam ser analisados. O primeiro está implicado na fragilidade da adesão da comunidade acadêmica. Deprendemos que essa falta de adesão foi se construindo, ao longo do tempo, por diferentes razões. Entre elas, a resistência em relação à modalidade, por considerá-la um mecanismo de afastamento das pessoas dos *campi* universitários, além de suas primeiras iniciativas terem sido decididas de forma hierarquizada e sem a participação da comunidade acadêmica.

Outro aspecto se relaciona às parcerias firmadas entre as entidades federativas e a UnB, antes do sistema UAB, para resolver situações *emergenciais* de formação

docente no interior do país. O uso das TICs no Brasil esteve, para fins educacionais, e considerando a perspectiva histórica temporal, ligado à escolarização daqueles que não tiveram acesso aos sistemas de ensino na idade própria e à formação de professores leigos, haja vista o que preconizava a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A referida lei, em seu art. 25, § 2º, vinculava o uso dos meios de comunicação de massa à expansão do ensino supletivo, que abrangia, além das necessidades de ler, escrever e contar, a formação profissional, o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971). Podemos ponderar que, talvez, esse estigma ainda não esteja completamente superado e acompanhe tanto a definição de políticas públicas para a modalidade no Estado brasileiro quanto a própria cultura institucional. No caso da UnB, tal aspecto pode ser percebido, também, quando os gestores falam do lugar da docência na EaD – ou, em outras palavras, do não lugar!, pois a atuação na graduação a distância não é contabilizada na carga horária do docente e nem conta para a progressão funcional, ou seja, se os processos estivessem institucionalizados, já deveria haver uma resolução regulamentando a função docente na modalidade a distância.

Muito embora o sistema UAB seja considerado uma importante iniciativa para a difusão da modalidade a distância nas IES públicas, a engenharia de sua gestão, em âmbito nacional, incentivou o modelo de educação a distância *possível*. A alegação era que, em termos orçamentários, a criação de uma universidade autônoma nos moldes da inglesa seria inviável (LACÉ, 2014). Dessa forma, a educação superior pública a distância está atrelada a um parâmetro de fomento (BRASIL, 2017) que estabelece as regras de como esse *jogo será jogado*.

Ressaltamos, a partir da percepção recorrente dos gestores, que os cursos do Programa UAB foram condicionados ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), mas esses cursos, embora da UnB, não foram acolhidos institucionalmente, o que os fragilizou sobremaneira. Desde 2015, o financiamento da Capes para o programa UAB vem diminuindo gradativamente (BRASIL, 2017).

A escassez de recursos da Capes inviabilizou, no entendimento de grande parte das unidades acadêmicas que ofertam cursos a distância, o desenvolvimento das atividades. Em 2017, apenas um curso foi reofertado pelo sistema UAB na UnB e outro, iniciado – Geografia e Física, respectivamente. A UnB não incorporou o orçamento desses cursos em sua matriz; assim, embora sejam ofertados pela instituição, não recebem recursos da Fundação Universidade de Brasília (FUB).

A UnB carece ainda de um laboratório de multimídia forte, com profissionais e equipamentos necessários para apoiar e orientar o desenvolvimento de recursos de aprendizagem. As conclusões da pesquisa de Martins (2006) se coadunam com a perspectiva aqui descrita, pois a *expertise* para o desenvolvimento de conteúdos mediados pelas tecnologias permaneceu restrita a um grupo de profissionais transitórios. Esses profissionais passaram pelo Sistema UAB/UnB por meio de contratos ou bolsas de estudos, de modo que não se consolidou uma equipe de produção permanente para o desenvolvimento e a criação de materiais multimídias para a EaD. Essas constatações podem ser percebidas nas afirmações do G1 e do G5.

Em 2016, a Diretoria de Ensino de Graduação foi extinta e o programa UAB incorporado ao Centro de Educação a Distância da UnB (Cead), órgão que pouco ou nada participou na implantação dos primeiros cursos de EaD da UnB. Em outra perspectiva, o Cead atuava no desenvolvimento de EaD para parceiros externos à UnB, conforme evidenciam os relatos do G5, e pouco participava das questões internas de EaD na instituição. Em 2017, o Cead passa a gerenciar os cursos do Programa UAB, apresentando sinalizações para um cenário de institucionalização da modalidade da EaD na universidade. Destacamos, nesse contexto, a criação do Comitê de Educação a Distância na UnB, a construção do Regimento Interno do Cead e o fortalecimento deste como órgão voltado para o apoio das ações desenvolvidas, no campo da EaD, pela UnB.

5. Considerações finais

A pesquisa em relação à institucionalização da EaD na UnB, no período de 2013 a 2015, revelou que a EaD ainda não foi institucionalizada na UnB. Foi recorrente, nas respostas dos entrevistados e na análise bibliográfica, a menção à política de financiamento da EaD, à institucionalização da EaD no Estado brasileiro e à ausência de clareza em relação à modalidade nos documentos institucionais.

Uma das fragilidades apontadas na percepção dos gestores é a falta de acolhimento institucional da modalidade por parte da comunidade acadêmica. Verificou-se que a EaD não é contabilizada na carga horária do docente, e nem conta para a progressão funcional, demonstrando assim a ausência da institucionalização, pois já deveria haver uma resolução regulamentando a função docente na modalidade a distância. Na percepção dos gestores, os cursos do programa UAB foram condicionados ao financiamento da Capes/MEC, mas esses cursos, embora da UnB, não foram institucionalizados, pois não se incorporaram nem à perspectiva pedagógica nem ao orçamento em sua matriz. Assim, apesar de serem ofertados pela instituição, não recebem recursos da FUB. A atual escassez desses recursos também inviabiliza o desenvolvimento das atividades e a oferta dos cursos a distância, tanto novos quanto os já existentes.

Ramos *et al.* (2012), apontam ações necessárias para a institucionalização dos cursos e elencam, como prioridades, a elaboração de um regimento; a criação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância, para atuar na definição de políticas de EaD; a regulamentação dos cursos de acordo com a lei; a constituição de comissão para desenvolver projeto de avaliação dos cursos na UnB, com a participação dos colaboradores de cursos a distância; a revisão do PDI, incluindo a EaD; e a participação integral na elaboração do PPPI, contemplando uma política para a EaD na UnB – práticas que ainda precisam ser implementadas na universidade.

Este capítulo aponta para sinalizações que precisam ser verificadas e implementadas, sendo futuramente incorporadas na gestão da universidade, a fim de proporcionar uma educação democrática e de qualidade, tanto presencial como a distância.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação à Distância. Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017. Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24042017-INSTRUCAO-NORMATIVA-No-2-DE-19-DE-ABRIL-DE-2017-III.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 20 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

LACÉ, Andréia Mello. *A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI*. 2014. 313 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SANTOS, Catarina de A. *Institucionalização da Educação Superior a Distância nas universidades federais do Centro-Oeste*. Originais cedidos pelas autoras. [S. l.]: Goiás, 2015.

LOPES, Ruth Gonçalves de Farias. Gestão de processos de formação a distância na perspectiva da convergência entre as ofertas presencial e a distância no curso de Pedagogia: uma contribuição à institucionalização da EaD na UnB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 5-8 ago. 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UniRede, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126872.pdf>. Acesso: 7 out. 2017.

MARTINS, Luis Roberto Rodrigues. *Educação a Distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006*. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de; TELES, Lúcio França. *Institucionalização da Educação a Distância na Universidade de Brasília (2005-2007)*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3., 8-27 set. 2016, São Carlos, SP. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1740>. Acesso em: 06 out. 2017.

RAMOS, Wilsa Maria *et al.* Traços, riscos e bordados constituintes da história do Programa Universidade Aberta do Brasil na UnB. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno (org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: EaD em foco*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2012.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Universidade aberta: nova instância cultural. *Convivium*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 210-2013, maio/jun. 1983.

UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). *Relatório de Gestão 2013-2015*. Brasília, DF: UnB, [2015]. Disponível em: https://www.ead.unb.br/arquivos/geral/gestao_deg_2013_2015.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

UNIVERSIDADE aberta é criticada na UnB. Editorial. *Correio Braziliense*, Editorial, Rio de Janeiro, p. 21, 10 maio 1979.

CAPÍTULO 5

Percurso histórico da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás¹

Juliana Guimarães Faria

1. Introdução

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar o histórico da organização da Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal de Goiás (UFG). A contribuição deste capítulo está no resgate do percurso histórico da forma como a EaD foi se constituindo, de modo a poder colaborar com outros estudos sobre essa temática dentro da própria instituição, como também permitir estudos comparados que podem vir a ser realizados por outros pesquisadores, em outras instituições, sobre a institucionalização da EaD.

A elaboração deste capítulo se deu a partir de resultados da pesquisa *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*, além de estudos realizados por Faria (2011) e Lima (2014).

A EaD é uma modalidade crescente nas instituições públicas e privadas no Brasil, motivada, principalmente, pela sua regulamentação recente, mais precisamente desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desde então, seu crescimento tem sido influenciado por sucessivos decretos que a regulamentam no Brasil (LIMA, 2014). Torres e Rama (2010) discutem, porém, que é um movimento periférico-central tardio, se comparado com experiências internacionais.

Nas instituições públicas, bem como na própria UFG, não é diferente. Porém, há de se considerar que, além das políticas de regulação, há outros fatores que influenciam sua oferta nas instituições públicas, a saber: i) sucessivos aportes financeiros oferecidos pelo Governo Federal para programas e projetos específicos, como a Univir-CO², o Pró-Licenciatura³ e o sistema UAB⁴ (FARIA, 2011); e ii) credenciamentos para oferta de EaD de forma automática, como política de incentivo impetrada pelo Governo Federal, visando a viabilidade legal de execução dos programas e projetos aprovados em editais públicos para financiamento da oferta de cursos EaD (FARIA, 2011).

O primeiro credenciamento da UFG para oferta de EaD foi experimental, com validade de dois anos, por meio de uma política de incentivo do Governo Federal, tendo sido concedido pela Portaria nº 873/2006, do Ministério da Educação (MEC). Em 2008, a Portaria nº 1.050 extingue a anterior e credencia a oferta de cursos a distância de graduação e pós-graduação, exclusivos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), também por mais dois anos, porém ainda em caráter experimental. Em 2009, a Portaria nº 858, ainda como uma política de incentivo do Governo Federal, revoga a anterior e credencia, também de forma experimental, a oferta da EaD de projetos aprovados em âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), condicionando a necessária solicitação de credenciamento pleno até fevereiro de 2010. Em 2010, finalmente, o credenciamento pleno é alcançado e publicado na Portaria nº 1.369, por um período de cinco anos. Em 2015, a UFG protocola

² Em 1998, sob a liderança da UnB, funda-se a Univir-CO e a UFG, e outras instituições aderem a esse consórcio, para a oferta de cursos a distância, principalmente com foco na formação continuada de professores da educação básica (RESENDE, 2006).

³ Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio do MEC.

⁴ Sistema Universidade Aberta do Brasil do MEC.

no E-Mec o pedido de credenciamento (Processo nº 201510994). Porém, com as novas normas para EaD publicadas na Portaria Normativa nº 11/2017, o credenciamento foi concedido às instituições públicas que estavam com processos em andamento (art. 29); e a UFG, dessa forma, foi beneficiada.

Esse percurso da EaD na UFG não é exclusivo dos anos em que o credenciamento é alcançado; ele teve precedentes, mais precisamente, desde o final dos anos 1990. É esse contexto histórico que se pretende descrever e analisar neste capítulo. Apresentamos, inicialmente, uma descrição da UFG, situando seu contexto e, posteriormente, faz-se um resgate de acontecimentos político-institucionais da EaD na UFG, descrevendo e analisando como a EaD foi sendo incorporada à instituição, fortemente estabelecida na oferta de cursos presenciais.

2. Sobre a Universidade Federal de Goiás

A UFG foi criada em 14 de dezembro de 1960, fruto de um anseio da população da época. A iniciativa teve o apoio de dois movimentos: i) o da Comissão Permanente para a Criação da Universidade do Brasil Central, presidida pelo então professor da Faculdade de Direito, Colemar Natal e Silva, e composta por docentes das cinco escolas de ensino superior existentes em Goiânia-Goiás; e ii) o dos estudantes, que se organizaram na Frente Universitária Pró-Ensino Federal, criada em 1959. Dourado (2001, p. 51) afirma que a UFG nasceu “marcada por um discurso modernizante e identificado com as aspirações sociais de parcela significativa da população, sobretudo com as demandas estudantis encampadas pela UNE para a reforma universitária no país”.

Mendonça (2010) sistematiza seis fases de desenvolvimento da UFG. A primeira delas é o momento de sua pré-fundação, com os movimentos de docentes e de estudantes das faculdades isoladas existentes no estado. Uma segunda fase é a idealização de uma universidade que incluísse debates fecundos entre ensino público e privado, laico e confessional e de natureza técnico-profissional, emanados

da busca por uma nova cultura de ensino superior. A terceira fase foi marcada por características tecnoburocráticas e desenvolvimentistas, em que o ensino superior teve um caráter meramente utilitarista. A quarta fase é a da excelência multiespacial da universidade, na qual se desenvolveu a extensão, a expansão e a interiorização, por meio dos *campi* avançados. A quinta fase corresponde ao momento de democratização reflexa, que se volta para a discussão de uma reconfiguração acadêmica e institucional. Por fim, a sexta fase caracteriza-se por uma neodemocratização, em que a UFG se configurou pela reestruturação e reorganização política, administrativa, acadêmica e financeira, com ações implementadas em nome da democratização e do discurso da descentralização acadêmica.

A UFG expandiu-se desde sua criação e, nos dias de hoje, no ensino presencial, está fisicamente presente em cinco regionais do estado de Goiás: i) três *campi* na Regional Goiânia, sendo dois na cidade de Goiânia e um na cidade de Aparecida de Goiânia; ii) a Regional Catalão; iii) a Regional Jataí; iv) a Regional Cidade Ocidental; e v) a Regional da Cidade de Goiás. Além desses, existem outros espaços de atuação da UFG, não com cursos presenciais em andamento, mas, sim, como campos de estágio, principalmente na área da saúde, situados nas cidades de Firminópolis, Uruaçu e Morrinhos, todas no estado Goiás. Mendonça (2010, p. 277), em seu estudo sobre a extensão universitária na UFG, aponta:

Especialmente, entre 1972 e 1986, a UFG passou por um processo de significativa interiorização, com o estabelecimento de *campi* avançados. As unidades foram criadas em Picos, PI (1972), Firminópolis-GO (1980), Porto Nacional-GO (1980), Jataí-GO (1980) e Catalão-GO (1984) [...]. A UFG, no período desde sua criação até 1986, caracterizou-se pelo grande impulso dado à extensão, interiorização – principalmente pelo estabelecimento dos *campi* avançados – e pela expansão resultante desse processo.

Percebe-se que a interiorização e sucessiva expansão da UFG é uma realidade que vem sendo vivenciada desde sua criação, mediante os cursos presenciais. Assim, as práticas de EaD, que utilizam polos de apoio presenciais localizados em cidades do interior do estado de Goiás, podem ser consideradas como uma continuidade do movimento político-educacional de crescimento da instituição. A seguir, são analisados fatos históricos de como a EaD foi se configurando na UFG.

3. O percurso da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás: histórico e contexto

Faria (2011) descreve que foi na transição da década de 1990 para os anos 2000, no âmbito das discussões do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex), que a EaD planta de forma concreta sua semente na UFG. Em 1998, sob a liderança da UnB, funda-se a Univir-CO e a UFG, e outras instituições⁵ aderem a esse consórcio para a oferta de cursos a distância, principalmente com foco na formação continuada de professores da educação básica (RESENDE, 2006). Mas, efetivamente, é em 1999 que os trabalhos se operacionalizam, e a UFG passa a integrar um grupo de trabalho na Univir-CO para oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, iniciado em junho de 2000.

Entre as unidades acadêmicas a iniciar as práticas da EaD, a Faculdade de Educação (FE) foi a pioneira. Procurada e apoiada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec), a FE ofertou o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. A operacionalização desse primeiro curso foi desenvolvida em regime de cooperação com as instituições participantes da Univir-CO, em que a UFG e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ficaram responsáveis pela elaboração do material didático. A UFG assumiu a elaboração do projeto e a coordenação do curso perante o consórcio.

⁵ Participaram do consórcio Univir-CO as seguintes instituições: UnB, UFG, UFMT, UFMS, Universidade Estadual de Anápolis-GO, Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Faria (2011) mostra que, nos documentos do grupo de trabalho desse primeiro curso, foi possível perceber dúvidas sobre aspectos didático-pedagógicos e institucionais da EaD na instituição.

Foram levantadas questões como: os cursos, mesmo em consórcio institucional, devem observar as especificidades de cada instituição? De que forma se daria a organização da carga-horária dos professores e tutores? Discutia-se, também, à época, o próprio regulamento do consórcio Univir-CO, os procedimentos para matrículas de alunos em cursos a distância, os recursos tecnológicos que seriam necessários ao desenvolvimento de cursos via web e a situação das infovias de transmissão de dados. A necessidade de se preparar para o credenciamento institucional para oferta de cursos de graduação e pós-graduação em EaD, conforme previsto pelo art. 80 da LDB nº 9.394/96, era, também, outra preocupação do grupo de trabalho, que indagava ainda sobre como seria feita a transferência de tecnologia entre as instituições participantes do consórcio e sobre a possibilidade de realização de convênios com prefeituras e outros órgãos para a oferta de cursos. (FARIA, 2011, p. 125).

Além desses aspectos, Faria (2011) demonstra ter observado nos documentos das reuniões do referido curso algumas definições que perpassam as práticas atuais de cursos a distância oferecidos na UFG. Existem registros que apontaram a necessidade da realização de encontros presenciais e a criação do papel de um tutor, exercido por professor orientador do curso, o qual seria remunerado com bolsa de iniciação científica, com dedicação de trabalho de 20 horas semanais. Outro registro detectado pela autora foi a configuração das turmas com o máximo de 25 alunos. Esse contexto é encontrado em experiências posteriores de cursos de EaD na UFG, inclusive nas práticas de cursos vinculados ao Sistema UAB.

Faria (2011) descreve que essa primeira experiência não possuía financiamento institucional previsto e, por isso, houve a cobrança de taxa de matrícula e mensalidade. Os recursos arrecadados foram aplicados no pagamento das bolsas de iniciação científica dos tutores, também para cobrir despesas de viagens da equipe de cada instituição para reuniões e suporte técnico.

Concomitantemente ao movimento da primeira experiência com a EaD, com a participação no Consórcio Univir-CO e a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired) em 1999, à qual a UFG se filiou, iniciam-se os trâmites nas instâncias administrativas internas da UFG e a proposta de criação de um órgão que pudesse dar suporte e condições institucionais para apoiar as atividades de EaD. A UFG Virtual foi criada como Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da UFG, por meio da Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 5, de 25 de agosto de 2000.

A mencionada autora nos mostra que a UFG Virtual sobreviveu, durante sua atuação, basicamente com recursos de projetos contemplados em editais específicos e de convênios externos para oferta de cursos a distância. Assim, havia, de certa forma, uma precariedade nos primórdios da EaD na UFG. A preocupação com o financiamento da EaD na universidade era fato, em função da crise que as instituições públicas vivenciavam à época, como a falta de recursos, de professores e de investimento público (AMARAL, 2001). Faria (2011) demonstra que esse tema foi assunto dos membros do Consuni quando da aprovação e criação da UFG Virtual, ou seja, que sua criação exigiria investimento e estrutura para se desenvolver e se organizar.

De forma simultânea à criação da UFG Virtual, em 2000, importante convênio é assinado entre a UFG, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed)⁶ e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo),⁷ recurso responsável por influenciar e justificar, internamente, a própria criação da

⁶ Em 16 de maio de 2011, é publicado o Decreto nº 7.480, que extingue a Seed, redistribuindo suas funções para outros órgãos do MEC.

⁷ Atualmente, é denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

UFG Virtual, que visava ser a executora do objeto do convênio. Esse convênio permitiu um elevado número de cursos e matrículas no início das atividades da UFG Virtual e perdurou até o ano de 2004, tendo servido como base para a estruturação tecnológica do órgão na oferta de cursos de extensão encomendados pelo MEC.

No seu primeiro ano de funcionamento, em 2001, a UFG Virtual certificou 687 alunos em dois cursos de extensão a distância, primordialmente na formação de professores, em convênio com o MEC. Em 2002, 2.342 alunos foram certificados em nove cursos ofertados, e em 2003, 1.977 alunos, em cursos de extensão a distância na UFG Virtual. Em 2004, certificaram-se 1.210 alunos concluintes de cursos de extensão (FARIA, 2011).

Todos esses cursos tinham como público-alvo a rede pública de educação básica, ou seja, professores, gestores, técnicos e alunos. Além disso, serviram como uma política pública do Governo Federal que possibilitou a sustentabilidade e a inserção da UFG em práticas de EaD, justamente em virtude do financiamento.

Dentro do Consórcio Unirede, a UFG também firmou convênio para a oferta de cursos de formação de professores, entre os quais o projeto Mídias na Educação. Esse convênio se referia a um programa de formação continuada para integração das mídias na educação, iniciado em 2005; até 2010, a UFG havia emitido certificados apenas em âmbito de curso de extensão e aperfeiçoamento. Para o curso Mídias na Educação, ofertaram-se quatro turmas, com 445 alunos concluintes.

Além dos cursos oferecidos por meio de convênios, houve outras iniciativas isoladas de professores, sem vínculo e sem a sustentabilidade financeira proporcionada pelos convênios, e que se efetivaram por meio da EaD. Em 2002, foram ofertados, por iniciativa isolada de professores da UFG, três cursos registrados na UFG Virtual. Em 2003, já eram oito cursos disponibilizados por iniciativa de outros professores da universidade e sem vínculos com convênio. Esses cursos de extensão oferecidos pela UFG Virtual, de 2002 a 2006, cobraram taxas de inscrição. Tais taxas eram revertidas em benefício do próprio curso, sobretudo para a reprodução de material e seu funcionamento. Porém, os cursos oferecidos pelas unidades

acadêmicas, como a Faculdade de Educação (FE) e a Escola de Veterinária, não tiveram taxas cobradas para sua oferta, sendo gratuitos.

Até 2006, as atividades de extensão a distância registradas na UFG tiveram o suporte da UFG Virtual, com a participação direta de professores que foram lotados nesse órgão. Faria (2011) demonstra que, além da coordenação exercida por um professor efetivo nomeado pela reitoria, a UFG Virtual contou, também, com dois professores efetivos, contratados mediante concurso próprio para o órgão, dois professores substitutos e uma professora da FE, que, durante o ano de 2003, passou a cumprir parte de sua carga horária no órgão.

A UFG Virtual perdurou por sete anos, até 2007. Essas primeiras propostas de EaD apresentadas pela UFG foram feitas em parceria com outras universidades, justamente em razão dos consórcios. Faria (2011) afirma que o início da EaD na extensão da UFG ocorreu induzido pelos financiamentos recebidos tanto do setor público como da própria cobrança de taxas para viabilizar seu funcionamento, o que se caracteriza como fontes alternativas para a instituição, e está vinculada, na maior parte dos cursos, às mesmas unidades acadêmicas que oferecem graduação e pós-graduação.

É de se reconhecer que a UFG Virtual foi desbravadora à época. Porém, Faria (2011, p. 171) aponta que esse órgão

passou grande parte de sua existência sem funcionários administrativos efetivos atuando em suas atividades. Grande parte da equipe era composta por estagiários e bolsistas. Em termos de professores, houve concurso para docentes efetivos após uma sensibilização realizada junto ao Consuni para conquistar duas vagas. Possivelmente essa realidade tenha contribuído para que ocorressem dificuldades no cumprimento de suas finalidades.

Assim, com os novos desafios trazidos pela possibilidade de realização de cursos de graduação a distância, por meio de programas como o Pró-Licenciatura e o Sistema UAB, com financiamento advindo diretamente do MEC para a UFG, as condições estruturais da UFG Virtual passam a ser questionadas, sob a alegação de que não seriam compatíveis com o desenvolvimento das atividades que a graduação, por meio da EaD, necessitava (FARIA, 2011).

Em 2005, considerando a aprovação das propostas dos cursos de graduação a serem ofertados pelo programa Pró-Licenciatura, o Conselho Universitário (Consuni) da UFG nomeou um grupo de trabalho de EaD (Portaria da Reitoria nº 1.240, de 16 de junho de 2005). No relatório desse GT (UFG, 2005), é possível identificar o alerta sobre a necessidade de investimento em um centro especializado em EaD, com funcionários, tecnologia e logística adequados, “visto que a UFG Virtual não tinha estrutura suficiente para atender à dinâmica necessária para cursos a distância em nível de graduação”. (FARIA, 2011, p. 170). Faria mostra um trecho do documento:

Para viabilizar EaD na UFG, faz-se necessário a implantação de um Centro de Educação a Distância, aqui denominado *Centro de Educação em Ambiente de Mídias Interativas – Ceami*, devido a amplitude de sua utilização, munido de infraestrutura logística adequada para dar suporte não apenas aos cursos de graduação, mas também de pós-graduação e extensão. A UFG Virtual, órgão criado em 2000, seria um embrião do Ceami. (FARIA, 2011, p. 170, grifos da autora).

Ainda, em 2007, por iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação da UFG (Prograd), é realizado o Encontro de Corumbá-GO para discutir a EaD na UFG. Esse encontro teve a participação de diferentes membros representantes da graduação e da pós-graduação da UFG e professores convidados de outras instituições. Faria (2011) relata que o encontro levantou os questionamentos e as necessidades pertinentes a

diferentes aspectos da EaD, tendo sido também propício para discutir e elencar os objetivos da EaD na UFG, sua concepção e estratégias, e quais seriam os encaminhamentos futuros necessários, considerando a política de financiamento e o estímulo advindos do Governo Federal.

Faria (2011) apresenta uma análise do relatório do Encontro de Corumbá-GO e destaca a seguinte concepção de EaD, a ser construída e disseminada na UFG, a partir desse encontro:

A EaD exige um trabalho coletivo, rompe com a lógica cartesiana, rompe com a linearidade da aprendizagem e a construção de conhecimento linear. A EaD é um processo de construção humana, uma prática social. É um processo educativo que ocorre com o rompimento da lógica do tempo e do espaço em que a forma da mediação ocorre principalmente por meios de comunicação em que há construção de significados pelos educandos (FARIA, 2011, p. 173).

Autores como Kenski (2004) e Lévy (2003) trazem essa perspectiva de concepção, ou seja, a construção significativa da aprendizagem e o rompimento com o conhecimento linear. Tal entendimento se assemelha, ainda, ao que argumenta Alonso (2005; 2010) sobre a contribuição das tecnologias de informação para a mediação e a troca entre os sujeitos.

Faria (2011) analisa que o relatório desse encontro considerou necessária a articulação entre as modalidades presencial e EaD, a criação de biblioteca virtual e a reestruturação do ensino presencial. Como fruto do Encontro de Corumbá-GO, criou-se uma comissão de profissionais da UFG com a finalidade de “elaborar e sistematizar uma proposta organizacional de EaD para UFG que contemple os aspectos administrativos, pedagógicos e tecnológicos”. (UFG, 2007, p. 7). Como resultado desse movimento interno, houve a reafirmação da necessidade de mudanças em relação à forma como a EaD estava organizada dentro da UFG. A visão

não era mais a de um órgão submetido à Proec, e, sim, de uma instância com mais autonomia, que envolvesse as unidades acadêmicas responsáveis pelos novos cursos a distância a serem oferecidos, contemplados em editais.

Ainda em 2007, então, há uma mudança na organização da EaD na UFG. Em dia 23 de março, foi editada a Resolução Consuni nº 2, que criou o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) – revogando a Resolução nº 5/2000, que havia criado a UFG Virtual. O Ciar, ao contrário da UFG Virtual, não ficou ligado à Proec, e, sim, diretamente, à Reitoria (FARIA, 2011).

Faria (2011) estabeleceu uma análise sobre essa mudança e construiu um quadro demonstrativo e comparativo das principais alterações na organização da EaD na UFG, o qual pode ser observado a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Comparativo entre a UFG Virtual e o Ciar

Itens comparados	UFG Virtual Resolução Consuni nº 5/2000	Ciar Resolução Consuni nº 2/2007
Finalidade	Promover a EaD na UFG.	Implementar e apoiar as atividades acadêmicas que envolvem as tecnologias de informação e comunicação, inclusive a EaD na UFG.
Funcionamento	Atividades de EaD centralizadas na UFG Virtual.	Atividades de EaD descentralizadas nas unidades acadêmicas da UFG, com apoio do Ciar.
Estrutura	Órgão Suplementar da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec).	Órgão Suplementar da Reitoria.
Composição	Grupo de Trabalho e Coordenação Geral.	Conselho gestor, direção, vice-direção, com prescrição de coordenações de equipes.

Itens comparados	UFG Virtual Resolução Consuni nº 5/2000	Ciar Resolução Consuni nº 2/2007
Organização	Grupo de trabalho, presidido pela Coordenação Geral da UFG Virtual, indicada pela Reitoria.	Conselho gestor, presidido por um dos pró-reitores, indicado pela Reitoria.
Gestão colegiada	Grupo de trabalho composto por representantes das diferentes pró-reitorias, unidades acadêmicas e órgãos.	Conselho gestor composto pelos próprios pró-reitores, direção do Ciar e coordenadores de curso a distância.

Fonte: Faria (2011, p. 175), elaboração das autoras a partir das resoluções de criação da UFG Virtual e do Ciar.

Essas mudanças, que constituíram uma nova organização institucional na UFG, aconteceram em um contexto no qual o Brasil também instituía novas ações políticas em relação à EaD (LIMA, 2014), como a criação do sistema UAB, com incentivo e financiamento não só de cursos curtos, como a extensão, mas de cursos mais longos, como cursos de graduação e propostas de mestrados a distância. Novos desafios, trazidos pela política educacional nacional e por financiamentos do Governo Federal visando à expansão da EaD provocaram, então, mudanças internas na UFG.

Assim, da mesma forma que a UFG Virtual enfrentou desafios, a EaD traz ao Ciar uma realidade diversa e também desafiante. Já com as atividades do Ciar em andamento, em 2008, inicia-se o curso de especialização em Metodologia do Ensino Fundamental, projeto que gerou o credenciamento experimental de EaD para a UFG (Portaria MEC nº 873, de 7 de abril de 2006). Contemplado com recursos do Sistema UAB, o curso iniciou suas atividades ofertando 400 vagas e formando 323 especialistas em oito polos de apoio presencial.

Faria (2011) descreve que o segundo curso *lato sensu*, ofertado em 2009, foi o de Gestão Escolar, como ação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do MEC. A FE ofertou esse curso com 404 matriculados, a partir de uma

demanda de 1.215 inscritos. Um terceiro curso oferecido e também iniciado em 2009 – Especialização em Epidemiologia – não pertenceu ao Sistema UAB, sendo fruto de um convênio entre a UFG e o Ministério da Saúde (MS). O curso de Especialização em Epidemiologia ofertou 120 vagas e realizou 155 matrículas a partir de 334 interessados, ou seja, as vagas foram ampliadas, a partir da demanda observada quando das inscrições. Concluíram o curso 148 alunos. Desde então, vários cursos de especialização foram oferecidos, proporcionados pelo financiamento do Sistema UAB.

A UFG ofereceu, também, em 2010, 50 vagas para o Mestrado Profissional em Matemática, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e pertencente ao sistema UAB. Ministrado em rede nacional, o curso recebeu mais de 20 mil inscrições, das quais 1.315 nos polos de Goiânia e Anápolis, sob a responsabilidade da UFG. Além desses cursos, constam registros no site do Ciar (2017) de cursos de especialização em temas como direitos humanos, gestão pública, história e cultura afro-brasileira, todos frutos de convênios com financiamento externo.

Faria (2011) mostra que os cursos de especialização também se concentram na formação de professores e, com percentual menor, na área de saúde pública. Os cursos foram realizados por terem tido financiamentos recebidos de convênios com o Sistema UAB/MEC e com órgão público da área da saúde, e foram oferecidos gratuitamente para a comunidade. Não há registros na UFG de cursos de pós-graduação a distância ofertados por iniciativa de professores, com recursos próprios da universidade ou com cobrança de taxas.

Faria (2011) pondera que, historicamente, extensão, graduação e pós-graduação a distância na UFG dependeram do financiamento externo e estão direcionados para determinado público. Os cursos do Sistema UAB são voltados para professores da rede pública de educação e os cursos financiados pelos órgãos da saúde, para profissionais da saúde pública. Os recursos são direcionados a cada projeto apresentado ou encomendado, por demanda definida.

De certa forma, essa realidade coloca em pauta a discussão sobre a autonomia universitária, na acepção trazida por Amaral (2008). O autor mostra que a discussão sobre a autonomia nas universidades públicas não pode ocorrer sem se considerar o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). A oferta de cursos, advindos da demanda de quem os financia, permite retomar os questionamentos feitos por Amaral (2008, p. 677): “[...] c) como alcançar um desejado equilíbrio entre a função cultural e a ‘função utilitarista’?; d) como manter um controle sobre a chegada ao quase-mercado educacional?”

No que se refere aos cursos de graduação, foi principalmente após a criação do Sistema UAB, com chamadas públicas e editais para a oferta de graduação a distância financiada pelo MEC, que as experiências de EaD nesse nível de ensino começam a se disseminar pelo país, inclusive na UFG. A área de concentração é a formação de professores, com os cursos de Artes Visuais, Artes Cênicas, Física, Ciências Biológicas e Educação Física. Em 2009, com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), os cursos de graduação a distância foram ofertados em colaboração com secretarias estaduais e municipais de educação. Além da oferta de graduação a distância por meio do sistema UAB e Parfor, a UFG também participa de um outro convênio, internacional, para oferta de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em Moçambique.

4. Considerações finais

Percebe-se que o percurso histórico da EaD na UFG está intimamente ligado, de modo até dependente, às políticas educacionais do Governo Federal, sobretudo do fomento por meio de editais, programas e projetos. Por um lado, essas políticas, que se iniciaram por volta do ano 2000 e já completam 17 anos, não conseguiram colaborar no sentido de construir uma autonomia para a oferta contínua de EaD na UFG, como acontece com os cursos presenciais. Por outro lado, as políticas provocaram discussões e mudanças internas na UFG ao longo dos anos, mobilizando comissões e

levantando problematizações na busca de soluções e reestruturações – a exemplo da mudança da sua organização, quando esta sai do âmbito da extensão, então executada pela UFG Virtual até 2007, e passa a uma esfera mais ampla, sendo conduzida pelas unidades acadêmicas, apoiadas por um órgão ligado diretamente à reitoria, o Ciar.

Tem-se a clareza de que não é possível resumir uma história de quase 20 anos nestas poucas páginas deste capítulo. Não obstante, objetivou-se recuperar alguns fatos para discussão, visando uma percepção mais geral do percurso da EaD na UFG e de como ela foi se estruturando no âmbito dessa universidade. Estudos mais específicos podem ser realizados, direcionando-se, por exemplo, o olhar para a graduação, ou somente para a pós-graduação *lato sensu*. Pesquisas futuras contribuirão, ainda mais, para a compreensão dessa modalidade, suas nuances e necessidades.

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste. *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

AMARAL, Nelson Cardoso. Crise no financiamento das instituições federais de ensino superior. In: TRINDADE, Helgio. *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação, Revista de Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 3, nov. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora UFG, 2001.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

KENSKI, Vani. *As tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2004.

LIMA, D. da C. B. P. L. *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*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Unesco, 2014. (Produto 2. Projeto 914BRZ1142.3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165%2011-%20produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. A UFG e as políticas para o ensino superior público em Goiás: extensão, interiorização e expansão via *campi* avançados. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 274-294, dez. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art17_40.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

RESENDE, Gisele Silva Lira. Ambiente virtual: una opción metodológica en la formación continuada docente para vencer grandes distancias y muchas desigualdades. In: CONGRESO ONLINE DEL OBSERVATORIO PARA LA CIBERSOCIEDAD, 3., 20 nov.-3 dez. 2006, [S. l.]. *Anais [...]* [S. l.]: OCS, 2006. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=437#4>. Acesso em: 07 maio 2011.

TORRES, Patricia Lupion; RAMA, Claudio (org.). *La educación superior a distancia em America Latina y el Caribe*. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2010.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). GT EaD. *Relatório final do GT*. Goiânia: GT EaD/UFG, 2005.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). Prograd. *Síntese do encontro político pedagógico da EaD na UFG em Corumbá-GO*. Corumbá: Prograd/UFG, 2007.



CAPÍTULO 6

Concursos para docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal de Goiás em vagas destinadas à Educação a Distância¹

Maria Aparecida Rodrigues Fonseca
Tatiane Custódio da Silva Batista

1. Introdução

A presença e importância da educação a distância para a educação brasileira é apresentada e discutida por diversos estudiosos e educadores. A partir da Educação a Distância (EaD), a graduação, principalmente, tem sido disseminada e o acesso a ela possibilitado em diversas regiões do país.

Peters (2009) apresenta essa importância da educação a distância como uma possibilidade de se ampliar a oferta de ensino, procurando atender a população que busca essa modalidade. O autor aponta alguns argumentos favoráveis à utilização da EaD

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

– a propagação da aprendizagem, a formação continuada, o aumento da demanda ao acesso à educação –, mostrando alguns elementos que evidenciam a maior adaptação da EaD ao estilo de vida dos indivíduos que recorrem a essa modalidade.

Lima (2014, p. 60) destaca que a EaD

é 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.

Nessa perspectiva de entender a EaD enquanto concepção de formação crítica, autônoma e emancipadora, torna-se necessário compreender o processo de institucionalização dessa modalidade e analisar como tem acontecido a contratação de docentes para EaD, além do caminho percorrido para que essa educação aconteça, possibilitando comprometimento e envolvimento dos profissionais.

Para isso, apresentamos o objetivo de verificar os concursos para docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como as vagas destinadas à EaD, analisando o quantitativo geral de professores da universidade nas modalidades presencial e a distância, no período de 2013 a 2015, e buscando saber se esse quantitativo de vagas para EaD corrobora o processo de institucionalização da EaD nessa instituição de ensino superior.

O trabalho foi realizado a partir de uma proposta de pesquisa documental, que para Triviños (1987) permite que o investigador reúna diversas informações mediante vários documentos. Segundo ele,

é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais

de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Desse modo, a pesquisa documental tem como característica a fonte de dados, estando estes restritos a documentos, escritos ou não, compondo o que se nomeia de fontes primárias e secundárias (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174). Para este capítulo, a pesquisa foi realizada a partir de editais para concursos de docentes e técnicos administrativos da UFG e de editais para processos seletivos do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar), que é responsável pela EaD na instituição, além dos relatórios anuais desse centro, no período pesquisado (2011-2013).

2. A institucionalização da Educação a Distância

A temática da expansão da EaD no Brasil não é algo novo, pelo que já não cabem questionamentos sobre sua implementação. Na contemporaneidade, o assunto ganhou novo foco. Hoje, as discussões perpassam o âmbito da institucionalização, uma vez que essa modalidade de estudo, em sua macrocompreensão, abrange questões como qualidade e identidade docente.

Esse processo teve início com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que caracteriza a EaD como modalidade educacional, descrevendo sua mediação didático-pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. Segundo Lobo (2013), esse decreto confere à EaD “o *status* de modalidade educacional, apresentando metodologia, gestão e avaliação peculiares. Isso representa um indicativo de qualidade e concatenação de esforços para a regularização da EaD como proposta educacional viável e legalmente organizada” (LOBO, 2013, p. 3), e respeitada pela sociedade geral.

Em um curso a distância, o Decreto nº 5.622/2005 considera os seguintes aspectos: avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando pertinentes em legislação; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. Também define que essa modalidade pode ser destinada a todos os níveis de ensino: educação básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial, educação profissional (técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior) e educação superior (cursos sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado). Aqui buscamos observar a EaD na educação superior no âmbito da UFG: a oferta desse tipo de ensino, os meios para atendimento da modalidade e, assim, sua institucionalização.

Desde 2005, vê-se no país o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Tal programa propõe: i) a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; ii) o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e dos municípios; iii) a avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo Ministério da Educação; iv) as contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; e v) o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2006).

Lobo (2013) entende que algumas políticas, como a UAB, o Pronatec e o Sistema E-Tec Brasil, têm sido importantes para a expansão da EaD, mas a autora considera que

a EaD tem sido implementada como programa de governo, cuja finalidade é avançar a inclusão e qualificação social da população como um todo, merecendo destaque as regiões mais distantes dos centros urbanos e com menos acesso à educação e oportunidades de capacitação. (LOBO, 2013, p. 6).

Segundo a autora, a institucionalização precisa ocorrer como política de Estado, em instituições públicas, e não ser um elemento para a política dos governantes.

Para Moura *et al.* (2016), há uma diferença entre expansão e institucionalização. Esses autores ponderam que os programas governamentais supracitados contribuem para a expansão da EaD, mas não garantem a sua institucionalização, já que esta requer uma política nacional de EaD que possa garantir às instituições “subsídios financeiros para a formação de recursos humanos, desenvolvimento de material pedagógico e aquisição de equipamentos, a fim de dar suporte à construção de projetos pedagógicos consistentes e fortes” (LOBO, 2013, p. 8), isso com continuidade e segurança, mesmo com mudanças de governo e gestão.

A autora ainda defende a necessidade de uma política que asseguraria à EaD “permanência legal, expansão e desenvolvimento como proposta pedagógica formal de ensino aprendizagem em universidades e institutos federais”. (LOBO, 2013, p. 1).

Desse modo, Moura *et al.* (2016) afirmam que a institucionalização na EaD apresenta vantagens, como recursos orçamentários para a instituição que favorecem a autonomia no gerenciamento; assistência estudantil aos alunos; e um quadro de pessoal que considere as especificidades da modalidade, garantindo uma oferta regular de cursos, bem como a articulação entre o ensino presencial e a distância.

Em relação à formação de recursos humanos, o citado Decreto nº 5.622/2005 regulamenta, entre outras, as seguintes necessidades: “VII – garantia de corpo técnico e administrativo qualificado; VIII – apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância; [...]”. (BRASIL, 2005).

Assim, a formação de recursos humanos perpassa todos os profissionais direta ou indiretamente relacionados à EaD, e para Lobo (2013, p. 9),

a EaD é uma proposta pedagógica, com características diferentes da educação presencial; portanto com metodologia diferenciada que tem sido experimentada e evoluída ao longo dos anos, de tal forma

que tem acumulado muitos saberes metodológicos, e também não é uma proposta isolada daquela presencial, pelo contrário, algumas ações se têm feito para torná-la complementar e potencializadora da educação presencial.

De acordo com a autora, esses são aspectos relevantes de reflexão que subsidiaram nossa pesquisa, em que buscamos analisar como essa formação de recursos humanos corrobora o processo de institucionalização da EaD na UFG.

3. A pesquisa: seleção para Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás

O período estipulado para a presente pesquisa é de 2013 a 2015. Contudo, a fim de estabelecer uma compreensão mais coerente sobre o tema deste capítulo, optamos por analisar os documentos disponíveis no Sistema de Concursos da UFG (Sisconcurso), nos anos de 2008 a 2016, que no momento do levantamento totalizavam 1.564 editais, sendo 58 abertos e 1.506 encerrados. Por meio da análise desses documentos, esperávamos identificar editais para cargos destinados a docentes e técnicos administrativos para trabalhar especificamente com a EaD. Entretanto, após um estudo minucioso, descobrimos que todos os concursos se destinavam, de acordo com cada edital, ao provimento geral de cargos de professores auxiliares, assistentes, adjuntos e livres-docentes.

O que merece ênfase nesse quadro é o quantitativo de cursos e vagas destinadas à EaD. Em meio aos 1.564 editais, identificamos 10 cursos na modalidade a distância, sendo que destes, apenas um oferecia área de concentração ou atuação nomeadamente em EaD. A atuação do candidato selecionado também deve ser destacada, ao evidenciar que “o local de atuação do professor poderá ser alterado, em caráter temporário ou definitivo, considerando o interesse da UFG, aprovado pelo Conselho Diretor da Unidade Acadêmica”. (BRASIL, 2017). Entendemos que, com

base nesse dispositivo, a unidade acadêmica poderá definir as atuações do professor, abrindo precedentes, não apenas para o local, mas também para a modalidade.

A questão da formação exigida para os profissionais que iriam atuar na EaD foi um dado de muita relevância. Dos 10 cursos da modalidade, cinco não exigiam de seus futuros docentes formação em EaD. Dois requeriam mestrado na área de atuação ou áreas afins, com experiência em ensino a distância, e um deles cobrava grau de doutor em Ciências Biológicas ou áreas afins, com ênfase em Histologia e Embriologia e Experiência comprovada em ensino a distância. Entretanto, a única vaga destinada a um professor classe adjunto, para o curso de Artes Visuais – modalidade a distância do Edital nº 67/2010 apresentava, como formação exigida, doutorado em Artes Visuais ou áreas afins e nenhuma exigência de conhecimento em EaD. Amaro e Baxto (2015, p. 65) ressaltam que, na docência *on-line*, precisamos indagar se “as IES estão preparadas para a contratação de docentes *on-line* e se os docentes *on-line* são habilitados e/ou recebem capacitação continuada para exercerem seus atos pedagógicos”.

Após o levantamento dos concursos para as vagas em EaD da UFG, buscamos conhecer os candidatos aprovados para saber se eles tomaram posse e se ainda atuam na modalidade e na função para a qual foram selecionados. Dessa forma, pesquisamos, primeiramente, nos resultados finais de cada processo seletivo, em que foi possível ter acesso aos nomes dos candidatos aprovados. No entanto, no Edital nº 59/2008, para o curso de Ensino de Artes Visuais na modalidade ensino a distância, no site do Sisconcurso, não constava o resultado final, o que inviabilizou a busca pelos candidatos selecionados nesse edital. Dessa forma, passamos a analisar o currículo Lattes dos candidatos selecionados nos demais editais.

Do Edital nº 114/2008, do curso de Ensino de Arte – Educação a Distância, foram selecionadas três candidatas. A primeira atualmente é professora adjunta da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (Emac/UFG); foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) Interdisciplinar em Performances Culturais (2015); é professora do Programa de Pós-Graduação

Stricto Sensu (mestrado) em Música (Emac/UFG); e coordenadora do Curso de Especialização em Arte/Educação Intermediática – Emac/UFG. A segunda atua como professora efetiva da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Atualmente é coordenadora pedagógica do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (Ciar/UFG) e coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância UAB. Finalmente, a terceira foi classificada, mas não consta como uma das profissionais chamadas para ocupar o cargo.

No Edital nº 2/2009 para o curso Ensino de Ciências e Biologia e Estágio Supervisionado – Ensino a Distância identificamos o primeiro colocado, que atualmente atua como professor assistente da UFG no Departamento de Ecologia/ Instituto de Ciências Biológicas (ICB/UFG), e a segunda colocada, que também é professora adjunta do ICB/UFG. O terceiro classificado não consta como chamado.

Ao buscarmos resultados finais do Edital nº 2/2009, do curso de Histologia e Embriologia e Educação a Distância, não encontramos nenhuma informação.

No curso Ensino de Física – EaD, do Edital nº 112/2010 encontramos três candidatos classificados. O primeiro colocado atualmente é professor do Instituto de Física (IF/UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG; o segundo é professor adjunto IV do IF/UFG; o terceiro foi apenas classificado e hoje atua na Universidade de Brasília (UnB).

Do Edital nº 23/2010, do curso de Biologia Molecular de Procaríotos, modalidade EaD, localizamos dois candidatos classificados. A primeira ainda atua como professora da UFG; e o segundo foi classificado, mas atua na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

No Edital nº 29/2010, para o ensino de Artes Visuais, modalidade a distância, também foram selecionados três candidatos. A primeira atua como professora na FAV/UFG, modalidade presencial e a distância; a segunda é mestre e atua no curso de Cultura Visual da FAV/UFG; quanto à terceira, não consta se foi chamada.

O último edital a ser avaliado foi o de número 67/2010, para Ensino de Artes Visuais – Modalidade a Distância, no qual constava apenas uma candidata selecionada,

que hoje atua como professora adjunta do curso de Licenciatura em Artes Visuais, nas modalidades presencial e a distância, da FAV/UFG.

Em se tratando dos docentes e técnicos administrativos, na categoria de contratos de trabalho, não foi possível identificar documentos públicos que designassem vagas para esses cargos nos anos pesquisados (2008-2015).

Inicialmente, a pesquisa foi realizada no site do Sisconcurso, a partir de processos seletivos destinados a professores substitutos, considerando-se vagas para EaD, as quais não foram encontradas.

Posteriormente, prosseguimos a busca em relatórios do Ciar, os quais não trazem informações específicas a respeito dos profissionais que atuam em EaD, mas apresentam números de bolsistas de cada ano e processos seletivos realizados, sendo que, em 2013, se apresentam autorizações mensais de pagamento para, em média, 450 bolsistas da EaD/UFG, compreendendo coordenadores de curso, professores e tutores, incluindo a descrição dos processos seletivos realizados. Para esse ano, as vagas apresentadas nos relatórios destinavam-se a orientadores acadêmicos e tutores de polo para os cursos de Extensão em Educação Integral e Integrada, Especialização em Gestão Pública, Graduação em Administração Pública, Extensão em Estatuto da Criança e do Adolescente, Bacharelado em Administração Pública, Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente, Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia, Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, e tutores para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos), Docência na Escola de Tempo Integral e Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral.

No ano de 2014, também aparecem no relatório autorizações mensais de pagamento para uma média de 450 bolsistas da EaD/UFG, entre coordenadores de curso, professores pesquisadores e tutores, descrevendo processos seletivos para tutores dos cursos de Graduação em Artes Cênicas, Graduação em Física, Graduação em Ciências Biológicas, Especialização em Educação Física Escolar, Especialização em Ensino de Biologia, Especialização em Arte-Educação Intermediática Digital,

Especialização em Inovação em Mídias Interativas, Especialização em Letramento Informacional: educação para a informação, Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos, Licenciatura em Matemática, Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos) e Extensão em Educação Integral e Integrada. Foi relatado também processo seletivo de orientadores(as) acadêmicos(as) para o curso de especialização *lato sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (HCABA) e processo seletivo de orientadores(as) acadêmicos(as) e tutores de polo UAB para o curso de Especialização Interdisciplinar em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania, e Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente (Escola que Protege).

Já no ano de 2015, há o relato de solicitação mensal à Capes de pagamento, em média, de 400 bolsas para coordenadores de curso, professores pesquisadores e tutores da EaD/UFG. Nesse relatório, não aparecem processos seletivos para tutores ou orientadores educacionais, como nos anos anteriores.

Em um terceiro momento, a busca por dados para compreender a formação do quadro docente e técnicos administrativos para educação a distância na UFG foi realizada no site SisUAB, plataforma da UAB, no qual buscamos identificar e obter dados mais precisos a respeito dos colaboradores vinculados à EaD na UFG. No entanto, o site apresenta informações confusas quanto a esse tema e não oferece dados atualizados, o que dificulta a identificação dos profissionais (que somam um total de quase 3.000 em Goiás), em que cursos atuam e em qual modalidade. Tampouco foi possível afirmar a qual instituição pertencem, pois eles só foram identificados por meio do telefone ou do endereço cadastrados no site.

Enfim, queremos destacar que, embora o período da pesquisa tenha compreendido os anos de 2013 a 2015, realizamos um estudo mais aprofundado nos anos de desenvolvimento da EaD na UFG. De acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), as diretrizes para as licenciaturas passam pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996; pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE); pela Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e

Extensão e Cultura (Cepec) nº 631/2003, que trata da política da UFG para a formação de professores da educação básica; pela Resolução Cepec nº 731/2005, que trata da política de estágios da UFG para formação de professores da educação básica; e pelos projetos pedagógicos de cursos, que abordam a adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) e às resoluções internas. Dentro desse contexto, percebemos que o período de maior crescimento dos cursos em EaD se deu durante o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Reuni, criado a partir do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo a ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a permanência dos ingressos, buscando reduzir a taxa de evasão na universidade pública. Esse programa contempla várias dimensões, quais sejam: ampliação da oferta de educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica do ensino superior, mobilidade intra e interinstitucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Nesse momento, o foco é a primeira dimensão: ampliação da oferta de educação superior pública.

4. O que os dados suscitam

Buscamos, por meio da pesquisa, conhecer o processo de institucionalização da educação superior a distância na UFG, sendo que o foco deste capítulo se firmou em concursos e processos seletivos para docentes e técnicos administrativos com vagas destinadas à EaD. Nesse sentido, para que possamos tecer algumas reflexões sobre a institucionalização ou não da EaD nessa universidade, em relação aos processos de vagas para docentes e técnicos administrativos, é necessário nos debruçar sobre os dados encontrados.

Para tanto, a primeira reflexão realizada foi sobre as vagas destacadas nos editais do Sisconcurso. Esse item não foi analisado apenas no período da pesquisa, mas nos editais disponíveis na plataforma de 2006 a 2015. Foram encontradas 1.555 vagas para docentes presenciais e nove para EaD.

Assim, percebemos que há uma grande diferença em relação às vagas para professores na modalidade presencial e a distância. Durante a pesquisa e a análise dos editais para preenchimento das vagas para professores, ficou evidente que os docentes, ao serem selecionados e ao assumirem os cargos, ficam a serviço da universidade para atenderem às demandas que surjam, seja na modalidade presencial ou em EaD. Esse dado nos leva a refletir sobre o pensamento de Santos e Nogueira (2017), ao explicarem que, em se tratando de EaD, além da expansão, cabe refletir, principalmente, sobre a questão da qualidade e se ela está efetivada também no corpo docente. No entanto, não há como dissociar a atuação docente, em meio ao processo de ensino e aprendizagem, de sua práxis e de sua bagagem formativa, o que não é valorizado na formação exigida nos editais, especificamente para a modalidade a distância. Segundo Amaro e Baxto (2015, p. 68), para “os professores que se envolvem em processos de formação mediados pelas tecnologias, os conjuntos de saberes se ampliam e exigem a necessidade de saberes relacionados às tecnologias e design”.

Para falar de institucionalização enquanto política governamental na esfera da EaD, muitos são os paralelos que necessitam ser evidenciados e analisados. Dentre os citados anteriormente, e confirmados durante a pesquisa documental, está o trabalho docente e a figura do tutor, sendo que os documentos legais, bem como aqueles normatizadores das ofertas de cursos nessa modalidade, também apresentam o tutor enquanto profissional da EaD. De acordo com Moura (2016), em pesquisa sobre a institucionalização na EaD no Instituto Federal do Piauí (IFPI), no modelo atual, a maior parte da equipe de tutores é selecionada via edital, mas todos atuam como bolsistas, sem vínculo empregatício (MOURA *et al.*, 2016). Uma realidade encontrada também na UFG, segundo os dados.

Segundo o Parecer nº 564/2015, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, “[n]o contexto da EaD, os tutores desempenham importante papel no processo educacional e, especialmente, na mediação didático-pedagógica do ensino e aprendizagem, constituindo-se, desse modo, em profissionais da educação”. (BRASIL, 2016, p. 25). Nesse trecho, percebemos que o papel do tutor é importante na EaD, por isso a defesa de uma formação específica na área e de uma maior relação com o material produzido, com os conteúdos e com a instituição.

Na pesquisa documental, esse profissional esteve presente nos processos seletivos simplificados e nas contratações da UFG, o que se justifica mediante a legislação, pois, de acordo com o mesmo Parecer CNE/CES nº 564/2015, o tutor constitui-se em um profissional da educação. Entretanto, de acordo com o documento, “o *tutor* para exercer suas funções deve ter formação adequada, em consonância com a legislação e ter acesso ao uso das tecnologias e dos conteúdos sob sua responsabilidade”. (BRASIL, 2016, p. 25, grifo no original).

Durante a análise dos editais para seleção dos tutores, foi possível identificar a não exigência de que os candidatos possuíssem formação específica em EaD, ou na área a que se destina a vaga. A maioria dos editais apontava para uma prova de conhecimentos de tipo dissertativo e análise curricular, o que não pudemos verificar, pois se trata de casos distintos e avaliados pelos programas de seleção. Mas é lícito refletir que tais profissionais serão bolsistas e nem sempre possuem formação na área de atuação, o que pode comprometer a qualidade no processo de ensino.

O Parecer nº 564/2015 destaca que os tutores têm como atribuições participar ativamente da prática pedagógica, acompanhando os estudantes em seus processos formativos. Nesse sentido, Amaro e Baxtos (2015, p. 67) afirmam que, “essencialmente, o exercício e a prática docente implicam ações que assegurem a aprendizagem dos educandos e requerem desses profissionais um conjunto de saberes”. As palavras dos autores nos levam a compreender que o profissional que acompanha o aluno, seja no presencial ou na modalidade a distância, deve estar apto a auxiliar nessa aprendizagem.

Nesse âmbito, entendemos que o tutor deve apresentar domínio dos conteúdos a serem abordados e dos conhecimentos sobre educação e pedagogia, além do mínimo sobre a prática e a técnica necessárias aos ambientes virtuais. Foi possível observar que estamos na busca de uma educação de qualidade; contudo, será necessário vencer muitos paradigmas, sendo um deles as brechas encontradas nos documentos legais, que acabam dando espaço a duplas interpretações e a algumas formas nem sempre tão assertivas de implementá-las, como a seleção e a formação de tutores.

5. Considerando relações

Ao refletir sobre o objetivo de verificar os concursos para docentes e técnicos-administrativos da UFG e sobre as vagas destinadas à EaD nessa instituição, bem como ao analisar o quantitativo geral de professores da universidade nas modalidades presencial e a distância, no período de 2013 a 2015 – buscando saber se esse quantitativo de vagas para EaD corrobora o processo de institucionalização da educação a distância na UFG – e considerando também o que Lobo (2013) argumenta a respeito desse processo, podemos entender a formação de recursos humanos como fator importante na institucionalização da EaD.

Nesse sentido, voltando aos dados coletados, constatamos que os editais de concursos incluindo docentes que irão atuar em EaD são poucos. Vimos também que há processos seletivos para tutores, mas esses editais não garantem vínculo com a instituição e não têm exigência de formação específica na área.

Assim, podemos avaliar que a institucionalização na UFG ainda está em processo; porém, no quesito formação de recursos humanos, quanto a docentes, tal institucionalização não pode ser percebida, já que não se verificam requisitos específicos para seleção ou exigências de conhecimentos em EaD, oferecendo-se mais instrumentos de seleção, mais vagas e mais exigências para recursos humanos no ensino presencial. Como defende Lobo (2013, p. 10), “em se tratando de institucionalização, um número crescente de recursos humanos precisa ser contratado e,

conjuntamente com os atuais, haver formação na área de ensino sobre a metodologia da educação a distância”. Por isso, destacamos tanto a necessidade de perceber como esse processo ocorre nas universidades federais como a importância da docência na institucionalização da EaD.

Outro ponto também observado é que os programas e processos de seleção e de avaliação precisam seguir uma política de Estado para caracterizar a institucionalização, e não apenas um momento ou proposta governamental. Nesse sentido, o Reuni representa um aumento no quantitativo de vagas para discentes, assim como para tutores. É preciso observar e avaliar se esse processo será contínuo, o que instiga necessário desdobramento e continuidade da presente pesquisa.

Referências

AMARO, Rosana; BAXTO, Welinton. Tessitura sobre a Docência Online na Educação Superior. In: TERRA, Carina Maria; AMARO, Rosana; BAXTO, Welinton; MARTINS, Rubens de Oliveira (org.). *O tripé da Educação a Distância: regulação, docência e discência*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 564/2015*, de 10 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Goiás. Edital de Abertura de Concurso Público nº 58/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 3, p. 95-96, 1 nov. 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/45/o/Edital_n.58-2017.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, D. da C. B. P. L. *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*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Unesco, 2014b. (Produto 2. Projeto 914BRZ1142.3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165%2011-%20produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2020.

LOBO, Édila Marta Miranda. *Um caminho para a institucionalização da Educação a Distância*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., jun. 2013, Belém. *Anais [...]*. Belém: UniRede, 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/113881.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

MOURA, Janete Márcia Morais Oliveira *et al.* *O Processo de Institucionalização da Ead no IFPI: a perspectiva dos gestores para os cursos técnicos de nível médio.* In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3., 8-27 set. 2016, São Carlos, SP. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2016.

PETERS, Otto. *A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios.* Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2009.

SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A expansão da educação superior a distância e os novos marcos regulatórios: definições e desafios na perspectiva da qualidade. In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SANTOS, Catarina Almeida; TOSCHI, Mirza Seabra (org.). *Educação a Distância (EaD): Realidades, Evolução e Contextos.* Anápolis-GO: Editora UEG, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.



O impacto do processo seletivo de tutores na gestão da Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás¹

Lilian Ucker Perotto

Kamila Vieira Lima Ferreira

Meirilayne Ribeiro de Oliveira

1. Introdução

A partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em junho de 2006, mediante o Decreto nº 5.800, universidades, institutos federais e outras instituições públicas de ensino superior passaram a contar com espaços estratégicos dentro das instituições para a gestão das ações que envolveriam a Educação a Distância (EaD). Na Universidade Federal de Goiás (UFG), o Centro de Aprendizagem em Rede (Ciar) é o órgão que apoia as ações de ensino, pesquisa e extensão a distância da universidade.

O Ciar foi criado em 2007, e, ao longo do tempo, ampliou o leque de serviços ofertados à universidade, tanto no que se refere aos cursos a distância quanto ao desenvolvimento de produtos de projetos de pesquisa. A direção do órgão também

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

assume a coordenação da UAB, o maior programa nacional de financiamento de cursos a distância, o que transformou o Ciar no centro de apoio a esses cursos em várias frentes, incluindo a construção dos projetos de curso, organização das propostas que concorrem aos editais, apoio à gestão financeira e de pessoal, acompanhamento de processos seletivos, realização de cursos de formação, desenvolvimento de sistemas e melhorias nas plataformas de aprendizagem, além da produção do material didático dos cursos (impresso, audiovisual e multimídia). Todo esse trabalho é dividido em quatro equipes: tecnológica, financeira, de produção de materiais e pedagógica.

Entre essas atividades, daremos ênfase, neste capítulo, aos processos seletivos de tutores realizados no período de 2013 a outubro de 2017 e aos cursos de formação de tutores que, desde então, fazem parte das etapas dos processos seletivos. É importante destacar que ambas as atividades foram coordenadas pela equipe pedagógica do Ciar, da qual somos integrantes. Implicadas nas ações que envolvem tanto a gestão como a pesquisa e a docência da EaD na UFG buscamos, no presente capítulo, fazer uma reflexão sobre os impactos dessa ação nas dinâmicas da equipe pedagógica e, conseqüentemente, na organização e seleção dos conteúdos para o curso de formação de tutores. Entendemos a importância de documentar e pensar tais ações, que têm se constituído como propulsoras do trabalho da equipe e elo entre o Ciar e os cursos ofertados na UFG.

2. Processos seletivos: números e impactos na formação de tutores

Ao longo do período selecionado, o curso de formação de tutores a distância e de tutores de polos integra os respectivos processos seletivos, ora em etapa eliminatória, ora classificatória, ou, ainda, eliminatória e classificatória. Esses cursos eram uma das ações previstas no Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) de 2013, por meio do qual o Ciar recebeu financiamento da Capes para pagamento

de bolsas à equipe executora. Esse PACC teve vigência até 2015. A partir de 2016, com a extinção dessa linha de financiamento, o Ciar passou a custear a realização dos processos seletivos e cursos com recursos da universidade e de outros programas.

Em 2013, os processos seletivos eram divididos em duas partes. Na primeira, as coordenações de cada curso analisavam os documentos dos candidatos e homologavam as inscrições. Ainda poderia ser realizada uma avaliação em primeira etapa. Na segunda parte, o Ciar realizava o curso de formação que, naquele ano, alcançou 371 tutores a distância (nomeados nos editais de orientadores acadêmicos) e de polos para sete cursos. São eles: i) Graduação em Administração Pública – Editais Ciar/UFG nº 01/2013, nº 02/2013 e nº 16/2013; ii) Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos) – Edital Ciar/UFG nº 11/2013; iii) Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – Edital Ciar/UFG nº 12/2013; iv) Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente – Edital Ciar/UFG nº 14/2013; v) Extensão em Estatuto da Criança e do Adolescente – Edital Ciar/UFG nº 15/2013; vi) Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia – Edital Ciar/UFG nº 13/2013; e vii) Especialização em Gestão Pública – Editais Ciar/UFG nº 03/2013, nº 04/2013 e nº 19/2013.

Em 2013, o curso de formação tinha a duração de cinco semanas, sendo que uma era utilizada pela coordenação do curso em que os tutores exerceriam suas atividades para ministrar uma formação específica. O curso era totalmente a distância, realizado na plataforma virtual de aprendizagem Moodle do Ciar, e tinha carga horária de 120 horas. Após a conclusão do processo seletivo, os candidatos aprovados ainda participavam de uma oficina presencial sobre o Moodle utilizado no curso. Isso porque cada unidade acadêmica da UFG tinha sua própria plataforma e as versões variavam de Moodle 1.9 a 2.4.

O ano de 2014 foi marcado por intenso trabalho. O Ciar passou a organizar todo o processo seletivo. Foram 21 seleções de tutores a distância e de polos para cursos de aperfeiçoamento, graduação e especialização da UFG. Realizadas em duas etapas, a primeira, de caráter eliminatório e classificatório, ficou a cargo das

coordenações de curso. Cada curso previa em seu edital se a avaliação seria dissertativa ou objetiva. No Edital nº 10/2014 do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização) em Ensino de Biologia – Modalidade a Distância, por exemplo, a avaliação da primeira etapa foi realizada no ambiente Moodle. A seguir, podemos visualizar algumas orientações para realização da primeira etapa do processo seletivo para tutores do curso de Graduação em Física (Licenciatura) Modalidade a Distância, que exemplificam o que poderia constar nos editais:

7.1 A seleção dos candidatos cujas inscrições tenham sido homologadas será efetuada em DUAS ETAPAS, por uma comissão de seleção composta por professores da UFG.

7.2 A PRIMEIRA ETAPA da seleção, de caráter eliminatório e classificatório, será constituída por uma avaliação objetiva e/ou dissertativa, a ser realizada no ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, no dia 24 de maio de 2014, das 14h às 18h.

7.3 Para acessar a avaliação, disponível apenas na data e no horário informados no item 7.2, o candidato deverá:

- a) ter à sua disposição um computador conectado à internet;
- b) acessar o *link* <http://ead.ciar.ufg.br>;
- c) preencher os campos “usuário” e “senha”, com os dados enviados ao candidato via e-mail no período informado no item 12.

7.4 A avaliação da primeira etapa abrangerá conhecimentos gerais da área de Física.

7.5 As questões subjetivas serão pontuadas considerando-se os critérios de conhecimento do tema, organização textual, aspectos gramaticais e ortográficos. (CIAR, 2014, p. 3).

Cada coordenação de curso definia temas e bibliografias, bem como data, horário e local (Moodle ou presencial), em que a prova seria realizada. Já na segunda

etapa dos processos seletivos, de caráter eliminatório e não classificatório, os candidatos deveriam realizar o curso de formação em EaD do Ciar/UFG, de 60 horas, em nível de extensão, ministrado, nesse caso, a distância pelo órgão, sobre o qual os candidatos receberam as seguintes orientações:

7.8 A SEGUNDA ETAPA da seleção, de caráter eliminatório e não classificatório, consistirá no curso de formação em EaD do Ciar/UFG, de 60 horas, em nível de Extensão, ministrado a distância pelo órgão, conforme cronograma do item 12.

7.9 O curso tem o objetivo de capacitar os tutores para acompanhamento de alunos por meio das tecnologias de informação e comunicação do ambiente virtual *Moodle*, assim como avaliar os candidatos quanto às suas habilidades de comunicação oral e escrita com os alunos.

7.10 Serão considerados aprovados no curso de formação os candidatos que, cumulativamente, obtiverem: a) o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de participação nas atividades do curso; b) nota igual ou superior a 7,0 (sete) na avaliação do curso, na escala de 0 (zero) a 10 (dez). Serão critérios de avaliação: participação nas atividades propostas, pontualidade na entrega das atividades, conhecimento do conteúdo, capacidade de estruturação textual, uso adequado da língua padrão, capacidade de síntese e articulação de conceitos.

7.11 Estará dispensado da segunda etapa do processo seletivo o candidato que apresentar documento de conclusão de curso de formação em EaD com carga horária igual ou superior a 60 horas e concluído há menos de 3 anos da data de início do curso de formação em EaD do Ciar/UFG.

7.12 O candidato que se enquadrar no item 7.11 deverá enviar, no período indicado no cronograma do item 12, documento comprobatório

de conclusão de curso de formação em EaD para o e-mail secretaria.fisica.uab.ufg@gmail.com, para análise e validação.

7.13 A divulgação dos aprovados na segunda etapa será feita conforme cronograma do item 12.

7.14 Todos os candidatos aprovados na segunda etapa, independentemente de sua classificação, receberão certificado de conclusão do Curso de Capacitação em EaD, emitido pelo CIAR/UFG. (UFG, 2014, p. 4).

No período de abril a dezembro de 2014, o curso de formação realizado na plataforma Moodle do Ciar teve a participação de 493 candidatos. Assim como em 2013, foi publicado um edital de seleção para cada curso, a saber: i) Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral – Edital Ciar/UFG nº 31/2014; ii) Aperfeiçoamento em África em Arte-Educação: construção de objetos pedagógicos – Edital Ciar/UFG nº 30/2014; iii) Especialização em Ensino de Biologia – Edital Ciar/UFG nº 25/2014; iv) Especialização em Educação Física Escolar – Edital Ciar/UFG nº 26/2014; v) Licenciatura em Matemática – Edital Ciar/UFG nº 27/2014; vi) Licenciatura em Artes Cênicas – Edital Ciar/UFG nº 28/2014; vii) Processo seletivo de tutores para o curso de Graduação em Artes Cênicas – Edital Ciar/UFG nº 22/2014; viii) Processo seletivo de tutores para o curso de Graduação em Física – Edital Ciar/UFG nº 23/2014; ix) Processo seletivo de tutores para o curso de Graduação em Ciências Biológicas – Edital Ciar/UFG nº 24/2014; x) Processo seletivo de tutores para o curso de Especialização em Educação Física Escolar – Edital Ciar/UFG nº 09/2014; xi) Processo seletivo de tutores para o curso de Especialização em Ensino de Biologia – Edital Ciar/UFG nº 10/2014; xii) Processo seletivo de tutores para o curso de Especialização em Arte-Educação Intermediática Digital – Edital Ciar/UFG nº 11; xiii) Processo seletivo de tutores para o curso de Especialização em Inovação em Mídias Interativas – Edital Ciar/UFG nº 12/2014; xiv) Processo seletivo de tutores para o curso de Especialização em Letramento Informacional:

educação para a informação – Edital Ciar/UFG nº 13/2014; xv) Processo seletivo de tutores para o curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos – Edital Ciar/UFG nº 14/2014; xvi) Processo seletivo de tutores para o curso de Licenciatura em Matemática – Edital Ciar/UFG nº 15/2014; xvii) Processo seletivo de orientadores(as) acadêmicos(as) para o curso de Especialização *Lato Sensu* História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (HCABA) – Edital Ciar/UFG nº 07/2014; xviii) Processo seletivo de orientadores(as) acadêmicos(as) e tutores de polo UAB para o curso de Especialização Interdisciplinar em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania – Edital Ciar/UFG nº 04/2014; xix) Processo seletivo de tutores(as) de polo UAB e orientadores(as) acadêmicos(as) para o curso de Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente (Escola que Protege) – Edital Ciar/UFG nº 05/2014; xx) Processo seletivo de tutor de polo para o Curso de Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania (Direitos Humanos) – Edital nº 06/2014; e xxi) Processo seletivo de tutores de polo para o curso de Extensão Educação Integral e Integrada - Edital nº 23/2014.

Ao contrário de 2014, o ano de 2015 foi marcado pela suspensão do Edital nº 75/2014 – Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – e, com isso, não houve liberação de fomento para novos cursos. Como o curso de formação de tutores integra o processo seletivo, nesse ano não houve nenhuma oferta. Tal contexto gerou uma mudança de foco no trabalho da equipe pedagógica. Além do acompanhamento e assessoria pedagógica aos cursos a distância da UFG que estavam em andamento, com apoio na construção de projetos e formação das equipes de trabalho, a equipe trabalhou para a atualização da versão do Moodle, projeto que envolveu a centralização dessa plataforma na UFG e a construção de novos cursos de formação.

Para o projeto de gestão do Moodle, realizamos um mapeamento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) que estavam sendo utilizados na UFG, bem como um estudo das plataformas empregadas por outras Instituições de Ensino Superior (IES). Durante esse levantamento, percebemos conflito de versões, falhas de segurança e um total de 42 endereços do Moodle existentes na UFG, o

que inviabilizava a atualização das versões. Como resultado, o Ciar assume a gestão da plataforma na UFG no início de 2016 e implementa uma nova organização, com o Portal Moodle-Ipê, composto de dois Moodles (um destinado às atividades de ensino, e outro, à pesquisa e extensão) e um sistema de solicitações de abertura das salas no ambiente virtual e cursos de formação. O nome Moodle-Ipê foi escolhido em consulta pública à comunidade acadêmica e tinha como objetivo criar uma aproximação da plataforma com a nossa cultura.

No ano seguinte, a liberação de recursos foi retomada, com gradativa oferta de novas turmas. Em 2016, foram realizados quatro processos seletivos concentrados no Edital Ciar/UFG nº 1/2016 somente para cursos de especialização. O processo foi estruturado em duas etapas, sendo a primeira de caráter classificatório, com avaliação de currículo padronizado e envio dos documentos comprobatórios. A segunda etapa, de caráter eliminatório, consistiu na realização do curso de formação de tutores, com carga horária de 40 horas e duração de duas semanas. Participaram desse processo seletivo os seguintes cursos: Especialização em Gestão Pública, Especialização em Processos e Produtos Criativos, Especialização em Inovação em Mídias Interativas e Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O curso de formação ministrado pelo Ciar foi realizado na nova plataforma, Moodle-Ipê – Pesquisa e Extensão, mantendo a carga horária de 40 horas e duração de duas semanas. Da segunda etapa participaram 178 candidatos, distribuídos em três grupos. Por opção da coordenação do curso de Especialização em Inovação em Mídias Interativas, a formação dos respectivos tutores foi realizada por sua equipe, visto que o curso explorava inúmeros recursos computacionais. Contudo, no final do processo, o Ciar publicou edital de nulidade do Edital nº 01/2016, devido à publicação da Portaria Capes nº 183/2016 no *Diário Oficial da União*, que alterou as exigências de formação acadêmica/profissional para os bolsistas do sistema UAB.

Avançando para 2017, até o mês de outubro, foram realizados 14 processos seletivos, distribuídos em três editais. Nesse ano, a novidade foi o curso de formação de tutores. Além da utilização de novos recursos do Moodle, trouxemos outras

temáticas para um novo modelo de curso. Até então, o candidato a tutor poderia solicitar dispensa do curso, caso comprovasse uma certificação em outro curso com carga horária igual ou superior ao ministrado no respectivo edital, incluindo cursos anteriores do Ciar e ofertados por outras instituições.

Dessa forma, o Edital Ciar/UFG nº 01/2017 previa que todos os candidatos deveriam realizar o curso de formação para tutores, independentemente de já possuírem uma certificação. Desse processo participaram os seguintes cursos: Especialização Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, Especialização em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania, Especialização em Gestão Pública, Licenciatura em Ciências Biológicas, Especialização em Educação Física Escolar, e Especialização em Arte-Educação Intermediática Digital.

Em junho de 2017, foi aberto um novo processo seletivo, já que muitos cursos do Edital nº 01/2017, como os de Especialização em Arte-Educação Intermediática Digital, Especialização em Gestão Pública, Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Licenciatura em Matemática, não haviam preenchido suas vagas. Além desses, para o processo seletivo de tutores do Edital nº 02/2017, também participaram os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Administração Pública, que iniciaram em setembro mais uma turma a distância na universidade. Nesse processo, tivemos 407 candidatos inscritos. Na primeira etapa da seleção, que compreendia uma avaliação escrita ou virtual, participaram 84 candidatos. Em relação ao curso de formação de tutores, que correspondia à segunda etapa do processo seletivo, o candidato que tivesse realizado com aprovação o curso de Formação de Tutores do Ciar, ministrado em março de 2017, poderia obter aproveitamento da nota e, assim, estaria dispensado de realizar o curso novamente.

O terceiro processo seletivo de 2017 foi para o curso de Aperfeiçoamento em Letramento para o Estudante com Deficiência, ofertado na regional Catalão. Inscreveram-se para o Edital nº 03/2017 100 candidatos, mas apenas 14 realizaram a primeira etapa. Nesse processo, composto apenas por uma etapa, o edital

previu a oferta presencial do curso de formação, com carga horária de oito horas, incluindo discussão sobre mediação pedagógica e avaliação no ambiente virtual, bem como formação técnica para o Moodle. A mudança de formato foi uma tentativa de explorar novos modelos, já que uma das avaliações apresentadas pelos cursistas apontou para a necessidade de integração dos conteúdos teóricos e práticos.

3. Avanços e resistências: nossas percepções das ações empreendidas

De 2013 a 2017, foram muitas as formas de organização dos processos seletivos. Passamos da análise documental para a análise de currículos e de avaliações presenciais para avaliações *on-line*, além de cursos de formação que abrangiam diferentes propostas para pensar a prática do tutor nos cursos a distância. Aliás, o curso de formação para tutores sempre foi um dos nossos maiores desafios como equipe.

Parece unânime a ideia de que o tutor a distância cumpre um papel essencial nos processos de ensino e aprendizagem a distância. Conforme o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância,

o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21).

Para a equipe pedagógica responsável pela execução dos processos seletivos, essa ação demanda muita responsabilidade, pois trata-se de selecionar e também formar os tutores que atuarão nos cursos a distância da instituição. Depois de selecionados, os candidatos são convocados pela coordenação de curso. Algumas coordenações também solicitam uma formação Moodle aos tutores e professores

que atuarão nos cursos. Ainda assim, ao finalizar um processo seletivo, nos perguntamos se as discussões realizadas durante o curso de formação têm impactado na atuação dos tutores. Isso porque não temos um *feedback* das coordenações de curso a respeito do desempenho desses tutores. Essa falta de diálogo gera sempre apreensão quando passamos a organizar um novo processo. Se há uma dificuldade de contato após a realização do curso, no período anterior, a conversa é intensa.

Antes da abertura dos processos seletivos, a equipe pedagógica e a direção do Ciar estabelecem contato com as coordenações de curso para definição das etapas. Levando em consideração que do lançamento do edital no sistema até a abertura das inscrições dos candidatos ao resultado final do processo transcorrem aproximadamente dois meses, a intenção nos últimos dois anos é sempre reunir todos os cursos que necessitam de tutores para as ofertas das disciplinas em um único processo.

Se, por um lado, organizar todos os processos seletivos em um único edital gera otimização de recursos – tempo, estrutura de sistema, economia financeira –, por outro, isso torna o trabalho de planejamento mais longo e delicado, pela necessidade de conciliar as demandas específicas dos cursos e concentrar as ações em um cronograma único. Nesse sentido, nos últimos editais, o Ciar foi responsável por organizar e publicizar todas as informações do processo, com a publicação de seus documentos, além da formação de tutores. A primeira etapa foi uma avaliação específica realizada pela coordenação do curso, e a segunda etapa se constituiu no curso de formação de tutores. Quanto à oferta do curso como etapa do processo seletivo, as coordenações concordaram que ela seja mantida como obrigatória, sendo eliminatória e com a respectiva nota compondo a média final, o que gera a classificação dos candidatos.

A respeito dos cursos de formação, seus modelos e conteúdos, estes têm variado conforme a avaliação que realizamos ao final de cada oferta e, ainda, com base no desempenho e *feedback* dos candidatos. Nos últimos anos, os cursos foram sofrendo alterações em relação aos seus conteúdos. Em 2014, por exemplo, além de tratarmos dos temas que envolvem a função e atuação do tutor na EaD, por meio das

ações de mediação e avaliação, também dedicamos um momento para conhecer e problematizar as concepções sobre a EaD a partir das experiências dos cursistas. Nessa etapa, nosso foco estava centrado na discussão de dois textos: "História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil", de Eva Pereira e Raquel Moraes (2010); e os *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. (2007).

Em 2017, já utilizando o novo Moodle da UFG, apostamos no uso de ferramentas nunca antes exploradas para tratar de temas importantes, como a avaliação na EaD. Para tanto, partimos de uma consulta realizada em 2015, mediante um questionário a ser respondido pelos coordenadores e professores dos cursos a distância ofertados pela instituição. Queríamos verificar quais necessidades eles acreditavam ser importantes para a formação do tutor. Um dos pontos que ganhou destaque foram as questões técnicas para a utilização do Moodle. Nesse sentido, optamos por diversificar os recursos nessa plataforma durante o curso de formação. Uma das inovações foi a criação do laboratório de avaliação, atividade que consistia no uso de dois recursos do Moodle, a avaliação em pares e a tarefa no modo *off-line*. Cada cursista recebeu dois textos de estudantes avatares para corrigir e dar o *feedback*.

A avaliação em pares tem como padrão três etapas: na primeira, cada estudante envia uma produção de texto; a seguir, os textos são distribuídos entre os(as) colegas para que façam a correção; e, por fim, o(a) docente/tutor(a) também corrige o texto enviado por cada estudante e revisa a avaliação do(a) colega. Cada detalhe da atividade é definido pelo(a) docente, e há muitas combinações possíveis: quantos textos cada estudante irá corrigir; o formato da avaliação; avaliação às cegas ou identificada; o valor de cada correção; o tempo de duração de cada etapa; distribuição de textos direcionada ou aleatória; o peso da avaliação de cada correção na nota etc.

Na última atividade do curso, indicada como participação livre, os candidatos utilizaram o recurso *courseboard* para construir um parágrafo sobre a vivência no curso. Essa postagem ficava pública para o grupo e podia receber comentários

e marcações (estrela). Nossa intenção era ter uma avaliação qualitativa e receber contribuições para as edições seguintes do curso.

Além da consulta a coordenadores e docentes e do retorno dos cursistas, a necessidade de reestruturar os cursos de formação surgiu também quando passamos a observar que um grande percentual de candidatos já haviam atuado em cursos a distância como tutores na UFG e, por isso, comprovavam já ter cursado a formação de tutores, o que já demonstrava também uma experiência acumulada na instituição.

Ao longo do período, observamos que o número de inscritos para os processos seletivos aumentou significativamente, assim como o grau de escolaridade dos candidatos, o que gera uma concorrência maior em número e qualidade. Isso se reflete, por exemplo, no desempenho dos candidatos no curso de formação de tutores. Constatamos que, nas atividades propostas durante o curso, os candidatos têm dedicado tempo significativo a uma participação que supera os números de outros cursos e aponta para discussões que avançam em qualidade e experiência do tema. Na última oferta, registramos o envio de 215 mensagens no primeiro fórum de discussão, que tinha a duração de cinco dias. Os candidatos foram divididos em dois grupos, cada um deles com 40 participantes. Durante a formação, os cursistas têm a oportunidade de dialogar com pessoas de áreas de formação diferente, já que nossa estratégia, ao organizar os grupos, é misturar candidatos à tutoria de diferentes cursos, de forma a diminuir o sentimento de concorrência e gerar maior parceria para a realização das atividades.

É importante destacar que todos os processos seletivos de tutores antes mencionados são gerenciados com a utilização de um sistema criado em 2010 pela equipe tecnológica do Ciar, chamado EaDmin. Esse sistema foi instituído para atender à complexidade e burocracia dos processos seletivos, como a inscrição, seleção e homologação dos candidatos inscritos. O sistema foi desenvolvido em Java para *web* – incluindo JSP, HTML, CSS, Javascript e MySQL – e também dá suporte a outras instituições ou unidades acadêmicas da universidade. Além das etapas do processo seletivo, o sistema também permite a consulta pública de demanda por

curso EaD e o histórico das seleções. Ao longo do processo, os candidatos podem acompanhar a publicação dos resultados conforme o cronograma do edital.

4. Considerações finais

As demandas que envolvem a equipe pedagógica do Ciar têm aumentado seu fluxo nos últimos anos, com a realização de processos seletivos, a centralização da gestão do Moodle e a formação sobre a nova plataforma. Nesse contexto, os processos seletivos impactam diretamente a organização do trabalho, gerando uma concentração sazonal de demandas burocráticas, pois requerem uma constante atenção e agilidade em cada etapa. Além da preocupação com a seleção do melhor quadro de colaboradores e do cumprimento das exigências legais, o risco de judicialização está sempre em vista, exigindo cautela na elaboração do edital, na sua execução conforme o cronograma estabelecido e na análise de recursos impetrados por candidatos.

Por outro lado, mesmo com número significativo de candidatos que participam do processo, a grande maioria não comparece à primeira etapa. Isso pode ser resultado da soma de dois fatores: a inscrição nos processos é gratuita e há uma falta de leitura do edital, já que recebemos questionamentos posteriores sobre as provas da primeira etapa serem presenciais em sua maioria ou sobre a necessidade de comparecimento à sede do curso para entrega de documentos e reuniões.

Observamos que, a cada processo seletivo, é maior o nível de qualificação de candidatos às vagas de tutores na área do curso, o que tem se refletido diretamente na qualidade das discussões e atividades realizadas no curso de formação. Além disso, é recorrente a participação de pessoas que já possuem experiência anterior na tutoria de cursos da UFG e, por meio delas, temos um retorno sobre a organização dos cursos a distância. Durante a formação, os candidatos compartilham frequentes relatos sobre desvio de função, com exercício de atividades não previstas nas normativas, como planejamento de atividades e organização de conteúdos. Todavia, enquanto para uns isso pode representar uma forma de exploração

do trabalho, para outros é o reconhecimento de capacidade. Desse segundo grupo, alguns tutores demonstram incômodo quando docentes atuam de forma constante no desenvolvimento da disciplina e coordenam a relação tutor-estudantes.

Por fim, a realização dos processos seletivos integrados ao curso de formação de tutores tem gerado uma aproximação da equipe pedagógica com as coordenações de cursos, bem como uma visão mais ampla do perfil de tutores. Há muito que avançar no sentido de contribuirmos para a formação continuada das equipes e para o acompanhamento do desenvolvimento dos cursos a distância, identificando suas demandas e oferecendo alternativas para uma melhoria contínua da qualidade dos cursos ofertados à sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). Centro Integrado de Aprendizagem em Rede. *Edital nº 23/2014*. Estabelece normas do Processo Seletivo de Tutores Presenciais e a Distância para o Curso de Graduação em Física (Licenciatura) – Modalidade a Distância. Goiânia: Ciar/UFG, 2014. Disponível em: http://venus.ciar.ufg.br:8080/bridge_files/documentos /9_FISICA_GRAD.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.



CAPÍTULO 8

Instrumentos de avaliação interna para a Educação a Distância utilizados na Universidade Federal de Goiás¹

Lívia Soares de Lima Sousa

Flávia Magalhães Freire

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

1. Introdução

Este capítulo resulta da pesquisa científica intitulada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*, coordenada pela professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O estudo teve como parceiras as universidades federais do Centro-Oeste, a saber, a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sendo as autoras representantes da investigação realizada na UFG.

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Como sabido, a educação superior a distância tem assumido um cenário de expansão desde sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos dados apresentados no Censo da Educação Superior do ano de 2002, consta que havia cerca de 25 instituições de educação superior credenciadas com ofertas de cursos na modalidade a distância, sendo 16 públicas, com 34.322 matrículas, e nove privadas, com 6.392 inscritos. Já os dados de 2016 apontam que o número de matrículas em cursos de graduação a distância na rede pública passou para 122.601, e na rede privada, para 1.371.817, caracterizando, assim, uma ampliação das matrículas em cursos superiores a distância.

No caso da UFG, o início da oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância, segundo Faria (2011), deu-se a partir de 2006, visto que entre 2006 a 2009 a instituição obteve o credenciamento, em caráter experimental, para ofertar cursos superiores a distância por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na pesquisa documental realizada nos relatórios de autoavaliação institucional, constatamos que a avaliação de cursos superiores a distância só é mencionada a partir do relatório de autoavaliação institucional da UFG referente ao biênio de 2006 a 2008, o que demonstra a existência de instrumento específico para autoavaliação institucional, embora o documento não apresente os resultados da avaliação realizada. As publicações seguintes mencionam a Educação a Distância (EaD), porém de forma superficial e sem considerar suas especificidades.

Desse modo, realizamos um recorte voltado para a avaliação institucional da EaD entre os anos de 2013 a 2015, com base em uma pesquisa bibliográfica e documental relativa a esse período. Diante disso, objetivamos apresentar os instrumentos de autoavaliação utilizados pela UFG, no âmbito da autoavaliação interna e de suas relações com as exigências previstas na regulamentação específica. Para tanto, dividimos este capítulo em três seções, que tratam, respectivamente, da regulamentação específica para a avaliação institucional da educação superior a distância, da apresentação e organização da avaliação institucional a distância na UFG e da análise dos instrumentos de avaliação interna da educação superior a distância na instituição.

2. Avaliação institucional e educação superior a distância

A avaliação institucional está prevista na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 9º e em suas alíneas, como um processo que visa aferir em âmbito nacional o rendimento escolar nas diversas etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de garantir a qualidade deste. Para a educação superior, a avaliação também é um instrumento destinado a

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

A prática da avaliação institucional no Brasil permeia a educação superior desde 1983, com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Uma década depois, foi instaurado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que logo em 1995 foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente conhecido como Provão. Em 2003, foi instituída pelo Governo Federal a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que resultou na proposta de uma política de avaliação de educação superior com a criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes (UFG, 2016a).

Para Sobrinho (2010, p. 195), “[...] a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais”. Nas palavras do autor, a educação superior, desde a Lei nº 9.394/1996, vem se expandindo em número de instituições e quantidade de matrículas. Ademais, sendo a avaliação um instrumento de auxílio às reformas educacionais, ela contribui, de certo modo, com as

transformações ocorridas. O Provão, sistema de avaliação institucional em vigor de 1995 a 2003, de acordo com Sobrinho (2010), favoreceu a expansão da educação superior privada por ser um método que não visava a avaliação de aprendizagem, mas a organização de modo classificatório das instituições. Assim, a instituição com maior nota ocuparia uma melhor posição.

Tendo em vista o cenário de mudanças ocorrido em 2003, com a eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as discussões acerca do Provão se intensificaram, ocasionando, como mencionado, a criação do Sinaes (SOBRINHO, 2010), em vigor desde 2004, mediante a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, como um sistema avaliativo da educação superior (BRASIL, 2004). No entanto, à época, essa lei não tratava especificamente da avaliação de cursos superiores a distância. Por isso, em 2006, foi sancionado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, com os direcionamentos para a EaD, dentre os quais os critérios para o credenciamento e credenciamento institucional atrelado à avaliação institucional (BRASIL, 2005). Em complemento ao Decreto nº 5.622/2005, foram publicados o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), e o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), com direcionamentos específicos para as funções de avaliação e regulação dos cursos superiores a distância.

Revogando o Decreto nº 5.622/2005 e o Decreto nº 6.303/2007, publicou-se o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que traz o conceito de EaD presente nas diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância, aprovadas por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, que entende a EaD como uma

Art. 1º [...] 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, 2016).

Sobre a avaliação institucional de cursos superiores a distância, o Decreto nº 9.057/2017, nos seus capítulos III e IV, indica a Lei nº 10.861/2004 e traz direcionamentos para o uso da avaliação em consonância com os papéis de supervisão e regulação relacionados às funções de credenciamento e reconhecimento institucional (BRASIL, 2017).

3. Caminhos da avaliação interna da Universidade Federal de Goiás

Após a compreensão das características da avaliação institucional e da educação a distância e suas manifestações na legislação brasileira, voltamo-nos para a autoavaliação institucional da UFG, objeto de nosso estudo.

No âmbito da UFG, a autoavaliação institucional é de responsabilidade da Comissão de Avaliação Institucional (Cavi), que existe anteriormente à Lei dos Sinaes e atua, ao mesmo tempo, como Comissão Própria de Avaliação (CPA), de acordo com o art. 11 da Lei nº 10.861/2004:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA [...], com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em

relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004).

Pode-se perceber o estabelecimento, pelo Sinaes, em seu art. 11º, da constituição da CPA por meio de ato do dirigente máximo da Instituição de Ensino Superior (IES) ou por previsão em seu próprio regimento ou estatuto, com a garantia de proporcionar a participação de todas as seções da sociedade civil organizada e da comunidade universitária. Proíbe-se qualquer composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos. Com isso, a garantia de atuação autônoma da CPA em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados que possam existir na IES se torna peça fundamental no processo avaliativo (BRASIL, 2004).

O histórico da avaliação institucional da UFG, por meio da Cavi, pode ser conferido na página eletrônica da universidade, assim como o processo avaliativo ocorrido nos anos anteriores (por meio dos ciclos), a publicação dos relatórios de autoavaliação institucional e os instrumentos utilizados, dentre outros documentos.²

Masetto (2004) afirma que o processo de avaliação institucional é histórico porque acontece no presente em busca de um futuro melhor. Além disso, a avaliação institucional, para que se obtenham os resultados desejados, deve tratar as informações obtidas de forma integrada, com dados de diferentes setores colocados lado a lado para comparação. Sendo assim, é relevante considerar que cada IES possui sua identidade particular, o que necessita ser levado em consideração na construção da avaliação institucional. Por isso, cada uma deve construir seu próprio modelo, haja vista que a avaliação institucional tem a finalidade de desenvolver um projeto educacional singular, afirmando seu próprio delineamento, sem uniformizar todas as instituições dentro do mesmo protótipo.

Desse modo, a Cavi, em sua função de estabelecer a autoavaliação institucional, atua por meio de alguns critérios: 1.1) aplicação de instrumentos avaliativos visando a participação de um público específico, elaborados pela própria Cavi

² Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/>. Acesso em: 06 jun. 2017.

após ampla divulgação; 1.2) instrumentos em vigor: instrumento de autoavaliação institucional (para professores e técnicos administrativos), instrumento de autoavaliação do estudante, instrumento de avaliação do docente pelos estudantes (considerando disciplinas de orientação) e instrumento de avaliação da turma pelo docente; 1.3) dimensões avaliadas: planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura física; 2) análise, pela Cavi, dos dados trazidos pelo preenchimento dos formulários; 3) diagnóstico dos diversos cenários dentro da universidade, com base no levantamento dos dados; 4) publicação de relatório com os dados; e 5) divulgação extensa dos relatórios para a comunidade acadêmica e sociedade civil.

Assim, dentro dos moldes do Sinaes, a UFG criou seu modelo de autoavaliação, que inclui professores, alunos, técnicos administrativos e a sociedade civil. A avaliação institucional ocorre em ciclos de dois a três anos, quando são publicados os relatórios de autoavaliação da instituição. A partir desse entendimento, partimos para a análise dos instrumentos de autoavaliação de 2013 a 2015, com foco na EaD, e também dos relatórios resultantes da compilação de dados levantados pelos questionários.

4. Instrumentos de avaliação interna para a educação superior a distância na Universidade Federal de Goiás

Conforme explica Lima (2010), a avaliação demanda da instituição uma autorreflexão, ou mesmo a transporta para uma crise interna, trazendo ondas de conflitos causados pela confirmação de hipóteses comprometedoras que a própria já intuía. A princípio contraditório, esse procedimento faz parte do conjunto de mudanças almejadas. O desconforto trazido pelo resultado negativo leva o corpo administrativo e pedagógico à reflexão e ao incômodo, tornando-se, ao fim, o oposto de si mesmo, pois mostra sua face positiva ao denotar que o trabalho avaliativo foi bem realizado. Dessa maneira, a IES pode repensar suas práticas.

É nesse âmbito que os instrumentos de autoavaliação institucional da UFG podem ser considerados, buscando constantemente a autorreflexão e o aprimoramento. A partir disso, intentamos identificar os traços da EaD no contexto explicitado. De acordo com os dados disponíveis na página eletrônica da Cavi, na seção destinada aos instrumentos de avaliação interna, de 2009 a 2015, foram utilizados nove tipos de instrumentos, entre questionários e roteiros de entrevistas, que constituíram o processo de avaliação dos estudantes, dos professores e do corpo técnico-administrativo.

No que se refere à avaliação das unidades acadêmicas, há disponíveis roteiros para a realização de grupo focal, um para técnicos administrativos e docentes e outro para discentes, e, ainda, outro roteiro que orienta a entrevista da avaliação externa. Os demais instrumentos são questionários que se dividem naqueles direcionados para unidades acadêmicas, *campi* e núcleos; para estudos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae); para estudantes de graduação; para estudantes de pós-graduação; para avaliação *on-line* dos docentes; para estudantes de graduação a distância; e para estudantes de pós-graduação a distância.

Por haver instrumentos de avaliação específicos para a EaD, nenhuma das outras ferramentas menciona a modalidade a distância. Além disso, como é foco deste capítulo apresentar instrumentos de avaliação da educação superior a distância no período de 2013 a 2015, descrevemos dois deles que se destinam à EaD, válidos até o ano de 2016. Mesmo que os demais sejam aqui citados a título de comparação, não haverá sua descrição integral. Com isso, apresentamos primeiramente os dados relativos aos questionários dos estudantes de graduação a distância e, em seguida, aqueles destinados aos estudantes de pós-graduação a distância.

O formulário a ser respondido pelos estudantes de graduação a distância contempla 55 questões e apresenta uma caixa de informações que frisa a importância da participação dos discentes, no intuito de desenvolver melhorias na oferta dos cursos, com destaque para o ensino e os aspectos didático-pedagógicos. Entre as 55 questões, 28 são sobre o ensino; 11 estão relacionadas às atividades de pesquisa,

extensão, cultura e cidadania; e 16 são destinadas à infraestrutura, como biblioteca e sala de informática, em que os alunos devem escolher uma opção entre quatro ou cinco alternativas por pergunta (UFG, 2016b).

As questões voltadas para o ensino em geral têm como foco as disciplinas ministradas e seus respectivos planos de ensino; as atividades realizadas; o trabalho docente e as metodologias aplicadas; a avaliação da plataforma utilizada e seus respectivos recursos; a utilização de materiais didáticos diversos; a disponibilidade de profissionais; e o acesso aos professores, tutores e coordenadores de cursos. O item encerra-se com o questionamento do porquê da escolha pela modalidade a distância. As questões que envolvem pesquisa, extensão, cultura e cidadania investigam se o aluno participa de algum projeto de iniciação científica, se houve participação em eventos e atividades extracurriculares e se há algum debate sobre os aspectos políticos e culturais atuais, assim como o incentivo ao trabalho com a comunidade. No tópico que trata da infraestrutura das bibliotecas e da área de informática, são abordados temas relacionados às salas de aula, aos laboratórios, às bibliotecas, ao material didático e ao espaço físico dos polos de apoio presencial, sobretudo quanto à qualidade dos ambientes, dos recursos e dos materiais disponibilizados e aos horários de funcionamento (UFG, 2016b).

Já no questionário destinado aos alunos de pós-graduação, organizado em 40 questões, 24 são voltadas para o ensino e 16 para a infraestrutura da biblioteca e da sala de informática. Porém, diferentemente do questionário da graduação, não há questões sobre extensão, pesquisa, cultura e política. Entre as 24 perguntas destinadas aos pós-graduandos, os assuntos abordados são semelhantes aos que constam no instrumento de avaliação de cursos de graduação, voltados para a metodologia e o trabalho didático-pedagógico dos docentes; as disciplinas ministradas; a avaliação da plataforma de aprendizagem e seus respectivos recursos; a disponibilidade de profissionais; e o acesso aos professores tutores e coordenadores de cursos. Diante disso, buscamos compreender se existe algum incentivo do curso à participação em eventos científicos, o nível de exigência do curso como instrumento

de graduação e também o porquê da escolha pela modalidade a distância. No item relacionado à infraestrutura, as perguntas seguem similares àquelas descritas no instrumento de avaliação dos cursos de graduação, voltadas ao polo de apoio, à adequação do espaço físico e à qualidade dos recursos disponibilizados (UFG, 2016c).

Ao compararmos os instrumentos de avaliação de graduação e pós-graduação dos cursos a distância e presenciais, observamos que o que os distingue são as especificidades didáticas que envolvem cada modalidade. Os dois estão organizados seguindo a mesma lógica de tópicos: ensino; pesquisa, extensão, cultura e cidadania; e infraestrutura. Porém, nos instrumentos das unidades acadêmicas, do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo, não há menção às especificidades da modalidade a distância.

A título de informação, temos que, a partir de 2016, os questionários de autoavaliação das modalidades presencial e a distância, na UFG, foram unificados, e o número de questões diminuiu. Isso significa que, cada vez mais, as especificidades da EaD, muito importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, são deixadas de lado pela universidade. Essa decisão influencia também os relatórios futuros, que não refletirão as necessidades da modalidade, tornando-se cada vez mais difícil seu aprimoramento.

No relatório de autoavaliação institucional do biênio 2013-2014, que descreve as ações da Cavi no período mencionado, 40% dos estudantes de EaD no processo de autoavaliação institucional responderam pelo menos a uma questão; já na modalidade presencial, essa participação foi de aproximadamente 70%. É curioso observar que os dados dos cursos presenciais são descritos nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013, porém os dos cursos a distância só são apresentados no ano de 2013. Essa ausência de informações nos leva a questionamentos a respeito do banco de dados dos cursos a distância outrora avaliados, visto que a menção à avaliação de cursos a distância acontece desde o relatório de 2008 (UFG, 2015).

Destacamos também que, embora existam instrumentos específicos para a EaD, o relatório final não descreve os dados separadamente. Ao contrário, eles

estão apresentados de maneira geral, unificando cursos presenciais e a distância, e exibidos de acordo com as unidades acadêmicas da UFG, com resultados percentuais presentes nos questionários de modo generalizado – o que não nos permite analisar de forma particular os efeitos da autoavaliação dos cursos presenciais e a distância. Essa postura, portanto, nos impede de conhecer verdadeiramente os dados relacionados a cada modalidade e identificar as respectivas carências, a fim de desenvolver possíveis estratégias de melhoria da qualidade do ensino, como proposto em toda estrutura normativa da avaliação superior. A apresentação dos dados separados, sem dúvida, contribuiria muito mais para esse objetivo, haja vista que seria possível focar cada curso de modo singular.

O relatório de autoavaliação institucional relacionado ao biênio 2015-2017, publicado de maneira parcial, apresenta os dados relacionados à EaD de maneira mais específica, como o número de alunos matriculados nos cursos de graduação, aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação *lato sensu*. Nele, a Regional de Catalão é mencionada por sua expansão na criação e oferta de cursos a distância, tanto de graduação como de pós-graduação. O documento também descreve o reconhecimento do curso de Artes Visuais ministrado a distância como “excelente” – conceito 5 na escala de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por ser parcial, o registro não apresenta dados referentes aos instrumentos de autoavaliação (UFG, 2017).

Ressaltamos que a apresentação de dados de maneira específica para cada modalidade, presencial e a distância, é uma forma de conhecer as dinâmicas dos cursos e, conseqüentemente, suas necessidades particulares. Tal prática contribui para a institucionalização da modalidade a distância na universidade e dá sentido e significado ao processo de avaliação interna, para além do cumprimento de normatizações, ou seja, supera o uso da avaliação institucional apenas para o credenciamento ou reconhecimento da universidade, pois, conforme afirmam Lima e Faria (2016), para que a EaD possa vir a ser considerada institucionalizada, é necessário

que seus dados estejam explícitos nos documentos institucionais, no caso da avaliação institucional, de maneira individual e clara nos relatórios de autoavaliação.

5. Considerações finais

Sobrinho (2010) entende a avaliação institucional como um instrumento voltado para o autoconhecimento das instituições, buscando compreender seus processos e desenvolvimentos. Nesse sentido, notamos que a UFG se mostra consciente dessa necessidade, principalmente quando se percebe que seu processo de autoavaliação precede a obrigação trazida pela legislação atual.

Quando se busca o lugar da EaD nesse contexto, entretanto, o que se pode perceber é que sua institucionalização ainda está em processo. Apesar de possuir, no biênio 2013-2015, uma representatividade quando se trata do instrumento de autoavaliação, na análise dos relatórios acerca desse assunto sua presença é mínima. Pouco se fala dos números da modalidade a distância, e ainda menos presentes são os diagnósticos e planejamentos para investimento em suas especificidades.

Em síntese, verificamos não só a necessidade de maiores esclarecimentos e discussões acerca da avaliação interna nos documentos de regulamentação da educação superior a distância, como também de direcionamentos com menção mais ampla a esse processo avaliativo, deixando sobressair sempre os processos de avaliação externa, que também são instrumentos para regulação, supervisão e avaliação das instituições e dos cursos.

Para isso, é necessário que a EaD se insira verdadeiramente nos processos e no cotidiano da universidade, superando seu *status* de marginalidade. Somente a inclusão séria e comprometida da EaD nos instrumentos e relatórios de autoavaliação pode contribuir de modo fundamental para que a modalidade comece a ser notada no âmbito da UFG. Assim, com o envolvimento dos membros da comunidade acadêmica, será possível oferecer uma EaD formativa e de qualidade, com discentes críticos e imbuídos de seu papel na sociedade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 10 maio 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 5.773, de 9 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm#art1. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 14 mar. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=mar-co-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2017.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Os processos de avaliação instituídos na Educação Superior e os processos de tomadas de decisão: significados, sentidos e efeitos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 345-354, 2010.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. Expansão e institucionalização da Educação a Distância no Brasil: reflexões referentes a seu processo. In: MACIEL, Cristiano; ALONSO, Katia Morosov; PEIXOTO, Joana. *Educação a Distância: experiências, vivências e realidades*. Cuiabá: EDUFMT, 2016.

MASETTO, Marcos. Avaliação institucional: ensino superior e pós-graduação. In: MASETTO, Marcos. *Autoavaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETTRANSFORMACOES_ArtigoRevAval2010_v15n1a11.pdf. Acesso em: 03 out. 2017.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. Comissão de Avaliação Institucional da UFG. *Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás 2013-2014*. Goiânia: UFG, 2015. Disponível em: https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/RAI_2013-2014_Final.pdf. Acesso em: 06 jun. 2017.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). *Uma breve retrospectiva dos processos avaliativos implantados no Brasil*. Goiânia: UFG, 2016a. Disponível em: https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/capitulo2_caderno6.pdf. Acesso em: 27 ago. 2016.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). *Questionário a ser respondido pelos estudantes em EaD*. Goiânia: UFG, 2016b. Disponível em: https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Microsoft_Word_-_3-Question_rio_a_ser_respondido_pelos_alunos_de_gradua__o_em_EAD.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). *Questionário para estudantes de pós-graduação na modalidade a distância*. Goiânia: UFG, 2016c. Disponível em: https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Microsoft_Word_-_3-Question_rio_a_ser_respondido_pelos_estudantes_de_P_s_Gradua__o_em_EAD.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

UFG (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). *Relatório [parcial] do 8º ciclo de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás (2015-2017)*. Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/RAI_2015-2017_Parcial_2015_Atualizado.pdf. Acesso em: 06 jun. 2017.



CAPÍTULO 9

Estado e Educação a Distância: educação superior pública em pauta¹

Erlinda Martins Batista

Ana Maria Ribas

Carina Elisabeth Maciel

1. Introdução

Este capítulo apresenta análises sobre a Educação a Distância (EaD) no contexto de uma instituição pública, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sua história e consolidação, tanto no aspecto conjuntural e de financiamento quanto no aspecto político. Em uma perspectiva de pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e uma abordagem do método materialista histórico e dialético, objetivou-se, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, levantar as produções científicas publicadas sobre a EaD e sua origem na instituição citada, bem como sua história. Assim, a pesquisa documental se constituiu de consulta aos documentos de normatização e regulamentação da EaD na UFMS, o que possibilitou a produção deste texto.

Inicialmente, conceitua-se a EaD e se realiza um levantamento dos seus modelos existentes na sociedade atual. A partir de um breve histórico dessa modalidade

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

no âmbito da UFMS, espera-se contribuir para as discussões a respeito da institucionalização da EaD, não apenas na instituição pesquisada, mas também no conjunto de universidades brasileiras nas quais se faz EaD e se vivenciam dificuldades decorrentes dos posicionamentos governamentais para seu financiamento, o que justifica a pesquisa ora realizada.

2. Estado e Educação a Distância no Brasil

A reorganização da educação superior no Brasil segue a lógica do mercado e orienta-se pelas políticas públicas que favorecem a expansão desse nível de educação, especialmente por meio do setor privado. De acordo com Lima (2003), Gomes (2003), Silva Jr. e Sguissardi (2005), ao se analisarem as mudanças em curso, percebem-se movimentos para alterar a organização da educação superior. Organismos internacionais influenciam nessa direção, bem como na reforma do Estado.

Nas últimas décadas, o Estado vem sendo orientado pela lógica da globalização e do neoliberalismo, que impactam nas relações sociais e econômicas do Brasil. Desse modo, as análises em questão necessitam ser desenvolvidas considerando o reflexo dessa lógica em um país capitalista, que elabora suas políticas públicas de acordo com o sistema econômico e social em que está inserido.

Conforme as estratégias de desenvolvimento estabelecidas em dezembro de 2003 pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), ou Banco Mundial, especificamente destinadas ao Brasil, identificou-se que a inclusão social é um dos critérios definidos pelo banco para efetivar o empréstimo de recursos ao país. Tal empréstimo está relacionado ao aspecto social, ressaltada a importância do acesso aos serviços públicos. Em outras palavras, pode-se observar, no relatório do Bird, denominado Estratégia de Assistência ao País (EAP) de 2003, que o financiamento somente é liberado se o país apresenta projetos e programas que melhorem os indicadores e condições sociais. Nesse documento, a inclusão social é entendida como a melhoria de índices sociais. Também é possível

observar que a inclusão social está correlacionada com o acesso ao emprego e ao mercado de trabalho, sendo enfatizada, nos relatórios divulgados, a necessidade de ampliar a oferta de empregos e a qualificação de mão de obra especializada. Uma das estratégias de desenvolvimento do país constantes no documento diz respeito ao aspecto social, com ênfase na “[i]nclusão social, acesso universal a serviços públicos de alta qualidade, desenvolvimento e preservação cultural, vínculo mais forte entre uma maior produtividade do trabalho e melhores salários”. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 27).

Nesse sentido, a EaD é uma das propostas que visa ampliar o acesso à educação no Brasil. A expansão da educação superior é uma das principais justificativas para o desenvolvimento da EaD no país.

O papel do Estado é determinante na formulação e aplicação das leis, estando diretamente relacionado aos rumos econômicos e políticos do país e, consequentemente, das políticas educacionais, conforme Lima (2003) e Gomes (2003) asseveram em seus estudos sobre as políticas de educação superior. Nessas pesquisas, nota-se a interferência internacional nas diretrizes desenvolvidas para a educação superior no Brasil, uma vez que é por meio delas que os objetivos traçados pelos organismos internacionais se efetivam, justificando, assim, o financiamento advindo dessas instituições. A influência de organismos externos na conjuntura nacional, segundo Lima (2003), tem estreita relação com a manutenção do capitalismo por meio das políticas públicas. Nessa seara, a autora expõe a trajetória das reuniões internacionais, particularmente do Bird, com o intuito de fortalecer a mercantilização da educação superior. Para que se concretize a privatização desse nível de educação, tais organismos ressaltam o papel do Estado como agente facilitador. Segundo a autora, um dos objetivos do Banco Mundial

[...] é a redefinição das funções do Estado: de instância executora da política de ensino superior, deve-se tornar um agente facilitador da consolidação de um novo marco político e jurídico que

viabilize a implantação das diretrizes privatizantes da educação.
(LIMA, 2003, p. 3).

O Estado organiza-se para implementar as orientações internacionais no que se refere aos rumos da educação superior e segue pela via da mercantilização da educação para expandir as vagas no país. Silva Jr. e Sguissardi (2005) consolidam essa discussão, configurando a situação da educação superior como resultante das mudanças políticas nacionais e internacionais, e expressam que as mudanças, nas universidades, implicam novos conceitos, arraigados na economia e consolidados na manutenção do capitalismo. O surgimento de novos modelos de universidade está relacionado ao papel que o Estado desenvolve e assume. Dessa forma, a atuação governamental na elaboração de políticas educacionais contribui para que o modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva seja cada vez mais forte na constituição das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. As funções que competem às IES são determinadas de acordo com as diretrizes internacionais, assim como as políticas que preconizam a inclusão.

Colado (2003) discute como a investigação sobre o capitalismo acadêmico, no México, favorece a compreensão dos novos rumos da educação superior no que se refere à mercantilização desse nível de educação:

Hoje, as universidades estão subordinadas à economia e ao mercado, perdendo a autonomia de que gozavam em outros momentos para se unir a redes de produção de conhecimento, nas quais as decisões acadêmicas começam a ser tomadas com base em motivações econômicas². (COLADO, 2003, p. 1061, tradução nossa).

² *"Las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas"*. (COLADO, 2003, p. 1061).

Além de enfatizar a mudança no relacionamento do Estado com a educação superior, o autor destaca que o *capitalismo acadêmico* vem sendo impulsionado há pouco mais de uma década. O período mencionado no artigo corresponde aos anos 1990, mas a análise se aplica à situação atual. Por capitalismo acadêmico são compreendidas novas práticas acadêmicas como: “la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamento” (COLADO, 2003, p. 1059); e as demais relações que, na vida acadêmica, foram alteradas em função da mercantilização desse nível de educação.

Pistori, Almeida e Fideles (2004) investigam a educação superior e as influências neoliberais nas políticas públicas, questionando a democratização como justificativa para as mudanças em processo nesse nível de educação. As autoras analisam uma universidade estadual, cujo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) segue as diretrizes propostas pelo Governo Federal e apresenta a EaD como meio para a democratização do acesso. Assim como Lima (2003), Pistori, Almeida e Fideles (2004) criticam a justificativa da democratização para a criação de cursos de EaD, sem o estabelecimento de critérios mais definidos e políticas que orientem tais ações, além de observarem que democratização do acesso à educação superior não é sinônimo de democratização da educação superior, uma vez que esse conceito significa mais do que o acesso.

3. A história da Educação a Distância no Brasil

A EaD teve origem em experiências ocorridas no século XIX. Em 20 de março de 1828, um anúncio do jornal de Boston divulgava um curso de taquigrafia para as pessoas da região, no qual os participantes receberiam todo o material do curso semanalmente em casa (GIUSTA, 2003). De acordo com a autora, considerava-se tal forma de educação destinada aos marginalizados que não conseguiram escolarizar-se, o que pode explicar a origem do preconceito em relação à EaD.

Essa concepção de EaD começou a mudar a partir do final do século XIX, em 1892, quando a Universidade de Chicago e outras universidades americanas abriram

cursos por correspondência. Já na segunda metade do século XX, em 1969, um acontecimento alterou a realidade da EaD no contexto internacional, com a criação da Universidade Aberta da Grã-Bretanha, a Open University, conforme Giusta (2003). A abertura dessa universidade influenciou outras iniciativas nesse rumo, como a Fern Universität, na Alemanha, e a Uned, na Espanha, nas quais foram formulados programas de graduação e pós-graduação para estudantes do mundo inteiro.

A EaD na América Latina, segundo Giusta (2003), surgiu com o nascimento da Universidade Autônoma do México, dos sistemas de EaD da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade de Honduras e dos programas de EaD da Universidade de Buenos Aires. Com base na EaD da Open University, nos anos 1970, surgiram também iniciativas nas universidades canadenses, na Universidade Aberta da Venezuela e na Universidade Estatal da Costa Rica.

No Brasil, a EaD já existia desde 1941, tendo-se fortalecido, segundo Preti (2005), por volta da década de 1960. Nos anos 1980, surge o *ensino telemático*, quando as telecomunicações começaram a ser integradas aos processos de EaD (SCHERER, 2005, p. 15-16). Dessa forma, o uso da informática potencializa a emissão por rádio e televisão e a realização de audioconferências e videoconferências.

Giusta (2003, p. 29) discute a influência do ideário da Revolução Francesa, que instituiu a democratização da educação republicana, combinada à educação de massa inspirada no estilo fordista de produção industrial. As consequências desse modelo afetaram a educação presencial, a qual esteve também fundamentada, por um período, na perspectiva behaviorista de aprendizagem. A autora argumenta que nos anos 1980 um novo modelo de EaD consolida-se *rivalizando* (p. 30) com o modelo fordista então predominante. A proposta educacional baseia-se em uma linha epistemológica construtivista, cuja defesa propõe uma educação mais aberta, mais flexível, atenta ao contexto sociocultural e às singularidades dos estudantes – agora, os principais responsáveis por sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Outras iniciativas em EaD foram implementadas no país, tais como o Projeto Minerva,³ o Logos I⁴ e o Logos II,⁵ o Twelecurso 2000,⁶ o Salto para o Futuro da TV Escola,⁷ o Programa Mídias na Educação⁸ e o Proformação.⁹

Scherer (2005) lembra que ao final do século passado (década de 1990) houve a *explosão* da ideia de fazer EaD com uso da internet. Para Giusta (2003), a incorporação da utilização das redes de satélites e das correspondências eletrônicas e as associações com outras mídias tornaram mais interativo o fazer pedagógico a distância.

A partir do ano de 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a oferta de cursos superiores a distância expandiu-se, tendo o governo, desde então, investido significativamente em cursos de licenciatura ou graduação a distância em todo o país. Se, por um lado, esses investimentos têm representado para a educação brasileira grandes avanços, no sentido de atingir uma quantidade significativa de municípios desprovidos de acesso ao ensino superior, por outro,

³ O projeto Minerva, criado em 1970 pelo governo militar brasileiro instaurado em 1964, propunha mudanças no processo educativo, com a utilização de rádio e televisão. Foi concebido pelo MEC, pela Fundação Padre Anchieta e pela Fundação Padre Landell de Moura, tendo sido instituído pela Lei nº 5.692/1971.

⁴ O Projeto Logos I – fase experimental do Projeto Logos II –, implantado em 1975, objetivava qualificar professores leigos para o magistério das séries iniciais do primeiro grau de quatro estados/territórios: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima (ANDRÉ; CANDAU, 1983, p. 2).

⁵ O Projeto Logos II, estratégia de ensino supletivo por módulos, objetivava habilitar professores em nível de segundo grau para o magistério das quatro primeiras séries do primeiro grau nos locais descritos no Logos I (ANDRÉ; CANDAU, 1983, p. 2).

⁶ O Telecurso 2000 foi um programa de EaD brasileiro, mantido pela Fundação Roberto Marinho e exibido pela TV Globo, abrangendo teleaulas de ensino médio e fundamental, em módulos para o ensino profissionalizante.

⁷ O programa Salto para o Futuro do MEC, transmitido de segunda a sexta-feira pela TV Escola, propunha formação continuada de professores do ensino fundamental, do médio e da educação infantil.

⁸ O programa Mídias na Educação, estratégia modular de EaD para professores da educação básica, objetiva proporcionar formação continuada para uso das tecnologias e mídias.

⁹ Segundo Moraes (2011, p. 1), “[d]entro do agora extinto Seed/MEC [...] destacava-se o Programa de Formação de Professores Leigos, Proformação, que foi criado, segundo os documentos oficiais, em 1999, como curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de EaD”. O programa visava formar docentes sem habilitação legal das escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

estudos e questionamentos têm sido realizados sobre vários aspectos, a fim de que se observem os referenciais de qualidade dos cursos oferecidos.

A originalidade do modelo educacional adotado pelo governo brasileiro, que congrega várias instituições com reconhecida competência na modalidade presencial, atuando em cursos presenciais e a distância (bimodais) e agrupadas em consórcio sob a coordenação da UAB, em parceria com as prefeituras municipais – responsáveis pelos Polos de Apoio Presencial – apresenta uma série de desafios que demandam ações de pesquisa com o rigor da academia, para que contribuam com o crescimento da área.

O termo *híbrido* é também conceituado, além dos diversos outros usos na língua portuguesa, como algo “[...] [e]m que há mistura de espécies diferentes”. (FERREIRA, 1999, p. 1.041). Nesse sentido, a educação a distância e a educação presencial fundem-se nos novos sistemas educativos, em que se misturam essas duas modalidades de educação, e apesar de apresentarem-se distintas no formato, elas mantêm a própria essência.

Assim, compreende-se que os avanços na EaD apontam para ofertas de cursos de graduação e pós-graduação em um sistema híbrido de educação. Em 2003, Giusta (2003) já apontava para um sistema nesses moldes, e Moran ([2002]) argumenta que a educação, na sociedade atual, caminha para dois tipos de organização: aquela em que os cursos são totalmente digitais e os sistemas híbridos, cuja organização dá-se em momentos virtuais e presenciais. Nesses sistemas, exige-se uma pedagogia mais aberta, mais flexível e mais integradora diante de tantas situações novas.

A EaD na UFMS tenta priorizar a expansão de vagas, buscando articulação com os cursos presenciais. Entretanto, o processo de institucionalização da EaD vem sendo desenvolvido em consonância com as diretrizes de Estado, pelo que, em decorrência da situação política do país, verifica-se momento de instabilidade nas políticas destinadas à educação superior, incluindo a EaD.

4. A estrutura da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Nos anos 1980, segundo a trajetória da modalidade de ensino a distância na UFMS e de acordo com as informações contidas no histórico do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFMS/UAB, começaram-se a discutir as ações para o ensino a distância. No início da década seguinte, em 1991, iniciou-se a EaD por meio do Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau (Gaecim).¹⁰ Tal grupo era composto por professores dos departamentos de Educação, Física, Matemática e Biologia. Entre outros propósitos, o grupo tencionava criar um organismo interdisciplinar que ofertasse cursos de apoio aos professores atuantes na rede pública para qualificá-los na modalidade a distância.

Relembrando as experiências vivenciadas na coordenação de cursos de extensão sobre internet no núcleo de informática da UFMS, ao final dos anos 1990, verifica-se que o uso da Bitnet, um sistema de comunicação síncrono e assíncrono, era uma novidade, e já permitia comunicações a distância entre pesquisadores de diversas universidades do Brasil e do exterior. No fim daquela década, também surgiram, na UFMS, com o uso da internet, os primeiros cursos de especialização a distância e também de extensão, no âmbito da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED), à época denominada como Assessoria de Educação a Distância. Nessa época, os cursos eram ancorados em plataformas virtuais criadas em linguagem PHP¹¹ pelos gerenciadores dos sistemas de internet daquela assessoria.

Os ambientes virtuais educativos provocaram uma revolução nos cursos a distância. O modelo de EaD e dos cursos nessa modalidade, antes do aparecimento do

¹⁰ Essas informações podem ser conferidas na página virtual da Coordenadoria de EaD da UFMS. Disponível em: <http://www.ead.ufms.br/portal/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=103>. Acesso em: 15 mar. 2013.

¹¹ PHP (um acrônimo recursivo para *hypertext preprocessor*) é uma linguagem de *script open source* de uso geral, muito utilizada e especialmente guarnecida para o desenvolvimento de aplicações *web* embutível no HTML. Disponível em: http://php.net/manual/pt_BR/intro-whatish.php. Acesso em: 15 mar. 2013.

ambiente digital ou virtual de aprendizagem, era no formato de educação semipresencial, isto é, realizados parte a distância e parte presencialmente, segundo Moran (2003). Nesse formato semipresencial, ocorreram os primeiros cursos de pedagogia a distância também na UFMS.

A EaD ancorada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) consolidou-se na UFMS nos anos 2000, por meio de sua coordenadoria de EaD. Nesses ambientes, de 1998 a 2005, foram realizados diversos cursos de extensão e especialização. Em meados dos anos 2000, já eram utilizados, além desses ambientes e de plataformas criadas especificamente para a EaD da UFMS, novos espaços virtuais educacionais denominados Teleduc.¹²

Destaca-se que, em 2005, a CED/UFMS passou a ser subordinada ao gabinete da reitoria. Tal fato justifica-se pelo desenvolvimento de cursos de extensão, graduação e pós-graduação que atendiam à comunidade e diferentes áreas do currículo.

A partir dos anos de 2005 e 2006, esse tipo de ambiente virtual foi utilizado para outros cursos, como os de Especialização em Educação Infantil e Especialização em Orientação Acadêmica em EaD, entre outros, ofertados, à época, pela CED/UFMS. Nesse mesmo período, novos ambientes virtuais começaram a ser instalados na EaD da UFMS. Assim, além do Teleduc, utilizava-se também o AVA Moodle e o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo,¹³ plataforma desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), adotada nos cursos de extensão e na Especialização do Programa Mídias na Educação.

Naquela época, havia, na extinta página da Seed/MEC, o link para a lista de IES autorizadas para a oferta de EaD. A década de 2000 foi marcada pelas inovações na EaD; diversos pesquisadores passaram a publicar trabalhos a respeito das

¹² O Teleduc é uma plataforma para realização de cursos a distância com a utilização da internet. Desenvolvido em 1997, a partir de análises de experiências realizadas com usuários, tornou-se um *software* livre internacional. Disponível em: http://edutec.unesp.br/index.php?lang=pt_br&Itemid=110. Acesso em: 15 mar. 2013.

¹³ O e-Proinfo é definido como um ambiente colaborativo de aprendizagem. Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br>. Acesso em: mar. 2013.

suas experiências com a EaD, como Valente (2003), Scherer (2005), Preti (2005), Moran (2003) e, especificamente na UFMS, Batista e Gobara (2006), entre outros.

Todavia, é preciso destacar que, em relação ao modelo dos cursos a distância da UFMS, primeiramente eles se realizavam no formato semipresencial, isto é, com aulas presenciais das disciplinas, ministradas pelos professores que viajavam até os polos para esses encontros, e também aulas no ambiente virtual, em *web aulas* – aulas gravadas e disponibilizadas virtualmente –, tanto em tempo real, *on-line*, quanto *off-line*.

Inicialmente, nesses ambientes, os estudantes utilizavam fóruns e bate-papos, tendo havido um avanço no uso desses meios para ancoragem de *web aulas* a partir do ano de 2009 até 2015. Mesmo com a hospedagem de *web aulas* no ambiente virtual, a distribuição dos materiais didáticos era rotina. De 2015 em diante, modificou-se o formato. As disciplinas passaram a ser realizadas apenas pelas *web aulas*, havendo, então, a suspensão de impressão de materiais didáticos, o que se estendeu até o ano de 2016, quando também foram suspensas as viagens de professores aos polos para aulas presenciais.

Outro aspecto a destacar é a parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/UAB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) para a oferta de cursos EaD, bem como a inserção de ambientes virtuais, o que tem fortalecido as ações e atividades de ensino de graduação na universidade. Todavia, o relatório administrativo da CED/UFMS de 2015 demonstrou haver problemas na infraestrutura, tais como inexistência de laboratório de informática para formação continuada, falta de auditórios para eventos e espaço inadequado para realização de *web conferências* e *videoaulas*, uma vez que a CED não possuía equipamentos e estúdio de gravações com adequado isolamento acústico. Nessa perspectiva, entende-se que a mediação pedagógica articulada às ferramentas de interação do AVA aponta para um espaço fechado, estático e não muito atrativo para os alunos, uma vez que a elaboração das *webconferências*, comprometidas pela falta de infraestrutura, leva,

enfim, à restrição do ciberespaço, restando aos alunos e aos professores a utilização das interfaces assíncronas do AVA. Desse modo, prevalece uma abordagem *Broadcast da IA* (VALENTE, 2003), em que o docente organiza o material ou a informação em uma sequência a ser seguida pelos alunos. Nessa abordagem, não existe o percurso das infovias de uma educação *on-line*; ela consiste em uma ideia de arquitetura fechada e mecânica de aprendizagem.

O esforço dos profissionais que almejam a ampliação da EaD não consegue superar as barreiras de financiamento e de estrutura física. Tal situação demonstra a necessidade de investimento e de reorganização dessa modalidade de educação na UFMS, uma vez que os cursos a distância representam uma das possibilidades de ampliação de acesso e de permanência para vários estudantes que não têm condições de frequentar cursos presenciais.

5. Considerações finais

O Estado brasileiro passou por importantes alterações políticas em 2016. As análises tecidas neste capítulo se mantêm com base nas políticas desenvolvidas em um governo que priorizou o acesso e a vinculação à educação superior, por meio de estratégias de inclusão, e nas ações e nos programas destinados a favorecer a expansão da educação superior.

A educação superior a distância foi financiada e organizada nas IES públicas federais por meio da UAB e tinha como objetivo expandir as vagas públicas com ênfase na formação docente para a educação básica.

A história da EaD no mundo e no Brasil demonstra que esta é uma importante modalidade de ensino, bem como uma estratégia de ampliação do acesso à educação. O percurso da EaD na UFMS demonstra lutas e embates travados em um sistema capitalista e que preconiza a ampliação de vagas, mas que necessita de articulações políticas e investimentos do Estado e da própria IES para favorecer a qualidade da EaD.

A estrutura da EaD na UFMS vem sendo ampliada, mas ainda apresenta lacunas importantes. O esforço dos profissionais que atuam nessa modalidade de educação encontra barreiras de financiamento, infraestrutura e políticas para a sua expansão. Entretanto, é possível observar que o desenvolvimento da EaD nessa universidade persiste e alcança estudantes que necessitam da educação pública e gratuita.

Conclui-se que a institucionalização da EaD na UFMS precisa de políticas e financiamento do Estado, bem como de uma participação efetiva em várias instâncias políticas. A contemplação da EaD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMS representa um avanço, mas outras ações e articulações são requeridas e fundamentais para a institucionalização dessa modalidade de educação na IES investigada.

As políticas de inclusão desenvolvidas pelo governo para a ampliação da educação superior representam um início na expansão desse nível de educação. O comprometimento e interesse da UFMS no desenvolvimento da infraestrutura para a EaD se apresenta como uma das possibilidades para a expansão da educação pública, inclusive em consonância com os cursos presenciais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; CANDAU, V. M. *O Projeto LOGOS II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo*. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 20-23 out. 1983, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: CAPES/CNPq/Finep/Inep/UFMG, 1983. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n50/n50a03.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia de Assistência ao País: EAP para 2004-2007*. Washington, D. C.: dez. 2003.

BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum *on-line*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, p. 249-261, 2006.

COLADO, E. I. Capitalismo acadêmico y globalización: la universidad reinventada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1059-1067, set. 2003.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

GIUSTA, A. S. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (org.). *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

LIMA, K. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Novo Governo. Novas Políticas?, 26., 5-8 out. 2003, Poços de Caldas, MG. *Anais [...]*. Poços de Caldas: Anped, 2003.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. A. O proformação e o seu modelo de educação a distância. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 44, p. 262-274, dez. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art17_44.pdf. Acesso em: 01 mar. 2013.

MORAN, J. M. *O que é Educação a Distância*. São Paulo: ECA/USP, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2012.

MORAN, José Manuel C. Gestão Inovadora com Tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (org.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

PISTORI, M. I. S.; ALMEIDA, C. E. M.; FIDELES, S. M. Reestruturação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no contexto da Reforma Universitária. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade? 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2004.

PRETI, O. Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (org.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília, DF: Seed/MEC, 2005.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, ago. 2005.

SCHERER, S. *Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais*. 2005. 241 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

VALENTE, J. A. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: VALENTE, J. A. (org.). *Educação a Distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.



A institucionalização e os desafios da educação superior a distância na Universidade Federal de Mato Grosso¹

Heloneide Alcantara Matos

Tereza Christina Mertens Aguiar

Roseli Souza dos Reis Nunes

1. Introdução

No contexto das políticas públicas na área da educação, o surgimento e crescimento da Educação a Distância (EaD) é entendido como ação, meta e plano que os governos – nacionais, estaduais ou municipais – traçam para expandir a educação superior, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na modalidade EaD.

A regulação da EaD se deu pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com destaque para o art. 80, o qual dispõe que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Destacamos, ainda, o art. 87, inciso III, das disposições transitórias, que prevê que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União, deverão “[...]”

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (BRASIL, 1996, p. 35-42).

Em Mato Grosso, em particular, o destacado crescimento econômico e a vasta extensão territorial mostraram-se favoráveis à implantação de cursos em EaD, que vem-se difundindo pelo estado como uma forma ampliada de acesso à educação superior. Ao observarmos os dados trazidos pelo Censo 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ano de 2013 registrou 61 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam a modalidade EaD em Mato Grosso. Dessas instituições, 57 vinculam-se ao setor privado e 4 ao setor público. Os polos de apoio presencial em EaD somaram 152 no estado, sendo 112 (73,7%) de instituições privadas, 30 (19,7%) de públicas federais, 5 (3,3%) de públicas estaduais e 5 (3,3%) de públicas municipais (BRASIL, 2014).

Neste capítulo, porém, destacamos a EaD no ensino superior público federal, que possui uma trajetória desde 1996 com cursos voltados para formação de professores da educação básica e gestores administrativos públicos, bem como os grandes desafios enfrentados pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na permanência dessa modalidade de educação.

2. A Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso

A EaD na UFMT é uma modalidade que possui duas décadas de atuação. Seu credenciamento junto ao Ministério de Educação (MEC) para a oferta de cursos na modalidade EaD se deu a partir do ano da criação do curso denominado Licenciatura em Educação Básica (1ª à 4ª série) pela Resolução do Conselho Diretor da UFMT nº 88, de 2 de agosto de 1994. O curso foi posteriormente credenciado pela Portaria MEC nº 372, de 5 de março de 2001, e reconhecido pela Portaria MEC nº 3.220, de 22 de novembro de 2002.

A UFMT propiciou ao estado de Mato Grosso, ao longo da década de 1990 até 2005, um total de 4.995 matriculados em EaD, com a conclusão de 76% destes no curso de Pedagogia a distância (MATOS, 2016).

A partir do ano de 2005, os cursos na modalidade a distância passam a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual se explicita que a UFMT participou de todas as chamadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ofertando, até o ano de 2016, cerca de 3.075 vagas para graduação e 2.815 vagas para cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Além disso, a UFMT ofereceu, no âmbito da UAB, cursos de aperfeiçoamento em um total de 3.660 vagas. Observa-se também que os cursos de extensão são contemplados com o total de 1.920 vagas (MATOS *et al.*, 2017).

Em 2016, havia um total de 25 polos de apoio presenciais à UAB com cursos da UFMT no estado de Mato Grosso, incluindo a oferta e reoferta de aproximadamente 28 cursos, entre graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UFMT, 2013), ao longo desses anos, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), agasalhado no Instituto de Educação (IE), assessoreou a implementação da EaD e do curso de Pedagogia não somente na UFMT, como também nas universidades federais do Espírito Santo e Ouro Preto, na Universidade Estadual do Maranhão e na Universidade de Caxias do Sul.

Expandindo a modalidade ao exterior, a UFMT também contribuiu com a formação em nível superior em seis polos de EaD no Japão. Esta foi uma experiência diferenciada na EaD, com a oferta do curso de Pedagogia para 300 estudantes brasileiros atuando em escolas naquele país, por meio do Acordo Brasil-Japão. O curso surgiu para que as 72 escolas brasileiras homologadas no Japão tivessem seu trabalho reconhecido, conforme constatado tanto pela Embaixada Brasileira em Tóquio quanto pelo MEC. Esse curso encerrou-se em 2013, com a colação de grau de 241 alunos. Também se observa um bom índice de acadêmicos que integralizaram o curso.

Segundo o relatório de autoavaliação institucional da UFMT, a EaD, por meio de programas e projetos, tem possibilitado “[...] acesso à educação de forma democrática e igualitária” (UFMT, 2015, p. 49), não só quando estendeu a oferta de cursos a distância às regiões de Mato Grosso e a outros estados brasileiros, mas também quando firmou diversos consórcios e parcerias internacionais, realizados de forma pioneira pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação.

3. Desafios da institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso

Na presente seção, apresentam-se dados obtidos sobre os desafios no desenvolvimento e na organização da EaD na UFMT, a partir de pesquisa empírica junto aos coordenadores de curso e da UAB da UFMT. A fim de resguardar o sigilo dos participantes na apresentação dos resultados, os sujeitos da pesquisa são identificados por siglas.

Tratando-se dos desafios abordados pelas falas dos entrevistados, podem-se perceber várias situações acerca do desenvolvimento e da implementação da modalidade; porém, uma circunstância ainda presente é a questão aceitabilidade da EaD pelos profissionais da educação.

Procurou-se verificar se existe confronto e discussões entre as modalidades presenciais e a distância, e como a IES busca lidar com esses entraves a fim de contorná-los. Para compreender esses tópicos, apresenta-se a seguinte fala do Coordenador A:

[...] continuamos tendo embate na aceitação da EaD. Quando você apresenta algo que não é tão novo assim, mas mexe com a estrutura da universidade, temos colegas que são resistentes a mudanças às coisas novas. Temos aqueles que são resistentes por serem contra qualquer coisa, e aqueles [que], por não conhecerem o processo, têm medo. Para isso, nós vamos aos institutos, fazemos palestras,

mostramos como funciona a EaD, tentando então, não convencer, mas levar um pouco de como é o sistema e de como ele funciona. Mas temos muita resistência ainda, é isso, não vai dirimir isso de uma hora para outra, é com o tempo, é mostrando a qualidade, é fazendo as coisas com respeito ao outro, enfim, fazendo a coisa certa, trabalhar com responsabilidade, é assim que temos feito. (Coordenador A).

Compreende-se assim que, embora tenha diminuído a rejeição à EaD, ainda há falta de aceitação dessa modalidade no âmbito da IES pesquisada. Tal resistência é devida, segundo se depreende das entrevistas, ao despreparo para atuar nas disciplinas dos cursos, à insegurança de desempenhar outra modalidade e à percepção de que essa atuação representa apenas um pequeno acréscimo salarial na profissão, não se atribuindo o mesmo desempenho e credibilidade a essa modalidade em comparação com o ensino presencial. Para amenizar a situação, o Coordenador B ressalta que

[...] a IES tem ofertado palestras e encontros aos departamentos de cursos e professores, mostrando como funcionam os cursos em EaD, como eles são preparados, pensados e ofertados, e as notas atribuídas pela Capes/MEC aos cursos ofertados, que são iguais ou maiores que as notas dos cursos presenciais. (Coordenador B).

As respostas dos entrevistados vão ao encontro do exposto por Brauer e Albertin (2010), os quais defendem que aquele indivíduo que não domina as tecnologias da informação tem maiores dificuldades e resistências para atuar nos cursos em EaD.

Com base nos documentos examinados em pesquisa sobre o desenvolvimento da EaD, observa-se que as gestões das IES buscaram sempre a própria autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Nas entrevistas com os coordenadores, procura-se entender como se dá a autonomia universitária dentro das gestões da EaD e/ou do sistema UAB.

Veja só, liberdade e autonomia tem que ser dentro de alguns parâmetros, senão se perde. Então a Capes tem parâmetros para financiar os cursos, e a partir disso, você tem autonomia para gastar dentro das rubricas que foram autorizadas/propostas a fazer. Você diz à Capes no que se propõe gastar nisto, naquilo outro. Nós somos livres, mas, dentro de um limite de parâmetro, agora, pedagogicamente, temos autonomia total. Nunca o MEC reprovou ou deixou de aceitar um projeto, o PPC de curso. (Coordenador A).

Evidencia-se que, em relação à autonomia universitária, “[...] o Estado, confrontado pelo caráter crítico de tais iniciativas, busca subordiná-las a uma racionalidade técnica para eclipsar as dimensões ético-políticas, epistemológicas e teóricas desses cursos”. (LEHER, 2015, p. 13). Tal postura tem caracterizado o sentido da regulamentação da EaD nas IES no âmbito do sistema UAB, efetivando-se por meio de editais elaborados como concessões, sem representações de diálogo prévio com as instituições, configurando-se, assim, uma relação unidimensional.

Uma das grandes desvantagens da modalidade dos cursos em EaD organizados pela UFMT foi expressa na fala do Coordenador C, quando este diz que

[...] temos uma deficiência grande de internet no estado de Mato Grosso, então se torna um problema grave e complicado, daí mantemos sempre o material impresso para garantir que os alunos tenham o material e conteúdo daquela disciplina na mão, independente se a internet é boa ou não naquele município. (Coordenador C).

Em geral, segundo Costa (2007, p. 11-12), a infraestrutura física para a oferta da EaD deve compreender

[...] duas instalações básicas: coordenação acadêmico-operacional nas instituições e polos de apoio presencial. Ambas devem conter [...] computadores em rede e com acesso à internet de banda larga [...] e equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, entre outros, de acordo com as propostas dos cursos.

Percebe-se, nas declarações dos Coordenadores, que a infraestrutura de internet ainda é precária: "Temos uma grande dificuldade, pois o estado carece de uma internet de maior alcance. Fazer curso a distância com internet de pouco alcance é difícil. (Coordenador B)."

Os Coordenadores C e D ainda ressaltam que os tutores e professores enfrentam deficiências nas estruturas físicas de trabalho, pois ao realizarem orientações e avaliações nos polos de apoio presencial, sofrem com as viagens longas e reduzidos horários de descanso:

[...] o deslocamento do professor ou tutor a distância, que se desloca mais de mil quilômetros, para trabalhar com os alunos, chega lá cansado, normalmente chega na véspera da aula ou orientação. Isso derruba o rendimento, acaba com o humor, pois retornando no domingo, na segunda-feira já tem sala de aula no presencial. (Coordenador C).

[...] falta da institucionalização da EaD em vários níveis, do governo, que não reconhece e valoriza os profissionais envolvidos, principalmente tutores [...], a precarização da profissão de docente. (Coordenador D).

Os entrevistados relatam, ainda, a desvantagem ligada ao despreparo dos professores na formação em EaD:

[...] outra questão, o lado negativo, o não preparo de todos que estavam envolvidos para desenvolver esse tipo de trabalho. Quem estava na coordenação não tinha noção exata de como se dava o processo da EaD. Os professores que foram convidados queriam trabalhar em seu sistema presencial. Os alunos não tinham consciência, como alguns ainda não têm noção de como se dá a educação semipresencial, que fala da relação, de compromisso, de organização de horário. Eles têm instituída ainda, na cabeça deles, a ação de estar no momento, na sala de aula com o professor (Coordenador C).

Desvantagem é que ninguém até então tinha recebido essa formação, estamos aprendendo a ser professores de EaD na prática, sendo professor EaD. Estamos numa caminhada importante, e o sistema UAB tem contribuído para esse modelo e caminho. (Coordenador D).

Nota-se que, na implementação do sistema UAB, os professores da UFMT não foram qualificados na metodologia da modalidade EaD e nem na tecnologia de comunicação e interação. Conforme Costa (2007, p. 11), as qualificações devem prever, no mínimo, “[...] capacitação no domínio específico do conteúdo, capacitação em mídias de comunicação e capacitação em fundamentos da EaD” para que os cursos nessa modalidade tenham qualidade de mediação. Está previsto que os professores devem ser capazes de

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia,

videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20).

Outro fator de desvantagem na modalidade EaD refere-se à evasão dos estudantes nos cursos. Segundo os Coordenadores B e C, essa evasão acontece porque

[...] a principal dificuldade seria mesmo o interesse do aluno. Acredito que isso está relacionado até mesmo com o processo de seleção. Muitos alunos já possuem uma formação e vêm para o curso acreditando que irão conseguir uma nova maneira tranquila, quando percebem a dificuldade, ou a necessidade de dedicação. Como não necessitam do diploma, desistem. Outra parte, bem menor, são aqueles que não se adaptam à metodologia, vieram com uma expectativa, quando se deparam com a necessidade de dedicação ao curso também abandonam. (Coordenador C).

As desvantagens que vemos nesse modelo é a grande desistência dos alunos, que ocorre em nível nacional. Enxergamos vários fatores por essa desistência. Um que vem pelos próprios alunos, pelos seus interesses não serem compatíveis com a estrutura do curso, e outros pelos professores não assimilarem a modalidade EaD. Tratam o aluno como o aluno presencial apesar de ser a distância [...]. O professor, às vezes, demora com o retorno virtual da atividade das avaliações, desestimulando o aluno. (Coordenador B).

Na EaD, existe uma preocupação frente à evasão. Segundo o Censo EaD 2010 (ABED, 2010), as causas mais recorrentes, apontadas pelas instituições de educação, dizem respeito à falta de tempo dos estudantes para a participação do curso, associada ao acúmulo de atividades pessoais, além da dificuldade de se adaptarem à metodologia dos cursos em EaD. Estudos recentes de Bittencourt e Mercado (2014) sobre as causas da evasão dos alunos nos cursos em EaD da Universidade Federal de Alagoas (Ufal/UAB) reafirmam o que o Coordenador C verbaliza. Os fatores ligados à evasão na EaD, conforme Bittencourt e Mercado (2014), relacionam-se à “[...] atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didático-pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e encontros presenciais”. (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 496).

Um dos entrevistados ainda afirma que essa dificuldade é discutida nas “[...] formações de tutores, nos encontros com os coordenadores de polo, em visitas aos polos e contato direto com o mesmo, no sentido de orientá-los na recepção e apoio aos alunos,” procurando-se buscar um modo de “[...] amenizar esta situação” de desistências e abandono durante o percurso do processo educativo (Coordenador C).

Observa-se que discutir o problema da evasão com os tutores e coordenadores, a fim de que eles façam o mesmo com os estudantes no início do curso, poderá dar-lhes oportunidade de repensar sua organização no percurso de formação do estudante universitário.

Verifica-se que a evasão e desistência nos cursos a distância e suas causas ao longo de qualquer processo educativo deve ser sempre motivo de preocupação. Por isso, revela-se a necessidade de repensar e buscar melhor compreensão do problema, com o objetivo de minimizá-lo.

Outro aspecto altamente pronunciado pelos entrevistados é a sustentabilidade dos cursos na modalidade EaD na UFMT.

Atualmente, as IES que desenvolvem ações em sistemas UAB de EaD utilizam recursos provenientes de órgãos de financiamento cujo valor financeiro é estabelecido com base em uma planilha de custos. Esses recursos são provenientes,

particularmente, do sistema UAB, de modo que a IES obtém autonomia para empregar tais recursos na forma prevista na planilha do plano de trabalho. As planilhas são montadas segundo os parâmetros determinados pela Capes e os respectivos cursos, levando-se em conta as especificidades de cada região e seus polos. Dentre essas particularidades, podem-se levantar alguns pontos principais: i) a distância do polo à instituição; ii) a especificidade do curso; iii) o número de alunos matriculados e frequentando o curso; iv) o número de disciplinas e a carga horária destas e do curso; v) o custo de impressão de fascículos, que varia segundo a região, a qualidade e a tiragem; vi) o número de tutores; vii) o número de viagens aos polos; viii) o tipo de transporte adotado; ix) a estrutura do polo (multimeios e comunicação); e x) o projeto pedagógico do curso, entre outros (UFMT/UAB, 2015).

No tocante à manutenção das equipes dos departamentos, dos diretórios e da coordenação da UAB nas IES, vê-se que grande parte desses funcionários, principalmente os técnicos, é contratada e mantida por meio de recursos e bolsas destinados ao desenvolvimento dos cursos. Quando ocorre a integralização dos cursos, a maioria dos Colaboradores é dispensada do serviço que prestava, visto que se tratava de trabalho temporário.

É híbrido, nós temos funcionários que são da UFMT e temos funcionários contratados, e para isso a Capes, junto com financiamento do curso, destina dinheiro para isso. Então, grande parte que toca os cursos, digo tecnicamente o corpo técnico, é contratada pelo sistema UAB. (Coordenador A).

Temos uma parte da equipe que é do quadro efetivo da universidade, mas a maior parte é mantida com o custeio da Capes; são contratados. (Coordenador B).

Porém, os diretores, coordenadores e professores do sistema UAB, em sua maioria, ocupam cargos efetivos, recebendo bolsas temporárias pela função realizada

durante um determinado tempo. Rege a concessão de bolsas a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de julho de 2009, que em seu art. 7º define:

As bolsas de estudos e pesquisa de que trata essa Resolução serão concedidas aos participantes de projetos de cursos superiores a distância para formação inicial e continuada no âmbito do sistema UAB. (FNDE, 2009, p. 6).

Todos os integrantes do departamento da EaD e coordenação da UAB trabalham normalmente no instituto e cumprem uma carga horária aqui [...]. Nosso plano prevê que o professor incorpore as aulas a distância na sua carga horária, desde que ele abra mão da bolsa; se ele não abrir mão da bolsa, ele tem que assumir a carga horária dele presencial, mais a distância. Porém, até agora os professores não abandonaram a bolsa, não por falta de interesse deles, mas porque nos *campi* isso não é muito divulgado, por não ser vantajoso. Porque se um professor efetivo começar a dividir sua carga horária presencial com a EaD, nós teremos dificuldades de obter professores que perfaçam o ensino presencial, e dificilmente teremos cotas para vaga de contratação de novos professores. Em função disso, a própria instituição não incentiva que ocorra. (Coordenador C).

Evidencia-se que, por serem cursos temporários, as IES não têm condições de garantir a manutenção anual dos professores na carga horária da disciplina que assumem nos cursos EaD.

Como relatado em passo anterior, a oferta de cursos em EaD vinculados ao sistema UAB se dá com base em parcerias e convênios entre o MEC/Capes, os municípios e as IES públicas. As parcerias e os convênios firmados com os municípios para as ações das IES

no desenvolvimento dos cursos em EaD ocorrem por meio das prefeituras. Segundo os entrevistados, trata-se de um processo politicamente benéfico para os prefeitos, visto que as prefeituras não têm responsabilidade de custo e compromisso com os cursos. Segundo as narrativas dos coordenadores, [...] [a] UFMT não tem problema com as parcerias. Uma vez ou outra que acontecem umas coisas que são normais acontecer. São parcerias que sempre deram certo, ainda mais agora que o município não tem que pagar a UFMT para nada e a UFMT oferece, via MEC, recursos [...], porque no início da EaD no estado, os municípios que bancavam os cursos. Vindo a UAB, libertou o município desses pagamentos. Eles mantêm apenas o polo [...], o que é mais barato do que manter um curso. (Coordenador A).

A UAB se constitui como política prioritária na oferta da EaD nas IES públicas, configurando a única maneira de se implantar essa modalidade, ou seja, a única forma de sustentabilidade financiada pelo governo. O sistema instituiu um modelo de EaD por meio de planilhas financeiras, não havendo autonomia para que as IES ofertem a EaD se não atenderem e respeitarem os limites que revigoram no programa de financiamento; do contrário, não há liberação de recursos.

Segundo Preti (2005), essa autonomia não pode ser pensada como total liberdade.

Não podemos confundir autonomia com liberdade absoluta, com a possibilidade de a pessoa decidir "livremente", sem interferências externas, sem estruturas de poder, pois há condicionantes culturais, sociais, econômicos e pedagógicos que delimitam sua decisão. Trata-se de processo que não é apenas individual, ou individualista; é necessária a contribuição do outro, de instituições e educadores. (PRETI, 2005, p. 113).

Portanto, evidencia-se que a autonomia fica restrita aos limites dos programas do governo e ao financiamento liberado para sua execução, em uma relação de poder. O não investimento no funcionamento de uma estrutura administrativa que desfrute da autonomia universitária priva as IES de um espaço institucional para pesquisa de gestão educacional e a produção de materiais educativos, tecnológicos ou não, importantes para a educação e a formação continuada de professores e trabalhadores, o que poderia fortalecer a pesquisa, a extensão e o ensino.

Como dito em linhas atrás, o apoio financeiro para a manutenção dos cursos em EaD junto às IES públicas é disponibilizado pela Capes, observando-se a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública, bem assim os projetos de cursos selecionados a serem ofertados nos polos de apoio presencial pela IES. Contudo, os Coordenadores relatam limitações.

A meta do programa UAB é nós chegarmos em 2025 com 2 milhões de alunos. E nós temos tudo para chegar, desde que o Estado dê condições e estrutura para isso. Pois, nós, universidades, queremos trabalhar; sempre quisemos trabalhar. Nós queremos atender o estudante lá no interior. A universidade quer fazer isso, mas precisamos de contrapartida para isso. [...] A UFMT tem um sonho, mas os sonhos da UFMT estão dentro dos parâmetros de limites de recursos. Por exemplo, agora em 2014 e 2015 tínhamos um sonho de oferecer alguns cursos novos, e não estamos conseguindo oferecer por conta de contenção de dinheiro federal que complicou a oferta. Com essa limitação de recursos, não se oferece curso. Infelizmente, o Edital nº 75 está na praça e até agora a Capes não conseguiu encaixar o resultado disso, ainda por conta do dinheiro que não sai, que não tem. Nesse edital, prevemos oferecer 2.370 vagas com cursos novos: licenciatura em Matemática, Biblioteconomia e outros.

[...]. Você tem autonomia de propor, se tem dinheiro, a Capes financeira, se não tem, temos que aguardar. (Coordenador A).

De acordo com os dados das entrevistas, pode-se perceber uma dificuldade manifestada em relação aos recursos financeiros. Segundo as verbalizações dos entrevistados, o sistema UAB está com seus editais interrompidos, e os cortes financeiros do governo têm dificultado o andamento dos cursos existentes e a abertura de novos.

A busca pela institucionalização da EaD na UFMT tem condicionado a maneira como se organizam os programas de EaD na educação superior nessa instituição, e as suas vinculações históricas às formas de organização do governo, com o foco na formação de educadores.

Não queremos só a institucionalização legal, mas a de contratação e estrutura, uma institucionalização em que a EaD não seja mais chamada de modalidade, e sim o ensino das universidades. Poder oferecer curso quando quisesse. [...] que a Capes fizesse um fluxo contínuo de cursos, ao invés de ser por edital. A universidade quer oferecer, o Estado pediu, o polo necessita, acabar edital, ser oferta contínua. Isto é, institucionalizar, como acontece no ensino presencial: a universidade vê a demanda, daí viabiliza o curso, não fica presa ao MEC. Se ela terá dinheiro para o curso, propomos e pronto. [...] a EaD se transformasse em algo dentro da universidade, esse curso vai ser mais presencial, este menos, acabar modalidade. [...] É necessário que isso seja um programa não de governo, mas de Estado. (Coordenador A).

Como destacado pelo Coordenador, almeja-se a que a EaD seja institucionalizada como uma política de Estado, com maior autonomia da IES; que a IES tenha a capacidade de ofertar a EaD sem que sejam vivenciadas as restrições de

financiamento atuais; e que a EaD possa fazer parte da política igualitária de atribuição de vagas no corpo de professores e que integre a matriz orçamentária da instituição, para que sejam resolvidas as disparidades de condições do ensino superior entre as modalidades de ensino vigentes na IES.

Nota-se que a visão da modalidade EaD é compreendida pelos entrevistados como uma política educacional que traz, segundo Dourado (2008, p. 895), “[...] um conjunto de prioridades, a intenção dos valores e projetos, que, num dado momento, consegue instituir-se a partir das lutas pela hegemonia de uma dada posição, compreensão ou encaminhamento político”.

4. Considerações finais

Constatam-se, nas respostas dos Coordenadores entrevistados, as dificuldades enfrentadas pelo modelo EaD na UFMT, assim descritas, resumidamente:

- a) Precariedade da internet no estado, o que dificulta o trabalho em EaD.
- b) Despreparo dos profissionais para atender à dinâmica da EaD.
- c) Deficiência nas condições de trabalho dos professores e tutores.
- d) Desistência e evasão dos educandos.

Mesmo com esses desafios, a UFMT tem desenvolvido várias ofertas de cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento, e ainda oferece experiências positivas de EaD pública para os demais estados brasileiros, além de outros países, como o Japão.

Ainda restam inquietações que podem vir a constituir objeto de estudo, a exemplo da real possibilidade de as políticas públicas focalizadas na EaD atuarem na democratização e igualdade de acesso à IES em que pesem as atuais condições institucionais, ou seja, sem programas de permanência estudantil, sem acesso à bolsa de pesquisa, com precarização do trabalho docente, com tutores recebendo baixa

remuneração e em forma de bolsas, com financiamentos temporários para ações de caráter perene, conforme são as de ensino, pesquisa e extensão.

Outra inquietação refere-se à autonomia forjada da IES, que se configura conforme as regulações dos programas governamentais que possuem relações de poderes políticos.

Sendo assim, ressalta-se que o sistema UAB constitui-se, na sua composição, como de natureza mista e de responsabilidade descentralizada, com restrições de autonomia administrativa e orçamentárias na estrutura da EaD.

Referências

ABED (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA). *Censo EaD.Br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

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, Seção I, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/636024. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRAUER, Marcus Gomes; ALBERTIN, Alberto Luiz. Educação corporativa a distância: por que tanta resistência? *Revista de Design, Inovação e Gestão Estratégica*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 141-157, 2010.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63/53>. Acesso em: 13 jan. 2014.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 jun. 2013.

FNDE (FUNDO NACIONAL DA EDUCAÇÃO). Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LEHER, Roberto. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...] Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Roberto-Leher-para-o-GT11.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

MATOS, Heloneide Alcantara. *Educação a Distância: um estudo nas instituições de educação superior públicas no estado de Mato Grosso*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MATOS, H. A. *et al.*; In: LIMA, D. da C. B. P.; SANTOS, C. A.; TOSCHI, M. S. (org.). *Educação a Distância (EaD): realidades, evolução e contextos*. Anápolis-GO: Editora UEG, 2017.

PRETI, Oreste. A autonomia do estudante na educação a distância entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste. *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. p. 109-151.

UFMT (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2018*. Cuiabá: UFMT, [2013]. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/uploads/pdi-setec.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.



A institucionalização pioneira da Educação a Distância na educação superior em Mato Grosso: visão de envolvidos na trajetória¹

Heloneide Alcantara Matos

Tereza Christina Mertens Aguiar

Roseli Souza dos Reis Nunes

1. Introdução

Este capítulo versa sobre a institucionalização da Educação a Distância (EaD) em uma das Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes) do estado de Mato Grosso, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Para tanto, apresenta-se, inicialmente, uma breve descrição histórica da UFMT e de como se inicia a EaD nessa universidade.

Posteriormente, analisa-se a teoria institucional da EaD na UFMT nas falas dos coordenadores da EaD entrevistados, sob o viés teórico analisado pelo grupo macro da pesquisa intitulada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e*

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

práticas, coordenada por Lima (2017). Esse estudo privilegiou a Teoria Institucional segundo contribuições de Wiseman (2007), Kesar e Sam (2012) e Platt (2009).

Para desenvolver a pesquisa com abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes da UFMT e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) envolvidos na EaD da UFMT. Os sujeitos colaboradores da pesquisa englobam coordenadores de cursos e um representante da pró-reitoria dessa Instituição de Ensino Superior (IES), sendo indicados por siglas, a fim de assegurar o anonimato. A opção pela escolha desses protagonistas se justifica em razão de desempenharem um papel relevante nas esferas educacionais envolvidas na educação superior, com atuação no processo de implantação da EaD.

A abordagem sobre a institucionalização da EaD é um tema recente e relevante na atualidade, em virtude de apresentar subsídios que fomentem as discussões, e, por consequência, viabilizem essa modalidade de ensino como uma alternativa real dentro das instituições, promovendo o processo de ensino-aprendizagem.

2. História pioneira da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso

O desenvolvimento da educação a distância pública no estado de Mato Grosso teve início em 1992, com a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) na UFMT, idealizado a partir de uma viagem de representantes do governo de Mato Grosso e da Reitoria da UFMT à *Télé-Université de Québec (Téluq)*,² no Canadá. Essa universidade tinha um modelo de ensino a distância para atender populações distantes em seu território.

O Nead se organizou com o propósito de formar professores da rede pública de ensino. Assim, foi constituído um grupo de trabalho interinstitucional que envolveu

² A *Télé-Université de Québec (Téluq)*, a Pontifícia Universidade Católica do Chile, a Universidade Estatal a Distância de Costa Rica, a Escola Superior de Formação de Professores do Senegal e o Instituto de Formação de Professores das Ilhas Maurício visavam a concretização de projetos conjuntos que tivessem por base a modalidade de EaD (NEDER, 2000).

parcerias com a Secretaria da Educação e Cultura de Mato Grosso (Seduc/MT), a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (Sintep) e as prefeituras municipais.

Essa parceria culminou na construção de uma política de Estado para a formação de professores, o programa Interinstitucional de Qualificação Docente, que previa, até 2011, qualificar todos os professores da rede pública de ensino.

Assim, para melhorar o índice de professores da rede pública com habilitação para o exercício profissional do magistério, a UFMT cria o curso de Pedagogia licenciatura plena – habilitação em magistério a distância para os anos iniciais do ensino fundamental – com o objetivo de preparar professores para a Educação Básica (1ª à 4ª série), no polo de Colíder, situado na região norte do estado de Mato Grosso. Esse curso foi regulamentado pela Resolução do Conselho Diretor da UFMT nº 88, de 2 de agosto de 1994, tendo sido posteriormente credenciado pela Portaria MEC nº 372, de 5 de março de 2001, e reconhecido pela Portaria MEC nº 3.220, de 22 de novembro de 2002.

O Nead, portanto, nasceu como núcleo interinstitucional e interdepartamental voltado para a formação docente (tendo como núcleo de estudo e de ação a formação superior de professores em exercício), que seria realizada por meio da modalidade a distância. (PRETI, 2009, p. 141).

Em 2004, é oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia para a educação infantil nos polos de Colíder, Cuiabá, Diamantino, Juína, Terra Nova do Norte e Várzea Grande, totalizando a oferta de 1.193 vagas. Esse curso foi regulamentado pela Resolução Consepe nº 76, de 4 de julho de 2005.

O Nead funciona, desde sua criação, no Instituto de Educação (IE) da UFMT. A congregação do IE teve papel fundamental na criação do núcleo, a pedido da própria equipe que participava da consolidação do curso de formação de professores a distância. Todavia, apesar de a coordenação e do colegiado serem referendados

por portarias da Reitoria e da Pró-Reitoria, o núcleo não consta no cronograma da instituição. Na Resolução CD nº 16, de 30 de setembro de 2016, que dispõe sobre a estrutura administrativa e acadêmica e o quadro distributivo dos cargos de direção e funções gratificadas da UFMT, o Nead ainda não aparece.

Até 2005, o Nead/IE manteve a oferta de cursos em parceria com a Seduc e municípios. Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho, o sistema UAB. A partir de então, os cursos EaD passaram a ser ofertados por esse sistema.

Com o sistema UAB, a UFMT ampliou as ofertas de vagas e novos cursos, como Administração em 2006, Ciências Naturais e Matemática em 2007 e 2010, além de novas ofertas para Pedagogia em 2007, 2009 e 2012. Acrescenta-se o curso de Letras – habilitação em Inglês e Letras – habilitação em Espanhol em 2013, além dos cursos de Administração Pública, com a primeira oferta em 2009 e a segunda em 2013, totalizando uma oferta de 3.075 vagas.

Além dos cursos de graduação oferecidos no período de 2006 a 2016, acrescentam-se cursos em nível de especialização em Informática na Educação, Direito Ambiental, Gestão Pública Municipal, Gestão Pública, Gestão em Saúde e Informática na Educação, perfazendo um total de 2.815 vagas. Com recursos do sistema UAB, ainda são ofertados cursos de aperfeiçoamento e extensão para os profissionais envolvidos na EaD.

Na gestão 2008-2012, foi criada a Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação (STI) para apoiar os processos educativos. A UAB ficou alocada nessa secretaria. Tal estrutura permaneceu até 2016, quando a EaD migrou da STI para a gestão de uma nova secretaria denominada Secretaria de Tecnologia Educacional (Setec).

3. Teoria Institucional e sua aplicabilidade na Educação a Distância

Conforme Kesar e Sam (2012) e Platt (2009), citado por Lima (2017), destacam-se três fases para que o processo de institucionalização aconteça efetivamente,

a saber: mobilização, implementação e institucionalização, as quais não obedecem necessariamente a uma ordem de ocorrência, podendo ser concomitantes ou dinâmicas.

Analisando historicamente a EaD na UFMT, vemos que a iniciativa dessa modalidade deu-se, conforme mencionado, pela necessidade de formação de educadores.

O desenvolvimento da EaD pública no estado teve início em 1992, com a criação do Núcleo de Educação a Distância – Nead, que tinha a finalidade de implantar curso de formação para educadores, diminuindo, assim, os índices referentes a docentes sem habilitação específica para o exercício da profissão de professor. O Instituto de Educação da UFMT alia-se à Secretaria da Educação e Cultura do Mato Grosso e constitui um grupo de trabalho interinstitucional com a nomeação de Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso. Configura-se, assim, uma parceria entre UFMT, UNEMAT, Governo do Estado de Mato Grosso, prefeituras municipais e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso – Sintep. (MATOS; SILVA, 2016, p. 62).

As etapas do processo de mobilização – criar força-tarefa, estabelecer reuniões, angariar apoio externo, utilizar aliados institucionais e definir planos de ação – foram bem estabelecidas pela equipe inicial do programa, que, “[...] alicerçada nas recomendações indicadas pelo representante da Téliuq, secundadas pelos recursos provenientes da Unesco”, participa, no período de dezembro de 1992 a junho de 1993, de seminário, encontro e estudos sobre a EaD, o que impulsiona a concretização do projeto em solo mato-grossense (CARDOSO, 2006, p. 62).

Conforme dito, a partir do ano de 2005, os cursos na modalidade a distância passam a integrar o sistema UAB, enquanto sistema de oferta de EaD de marco legal para a todas as IES públicas. Vale ressaltar que, a partir da UAB, todas as

outras mobilizações iniciadas pelas universidades foram descartadas e a oferta da EaD na universidade pública só se dá, a partir de então, pelo sistema UAB.

Nesse momento, portanto, observa-se a cisão do processo de institucionalização da modalidade, pois, a partir da infiltração da UAB, perde-se a autonomia da construção e dinâmica de um programa de educação, já que vinha estabelecendo uma cultura organizacional de EaD, e passa-se a seguir os traços determinadores de um sistema imposto pelo governo.

A organização da EaD no contexto da UFMT se configurou, então, em forma de núcleo dentro das unidades acadêmicas e/ou departamentos de ensino, observando-se também uma submissão à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proeg).

Mesmo dentro dessa configuração de subalternidade à Proeg, constata-se que a maioria dos cursos é pensada no interior de seus institutos ou departamentos, conforme a organização da UFMT, e aprovada pelos conselhos de ensino, pesquisa e extensão. Isso traz uma certeza de que, antes de se pensar em como se dará o curso, se pensará sobre qual forma de linguagem ou quais recursos tecnológicos serão utilizados acerca da compreensão de educação que se quer oferecer. Supõe-se então que os cursos, sendo assim discutidos nos núcleos ou institutos de ensino, não se afastam da visão e missão de educação dos órgãos em que estão inseridos.

Segundo a manifestação de um dos Coordenadores entrevistados,

[a] UFMT tem a Secretaria de Tecnologia e Informação da Educação. Dentro dela se tem a coordenação da EaD, e a UAB está pendurada nesta como parceria, trabalhamos juntos. Ambos estão vinculados à reitoria. Não temos dependência administrativa, mas há sim uma dependência financeira, pois a UAB/UFMT é o olho da Capes no sentido de financiar os cursos; é uma gerência financeira desses cursos. Obviamente esses cursos estão ligados aos seus institutos e faculdades; há vários Nead em cada um dos institutos que oferecem cursos. O curso de Pedagogia no Nead do Instituto de Educação, o curso de Administração Pública no

Nead de sua faculdade [...] onde há curso, os institutos e departamentos elaboram tudo em seus cursos. A UAB não tem curso. Quem tem curso é a UFMT, nos seus respectivos institutos e departamentos. A Capes e a UAB, nós fazemos o chamamento e a divulgação dos cursos. Os institutos criam as estruturas dos cursos, escrevem seus PPC e os encaminham para a Proeg, a pró-reitoria de ensino de graduação. A Proeg analisa esses PPCs, encaminha-os para a UAB/EaD, em que só observamos se estão adequados no sentido do modelo EaD, mas o corpo dos PPC é igual a qualquer outros cursos presenciais da UFMT, passando também pela aprovação do Consepe.³ (Coordenador A).

Na verbalização de outro entrevistado, observa-se que a organização geral no início da

EaD na UFMT estava restrita a uma coordenação na Secretaria de Tecnologia da Informação – STI a Coordenação de Educação Mediada por TIC/CEMTIC. Os cursos estão alocados em cada uma das faculdades/institutos/departamentos. Contudo, a partir de outubro de 2016, foi criada a Setec, que irá capitanear as atividades de EaD. (Coordenador B).

Segundo Wiseman (2007), citado por Lima (2016), a institucionalização é o processo que assegura a ocorrência de ações rotineiras, desde que englobem toda a instituição, e não apenas indivíduos ou pequenos grupos.

³ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) é o órgão normativo, deliberativo, consultivo e última instância para recursos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, nos termos da legislação vigente. A ele compete exercer a gestão da universidade, em matéria relacionada ao ensino, à pesquisa e à extensão, supervisionando e fiscalizando as atividades didático-científicas realizadas pela UFMT, funcionando na forma colegiada, nos termos da legislação federal, disposições estatutárias e por seu regimento. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Sinop/876/812>. Acesso em: 02 jan. 2016.

O que se observa no modelo de organização da EaD na UFMT são pequenos núcleos dentro de poucos departamentos ou institutos de ensino que se dispõem a ofertar a modalidade, como é o caso do Instituto de Educação, da Faculdade de Letras e do Departamento de Administração, que passaram a oferecer cursos a partir de 2017 orientados pela Setec e pela coordenação da UAB.

Verificam-se outras verbalizações, presentes nas entrevistas, que comprovam a não rotina da modalidade e a descontinuidade do sistema, ou seja, a ausência de institucionalização de fato:

[...] deveria ter a mesma de forma contínua, como acontece com os cursos presenciais. Da maneira que está posta, a mesma funciona como se fosse um projeto, que apenas é executado pela UFMT, assim como poderia ser feito por qualquer outra IES ou órgão educativo. (Coordenador D).

[...] acredito que o principal impacto negativo é a questão financeira, que gera a instabilidade e incerteza da continuidade e pode colocar em risco tudo o que fora construído até aqui. Pois você conseguiu montar uma estrutura como uma engrenagem, funcionando redondo, [mas] como você não tem a continuidade, você desmonta essa estrutura. Não temos garantias que no futuro possamos montá-la novamente. (Coordenador E).

É notável como esse fato vem trazendo insegurança às equipes e núcleos de ensino, pois a oferta de novos cursos depende da aprovação dos editais do MEC.

Já os modelos institucionais de oferta de curso são apresentados nos conceitos propostos por Belloni (1999), que expõe modelos de instituições especializadas (*single-mode*), integradas ou mistas (*dual-mode*) e associadas ou consorciadas. Tratando-se desses modelos, a autora considera que

[...] especializadas dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância [...] integrados inclui uma grande variedade de experiências de EaD desenvolvidas em instituições convencionais, pública ou privadas-principalmente de ensino superior, mas não exclusivamente [...] instituições educacionais que atuam na área do ensino a distância no sentido de cooperação institucional e intercâmbio científico. (BELLONI, 2009, p. 92).

Dessa maneira, observa-se que a UFMT, após o ano de 2005, vem oferecendo cursos de EaD dentro da política pública do sistema UAB, podendo ser classificada, segundo o modelo de Belloni, como instituição integrada, visto que já tinha trajetória consolidada em cursos presenciais. A UFMT convive, assim, com experiências nas duas modalidades de ensino, presencial e a distância, obtendo vantagens quanto à flexibilidade de suas estratégias nas modalidades de cursos que oferece: a distância, semipresenciais ou presenciais.

Nos relatórios de gestão de 2008 a 2016, o sistema UAB (UFMT, 2013), no que tange à oferta de cursos a distância, é posicionado como um projeto e programa de acesso e expansão da educação superior, pois se relata que uma

[...] ação pioneira da UFMT foi participar ativamente na construção e implementação, desde 2006, junto à extinta Secretaria de Educação a Distância – Seed do Ministério da Educação, do Programa do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Entre 2008-2016, os cinco cursos de graduação ofertados pela UAB/UFMT atenderam 2.722 estudantes, em sua maioria professores de escolas públicas. (UFMT, 2013).

Nas políticas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico-Institucional (PPI) (UFMT, 2013), vê-se que a universidade projeta a

busca de maior qualidade e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulada com as necessidades regionais e, entre seus objetivos, indica que pretende promover inovação das práticas pedagógicas mediante a EaD e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Os trâmites para regulamentação e avaliação dos cursos EaD na UFMT seguem os mesmos ritos dos cursos da graduação presencial, conforme argumenta o entrevistado da Pró-Reitoria de Graduação:

Na Proeg, todos os cursos da EaD eram igualmente tratados como qualquer curso de graduação presencial. Tinha que seguir o rito. Lógico, respeitando as especificidades do curso a distância, mais tinha que ter o rito do fluxo de processos para ser aprovado. Tinha que passar pelo Consepe, pela análise da Pró-Reitoria de graduação e toda a legislação. Então essa parte de gerenciar sua logística é que era a função da graduação. A Proeg gerencia a construção do projeto pedagógico, e este tem que retornar para atender uma legislação, além de acompanhar a avaliação institucional. Também, assim como ocorre com o acompanhamento de avaliação com qualquer outro curso. As unidades têm a gerência do curso, mas articuladas com a Pró-Reitoria de graduação. (PR).

No que tange à regulamentação do trabalho docente na EaD da UFMT, a Resolução Consepe nº 158, de 29 de novembro de 2010, dispõe sobre normas para distribuição de encargos didáticos, segundo o regime de trabalho dos docentes. O representante da Proeg considera que essa resolução é mais um avanço na institucionalização da EaD na instituição.

[...] Então, a questão de docentes trabalharem na EaD também é algo que é institucionalizado, porque na própria resolução fala, se o professor tiver bolsa, ele não coloca no plano de encargos, ou ele

pode colocar, mas não conta horas para ele. Ele pode ter para progressão funcional. Mas se o professor não tem bolsa, ele pode trabalhar contando como encargos. Então o nosso processo funciona, então isso é uma institucionalização. (PR).

No art. 2º do Capítulo II das normas aprovadas pela Resolução nº 158/2010, são assim definidas as atividades de ensino:

Artigo 2º - São consideradas atividades de ensino, desde que não apresentem remuneração (extraordinária) aos docentes, exceto bolsa:
I – ministrar aulas em curso de graduação e de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, presenciais ou a distância, expressas em horas-aulas.

II – preparar as atividades mencionadas no item I, bem como acompanhar e avaliar as atividades discentes.

III – planejar, organizar, executar e avaliar as atividades de ensino.

IV – orientar e supervisionar trabalhos de curso e estágios curriculares em curso de graduação e de pós-graduação, conforme projeto pedagógico do curso de graduação ou do programa de pós-graduação devidamente regulamentados pelo Consepe.

V – orientar alunos de graduação e de pós-graduação em outros programas acadêmicos devidamente regulamentados pelo Consepe ou pelas Pró-Reitorias.

VI – capacitar, orientar e acompanhar tutores/orientadores acadêmicos de ensino a distância. (UFMT, 2010).

Quanto à regulação, a Resolução nº 158/2010 é mais um documento que constata a prática da UFMT em não tratar os cursos da EaD como um segmento diferenciado na instituição. Essa modalidade de ensino requer tratamento e considerações

especiais em alguns aspectos, mas, quanto à regulação, busca aproximar-se dos procedimentos comuns a todos os cursos, pela compreensão de que, sendo o curso presencial ou a distância, tudo é educação. Nesse sentido, o representante da Proeg expõe a seguinte compreensão: “igualmente o que acontece no ensino presencial, e eu, toda hora falando essa história, para mim é a mesma coisa. Porque para mim o que difere é a metodologia de ensino que é posto ali. O restante é educação”.

A implementação é definida, segundo Platt (2009), citado por Lima (2016), como o processo de colocar em prática uma ideia, um programa ou um conjunto de atividades e estruturas. Nesse sentido, para um dos coordenadores,

[...] [o]s cursos são organizados, implementados e executados seguindo todo trâmite e fluxo instituídos a partir da elaboração do PPC. As aprovações necessárias das instâncias colegiadas, os processos de cadastro, a regulação e a avaliação seguem os trâmites e fluxos da Secretaria de Regulação do Ministério da Educação. Seguimos modelos que intercalam atividades mediadas e atividades presenciais atendendo o que dispõe a legislação. (Coordenador A).

Na verbalização desse coordenador, é possível compreender que a implementação segue os padrões estabelecidos para a oferta de curso. Isso se confirma em que a EaD está seguindo os passos de implementação segundo o viés teórico de Platt (2012). Já no que se refere à estrutura do programa, vemos unanimidade nas falas dos coordenadores:

[...] os sonhos da UFMT estão dentro dos parâmetros de limites de recursos. Por exemplo, agora em 2014 e 2015, tínhamos um sonho de oferecer alguns cursos novos, e não estamos conseguindo oferecer por conta de contenção de dinheiro federal que complicou a oferta. (Coordenador E).

[...] por não ser de fato institucionalizada, a mesma fica como um bico nos setores e departamentos. Hoje eu estou, amanhã não sei. Diante disso, não posso me dedicar plenamente para isso. Tenho de buscar outras formas ou meios para estar participando da IES, pois, amanhã posso não ter o EaD, como vou ficar? Isso prejudica, pois muitos que no passado estavam engajados no EaD, pela não continuidade assumiram outros compromissos e, se agora necessitasse dele, não estaria mais disponível. A prova cabal de que não é institucionalizada é o próprio sistema de informações acadêmicas da UFMT. O presencial usa o Siga, a EaD utiliza um puxadinho, o Sigep, sem integração com o mesmo. Como é um puxadinho, você trabalha para que ele seja funcional, mas não promove os ajustes que poderiam facilitar a vida da coordenação e do acadêmico. Por exemplo, você processa todo o registro e acompanhamento de aula e das atividades do aluno no ambiente virtual de aprendizagem – AVA. Depois você imprime o registro de notas do AVA, lança manualmente no Siged, é o fim da picada. (Coordenador C).

De acordo com Platt (2009), citado por Lima (2016), para a institucionalização da EaD nas IES, essa modalidade deve estruturar-se em organização, procedimentos e atitudes que se tornaram rotina ou que estejam inseridas na programação global da organização ou órgão, continuando por mais de dois anos e operando de maneira viável – o que não conseguimos identificar nas falas das entrevistas, quando o coordenador C diz haver diferença até nos registros acadêmicos.

Todavia, o Coordenador acredita estar institucionalizada a EaD na UFMT no que tange à legalização:

Em termos de regulamentação, já avançou bastante, e atualmente as regras para os cursos e encargos dos professores estão mais

definidas, o que é muito bom. Apesar dessa importante regulamentação da legislação, falta um bom caminho para a institucionalização de fato, cultural e de chancela da modalidade como um caminho de formação de professores com qualidade perante a comunidade acadêmica, especialmente entre muitos docentes. (Coordenador B).

De acordo com os dados das entrevistas, pode-se perceber uma manifesta dificuldade em relação aos recursos financeiros. Segundo as verbalizações dos participantes, o sistema UAB estava com seus editais interrompidos, e os cortes financeiros do governo dificultaram o andamento dos cursos já existentes nos polos de apoio presenciais e a abertura de novos cursos.

Sendo assim, pode-se evidenciar que os cortes governamentais, ocorridos no ano de 2015, têm influenciado na oferta e gestão administrativa e pedagógica dos cursos em EaD na IES.

4. Considerações finais

O presente estudo é parte do resultado de uma pesquisa que teve a finalidade de compreender como foi concebida e instituída a política de EaD em uma das Ifes do estado de Mato Grosso, a UFMT.

O exposto nesta pesquisa demonstra que as políticas públicas educacionais favoreceram o expansionismo da EaD no estado de Mato Grosso desde a década de 1990, na vertente de formação continuada. Por sua vez, o primeiro curso universitário a distância no país é desenvolvido pelo Projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª à 4ª série do 1º grau da UFMT, sendo o estado pioneiro na oferta de EaD na educação superior brasileira, em 1995.

A partir do ano de 2006, com o sistema UAB, a visão da democratização do acesso é compreendida por esse sistema como a ampliação da oferta e interiorização do ensino superior. A UAB assume, portanto, a centralidade das políticas de

formação de professores da educação básica e de funcionários públicos administrativos, revelando um programa focalizado e elaborado em caráter emergencial para atender e solucionar problemas localizados.

De modo geral, a pesquisa mostra que o sistema UAB vem se firmando como política pública da educação superior nesse estado, o que tem sido referendado por iniciativas governamentais que buscam o seu crescimento e institucionalização, bem como pela adesão de municípios às chamadas dos editais públicos. No entanto, o processo de afirmação depende diretamente do financiamento público, correndo o risco de se constituir em registro histórico de uma fase promissora, mas sem continuidade. É necessário, segundo o clamor dos coordenadores entrevistados, um financiamento permanente que propicie a institucionalização da EaD na Ifes.

Como a UAB tem desenvolvido cursos pela UFMT na modalidade da EaD com prazos determinados, verbas por editais e profissionais contratados por bolsas e temporários, tem-se o entendimento, por parte dos coordenadores, de que não há a institucionalização dessa modalidade na cultura e organização da IES.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CARDOSO, Judith Guimarães. *Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: pactos e impactos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

KESAR, Adrianna; SAM, Cecile. Strategies for implementing and institutionalizing new policies and practices: understanding the change process. In: KESAR, Adrianna (ed.). *Embracing non-tenure track faculty: changing campuses for the new faculty majority*. New York: Routledge, 2012. p. 28-53.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição*. Palestra proferida no I Seminário de Educação a distância. Goiânia: UFG, 2017. Não publicado.

MATOS, Heloneide Alcantara Matos; SILVA, Maria das Graças Martins da. Políticas públicas de favorecimento expansionista da educação superior a distância no Mato Grosso. In: MACIEL, C. *et al.* (org.). *Educação a Distância: experiências, vivências e realidades*. Cuiabá: Editora UFMT, 2016.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília, DF: Plano, 2000. p. 105-124.

PLATT, P. A. *Promoting Change Through a School-Based Model of Comprehensive Student and Family Support: Kentucky's Family Resource and Youth Services Centers*. In: NATIONAL SYMPOSIUM ON DOCTORAL RESEARCH IN SOCIAL WORK, 21., 2009, Columbus (Ohio). *Abstracts* [...]. Columbus: Ohio State University, 2009. Disponível em: https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/36782/21_1platt_paper.pdf?sequence=7. Acesso em: 10 nov. 2012.

PRETI, Oreste. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: Editora UFMT, 2009.

UFMT (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2018*. Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/uploads/pdi-setec.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

UFMT (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO). *Resolução Consepe nº 158, de 29 de novembro de 2010*. Dispõe sobre normas para distribuição de encargos didáticos, segundo o regime de trabalho dos docentes. Cuiabá: UFMT, 2010. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx>. Acesso em: 20 maio 2017.

WISEMAN, E. *The institutionalization of organizational learning: a neoinstitutional perspective*. In: ORGANIZATION LEARNING, KNOWLEDGE AND CAPABILITIES CONFERENCE, 14-17 jun. 2007, London, Ontario, Canadá. *Proceedings* [...]. London, Ontario: The University of Western Ontario, 2007. Disponível em: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc2/papers/wiseman.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.



A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados: a visão de avaliadores externos¹

Giselle Cristina Martins Real

Tânia Jucilene Vieira Vilela

Regina Farias de Souza

1. Introdução

O presente trabalho trata de problemáticas centrais na política de educação superior voltadas à expansão desse nível de ensino, que é concebida como mecanismo de desenvolvimento social e econômico (ROBERTSON, 2009). É nesse contexto que se delineiam as temáticas referentes à avaliação e à institucionalização da Educação a Distância (EaD) que serão aqui discutidas.

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A ampliação do acesso à educação superior, inclusive por meio da EaD, está na pauta da agenda pública brasileira, conforme explicitam os últimos Planos Nacionais de Educação – o PNE 2001-2011² e o PNE 2014-2024.³

Mais do que uma política planejada, a EaD constitui-se como ação do Estado brasileiro, concretizada nos procedimentos normativos para a regulação e regulamentação da oferta de cursos nessa modalidade em instituições públicas e privadas⁴ e, ainda, na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).⁵

A efetividade dessas ações é traduzida pelos dados oficiais, divulgados anualmente pelo Censo da Educação Superior, que apontam para um crescimento constante dessa modalidade, inclusive abarcando o período recente,⁶ 2010 a 2016.

O Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2017a) informa crescimento de 60,66% nas matrículas de EaD no período considerado. Em outras palavras, em 2010, havia 930.179 matrículas em cursos de graduação a distância e, em 2016, esse número chegou a 1.494.418 matrículas. Outro dado relevante é a diminuição de 147,23% na assimetria entre as matrículas dos cursos presenciais e a distância,⁷ visto que em 2010 se tem uma preponderância de matrículas presenciais da ordem de 585,81% em relação às matrículas em cursos de EaD e, em 2016, essa proporção cai para 438,58%.

Embora as estatísticas apresentem um cenário prospectivo para a EaD, há que se notar o forte processo de privatização do setor, identificado como massificação

² Conforme consta na meta 4 do PNE 2001-2011, aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a).

³ Segundo definido pela estratégia 12.2 do PNE 2014-2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

⁴ A partir da LDB, o Ministério da Educação (MEC) emitiu várias normas regulamentares sobre a EaD, que se mantém como uma política voltada à solução de problemas educacionais, constituindo, nesse sentido, uma política de Estado (HOFLING, 2001). Podem ser indicados como exemplo desse processo a Portaria MEC nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004a) e o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b).

⁵ A UAB é criada em 2005 pelo MEC, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), e instituída por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006c).

⁶ Os dados são mais evidentes quando se consideram períodos anteriores.

⁷ Ou seja, em números, havia 5.449.120 matrículas em cursos presenciais e 930.179 em cursos a distância em 2010, e, em 2016, 6.554.283 matrículas presenciais e 1.494.418 a distância.

(GOMES; NUMES, 2012). O crescimento das matrículas na EaD no setor privado chegou⁸ a 83,25% entre 2010 e 2016, enquanto no setor público houve uma diminuição⁹ de 32,49% no mesmo período.

Apesar da retração nos percentuais de matrículas públicas, é importante ressaltar que as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) são preponderantes em relação às demais categorias administrativas do setor público, pois, ainda segundo o Censo de 2016 (BRASIL, 2017a), em 2010, as Ifes eram responsáveis por 57,66% e, em 2016, chegam a ser responsáveis por 60,09% das matrículas em instituições públicas.

Em síntese, esses dados permitem conclusões de duas ordens a partir do movimento retratado nas estatísticas oficiais, sendo uma referente ao desenho de expansão que se caracteriza pela sua regularidade, constância e privatização, e outra, de caráter mais geral, que indica tensionamento na efetividade das políticas expansionistas em curso, as quais, apesar de tomarem a EaD como ponto estratégico de sua direção, preterem a oferta pública,¹⁰ que passa a apresentar queda a partir de 2013, contradizendo as proposições constantes nos planos nacionais de educação e caracterizando-se como problemática recente.

Diante desse quadro, a reflexão que se levanta é: Quais são os condicionantes que levam à queda das matrículas no setor público, particularmente nas instituições federais, protagonistas da oferta pública?

Sem pretensões de responder à questão levantada, mas buscando contribuir com possíveis respostas, apresenta-se como objetivo do presente texto desvelar o processo de institucionalização da EaD no contexto das instituições públicas federais, elegendo como ponto empírico a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir da visão de seus avaliadores externos.

⁸ Para o cálculo do percentual, segundo os dados do Censo, em 2010 havia 748.577 matrículas de EaD em instituições privadas e, em 2016, 1.371.817 matrículas de EaD nesse setor.

⁹ O percentual foi elaborado considerando que em 2010 havia 181.602 matrículas de EaD em instituições públicas e, em 2016, 122.601 matrículas de EaD nesse setor.

¹⁰ Informações extraídas do Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2017a).

Esse recorte é constituído a partir de questões teóricas e metodológicas, a seguir justificadas, a fim de contribuir para sua elucidação.

Tem-se como foco o processo de institucionalização da EaD, pois se parte do pressuposto de que é no contexto das instituições, consideradas como “padrões sistemáticos de expectativas compartilhadas, com normas e rotinas de interação, que elaboram efeitos robustos sobre as motivações e os comportamentos de um grupo de atores sociais interligados” (LIMA, 2013, p. 50) que será possível “informar as regras do jogo e como o jogo é jogado”. (LIMA, 2013, p. 51).

Ainda, a opção por considerar a UFGD como ponto empírico desta análise é decorrente da vinculação do presente estudo à pesquisa em rede intitulada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*.¹¹ Essa pesquisa explicita o pioneirismo (SANTOS, 2008) e a forte presença da EaD no contexto da região Centro-Oeste (LIMA; SANTOS, 2014), na qual a UFGD está inserida, sendo influenciada à medida que também influencia as políticas de EaD na educação superior.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se como metodologia a análise documental, tendo como *corpus* fontes primárias, compostas pela legislação e pelas normas brasileiras que regem a EaD, e como instrumento privilegiante o relatório de avaliação de credenciamento da instituição para a oferta de cursos a distância. Esse relatório traz a visão externa, uma vez que é produzido por pessoas designadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de um banco de avaliadores que teriam *expertise* na área. Essa modalidade de avaliação é identificada como avaliação por pares e segue o rito indicado no Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006a) e no Decreto nº 8.754/2016 (BRASIL, 2016).

¹¹ A pesquisa, coordenada pelas professoras Daniela da Costa Britto Pereira e Catarina de Almeida Santos, contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), o que viabilizou a coleta de dados e as reuniões presenciais de seus membros, caracterizando-se como uma pesquisa em rede.

Os avaliadores designados pelo MEC atendem a requisitos mínimos quanto ao perfil acadêmico e profissional, previstos no art. 5º da Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, a saber:

- I – titulação mínima de doutor;
- II – efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através de currículo “Lattes”;
- III – reputação ilibada;
- IV – não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias;
- V – disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais. (BRASIL, 2006b, s. p.)

Há também requisitos específicos para os processos de credenciamento e recrenciamento institucional, que incluem experiência de no mínimo três anos em gestão educacional, de acordo com o § 1º do art. 5º da referida portaria (BRASIL, 2006b).

Esses requisitos, ao especificar o perfil do avaliador, o qualificam como representante do campo universitário, a partir de uma concepção bourdiana, conforme explicita Catani (2017, p. 96):

[O campo universitário] [c]onstitui-se em um *locus* de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir políticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder.

Assim, acredita-se que, a partir do relatório produzido pelos avaliadores externos responsáveis pelo credenciamento institucional da UFGD para a oferta de cursos a distância, e a partir da visão externa de representantes do campo universitário, podem se revelar as regras da EaD, e como a EaD é jogada/institucionalizada no âmbito de uma universidade federal, a UFGD, que, por sua vez, também compõe esse campo.

Para tanto, o presente capítulo está dividido em duas seções, além das considerações finais. A primeira seção irá tratar da avaliação educacional como mecanismo de diagnóstico institucional, e a segunda, dos tensionamentos no processo de institucionalização da EaD no contexto da UFGD. Por fim, apresentam-se as inferências e ilações sobre esse processo.

2. A avaliação regulatória como instrumento de diagnóstico institucional

A avaliação educacional como mecanismo de controle do Estado (AFONSO, 2000) desenvolve-se no Brasil a partir dos anos 1990, atingindo todos os níveis da educação (SOUZA; OLIVEIRA, 2003); e em decorrência dessa abrangência e *modus operandi*, é caracterizadora do “Estado avaliador”. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Na educação superior, é a partir de 1995, particularmente com a aprovação da Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995), que se adotam mecanismos periódicos de avaliação, inclusive com fins regulatórios, conducentes aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento institucional (BRASIL, 2006a).

A obrigatoriedade de um credenciamento próprio para a oferta de cursos a distância foi estabelecida, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 80, § 1º (BRASIL, 1996), a qual se mantém até a presente data, conforme consta no Decreto nº 5.800/2017 (BRASIL, 2017b). A partir desse dispositivo legal, o MEC vem disciplinando os

procedimentos, que incluem definição de prazos, espaços, indicadores de qualidade e instrumentos de avaliação a ser adotados pelas instituições.

Nesse contexto, a avaliação é utilizada como mecanismo central na política de educação superior e como importante instrumento de gestão educacional (REAL, 2008), e, por isso, é utilizada como parâmetro para se apreender o processo de institucionalização da EaD, tanto na UFGD como na visão de seus avaliadores externos.

A UFGD foi credenciada em caráter experimental para a oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2009, por meio da Portaria Ministerial nº 858, de 4 de setembro (BRASIL, 2009). Posteriormente, em decorrência da Portaria Ministerial nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010a), obteve o credenciamento regulamentar para a oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do sistema UAB, por um período de cinco anos.

Em virtude de o credenciamento estar pautado na oferta de cursos do sistema UAB, não houve verificação *in loco* por meio de avaliadores externos designados pelo MEC em 2009 e/ou 2010. Apenas em 2016, no período de 27 de novembro a 1º de dezembro, é que houve a verificação *in loco* e a consequente avaliação externa desenvolvida pelo MEC para o credenciamento institucional. Portanto, é a essa última visita que se referem os dados aqui apresentados.¹²

O relatório analisado é produzido a partir do instrumento de avaliação elaborado pelo MEC¹³ e serve de parâmetro para a consecução da avaliação. O instrumento utilizado é identificado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como *Instrumento de Avaliação Institucional Externa*, que tem como finalidade o credenciamento institucional, tendo sido publicado em setembro de 2010 e disponibilizado na página *web* do Inep.¹⁴ É o

¹² Houve, também, a avaliação para fins de reconhecimento de cursos de graduação na modalidade a distância ofertados pela UFGD, no período de 2015-2016, mas essa avaliação não foi considerada, neste momento, por não tratar do contexto institucional. Ela foca apenas as especificidades dos cursos.

¹³ O processo de elaboração do instrumento é conduzido pelo MEC/Inep a partir da indicação de especialistas da área, sendo, portanto, construído no contexto do campo universitário.

¹⁴ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_credenciamento.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

único instrumento vigente e apensado à página *Web* do Inep que atende a todas as modalidades de cursos e, portanto, não está particularizado para a EaD, como ocorre com os demais instrumentos voltados para os processos de credenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos.

Ao analisar o currículo Lattes dos avaliadores¹⁵, à época, podia-se observar que os dois membros tinham vínculo efetivo com universidades públicas, mas não havia *expertise* em EaD. Apresentavam forte perfil acadêmico, considerando a presença de titulação máxima no campo universitário, com mestrado, doutorado e estágios de pós-doutoramento. Além da formação acadêmica, também contavam atuação em cargos de gestão institucional, particularmente na coordenação de curso de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, bem como participação em sociedades científicas. No que se refere à docência, possuíam atuação efetiva na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, inclusive com orientações de discentes em ambos os níveis. Nota-se que os perfis dos avaliadores atendiam aos requisitos constantes na Portaria nº 1.027/2006 (BRASIL, 2006b); no entanto, careciam de maior envolvimento com a modalidade de EaD. As únicas inserções na área de EaD referiam-se ao fato de um avaliador ser coordenador, desde 2011, do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), e de o outro ter participado de projeto de extensão que envolvia a criação e implementação de ambientes de formação docente em Biologia, Física e Química, *in loco* e virtuais.

Essa característica permite inferir que não há uma preocupação do MEC com a inserção dos avaliadores na EaD quando se trata de credenciamento institucional. O foco se restringe ao perfil acadêmico e administrativo dos avaliadores, explicitando preocupação em atender à norma vigente para a constituição das comissões de avaliação aprovada em 2006 (BRASIL, 2006b). Esse fato é observável tanto no instrumento de avaliação quanto no perfil dos avaliadores designados.

¹⁵ O currículo Lattes é de acesso público junto à Plataforma Lattes e está disponibilizado no seguinte endereço eletrônico: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 20 set. 2017.

O instrumento apresenta dez dimensões e 41 indicadores a serem avaliados, replicando as dimensões constantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b). São atribuídos às instituições conceitos que variam de 1 a 5, sendo equivalentes às prescrições *Muito Aquém*, *Aquém*, *Similar*, *Além* e *Muito Além*.

A UFGD obteve o conceito final 4 (*Além*), tendo obtido apenas um conceito 5 (*Muito Além*), além de dois conceitos 2 (*Aquém*), três conceitos 3 (*Similar*) e quatro conceitos 4 (*Além*). O Quadro 1 apresenta as 10 dimensões e os conceitos obtidos pela UFGD na avaliação para fins de credenciamento para a oferta de EaD.

Quadro 1: Dimensões e conceitos obtidos pela UFGD no *Relatório de Avaliação para fins de Recredenciamento para Oferta de Cursos a Distância* em 2016

Nº	Dimensões	Conceito
1	Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	2
2	Política para o ensino, a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	4
3	Responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere a sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	4
4	Comunicação com a sociedade.	3
5	Políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	4
6	Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	5
7	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	4
8	Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e à eficácia da autoavaliação institucional.	2
9	Políticas de atendimento aos discentes.	3
10	Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	3

Fonte: Comissão de Avaliação (2016).

Embora não se tenha uma dimensão específica para tratar do processo de institucionalização da EaD, é possível perceber um movimento tangencial à questão em todas as dimensões, havendo em algumas maior interseção, como é o caso das dimensões 1, 6, 7, 8 e 10, que focam as ações de planejamento, gestão, infraestrutura, avaliação e sustentabilidade financeira.

Para o desenvolvimento do relatório, que contém 32 páginas e constitui o único produto gerado a partir da avaliação realizada *in loco*, os avaliadores analisaram documentos institucionais e realizaram reuniões e entrevistas com gestores, coordenadores de cursos, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos que atuam na EaD; e mesmo com aqueles que, *a priori*, não têm vínculo direto com a modalidade, como é o caso dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), indivíduos escolhidos por seus pares para representar a universidade como um todo. Essa imersão dos avaliadores no interior da instituição e os resultados alcançados viabilizam a identificação de possíveis tensionamentos e embates envolvendo o processo de institucionalização da EaD, os quais, por sua vez, estariam inscritos no relatório a partir dessa visão externa.

A UFGD teve resultado positivo na avaliação externa, sem, no entanto, obter o maior conceito, o que indica que alguns aspectos esperados ou recomendados pelas normas nacionais ainda não foram atingidos. Isso sinaliza a necessidade de buscar compreender melhor o relatório em seus aspectos qualitativos, o que será feito na próxima seção, em relação à EaD.

3. Institucionalização da Educação a Distância revelada pela avaliação

O relatório de avaliação externa apresenta uma síntese do processo de institucionalização da EaD no contexto institucional, quando informa que

A IES apresenta perfil de uma instituição que atua tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. O Índice Geral de Cursos – IGC contínuo da IES em 2014 foi 3,372 e o IGC faixa 4. Na educação a distância, a IES iniciou suas atividades em 2009 e desde então vem se consolidando, sendo que, no ano de 2014, cerca de 5% das vagas de discentes ingressantes foram ofertadas nessa modalidade de ensino. O PDI, com período de referência 2013-2017, indica uma previsão de instalação de 16 novos cursos na modalidade EaD, passando as vagas ofertadas de 610 (2013) para 8.270 (2017). (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2016, p. 2).

Pode-se observar pela transcrição supracitada que os avaliadores, ao sintetizarem a atuação da instituição na EaD, descrevem seu processo de institucionalização e apontam para sua consolidação, tendo por marco temporal o ano de 2014, quando há a oferta de 5% do total de vagas da instituição na EaD. Também indicam um cenário prospectivo ao citar o PDI. De forma geral, a comissão de avaliação reconhece a efetividade das ações da EaD no contexto institucional, a partir da representatividade do percentual de vagas na EaD, e aponta para um cenário favorável no contexto institucional. Para essas afirmações, toma por referência o PDI, que se caracteriza como importante instrumento de gestão institucional, senão o mais importante, sendo inclusive monitorado pelo MEC no contexto das avaliações regulatórias, conforme previsto no Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006c).

Cabe aqui ressaltar que a comissão de avaliação, tomando por referência a oferta de vagas em EaD, equivalentes a 5% do total ofertado, considera ter havido a consolidação da EaD na UFGD – o que explicita o caráter subjetivo desse apontamento, uma vez que, segundo o Censo da Educação Superior de 2014, houve no Brasil a oferta de 44,12% de vagas na EaD, em relação ao conjunto das vagas oferecidas

(BRASIL, 2015). O Censo também apresenta dados que permitem construir estatísticas diferentes das apontadas pela comissão, conforme explicita a Tabela 1.

Pelas informações constantes na Tabela 1, pode-se observar que as universidades federais apresentam percentuais equivalentes no que se refere às vagas em cursos de graduação a distância, com um pequeno destaque para a Universidade de Brasília (UnB). Porém, ainda estão distantes do percentual das vagas ofertadas no contexto do Brasil, que tem o setor privado como protagonista. Esses dados problematizam a assertiva da *consolidação* da EaD na UFGD, tendo por foco os percentuais de oferta de vagas na relação vagas presenciais/EaD, embora sinalizem um contexto institucional positivo para a EaD.

Tabela 1: Relação das vagas totais ofertadas e vagas ofertadas na modalidade EaD, e número absoluto e percentual, considerando Brasil e universidades federais da região Centro-Oeste, em 2014

Universidades*	Vagas totais	Vagas na EaD	(%)
Brasil	6.345.652	2.800.358	44,13
Universidade Federal da Grande Dourados	2.490	335	13,45
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	6.100	740	12,13
Universidade Federal de Goiás	7.250	805	11,10
Universidade de Brasília	9.775	1.410	14,42

Fonte: Censo da Educação Superior, 2014 (BRASIL, 2015). * Não foi considerada a UFMT, visto que no Censo de 2014 consta apenas 1 (uma) vaga ofertada na EaD.

Nesse sentido, têm-se as considerações da própria comissão ao avaliar a dimensão 1, que trata da missão e do PDI da UFGD, ao indicar que suas ações estão *aquém* do previsto, atribuindo-lhes o conceito 2. Portanto, é nessa dimensão que a

comissão revela o primeiro tensionamento, que se refere ao não cumprimento das proposições constantes do PDI, e que a EaD, portanto, não estaria *consolidada*, conforme explicita o trecho transcrito a seguir.

O PDI apresenta no Plano de Expansão proposta de criação de 16 cursos de graduação na modalidade a distância, com um total de 8.270 vagas, com distribuição dos cursos pensada e organizada para oferta de 9 polos existentes no Estado de Mato Grosso do Sul, na forma de rodízio. Desses 16 cursos, 10 estão previstos para implantação até 2017, no entanto, contata-se a implantação de 2 desses cursos (Licenciatura em Letras Libras – institucional e Licenciatura em Física – UAB), e verifica-se que os cursos são ofertados em 10 polos/cidades, acima da meta inicial de 9 polos/cidades. Segundo dirigentes, o atraso no cronograma de implantação de novos cursos e oferta de vagas a partir de 2015 deveu-se pela interrupção da política de financiamento da Capes, através de editais específicos. [...]. Também não foram apresentadas revisões do PDI. (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2016, p. 19).

Observa-se, a partir das ponderações da comissão de avaliação, que o processo de institucionalização da EaD no contexto da UFGD está condicionado à política de financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Tem-se, com isso, que o movimento de crescimento e ruptura deflagrado pela EaD está sujeito ao financiamento externo advindo da Capes/MEC. Desse modo, a política institucional é condicionada pelo órgão central, que, apesar da sua predisposição favorável à inserção dessa modalidade, tem a consecução de seus objetivos limitada.

Com isso, há indícios de que o planejamento institucional fica totalmente à mercê das diretrizes externas quando se trata de EaD, pois sequer houve o posicionamento

institucional para revisão ou mesmo aditamento do PDI,¹⁶ de forma a reduzir ou replanejar a expansão diante do cronograma previsto, conforme apontado pela comissão de avaliação.

No que se refere à dimensão 2, que trata das políticas de ensino, pesquisa e extensão, a comissão de avaliação (2016, p. 20) conclui que “[e]xiste coerência entre as políticas de ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e extensão práticas com as descritas no PDI da IES e ocorrem de maneira mais forte na modalidade presencial”. Ao atribuir à dimensão o conceito 4 (*Além*), destaca a participação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras Libras e Computação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Capes e a participação nos editais internos de financiamento de projetos de extensão. De forma geral, a comissão considera que há inserção dos cursos de EaD no contexto das políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, mas pondera sobre a ênfase dessas políticas no ensino presencial.

Nesse sentido, observa-se, além do tensionamento externo referente à dependência do financiamento da Capes, a existência de embates internos, em que prevalece o direcionamento de políticas para os cursos presenciais, embora isso não se constitua como fator preponderante.

A comissão de avaliação também explicita a inserção da EaD no contexto institucional e externo quando destaca três ações decorrentes dos cursos de graduação em EaD: a oferta do curso de Bacharelado em Administração no presídio de Dourados; a oferta do curso de Licenciatura em Letras, com habitação em Língua Brasileira dos Sinais – Libras; e a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia em polo localizado no interior da Reserva Indígena Porto Lindo, no município de Japorã.

Cumprir destacar, nesse contexto, que a diretora da Faculdade de Educação a Distância da UFGD chegou a receber a medalha *Patrono Penitenciário* “*Senador Ramez Tebet*” por ter envidado esforços no sentido de criar um polo UAB no presídio

¹⁶ O procedimento de aditamento ao PDI está previsto no art. 57 da Portaria Normativa Consolidada nº 40, de 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b). Destaca-se que esse dispositivo normativo não foi revogado pela Portaria Normativa nº 11/2017.

de Dourados. Contudo “a proposta não foi adiante pois o polo não foi autorizado porque se encontra fora da área de atuação do programa UAB, que é a formação de professores para a Educação Básica. Mesmo assim, a homenagem foi concedida à EaD/UFGD”. (UFGD, 2017, p. 1).

De forma geral, é possível observar uma predisposição favorável para o desenvolvimento de ações com foco na EaD por parte da instituição. Todavia, considerando a construção de seu processo de institucionalização, que implica a dependência de recursos financeiros, as rupturas se tornam fatores limitadores, tanto no contexto interno quanto no externo.

A dimensão em que a UFGD alcançou o maior conceito, 5 (*Muito Além*), refere-se à organização e gestão da instituição (dimensão 6). Nesse quesito, destaque foi dado à participação de representantes da EaD nos conselhos superiores da universidade. Também contou positivamente o fato de a EaD ter uma faculdade própria, a Faculdade de Educação a Distância (Faced), como explicita o seguinte trecho:

A faculdade de EaD é diferenciada das demais unidades acadêmicas, pelo fato de na EaD funcionam os cursos decorrentes de Acordo de Cooperação Técnica – ACT e que preveem na sua base de ação diversas coordenações que precisam trabalhar de forma harmoniosa e pacífica em comum acordo com a direção da unidade acadêmica, conforme previsto no regimento da EaD. (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2016, p. 25).

De forma geral, a presença de uma estrutura organizacional própria e a representação nos espaços de decisão revelam passos importantes para o processo de institucionalização da EaD em seu contexto interno, fato que a comissão de avaliação apreendeu ao atribuir o conceito máximo a esse item da avaliação.

No entanto, na dimensão 7, referente à infraestrutura física, a UFGD obteve conceito 4 (*Além*), sendo que o entrave consistia na paralisação das obras referentes à construção do prédio destinado à Faced. Segundo a Comissão de Avaliação:

A Faculdade de Educação a Distância – Faced funciona, atualmente, em prédio alugado situado no centro comercial da cidade, é de fácil acesso a alunos, professores e servidores técnico-administrativos. Em 2014 a IES iniciou a construção de prédio na Unidade II para abrigar a Faced, com previsão de 6 salas de aula, 2 laboratórios, 1 data center, 1 biblioteca, 2 salas de videoconferência, 8 salas para professores, gravação de vídeo, espaços para funcionar todas as divisões administrativas e 1 miniauditório. A comissão visitou o local das obras, que se encontram paralisadas devido à crise econômica da empresa vencedora da licitação (*sic*). (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2016, p. 26).

Mais uma vez observa-se que o processo de institucionalização é marcado pela dependência financeira, já que as obras para a construção do prédio próprio estavam paralisadas, representando uma ruptura no desenvolvimento das ações – uma vez que o órgão possui organização administrativa própria, mas não estrutura física.

Esse fator também interfere na adequação legal do prédio da Faced que, por se tratar de edifício alugado, ainda não estava totalmente adaptado ao atendimento das pessoas deficientes, conforme registro da comissão de avaliação: “[...] as instalações da Faculdade de Educação a Distância, que são provisórias a IES possui um bloco em construção, não possui acesso para cadeirantes ao segundo piso e nem piso tátil”. (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2016, p. 30).

O ponto mais enfocado pelo relatório da Comissão de Avaliação, no que se refere ao processo de institucionalização da EaD, é a crise financeira que limita a implementação das ações e cursos planejados pela IES. Ao analisar a dimensão 10, que trata da sustentabilidade financeira, a Comissão ressalta que:

[...]. com a crise econômica dos últimos anos, o planejamento e expansão de cursos têm sofrido atrasos, afetando também os cursos de EaD. Estes últimos tiveram interrompidos a implementação dos cursos em convênio previstos para 2015 e 2016 e os existentes não ofertaram vagas neste biênio. As prefeituras são responsáveis por fornecer os prédios que abrigam os polos de EaD. O pagamento das bolsas dos tutores e docentes é feito com verbas da UAB. (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2016, p. 30).

A partir da visão dos avaliadores, é possível observar que o grande tensionamento para o processo de institucionalização da EaD na UFGD é a dependência financeira do órgão central, o que tem limitado sua inserção na comunidade e sua expansão nos moldes planejados. Embora haja pequenos pontos que sinalizam embates no binômio presencial-EaD no contexto institucional – revelados nas políticas de pesquisa, ensino e extensão, que ainda privilegiam os cursos presenciais –, é no contexto externo que se concentram os maiores condicionantes impeditivos à sua institucionalização.

4. Considerações finais

O presente capítulo procurou contribuir com algumas reflexões acerca da questão inicial que, a partir da citada pesquisa em rede,¹⁷ se levanta: Quais são os condicionantes que levam à queda das matrículas no setor público, particularmente nas instituições federais, protagonistas da oferta pública?

Acredita-se que parte dessa resposta é revelada quando se examina o processo de institucionalização da EaD no contexto da UFGD; em outras palavras, objetiva-se “informar as regras do jogo e como o jogo é jogado” (LIMA, 2013, p. 51), ao

¹⁷ Trata-se da pesquisa *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*, já mencionada na Introdução.

tomar por referência a visão externa dos avaliadores que participam do processo de credenciamento institucional. Mesmo se tratando de um estudo de caso, buscou-se fazer o movimento do geral, presente nos dados estatísticos, para o particular, evidenciando-se, portanto, indícios de movimento semelhante no contexto das universidades federais, particularmente na região Centro-Oeste.

Ao casar a avaliação com a temática da institucionalização, verificou-se a procedência dessa análise, a qual, embora apresente aspectos subjetivos, em grande medida revela os fatores condicionantes – impeditivos ou mesmo impulsionadores – do processo, pois os avaliadores, como representantes do campo universitário, conferem distanciamento e legitimidade ao papel da avaliação para apontar esses condicionantes.

Em algum momento da institucionalização da EaD na UFGD, o tensionamento residia no binômio presencial-EaD (SEGENREICH, 2009). No entanto, observou-se que EaD está, paulatinamente, construindo espaços de representatividade no interior da instituição, ampliando a oferta de suas vagas e matrículas, envolvendo os professores de cursos presenciais em atividades e ações de EaD, ocupando espaços de representação em conselhos acadêmicos e buscando dar acesso à população *a priori* excluída, como deficientes auditivos, indígenas e presidiários.

Portanto, atualmente, o tensionamento está concentrado na dependência financeira da IES, o que se apresenta como obstáculo para a construção de espaços próprios e adequados e para a consecução das metas expansionistas previstas em seus instrumentos de planejamento.

O jogo que está sendo jogado, neste momento, está centrado na distribuição dos recursos financeiros vindos do MEC, que passa a ser o “dono da bola”.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

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, Seção I, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 25 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 13 dez. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 15 abr. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 10 maio 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 16 maio 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 9 jun. 2006c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 858, de 4 de setembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 8 set. 2009. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/LEGISLACAO-NORMAS-COGRAD/Portaria%20Normativa%20MEC%201369-2010%20-%20credeciamiento%20EAD%20seguida%20de%20credenciamiento%20anterior.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 8 dez. 2010a. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/LEGISLACAO-NORMAS-COGRAD/Portaria%20Normativa%20MEC%201369-2010%20-%20credeciamiento%20EAD%20seguida%20de%20credenciamiento%20anterior.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 29 dez. 2010b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/198/portaria-normativa-n-40>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: sinopses estatísticas, 2014. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 09 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 11 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8754.htm. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: principais resultados. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 26 maio 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. Campo Universitário. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 95-98.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO. *Relatório de Avaliação*: recredenciamento EaD da Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília, DF: Sistema e-MEC, 2016. Circulação restrita.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SANTOS, Catarina de Almeida. *Institucionalização da educação a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*. Projeto de Pesquisa. Goiânia: UFG, 2014. Circulação restrita.

REAL, Giselle Cristina Martins. *Impactos da avaliação na educação superior*. Dourados-MS: Editora UFGD, 2008.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2017.

SANTOS, Catarina de Almeida. *A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância*. São Paulo: FEUSP, 2008

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, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200013>. Acesso em: 05 set. 2017.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007. Acesso em: 20 ago. 2017.

UFGD (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS). Diretora da Faculdade de EaD recebe Medalha Patrono Penitenciário do governo do estado. *Portal UFGD*, Dourados, 5 out. 2017. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/noticias/diretora-da-faculdade-de-ead-recebe-medalha-patrono-penitenciario-do-governo-do-estado>. Acesso em: 05 out. 2017.



A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Grande Dourados: contribuições do curso de licenciatura em Letras Libras¹

Janete de Melo Nantes
Regina Farias de Souza

1. A necessidade da institucionalização do curso de Letras Libras na Universidade Federal da Grande Dourados

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dedica o seu Capítulo V ao tema da educação especial, tornando clara a necessidade da inclusão social dos portadores de deficiências. Conforme o art. 58,

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais

¹ Estudo realizado como resultado de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, *on-line*).

Nos §§ 1º e 2º do mesmo artigo, se estabelece que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração às classes comuns de ensino regular.

A lei preconiza, ainda, que a oferta de educação especial – dever constitucional do Estado – tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil.²

Após o estabelecimento da LDB nº 9.394/1996, foram criadas diversas leis e demais regulamentações voltadas à necessidade do atendimento à acessibilidade e à facilitação do cotidiano e da vida escolar do portador de deficiência.

Com base em tais legislações, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), assim como outras Instituições de Ensino Superior (IES), visando à implementação de cursos para a formação de professores que pudessem atender a essa clientela, estabeleceu convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme o relatório de gestão da universidade (UFGD, 2011), que relata ter sido mantido o processo de implementação pela Educação a Distância (EaD),

² A LDB, em seu art. 59, também determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.”

em convênio com a UFSC, de dois cursos de Graduação eventuais, em 2008, e que se desenvolveram durante todo o ano de 2011:

- Licenciatura em Letras Libras (30 vagas) – Licenciatura em Língua de Sinais (Libras) para ouvintes, na modalidade EaD, em convênio com a UFSC, com realização de vestibular em maio de 2008.
- Bacharelado em Letras Libras (30 vagas), na modalidade EaD, em convênio com a UFSC, com realização de vestibular em maio de 2008.

2. Histórico do curso de graduação Letras Libras na Universidade Federal da Grande Dourados

O curso de Graduação de Licenciatura em Letras com habilitação em Libras (Letras Libras) na modalidade a distância foi ofertado, pela primeira vez, em 2008, na Faculdade de Educação (Faed) da UFGD, como polo da UFSC, nas habilitações de Licenciatura, para formar professores de Libras, e Bacharelado, com a finalidade específica de formar tradutores e intérpretes de Libras e Português. O curso foi uma proposta pioneira para democratizar o processo de formação desses profissionais em todo o território brasileiro, assim como para atender à demanda do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) na formação de professores e tradutores e intérpretes de Libras para garantir a acessibilidade aos surdos, previsto no Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. O curso foi ofertado em 15 polos em todo território nacional, incluindo Dourados/MS.

O polo da UFGD para o curso de Letras Libras, com turmas de licenciatura e bacharelado, realizou as adaptações físicas necessárias ao bom funcionamento do

curso, como a disponibilização de um amplo laboratório de informática e um auditório onde se realizaram os encontros presenciais, que incluíram videoconferências. Também havia salas de aula para os tutores realizarem atividades em momentos separados com as turmas e uma sala de coordenação para as reuniões da equipe.

O grupo de estudantes era constituído de pessoas oriundas da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, de cidades do interior do estado e de cidades de outros estados, como Cascavel, Maringá e Umuarama/PR e Ribeirão Preto/SP.

Até então, a UFGD não possuía pessoas surdas e ouvintes falantes de Libras transitando e integrando-se à vida acadêmica universitária. O curso, assim, causou um impacto positivo na universidade, abrindo caminhos para o debate sobre acessibilidade linguística, políticas linguísticas, reflexões sobre as propostas pedagógicas para educação de surdos, valorização da formação de professores surdos e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e estudos da área.

O movimento do curso de Letras Libras mobilizou os servidores da cidade universitária da UFGD para atender com mais qualidade os estudantes. Nesse sentido, o restaurante universitário e a biblioteca disponibilizaram acesso a esses alunos. A presença do curso deu mais visibilidade às questões da comunidade surda, como a participação dos seus representantes em eventos realizados pela instituição.

Como desdobramento institucional, a partir do curso de Letras Libras, tivemos o ingresso de duas professoras egressas do bacharelado e duas professoras, uma surda e uma ouvinte, egressas da licenciatura, para compor o quadro de docentes do curso de Letras Libras da UFGD, culminando com a criação institucional do curso de graduação – Licenciatura em Letras Libras na Faculdade de Educação a Distância da UFGD. Há, também, uma professora ouvinte, egressa da licenciatura, que ingressou na vaga de professora substituta e colaborou por dois anos no curso, hoje atuando como intérprete de Libras da nossa atual coordenadora da UAB, que é surda e docente do curso de Letras Libras da Faculdade de EaD. Outro desdobramento do curso foi a seleção da UFGD para a aplicação anual do Exame Nacional de Proficiência em Libras (Prolibras).

A partir dessa iniciativa da UFSC, em 2013, a UFGD concebeu implantar o curso de Letras Libras na modalidade de EaD por meio de ações diretas do Plano Viver Sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que visa à efetivação da educação bilíngue no Brasil, por meio da formação de professores de Libras e também da inclusão de pessoas surdas usuárias de Libras no ensino superior.

A criação do curso de Letras Libras na modalidade a distância, na UFGD, foi uma proposição para atender às demandas de inclusão da pessoa surda na educação e para oferecer Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). O curso visa suprir uma grande demanda de profissionais para atuar no ensino básico, com o objetivo de atender aos surdos que estão em fase de escolarização, e no ensino superior, para atender à inclusão de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, educação e fonoaudiologia.

O curso visa formar profissionais em Dourados e cidades circunvizinhas para atuar como professores de primeira e segunda língua nas escolas e instituições das comunidades em que atuam, além de promover o atendimento educacional especializado na inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais.

Considera-se, ainda, que o mercado de trabalho para o acadêmico do curso de Letras Libras apresenta características cada vez mais promissoras, em face, por exemplo, da crescente necessidade da presença desse profissional nas instituições públicas e nas empresas concessionárias de serviços públicos para atendimento às pessoas surdas.

A implantação do curso de Letras Libras na UFGD na modalidade a distância também contribuiu para a institucionalização da EaD na Faculdade de Educação a Distância, o que possibilitou a realização de concursos para provimento de vagas de professores e técnicos para atuarem na nova unidade acadêmica.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2000, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2006, apontavam um alto índice de evasão do aluno surdo do ensino fundamental (79,51%). O ingresso no ensino superior também era muito mais baixo em comparação

aos ouvintes. A criação do curso de Letras Libras pela UFSC, em 2006, possibilitou uma vertiginosa alteração nesse índice, com um aumento de 705% de surdos no ensino superior. Sem a EaD, seria improvável alcançar esses resultados (QUADROS, 2015).

Assim, atendendo aos preceitos de democratização e socialização do conhecimento, a partir da interiorização das ações de ensino-aprendizagem em Mato Grosso do Sul, o curso de Letras Libras veio somar-se a essa filosofia de inclusão, tornando a UFGD cada vez mais acessível a todos.

As discussões de Botelho (2005), Quadros (2015) e Lacerda (2009) abordam, entre outros aspectos, o processo histórico e a atual realidade da educação de surdos, apontando a necessidade de uma nova prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas. As autoras mostram a importância da Língua de Sinais nesse processo, bem como do emprego de novas metodologias de ensino. Na área de Libras, o aporte se dá nas pesquisas sobre a formação de professores de Libras e sobre a educação e inclusão de surdos (QUADROS, 2014; SKLIAR, 2005).

Os surdos, sujeitos-alvo da formação de professores de Libras, passaram por um processo histórico que, por muito tempo, os eliminou do convívio social, por subverterem o que era considerado *normal*. Mais tarde, com a era moderna e os avanços da tecnologia, foram sendo aceitos socialmente, desde que se adaptassem ao que já estava posto, por meio da integração – ou seja, que fossem treinados para atender a uma demanda do mercado de trabalho que não exigia muito conhecimento de seus trabalhadores. Atualmente, após longos anos de luta e cobrança pelos seus direitos, os surdos conseguiram o reconhecimento, nas leis vigentes de nosso país, de sua diferença linguística e a garantia do atendimento às suas necessidades específicas, para que possam vislumbrar algum nível de inclusão em um mundo completamente voltado aos que ouvem. Isso também foi possível graças às mudanças no cenário do mercado de trabalho, em que, cada vez mais, passou-se a exigir um saber mais amplo e uma formação global. Dessa forma, a Língua de Sinais começou a ser requisitada na educação dos surdos, depois que pesquisas comprovaram o seu papel essencial na constituição da subjetividade surda.

3. Avanços e desafios de Letras Libras

Muitas mudanças aconteceram e muitos avanços foram sendo conquistados desde então, como a criação da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, a criação do curso de licenciatura e bacharelado em Letras Libras, o reconhecimento da profissão do tradutor e intérprete de Libras e o atendimento às necessidades específicas dos surdos desde a educação básica até o ensino superior, entre outros. Entretanto, ainda restam vários desafios a serem superados para a consolidação de uma inclusão de qualidade e a formação de professores capacitados para o uso e ensino de Libras. A modalidade de EaD vem atender a essa demanda ao democratizar o acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, cumprir as exigências do Plano Nacional de Educação de criação de estratégias para atingir esses objetivos.

A formação de professores de Libras pela modalidade da EaD na UFGD vem ao encontro dessas exigências, em vista da grande demanda de pessoal da área e da ínfima oferta desses profissionais. Por isso, o atendimento às regiões circunvizinhas com o curso de Letras Libras a distância encaixa-se perfeitamente na nossa realidade.

Muitas outras IES fizeram opção pela modalidade presencial do curso de formação de professores de Libras, mas isso se justificou pela grande proporção de oferta, o que não é o caso de nosso estado. Poucas universidades, além da UFGD, optaram por oferecer o curso pela EaD. Isso demonstra a grande responsabilidade em nível nacional de que esse curso obtenha sucesso em sua consolidação.

Poder cursar o ensino superior é, para muitos surdos, estar sendo finalmente *escutados* – nesse paradoxo em que a Língua de Sinais promove a sua expressão para que aqueles que mantiverem os olhos bem abertos possam *ouvir* os inauditos e, assim, desmitificar a figura da anormalidade com a qual os surdos foram representados por tanto tempo (BENVENUTO, 2006). Em meio a essas relações, surge o Surdo (com inicial maiúscula), segundo a proposta de Woodward (1972), como membro de uma comunidade linguística e cultural que vem se constituindo em meio aos resultados de uma relação de saber e poder entre surdos e ouvintes.

O surdo passa de indivíduo a corrigir a indivíduo diferente, pertencente a uma minoria linguística, sendo considerado um “anormal aceitável” justamente pela sua incorrigibilidade. Ao tempo em que era excluído das instituições comuns, foi sendo agrupado em instituições especiais, passando a ganhar força, prestígio e notoriedade pública promovida pelo uso da sua língua. Ou seja, ao se reagrupar, pôde demarcar uma nova configuração de sua condição. Esse foi o início do processo de inclusão dos Surdos na sociedade e na educação.

O grande desafio da comunidade surda tem sido lidar com o fonocentrismo aristotélico, em que a linguagem é considerada inerente ao caráter fonoaudiológico. Reconhecer outra modalidade de língua que não fosse oral não foi tarefa fácil para os linguistas simpatizantes da causa Surda.

Os surdos passaram de seres desprovidos de linguagem a sujeitos inteligíveis, por meio de pesquisas como a de William Stokoe, em 1960, que comprovaram cientificamente que os sinais utilizados pelos surdos para se comunicarem são processados na mesma área do cérebro de ouvintes que fazem uso da oralidade, e que esses sinais obedecem a um sistema gramatical análogo ao da língua oral, atendendo a parâmetros linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Ainda, como a deficiência das pessoas surdas é invisível, a sua capacidade de mão de obra também foi fator crucial para sua progressiva integração, sendo essas pessoas consideradas autônomas e aptas ao trabalho manual.

Reconhecidos como humanos pela sua capacidade de serem educados, os surdos tiveram, ainda, uma longa jornada até o modelo atual de educação de surdos disponível na modalidade de inclusão, em fase de consolidação. Antes, eram grandes os esforços pedagógicos investidos para corrigir a *falha* do surdo, tentando educá-lo primeiro na língua oral como sendo sua única forma de inserção efetiva na sociedade.

Mesmo admitindo a sua natureza humana e a sua forma de linguagem, a norma não concedia que alguém ficasse fora do paradigma vigente do que era ser normal, ou seja, ser ouvinte para o surdo. Métodos e técnicas de oralização foram amplamente utilizados à exaustão por, pelo menos, 100 anos no Brasil, na tentativa de

educar crianças surdas na Língua Portuguesa. Ainda hoje, em muitas instituições de ensino inclusivas e até mesmo entre profissionais da área, há muita resistência e preconceito quanto ao fato de o surdo não utilizar a Língua Portuguesa para se comunicar, mesmo na sua modalidade escrita, necessitando do intérprete de Libras para sua acessibilidade linguística. A situação agrava-se ainda mais pela precarização da formação desse profissional, mas isso é tema para outra pesquisa.

Foi necessário lançar um novo olhar sobre o Surdo para que este passasse de objeto da medicina a sujeito antropológico. Esse enunciado radical tem abalado as estruturas do discurso da anormalidade. Muitos efeitos desses avanços são a criação de programas bilíngues para a educação de surdos, privilegiando professores surdos nas salas de aula, a promulgação de leis que protegem o direito linguístico do surdo e as investigações sociológicas, antropológicas, educativas e linguísticas em torno da Língua de Sinais e da comunidade surda (BENVENUTO, 2006).

4. Considerações finais

Temos hoje dois discursos em torno da realidade do surdo: o discurso da deficiência, de natureza médico-pedagógica, centrado na “falha” do ouvido, e, por outro lado, o discurso socioantropológico da diferença, centrado na Língua de Sinais e na cultura surda.

Os surdos, de certa forma, foram responsáveis pela introdução de um novo conceito, de que a inteligência humana é capaz de produzir algo novo a partir de uma vivência singular, ou seja, criar uma nova modalidade de língua na falta dos mecanismos padronizados pela natureza humana. A perspectiva visual que a Língua de Sinais impõe aos surdos cria uma gama de estratégias originais que somente eles podem desenvolver. E por que não utilizar isso na sua educação? Por que sempre os ouvintes decidem qual a melhor a educação a ser oferecida aos surdos?

O ouvinte pode escolher transitar pelas duas línguas quando opta por aprender a Língua de Sinais; ele assim se torna bilíngue e pode optar pela língua em que deseja se comunicar em determinado momento. Para o surdo, existe apenas a

possibilidade visual de comunicação, sendo este seu único meio de se colocar em relação de reciprocidade com os ouvintes. Para ele, o bilinguismo não é uma escolha, é uma necessidade.

Nesse sentido, as iniciativas para a implementação do ensino bilíngue na educação de surdos, hoje, no Brasil, estão garantidas pela legislação, que prevê questões relacionadas ao professor de Libras e ao tradutor e intérprete de Língua de Sinais – como pode ser observado no Decreto nº 5.626/2005, que garante a prioridade de formação para surdos, respeitando sua experiência visual e seu modo de ver o mundo como essenciais para sua atuação como professores de sua própria língua.

CAPÍTULO III – DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*. [...]

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;

II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III – de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, *on-line*).

A proposta da formação de professores de Libras a distância visa atender tanto à demanda por esses profissionais para atuarem na educação inclusiva do surdo quanto incluir o surdo no ensino superior, com o objetivo de formar um profissional autônomo e capaz de produzir seu próprio conhecimento, a fim de contribuir com experiências, estudos e pesquisas voltadas à inclusão e à educação bilíngue e de qualidade.

Dessa forma, pretende-se, com este trabalho, suscitar problemas a serem investigados, a fim de corroborar as expectativas de que o cidadão surdo se torne capaz de gerir sua própria vida em um mundo onde as desigualdades devem ser superadas dia a dia. Essa realidade está imbricada na discussão principal da presente proposta de pesquisa, já que a formação de professores de Libras em EaD pode modificar, por meio da formação desses profissionais, as práticas de ensino dedicadas aos alunos surdos, de forma que estas atendam às suas necessidades específicas de aprendizagem, que vão além da oferta da Língua de Sinais, como forma de acessibilidade no contexto educativo. Contribui-se, assim, para a formação acadêmica dos discentes e para o combate às práticas excludentes de inclusão, à medida que esses novos profissionais estiverem inseridos nos contextos escolares.

Referências

BENVENUTO, Andrea. *O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault*. In: KOHAN, W. (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246, 304 p.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

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, Seção I, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

LACERDA, Cristina Bógliã Feitosa. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

UFGD (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS). Relatório de Gestão da Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD-RG 2011. Dourados: UFGD, 2011. Disponível em: <http://portal.ufgd.edu.br/reitoria/prestacao-de-contas/inicio>. Acesso em: 01 jul. 2017.

WOODWARD, J. C. Implications for sociolinguistic research among the Deaf. *Sign Language Studies*, n. 1, p. 1-7, 1972. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/507135>. Acesso em: 06 ago. 2020.



Levantamento bibliográfico sobre a autoavaliação institucional na Educação a Distância¹

Wendy Caldeira de Souza

Leila Cristina Borges

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

1. Autoavaliação e Educação a Distância

Este capítulo apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre a autoavaliação institucional para a Educação a Distância (EaD), realizada com o objetivo de identificar as publicações científicas que tratam dessa temática e esclarecer os aspectos nelas abordados.

A avaliação institucional é um instrumento utilizado pelas instituições de ensino superior com o objetivo de pensar e aprimorar a qualidade do ensino oferecido. Ela se faz necessária porquanto, a partir de seus resultados, é possível avaliar os fatores que poderão influenciar, de maneira positiva ou negativa, no desempenho da instituição. Sobre as atribuições da avaliação institucional, Sobrinho (2010, p. 195) nos diz que

¹ Resultado da pesquisa intitulada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*, realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

De acordo com Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), a história da avaliação da educação superior no Brasil iniciou-se na década de 1970, com a instituição da política de avaliação específica dos cursos de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com relação à avaliação dos cursos de graduação, esse processo começou no ano de 1983, a partir da instituição, por meio do Ministério da Educação (MEC), do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), cuja duração foi de apenas um ano. Tempos depois, em 1994, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), financiado pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC. Dois anos mais tarde, em 1996, foi implementado o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), que tinha como proposta o nivelamento das instituições em termos de qualidade.

Já no ano de 2004, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi promulgada a Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o processo de avaliação institucional em todas as instituições de ensino superior do Brasil (BRASIL, 2004). De acordo com esse preceito, as avaliações devem ocorrer de forma interna e externa nas instituições – internamente, por meio de uma autoavaliação da instituição realizada pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), e externamente, por intermédio de comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Sobre essas duas modalidades da avaliação institucional, Depresbiteris (2005, p. 10) explica que

As ações de avaliação interna e externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, devendo prevalecer, em ambas, plena liberdade de expressão e busca de rigor e justiça. A instituição deve esforçar-se para motivar a comunidade e para envolver vários de seus setores a participarem dos processos avaliativos. A avaliação externa pode ajudar a suplantar certas ilusões de percepção interna, decorrentes de rotinas, o que impede uma visão crítica fundamentada. Deve-se evitar, igualmente, o uso da autoavaliação como uma justificativa, uma defesa daquilo que se está desenvolvendo e não como uma projeção futura de melhoria.

A autoavaliação institucional caracteriza-se como importante ferramenta pedagógica. Por meio dela, podem-se compreender os mecanismos de funcionamento de uma instituição, seu corpo docente, discente e técnico-administrativo, enfim, toda a comunidade acadêmica. No interior da instituição, conforme Galdino (2011, p. 1).

a avaliação interna deve ser um processo contínuo, pelo qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto das suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades e estabelece estratégias de superação de problemas.

Diante disso, objetivamos, no presente capítulo, analisar os estudos já realizados sobre a autoavaliação institucional, sobretudo na EaD.

2. Metodologia

Para o levantamento bibliográfico, foi estabelecido o período de busca de 2006 a 2016. Consideramos o ano de 2006 como marco inicial, já que, com a criação do Sinaes em 2004, possivelmente haveria um número maior de publicações a respeito dessa temática. A princípio, a seleção foi realizada com base na leitura de resumos que apresentavam os seguintes descritores: *educação a distância*, *cursos a distância* e *autoavaliação institucional*. Entretanto, como a quantidade de trabalhos encontrados não era suficiente, acrescentamos os termos *avaliação institucional*, *ensino superior* e *avaliação*.

As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); nas revistas e/ou periódicos que tratam de avaliação com classificação Qualis A, A1 e A2, a saber, a revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação*, a revista *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* e a revista *Estudos em Avaliação Educacional*; e nas revistas e/ou periódicos que tratam de EaD com classificação Qualis B4 e B5, a saber, a *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais* e a *Revista Científica em Educação a Distância*. Além disso, foram incluídos nessa investigação o site da Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library On-line (SciELO) e o Google Acadêmico, uma vez que a quantidade de trabalhos anteriormente localizados se mostrou insuficiente.

3. Dados e análises

Na BDTD, foram identificados 31 trabalhos com os termos *autoavaliação institucional* e *educação superior*. Destes, apenas 14 foram selecionados, por atender

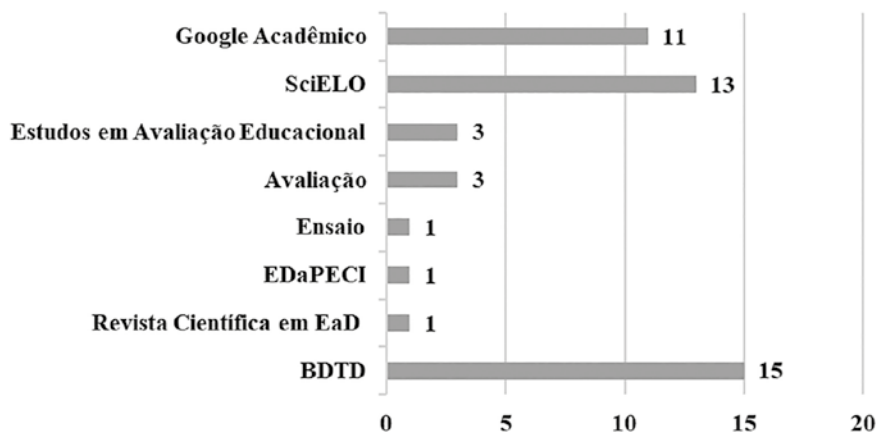
aos critérios estabelecidos. Ao alterar a pesquisa para *autoavaliação institucional e educação a distância*, com o objetivo de ampliar a coleta, foi encontrado e escolhido somente um trabalho, totalizando 15 pesquisas na área.

Na *Revista Científica em Educação a Distância*, ao se utilizarem os termos indicados, não foi encontrada nenhuma publicação. Já com o vocábulo *avaliação* foram localizados 33 trabalhos, sendo que um foi escolhido por apresentar, por meio da avaliação institucional, a opinião dos discentes de determinada Instituição de Ensino Superior (IES) sobre um curso específico na modalidade EaD, sua qualidade, infraestrutura e recursos. Com relação à pesquisa na *Revista EDaPECI* com os descritores *autoavaliação institucional e cursos a distância*, entre os 30 trabalhos encontrados, apenas um era pertinente, também por retratar, a partir de uma autoavaliação institucional, a visão dos alunos sobre a qualidade dos serviços prestados na IES, o que justifica sua importância.

Na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, foi utilizado o termo de busca *avaliação institucional*, que resultou em sete trabalhos, dos quais somente um foi selecionado. Trata-se de um artigo que apresenta a autoavaliação de um centro de pós-graduação e como, por meio dela, é possível entender e solucionar problemas e apontar as qualidades de uma instituição de ensino superior. Na publicação *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, o termo pesquisado foi *autoavaliação institucional*, com sete trabalhos localizados e três selecionados. Na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, os descritores buscados foram *autoavaliação institucional e ensino superior*, o que resultou em três estudos encontrados e selecionados.

Na biblioteca eletrônica SciELO, o termo da pesquisa foi *autoavaliação institucional*, sendo localizados 32 trabalhos, mas somente 13 atendiam aos critérios estabelecidos. No Google Acadêmico, com os termos *autoavaliação institucional e educação a distância*, foram encontrados 446 estudos, com somente 11 selecionados. A relação entre os trabalhos escolhidos e seus respectivos sites pode ser observada no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Quantidade de estudos por sites pesquisados, 2006-2016



Fonte: Elaboração das autoras.

Do total de trabalhos analisados conforme a descrição anterior, 13 foram selecionados por estarem diretamente relacionados à temática aqui apresentada, ou seja, a autoavaliação institucional para a EaD. Com relação aos tipos de estudo, identificamos, como verificado no Gráfico 2, que grande parte, 60%, resulta de artigos; 23%, de dissertações; e 38%, de teses. Há um pequeno percentual de monografias, apenas 2%, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de mais estudos e pesquisas acerca da autoavaliação institucional, especialmente no que se refere à EaD.

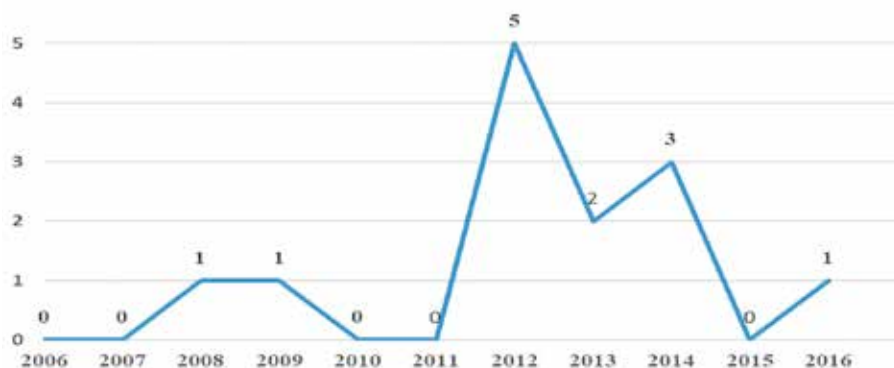
Gráfico 2: Percentual dos tipos de estudos selecionados, 2006-2016



Fonte: Elaboração das autoras.

Já no que diz respeito à quantidade de estudos divulgados por ano sobre EaD, foi possível identificar que, em sua maioria, eles são recentes. Mesmo que o assunto tenha um percurso histórico relativamente grande, 2012 é o ano com maior número de publicações, como observado no Gráfico 3.

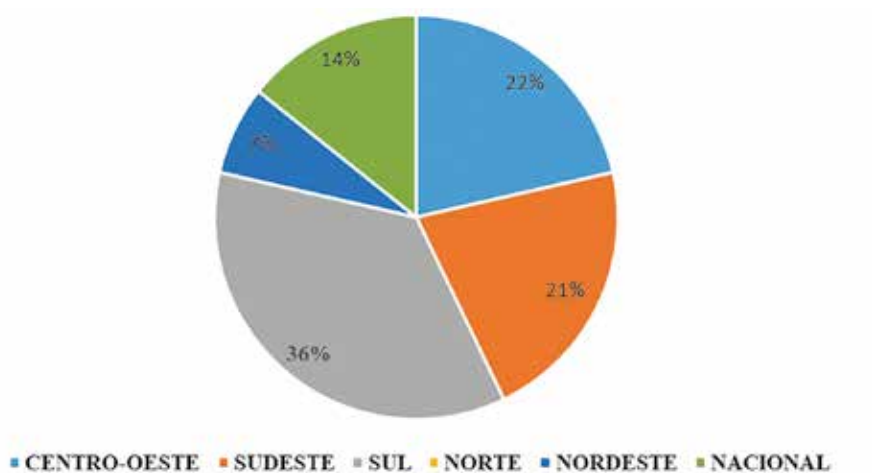
Gráfico 3: Relação de estudos por ano sobre a EaD, 2006-2016



Fonte: Elaboração das autoras.

Além da descrição das publicações sobre EaD por ano, procuramos analisá-las por regiões. Entre os trabalhos selecionados, cinco são de instituições da região Sul. A região com o menor índice de estudos é o Nordeste, com apenas uma publicação. Com a mesma quantidade, temos as regiões Centro-Oeste e Sudeste, que contabilizam três trabalhos cada uma. Além disso, foram encontrados dois estudos de âmbito nacional, sendo que um trata da avaliação institucional de polos que ofertam cursos a distância com o intuito de desenvolver uma perspectiva geográfica, a fim de buscar melhorias a partir da identificação dos problemas estruturais, de acordo com cada região do país. No Gráfico 4 é apresentado o percentual de estudos em EaD por região.

Gráfico 4: Relação por região de estudos sobre a EaD, 2006-2016



Fonte: Elaboração das autoras.

Outro ponto a ser destacado, após a observação do Gráfico 4, é a escassez de publicações na região Norte. Nenhum estudo foi localizado nessa parte do país, o que nos leva a pensar no ensino a distância nessa região e no quanto suas instituições precisam de melhorias e investimentos estruturais.

Como critério de organização, após a verificação dos dados, sistematizamos esses trabalhos em duas temáticas. Todos tratam da avaliação institucional em EaD, mas os focos dos estudos são distintos: alguns estão voltados a cursos específicos, e outros, às instituições. Portanto, eles possuem as seguintes temáticas: i) estudo sobre avaliação institucional de um curso em uma instituição; e ii) estudo sobre avaliação institucional de instituições.

Os trabalhos que tiveram como objetivo analisar a avaliação institucional de cursos específicos de uma instituição – dois artigos, uma tese e uma dissertação – foram descritos como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Estudos sobre avaliação institucional de um determinado curso em uma instituição, 2006-2016

Título	Objetivo	Localidade	Tipo/ano
<i>A metodologia da autoavaliação institucional na educação a distância</i>	Analisar as relações de construção e contribuição entre a Metodologia da Autoavaliação Institucional (MAAI) e a Gestão Pedagógica de Projetos em Educação a Distância.	Santa Catarina	Tese 2012
“Uma experiência de EaD sob avaliação: a perspectiva discente sobre a graduação em história na UAB/Unicentro”	Produzir subsídios para a avaliação do curso de Licenciatura em História na modalidade EaD da Unicentro/UAB e apresentar um perfil dos discentes que o integram, bem como investigar as motivações de escolha da modalidade EaD.	Paraná	Artigo 2012
<i>Avaliação do curso de Graduação em Administração presencial da UFSM e a distância da UFSM/UFRGS quanto ao processo de ensino-aprendizagem em relação às dimensões: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/conteúdo</i>	Identificar as percepções dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Graduação em Administração presencial da UFSM e a distância da UFSM/UFRGS.	Rio Grande do Sul	Dissertação 2008
“Desafios da qualidade na educação superior a distância”	Identificar a conformidade de um curso EaD – Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) aos referenciais de qualidade para a educação a distância definidos MEC.	Brasília	Artigo 2014

Fonte: Elaboração das autoras.

Podemos verificar que, desses quatro estudos, dois tratam de temáticas relacionadas ao discente, como a motivação para a escolha pelo curso e suas percepções durante o processo de ensino-aprendizagem. Os outros dois abordam, respectivamente, as metodologias voltadas à autoavaliação institucional e aos referenciais de qualidade definidos pelo MEC para a educação a distância. Já o Quadro 2 mostra o levantamento dos trabalhos que analisam a avaliação institucional de várias instituições, seus documentos e instrumentos. Do mesmo modo, como visto no Quadro 1, a maioria dos trabalhos são artigos, havendo apenas uma tese, um trabalho de final de curso de especialização e uma monografia.

Quadro 2: Estudos sobre avaliação institucional de instituições, 2006-2016

Título	Objetivo	Localidade	Tipo/ano
“Autoavaliação institucional: bases de uma metodologia participativa e emancipada para o seu desenvolvimento em IES de EaD”	Apresentar o resultado de um estudo a respeito de Avaliação Institucional (AI), em que a IES particular que possui o sistema de EaD possa constituir a sua autoavaliação oficial.	São Paulo	Artigo 2012
“Avaliação institucional e de aprendizagem na EaD”	Analisar as avaliações dos cursos de graduação da Fundação Centro de Ciência e Educação Superior a distância do estado do Rio de Janeiro, e pós-graduação da Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Itajubá.	Rio de Janeiro e Minas Gerais	Artigo 2013
<i>Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância</i>	Desenvolver um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância.	Santa Catarina	Dissertação 2012

Título	Objetivo	Localidade	Tipo/ano
<i>Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo Inep/MEC na perspectiva da graduação na modalidade EaD</i>	Revisar o instrumento para avaliação de cursos adotado pelo Inep/MEC na perspectiva da graduação na modalidade EaD.	Ceará	Tese 2012
“Breve panorama da EaD no Brasil”	Refletir sobre os referenciais de qualidade em EaD na legislação educacional, discorrendo sobre algumas práticas utilizadas pelas instituições de ensino.	Nacional	Artigo 2014
“A autoavaliação institucional para a gestão e o desenvolvimento de IES”	Destacar o valor e a utilidade da prática da autoavaliação institucional para a gestão e o desenvolvimento das IES, em especial na modalidade EaD.	Santa Catarina	Artigo 2009
“EaD em IES: considerações a partir da avaliação institucional”	Apresentar um panorama e uma análise comparativa dos resultados da autoavaliação da EaD/UFMT dos anos de 2010, 2012 e 2014, tendo como eixo norteador as dimensões da política de gestão e da infraestrutura.	Mato Grosso	Artigo 2016
<i>EaD: instrumentos avaliativos e indicadores de qualidade</i>	Analisar o uso dos instrumentos avaliativos e os indicadores de qualidade utilizados na EaD.	Paraná	Monografia 2013

Fonte: Elaboração das autoras.

No que diz respeito à abordagem dos estudos, é possível verificar que três dos trabalhos selecionados se referem aos instrumentos utilizados para a autoavaliação de instituições. Outras pesquisas tratam de aspectos como a dimensão política, os referenciais de qualidade e a regulamentação relativos à autoavaliação institucional. Por fim, destacamos um estudo que abrange a autoavaliação como objeto para o desenvolvimento da gestão institucional, ressaltando sua importância dentro de uma IES.

4. Considerações finais

Este levantamento teve como objetivo apresentar e problematizar as publicações relacionadas à autoavaliação institucional de/em cursos a distância. De acordo com a análise, verificou-se que a maioria dos estudos resultou em artigos, com maior índice de publicação no ano de 2012. Dentro do período examinado, notamos que há poucos estudos relacionados à autoavaliação institucional para a EaD. Ao analisar o foco desses estudos, foi possível identificar que a maioria das publicações trata da avaliação da instituição como um todo, enquanto uma minoria analisou um curso específico de determinada instituição. Outras temáticas também foram desenvolvidas nessas pesquisas, entre as quais podemos citar as metodologias voltadas à autoavaliação institucional, aos referenciais de qualidade do MEC, à dimensão política e à regulamentação – todos estes elementos específicos do Sinaes.

A região Sul desponta com o maior número de publicações a respeito da autoavaliação institucional em EaD. Por outro lado, a região Nordeste apresenta o menor número de estudos para o período pesquisado. Dessa forma, verificamos ser necessário ampliar a quantidade de estudos relacionados a essa temática tão importante para as instituições de ensino superior no Brasil, visto que, de acordo com Belloni (2000), a avaliação institucional visa não só o aprimoramento das instituições, mas ressalta sua importância diante da transformação da sociedade no que diz respeito à educação.

Referências

BELLONI, Isaura. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 6-14, dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 29 set. 2017.

DEPRESBITERIS, Léa. Auto avaliação das instituições de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 32, p. 7-24, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2133>. Acesso em: 29 set. 2017.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772010000100011-&lng=en&nrm=iso&tlng-pt. Acesso em: 27 set. 2017.

GALDINO, Mary Neuza Dias. *A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio/Universidade do Grande Rio, 2011. Disponível em: http://unigranrio.com.br/_docs/cpa/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf. Acesso em: 02 out. 2017.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.



Educação a Distância e cultura digital: possibilidades e desafios

Maria Cristina Lima Paniago
Rosimeire Martins Régis dos Santos

1. Introdução

Vivemos na contemporaneidade a inserção das tecnologias digitais em nossas vidas, de diferentes maneiras, em contextos diversos e com inúmeras implicações. Problematizar como a Educação a Distância (EaD) e a cultura digital se aproximam ou distanciam é significativo no sentido de entender suas possibilidades e seus desafios, contribuindo ou não para uma educação participativa, crítica e dialógica.

Iniciamos este trabalho com um breve histórico da EaD e suas peculiaridades. Em seguida, discutimos os conceitos de *cultura* para chegarmos à *cultura digital*. Por fim, problematizamos as possibilidades e os desafios que tal imbricamento, quando possível, implica no contexto educacional, evidenciando a necessidade de se discutir, pesquisar e praticar sobre/com as tecnologias digitais educacionais.

2. Concepções de Educação a Distância, suas origens e evolução no Brasil

Ao levantar o questionamento sobre o que é a EaD, é possível perceber uma grande diversidade de concepções, de acordo com as visões e tendências de cada autor. Mas antes, com a finalidade de elucidar significados, é importante considerar

a distinção entre *ensino a distância* e *educação a distância*. Segundo Landim (1997), o termo *ensino* está relacionado às atividades de treinamento, adestramento e instrução. Por sua vez, o termo *educação* está vinculado ao processo de ensino-aprendizagem, à prática educativa em si, na qual ao aluno é possível construir conhecimento, saber pensar e ser criativo. Portanto, a utilização do termo *educação a distância* é a mais apropriada, por atender ao caráter indissociável do processo de ensino e aprendizagem.

A legislação no Brasil explicita, por meio do art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a seguinte concepção:

Art. 1º Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, *on-line*).

Pode-se compreender que, no que tange aos preceitos legais, a EaD recebe o reconhecimento como modalidade educacional, com igual abordagem em relação às demais. Moran (2000) explica o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e temporalmente. Portanto, tal modalidade de educação constitui uma alternativa a mais para que todas as pessoas tenham acesso à informação e à educação, mediante o uso democratizado das tecnologias e da construção colaborativa do conhecimento.

Corroborando essa concepção, Preti (1996, p. 27) identifica a EaD como

[...] uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as

necessidades das populações a que se deve servir [...]. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.

No Brasil, a evolução da EaD é determinada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação, tendo-se iniciado com o ensino por correspondência, seguido da transmissão via rádio e, então, via televisão, chegando, por fim, à fase da informática, utilizada na sua evolução constante até os dias atuais.

Em meados de 1922, há registros da criação, pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de um programa de radiodifusão com viés educativo, como forma de ampliar o acesso à educação. Essa ação pioneira marca, mais tarde, o surgimento de outras estratégias de utilização da EaD. Em 1939, houve a criação do Instituto Rádio-Monitor e do Instituto Universal Brasileiro como entidades de ensino livre, que ofereciam cursos por correspondência com o foco na educação profissionalizante, ensinando o “aprender a fazer” de alguns ofícios.

A partir dos anos 1960, com a difusão dos meios de comunicação em massa e os consequentes avanços tecnológicos, eclodiu a teleducação, o que conferiu novo impulso à educação a distância.

Nesse contexto, diversas conotações foram inicialmente atribuídas aos programas de EaD. Algumas iniciativas foram voltadas à conclusão dos percursos de ensino-aprendizagem daqueles que não o conseguiram realizar na idade ideal, e, por isso, nesse momento, a imagem da EaD esteve depreciada e vinculada ao fracasso escolar. Segundo Tachizawa e Andrade (2003, p. 20), “o fato de ter-se transformado em uma segunda oportunidade de estudo para as pessoas que fracassaram em uma instância juvenil não evitou essa depreciação, mas imprimiu-lhe novo selo”.

Mais recentemente, embora mantenha sua base em materiais escritos, a tecnologia de multimeios tem sido amplamente utilizada nas propostas educativas na modalidade EaD no Brasil, devido às possibilidades de construção coletiva do

conhecimento mediante o uso de hipertextos, redes de compartilhamento e diferentes linguagens, e também por proporcionar a experiência de combinação entre textos, sons e imagens.

No que tange à legalidade, essa modalidade de ensino está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente no art. 80: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996, *on-line*).

Na década de 1990, a expansão da internet e o destaque conferido na política educacional brasileira ao ensino superior favorecem a instalação da EaD na maioria das instituições, nos níveis de graduação e pós-graduação (VIANNEY *et al.*, 2003, p. 49).

Nesse contexto, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC), com a finalidade de implementar uma política de formação a distância, haja vista que as ações nesse campo ainda eram pontuais, emergenciais, acontecendo na periferia do sistema educacional.

Com os referenciais de qualidade para a modalidade de educação superior a distância no país, publicados em agosto de 2007, o MEC deixa claro a importância da EaD para a expansão da educação superior, explicitando princípios, diretrizes e critérios de referência para as instituições que oferecem cursos nessa modalidade.

Nos últimos anos, diversas experiências em EaD no Brasil avançaram de forma quantitativa e qualitativa, demonstrando sua viabilidade como alternativa para atender às necessidades educacionais do país. Pelas características geográficas brasileiras, marcadas por grandes distâncias, e pela realidade social da maior parte da população, em que muitos não possuem acesso à informação e aos meios educativos, a EaD configura-se como mais uma possibilidade educacional para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Entretanto, não se pode perder de vista a ideia de que ela precisa vir acompanhada de um requisito fundamental – a qualidade.

Segundo Oliveira (2007), a EaD pode ser considerada e definida como uma modalidade de ensino que possibilita flexibilidade de tempo e espaço, com

autoaprendizagem e ajuda de recursos didáticos organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, e que pode ser utilizada por diversos meios de comunicação.

Por possibilitar maior flexibilidade de tempo e espaço para a comunicação entre professores e alunos, as ações podem ser norteadas por alguns princípios, entre os quais o da atuação, participação e colaboração na construção do conhecimento. Em função disso, o planejamento das situações de ensino-aprendizagem, da avaliação e da metodologia adotada pelo professor deve estar em consonância com tais princípios e, de certa forma, traduzi-los.

O crescimento vertiginoso da EaD tem provocado as Instituições de Ensino Superior (IES) a buscarem inovações nos referenciais e intervenções pedagógicas que possam acolher espaços e tempos distintos, a fim compatibilizar essa *explosão* de ofertas de cursos e territorialidade com a qualidade de ensino – o que leva ao surgimento de novos desafios em todos os níveis de educação.

Aqui é interessante trazer dados sobre o crescimento dos grupos de pesquisa que investigam a EaD. Segundo Kenski (2017), existem evidências da inserção da EaD como foco de estudos acadêmicos em todas as áreas do conhecimento. Há 329 grupos ativos que pesquisam EaD no Brasil, sendo 119 no Sudeste, 88 no Sul, 79 no Nordeste, 23 no Centro-Oeste e 20 no Norte.

Os dados coletados revelam que a educação a distância é tema de pesquisa presente em grupos de pesquisas de todas as regiões do Brasil e em todas as áreas do conhecimento [...]. O tema se descola da área Educação, em que tem a maior presença como área de estudo, para ser objetivo de grupos de pesquisa diversos, com múltiplos focos de investigação. As áreas de Exatas e Ciências Sociais Aplicadas contribuem muito para o estudo da EaD. Da mesma forma, com olhares específicos sobre o mesmo objeto – a EaD –, as áreas de Saúde; Artes, Letras e Linguística e Ciências Humanas

(excluindo-se desta a subárea da Educação, particularizada neste estudo) apresentam expressivo número de grupos com esta finalidade. (KENSKI, 2017, p. 346).

Kenski (2017) também apresenta dados sobre o período de surgimento de muitos grupos de pesquisa que estudam EaD, sobretudo o ano de 2010, que coincide com o período de maior oferecimento de cursos a distância. A autora, ao considerar um intervalo de 10 anos, entre 2006 e 2016, informa que 74,1% dos grupos foram criados nessa época, relacionando esse fato ao início do funcionamento da UAB, em 2007. Conforme Suzuki e Gianotti (2017, p. 86), “[...] os investimentos materiais e humanos na educação a distância em decorrência da criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB, impactaram positivamente na ampliação das pesquisas em EaD nas universidades públicas”.

Nota-se, portanto, cada vez mais, a urgência em discutir e refletir criticamente sobre as influências e implicações da designada cultura digital na formação e prática docente e discente.

3. Cultura digital

Para discutir a cultura digital, cabe iniciar pelo conceito de cultura. Para Williams (1969, p. 18),

[...] a evolução da palavra cultura dá testemunho de numerosas reações, numerosas e continuadas, a essas alterações de vida social, econômica e política e pode ser encarada em si mesma, como um especial roteiro, que permite explorar a natureza dessas mesmas alterações.

O autor chama a atenção para a complexidade da noção de cultura, com várias utilizações conflitivas.

A complexidade do conceito de “cultura” é, portanto, notável. Tornou-se um nome de um processo “íntimo”, especializado em suas supostas agências de “vida intelectual” e “nas artes”. Tornou-se também um nome de processo geral, especializado em suas supostas configurações de “modos de vida totais” [...]. (WILLIAMS, 1979, p. 23).

Para somar a essa discussão, trazemos a visão de Canclini (2003, p. 57-58), que procura resumir o cultural.

Em suma, o cultural abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenamos sua dispersão e sua incomensurabilidade por meio de uma delimitação que flutua entre a ordem que possibilita o funcionamento da sociedade (local e global) e os atores que abrem ao possível.

Mais complexa se torna a conceitualização de cultura quando imersa no contexto digital. Para Lucena (2014, p. 11),

Quando falamos em cultura e a ela relacionamos o termo digital, notamos a multiplicidade de espaços inter-relacionados destinados a cada vertente tecnológica, para que, neste entrecruzamento, o consumo de bens culturais se concretize. Dessa forma, a manipulação, o tratamento e a socialização de produtos e informações adquirem novas potencialidades, pois a estas tarefas quase sempre podemos atrelar o uso de dispositivos tecnológicos, especialmente os móveis, cujo crescimento tem se ampliado no mundo,

modificando não somente as formas de produção, mas também sua veiculação, interpretação e distribuição. Chamamos de cultura digital essas novas formas culturais potencializadas pelas tecnologias conectadas em rede.

De acordo com Lucena, a cultura digital não envolve apenas as produções em rede, mas algo que “[...] mistura, remixa e ressignifica diferentes mídias, linguagens e sentidos [...]”. (LUCENA, 2014, p. 11). Segundo a autora, Castells afirma que vivemos em uma cultura reconhecida como global e digital e que, para entendê-la, precisamos pensar em seis ideias: i) habilidade para comunicar informações com base em uma linguagem comum digital; ii) habilidade para comunicar informações em tempo real, desde o local até o global e vice-versa; iii) existência de múltiplas modalidades de comunicação; iv) interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados; v) capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação; e vi) constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede (CASTELLS, 2008, citado por LUCENA, 2014).

Indo ao encontro da coletividade, se tentamos negar a cultura digital, negamos o outro. De acordo com Serpa (2004), utilizar a cultura digital e as redes sociais no contexto educacional é criar uma educação singular, única, com base na centralidade, na universalidade e na transformação do outro no eu.

Compreender a cultura digital é entender as diferentes formas de falar, escrever, conviver, socializar, trabalhar, estudar, produzir, consumir, enfim, viver permeado *por e* com as tecnologias digitais. Há uma permanente reconfiguração do social e do tecnológico, caracterizando o que Lévy (1999) e Lemos (2002) denominam de cibercultura.

Para Lévy (1999, p. 17), a cibercultura é “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Entretanto, Lemos (2002) aponta alguns problemas relacionados à própria definição de cibercultura.

Segundo o autor, além de o termo possuir diferentes sentidos, ele se utiliza do prefixo *ciber*, o que pode denotar certo determinismo tecnológico, ou seja, o costume de nomear as épocas históricas a partir de seus respectivos artefatos. Por outro lado, também podemos viver um determinismo social na cultura contemporânea, marcada pelas tecnologias digitais, como em transações bancárias, voto eletrônico e outras mais. O importante seria escapar de tais determinismos e entender que a cibercultura representa a cultura contemporânea e é consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (LEMOS, 2002).

Dessa forma, temos como pressuposto que as tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundamentais das transformações que estamos vivenciando, ou seja, a apropriação e a incorporação dessas tecnologias não podem se dar, como sugerem Pretto e Silveira (2008), meramente como ferramentas complementares, animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender.

4. Possibilidades e desafios: Educação a Distância e cultura digital

Segundo Veiga (2006, p. 67),

[...] Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Poderíamos acrescentar, ainda, que mais complexo se torna o tema quando nos referimos à EaD, a qual, a partir de agora, consideramos como *on-line*, mediada pelas tecnologias digitais.

Segundo Silva *et al.* (2010), a educação *on-line* conecta professores e alunos nos tempos síncronos e assíncronos, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla bidirecionalidade, multidirecionalidade, estar-junto virtual em rede e colaboração todos-todos (SILVA *et al.*, 2010).

A inserção do aparato tecnológico por meio da cultura digital cria possibilidades para a utilização crítica e criativa de uma infinidade de mídias tecnológicas, no decorrer da prática pedagógica. O docente atuante como mediador desse processo configura-se como um agente auxiliador no que diz respeito à trajetória do sucesso produzido na relação de aprendizagem, enquanto conscientização sobre o compromisso dos vários sujeitos, no caso os estudantes, de forma geral, e a apreensão da autonomia intelectual.

Kenski (2003) alerta que a diferença didática não está no uso ou no não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades, e mais ainda na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.

Uma das lógicas que pode ser compreendida no contexto da educação *on-line* é a possibilidade de conectar pessoas e, com isso, desenvolver comunidades. A aprendizagem em comunidade consiste em uma junção de pessoas conectadas interagindo umas com as outras e produzindo conhecimento, em uma perspectiva democrática de se aprender por meio do diálogo, da comunicação e da criação de conteúdo (DOWNES, 2007).

Outra possibilidade da educação *on-line* articulada à cultura digital é trabalhar com as diferenças no sentido de somar as particularidades. De acordo com Kenski (2001), trata-se de promover parcerias intelectuais, com diferentes culturas e realidades sociais, ou seja, enriquecer nossos repertórios com diferentes valores pessoais e sociais.

Barreto (2001) também aponta uma possibilidade de instaurar diferenças qualitativas em nossas práticas pedagógicas, o que significa não só fazer diferente,

mas, principalmente, ressignificar a todo o momento esse fazer, redimensionando nossas ações e reinventando novas formalizações com criatividade.

Por outro lado, todas essas possibilidades são acompanhadas de desafios, a exemplo do perigo da corrida pela produtividade, da lógica do mercado e da acumulação do capital, intensificando o trabalho docente (BARRETO, 2001). Ou, ainda, o desafio da inovação pela inovação, o qual, muitas vezes, nos persegue em propostas educacionais *on-line* puramente na moda, modificando a embalagem sem mudança significativa no processo de ensinar e de aprender. Segundo Behrens (2000, p. 103), a inovação “não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a [reprodução] do conhecimento e levem à [produção] do conhecimento”.

5. Considerações finais

Estamos constantemente inseridos em teias de comunicação e informação por meio das tecnologias digitais, com suas peculiaridades de flexibilidade, ubiquidade, mobilidade e complexidade. Nesse contexto, a possibilidade de nos transformarmos e transformarmos nossas práticas educativas *on-line* aumentam, mesmo que com desafios.

Segundo Fischer (2007, p. 291), com a inserção das novas tecnologias em nossas vidas, há profundas transformações “no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos”.

Basta questionarmos: O que queremos? Processos educativos colaborativos, reflexivos, abertos, com caminhos a serem construídos, sem certezas absolutas, com possibilidades e desafios? Nossas escolhas podem nos ajudar a responder a essa pergunta.

Referências

BARRETO, R. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e EAD. In: BARRETO, R. *et al.* (org.). *Tecnologias educacionais e EAD: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. *et al.* *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 01 jun. 2017.

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, Seção I, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2017.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

DOWNES, Stephen. Learning networks in practice. National Research Council of Canada. In: *Emerging Technologies for learning*. Reino Unido: British Educational Communications and Technology Agency (Becta), 2007. v. 2.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. *et al.* (org.). *Tecnologias educacionais e EAD: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KENSKI, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. Ead e grupos de pesquisa no Brasil: um retrato. In: KENSKI, V. M. (org.). *Grupos que pesquisam EAD no Brasil*. São Paulo: ABED, 2017.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: ed. da autora, 1997.

LEMOS, André. *Cibercultura: Tecnologia e Vida Social Contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: ed. 34, 1999.

LUCENA, Simone. Cultura digital e educação do século XXI. In: LUCENA, S. (org.). *Cultura digital, jogos eletrônicos e educação*. Salvador: Edufba, 2014.

MORAN, José Manuel *et al.* *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. A. N. Educação a distância como estratégia para a educação permanente: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, n. 60, v. 5, p. 585-589, set./out. 2007.

PRETI, Oreste. *Educação a Distância: indícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: Nead/IE-UFMT, 1996.

PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008.

SERPA, L. F. P. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, M *et al.* *Educação online*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010.

SUZUKI, Clarissa; GIANNOTTI, Sirlene. Grupos que pesquisam EaD no Brasil na área de Artes. In: KENSKI, V. M. (org.). *Grupos que pesquisam EAD no Brasil*. São Paulo: ABED, 2017.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. *Tecnologias da informação aplicadas às Instituições de Ensino e às Universidades Corporativas*. São Paulo: Atlas, 2003.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VIANNEY, João, *et al.* Universidade virtual: um novo conceito na EAD. In: MAIA, Carmem (org.). *Experiências inovadoras em Educação a Distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. p. 47-62.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Um estudo sobre a inclusão digital no estado de Goiás

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Alzino Furtado de Mendonça

Saulo de Oliveira

1. Contexto da sociedade da informação

De acordo com Toffler (1980), vivemos um tempo em que a possibilidade de representar, processar, armazenar e transmitir qualquer conteúdo informacional sob a forma digital modificou sensivelmente a sociedade humana. Tais modificações, porém, não têm sido capazes de estender a todos os benefícios produzidos; antes, têm contribuído para aumentar as contradições entre riqueza e pobreza, inclusão e exclusão.

O acesso à informação e a capacitação de pessoas são condições importantes para diminuir o fosso digital entre os indivíduos e, conseqüentemente, os desequilíbrios sociais. Nessa perspectiva, é papel do Estado criar condições de incorporação das tecnologias, como condição para o pleno exercício da cidadania.

De acordo com Warschauer (2006), a chamada "sociedade da informação" representa um novo estágio do capitalismo global e fundamenta-se no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), cuja principal ferramenta é o computador associado à internet. As mudanças ocorridas a partir da invenção do computador pessoal deram um novo rumo ao desenvolvimento social, configurando-se uma nova economia da informação juntamente com uma nova sociedade em rede.

A terceira revolução industrial, iniciada em meados do século XX, surgiu com a difusão do transistor, do computador pessoal, das telecomunicações e da internet (CASTELLS, 1999). Mas é somente na década de 1990 que ocorre a explosão das conexões com a internet, graças à criação do sistema de hipertexto, decisivo para a rápida popularização da *World Wide Web* – WWW (SILVEIRA, 2001). Para Mascarenhas (2009), o desenvolvimento científico e tecnológico da era pós-industrial potencializou mudanças nas atividades industriais e comerciais, modelando uma sociedade mais complexa, marcada por novos conceitos, valores e relações.

Segundo Silveira (2001), essa nova ordem recebeu ao longo de sua evolução várias denominações: Castells a chamou de *Revolução das Novas Tecnologias de Informação*; Negroponte, de *Revolução Digital*; Jean Lojkin, de *Revolução Informacional*; e Jeremy Rifkin, de *A Era do Acesso*. Segundo Mascarenhas (2009), em 1998, a expressão *sociedade da informação* foi escolhida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em conjunto com a União Internacional de Telecomunicações (UIT), para dar nome à Cúpula Mundial programada para 2003 e 2005. Mas o percurso para se chegar a essa expressão começou em 1973, com Daniel Bell, em seu livro *O advento da sociedade pós-industrial*, a qual reapareceu com força em 1990, no rastro do desenvolvimento da internet e das TICs. Em 1995, a expressão foi incluída na agenda das reuniões dos chefes de Estado das oito nações mais poderosas do mundo, o chamado G8. Durante esse período, ela foi amplamente adotada pelo governo dos Estados Unidos, por várias agências das ONU, pelo Banco Mundial e pelos fóruns da Comunidade Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A expressão *sociedade da informação* identifica a revolução em que o cerne da questão está no uso do computador e da internet, instrumentos vitais tanto para a comunicação quanto para a economia e a gestão do poder. A internet permite que a informação produzida em um computador em qualquer local do mundo esteja disponível no mesmo instante em qualquer ponto da rede à qual esteja conectado.

A sociedade da informação caracteriza-se por uma economia que usa as TICs, recorrendo às novas linguagens decorrentes dessas tecnologias e tomando a informação como elemento central da atividade humana, particularmente no que se refere às condições de produção e crescimento econômico.

O fato de que nem todos os indivíduos participam dos processos referentes à sociedade da informação suscitou aos pesquisadores esforços em busca de um termo que expressasse essa dimensão. O termo *exclusão digital*, inicialmente adotado no Brasil, é derivado do inglês *digital divide* e tornou-se relativamente comum nos meios científicos brasileiros. De acordo com Izuca (2003), o termo em inglês teve sua origem em um artigo de Jonathan Webber e Amy Harmon, de 1995, e popularizou-se durante o ano seguinte devido ao seu uso em discursos do então presidente Bill Clinton e de seu vice Al Gore. Entretanto, outros termos utilizados frequentemente são: *infoexclusão*, *divisão digital* e *brecha digital*. Winkler (2005) cita que estes termos vêm sendo gradativamente substituídos por outros, como *inclusão digital*, *infoinclusão* e *oportunidade digital* por possuírem uma formulação mais positiva, focalizando mais o potencial do que os problemas da sociedade da informação.

Enquanto se busca um termo para expressar adequadamente essa realidade, convém considerar que as TICs abrangem, além da técnica em si, questões socioculturais. A questão técnica é a reunião de três componentes primordiais no mesmo local e ao mesmo tempo, ou seja, o computador, um meio de comunicação – existem diversas tecnologias para prover esse item: linha telefônica, transmissão via radiofrequência, via televisão a cabo e via satélite – e um provedor de acesso à internet. A questão sociocultural tem como foco o ciberespaço e os processos sociais a ele associados, tais como as redes virtuais de relacionamento, as comunidades virtuais, a democracia eletrônica, a comunicação instantânea e *on-line*, entre outros.

Nos primeiros anos dessas discussões, quando os estudos ainda estavam em fase embrionária, o foco era colocado na questão técnica. Assim, Silveira (2001) definiu a exclusão digital como sendo a privação de três instrumentos básicos: o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso. Mas a discussão avançou e

atualmente são bastante criticadas as definições que se limitam à abordagem técnica, pois o acesso físico às ferramentas e ao conteúdo seria insuficiente para gerar a participação plena do indivíduo.

A OCDE entende o termo como a distância existente entre indivíduos, famílias e organizações nas diferentes regiões geográficas e em diferentes níveis sociais, tanto em relação às oportunidades de acesso às TICs, quanto ao uso destas para uma ampla variedade de ações e atividades.

A ONU, ao elaborar um *ranking* global de comparação entre países sobre o acesso às TICs, utiliza dois quesitos: a capacidade de os indivíduos terem acesso às TICs, medida em fatores como disponibilidade e qualidade de infraestrutura técnica e preço relativo de acesso; e a capacidade de as pessoas utilizá-las, mensurada pelo nível educacional da população e utilização efetiva da internet.

Outro fator que reflete essa mudança de pensamento é um indicador chamado, no Brasil, de Índice de Prontidão ao Acesso à Rede (NRI), elaborado pelo Fórum Econômico Mundial em 2001, a partir de três componentes: a *combinação de variáveis de ambiente* mede as facilidades que o país oferece para o desenvolvimento e uso das novas tecnologias pelo governo, pelas empresas e pela infraestrutura; a *prontidão* avalia as possibilidades de indivíduos, empresas e governos de alavancar as potencialidades das novas tecnologias; e a *utilização* mede o grau de uso das novas tecnologias pelos indivíduos, pelas empresas e pelos governos.

De acordo com Winkler (2005), considerando-se essa abordagem ampliada de inclusão digital, alguns autores apontam situações ou fatores, como renda, escolaridade, idioma, gênero, raça, faixa etária, presença de necessidades especiais, repulsa à tecnologia, entre outros, que geram barreiras à entrada na sociedade da informação da grande maioria dos excluídos digitalmente.

Enfim, o termo *inclusão digital*, *grosso modo*, tem sido utilizado com o objetivo de designar a passagem dos excluídos da sociedade digital para uma sociedade plena, justa, igualitária e democrática.

Diversos autores falam da necessidade de preenchimento de alguns requisitos para a implantação de ações com o objetivo de promover a inclusão digital.

Para Sorj (2003), a inclusão digital deve se preocupar com a universalização dos sistemas telemáticos por meio de cinco fases distintas, divididas em duas dimensões: a dimensão passiva do acesso e a dimensão potencial da apropriação ativa do conhecimento. As cinco fases estão descritas no Quadro 1, sendo as duas primeiras relacionadas à dimensão do acesso e as outras três à dimensão do conhecimento.

Quadro 1: As cinco fases da inclusão digital

DIMENSÕES E FASES DA INCLUSÃO DIGITAL		
Dimensões	Fases	Descrição
Acesso	1	Existência de sistemas de transmissão.
	Infraestrutura de acesso	
	2	Existência de computador com acesso à internet.
	Equipamentos de acesso individual	
Conhecimento	3	Alfabetização digital para uso das TICs.
	Treinamento	
	4	Uso da internet como fonte de conhecimento e desenvolvimento intelectual e profissional.
	Capacitação intelectual	
	5	Criação de conteúdos específicos e adequados às necessidades dos segmentos da população.
	Produção e uso de conteúdo	

Fonte: Elaborada a partir de Sorj (2003).

Para o autor, as cinco fases são interdependentes entre si, de forma que só se pode alcançar uma fase posterior mediante a satisfação plena da anterior, e a classificação das pessoas conforme seu enquadramento em determinada fase é o que determina uma menor ou maior apropriação das TICs pelo indivíduo, indicando, conseqüentemente, seu grau de inclusão digital.

As etapas sugeridas por Sorj (2003) podem servir como referência para uma avaliação do alcance das ações de inclusão social em curso no Brasil e, mais especificamente, no estado de Goiás, objeto deste estudo, considerando-se que os estados compartilham das políticas públicas de âmbito nacional.

2. Ações de inclusão digital no estado de Goiás

Segundo dados do Fórum Econômico Mundial, no *ranking* de 2010, o Brasil ocupava a 61ª posição global em preparo para usar as TICs – considerando-se o ambiente regulatório, empresarial e de infraestrutura, o preparo de indivíduos e pessoas e as tecnologias disponíveis –, posição inferior à de alguns países sul-americanos. O acesso à internet em banda larga, no Brasil, ainda custa caro. As velocidades são bastante inferiores às de países desenvolvidos e a concentração da oferta do serviço em grandes centros urbanos reproduz a má distribuição de renda e de infraestrutura.

Segundo avaliação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), entre as principais razões que explicam esse quadro, instalado desde a privatização do sistema de telecomunicações, em 1998, destacam-se duas: a falta de investimentos públicos e a ausência de políticas para a coordenação do setor. Diante das lacunas deixadas pelo Estado, o setor privado tem-se organizado de forma a atender, seletivamente, aos clientes de rentabilidade superior, em geral, famílias de alta renda residentes em grandes centros urbanos.

De acordo com Sousa (2011), os aspectos a serem considerados na elaboração de políticas para promover a inclusão digital podem ser resumidos em três: a *disponibilidade de acesso*; a *existência de conteúdo adequado*; e a *capacitação dos usuários*.

O primeiro é caracterizado pela necessidade de garantir ao usuário condições mínimas de acesso à infraestrutura de telecomunicações. O segundo aspecto refere-se, primeiramente, à existência de conteúdo, que precisa ser adaptado às necessidades especiais dos usuários (acessibilidade), estar adequado à plataforma de acesso (usabilidade) e ter linguagem acessível e apropriada (inteligibilidade), devendo ser de fácil interação, uso e compreensão. O terceiro aspecto diz respeito à capacitação de usuários (letramento digital), bem como de profissionais de apoio, e está relacionado às competências cognitivas exigidas para a boa utilização de equipamentos e aplicativos.

No Brasil, o plano nacional para atender às demandas da sociedade da informação foi deflagrado com a criação do Programa Sociedade da Informação, designando-se o Ministério da Ciência e Tecnologia como coordenador desse processo. Desde o lançamento do *Livro Verde*, o Governo Federal desencadeou várias frentes de trabalho, visando criar condições para o desenvolvimento da sociedade da informação. Desde então, nota-se que houve uma evolução do conceito, do formato e da operacionalização dos programas de inclusão digital (CORRÊA, 2007), levando-se em conta os primeiros programas implantados.

A pesquisa de campo da qual este texto se origina conseguiu listar 32 programas, projetos ou ações oficiais de inclusão digital de iniciativa do Governo Federal e quatro de iniciativa do governo de Goiás em fase de implantação/execução. Os projetos federais estão distribuídos em quatro eixos principais: acesso às tecnologias de informação e comunicação (3); telecentros comunitários (18); inclusão digital nas escolas (10); e massificação de banda larga (1) (BRASIL, 2010). Esses programas são compartilhados, também, pelos demais entes federados, mediante gestões políticas dos governos subnacionais, refletindo a presença desses programas em território estadual muito mais como maior ou menor aproximação com o governo central do que como uma ação integrada ao conjunto das políticas locais de inclusão.

No estado de Goiás, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), do Ipea e da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), dos mais de seis milhões de goianos, cerca de quatro milhões não têm acesso

à internet. Isso significa que 66,6% da população goiana não está conectada à rede mundial de computadores; que 81,6% dos domicílios goianos não possuem acesso à internet; que 50,46% dos acessos estão concentrados na capital; que 60,2% dos acessos estão distribuídos na capital e nos 19 municípios da Região Metropolitana de Goiânia; que aproximadamente 18% dos acessos ainda utilizam conexão discada, que é lenta; que a média de domicílios com banda larga é de 18,4%, abaixo da média nacional; que 50% da população da Região Metropolitana de Goiânia pertence à classe C e que 70% das pessoas dessa classe não possuem computador.

Pensando em mudar esses dados, inserindo e incluindo cidadãos no mundo digital, o estado de Goiás lançou, em junho de 2011, mais uma etapa do programa Goiás Conectado – Telefonia e Banda Larga para Todos. O programa tem como objetivo a isenção do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) para que os beneficiários dos programas sociais do governo tenham acesso à internet. Outra iniciativa do governo estadual foi a adesão ao programa federal *Kit Telecentro*, para a implantação de 63 telecentros em municípios goianos.

Além dos Telecentros, Goiás tem implantado mais dois programas de inclusão digital: o *Cyber Escola* – Escola Jovem cibernética de informatização da rede estadual de educação, por meio da instalação, nas unidades escolares, de laboratórios de informática com conexão à internet; e as *Oficinas Digitais*, um laboratório digital modelo, com acesso à internet por banda larga, implantado em algumas escolas da rede estadual por meio de um convênio de cooperação técnico-educacional celebrado entre a Brasil Telecom e o governo de Goiás.

Não foram encontrados programas e/ou projetos de inclusão digital de iniciativa dos municípios goianos. Observa-se ainda que, a partir de 2011, cessa a criação de programas, seja no âmbito federal, seja no âmbito estadual.

A posição do estado de Goiás com relação à inclusão digital pode, também, ser avaliada por meio do mapeamento das iniciativas de programas/projetos de inclusão digital realizado pelo Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), com o

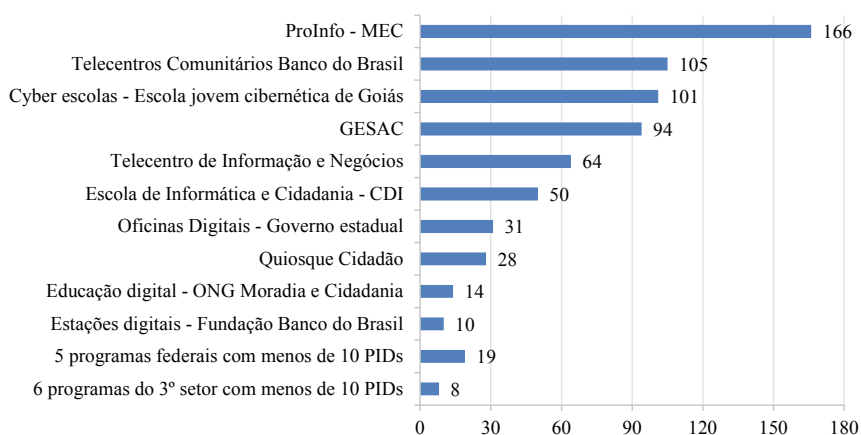
intuito de mensurar o avanço da inclusão digital por parte de agentes públicos e privados, o que resultou na elaboração do Mapa de Inclusão Digital (MID) (BRASIL, 2009).

Segundo Gaspar, Gorgônio e Pereira (2010), o MID é um projeto com a função de identificar ações gerais de inclusão digital, em âmbito governamental ou não, que se concretizem na criação de Pontos de Inclusão Digital (PID), ou seja, telecentros, infocentros, laboratórios de informática e centros de inclusão digital, que são definidos como locais dotados de computadores, conectados ou não à internet, para acesso gratuito ou mesmo pago quando a iniciativa do projeto não é da esfera pública.

De acordo com o IBICT (BRASIL, 2009), dados referentes ao período de 2007 a 2008 mostram a existência de 153 programas ou projetos, que geram 19.872 PID no país, dos quais 16,7% são federais; 24,1%, estaduais; 26,9%, municipais; e 32,4%, de iniciativa do Terceiro Setor. Os programas de iniciativa federal, porém, são os mais abrangentes, sendo responsáveis pela geração de 55% dos PID.

O Gráfico 1 relaciona os programas/projetos existentes no estado de Goiás e a quantidade de PID gerada. São 21 programas/projetos em andamentos, gerando 690 PID.

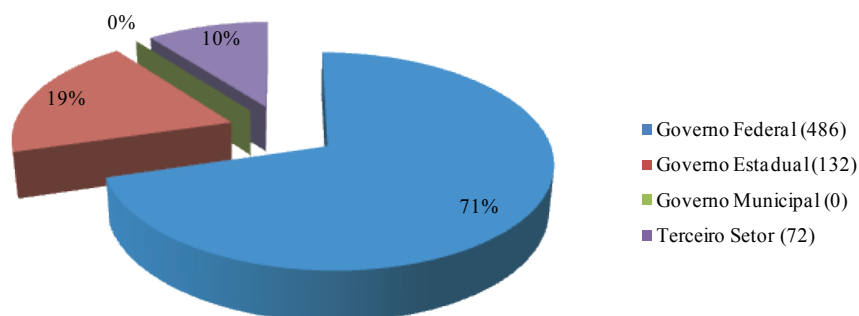
Gráfico 1: Programas/projetos e quantidade de PID gerados, Goiás, 2009



Fonte: Brasil (2009).

O Gráfico 2 mostra os programas, de acordo com a instância responsável por sua criação.

Gráfico 1: Programas/projetos de inclusão digital, de acordo com os responsáveis por sua criação, Brasil, 2009



Fonte: Brasil (2009).

Observa-se que 71% dos PID, em Goiás, provêm de iniciativas do Governo Federal, 19% de iniciativas do governo estadual e 10% de iniciativas do Terceiro Setor. Verifica-se, ainda, a inexistência de PID criados por programas/projetos nos quais os municípios são os incentivadores/geradores das iniciativas, pois não há nenhum programa/projeto de autoria de municípios goianos para a sua geração. Isso demonstra que essa esfera do poder público está totalmente dependente de outras iniciativas para levar aos excluídos digitais do estado de Goiás os benefícios da sociedade da informação.

3. Considerações finais

A inclusão digital no Brasil vem se desenvolvendo por iniciativas dispersas em vários ministérios, secretarias e órgãos vinculados ao governo, como o Banco do Brasil (BB), a Caixa Econômica Federal (CEF), os Correios e outros. Pelo fato de permear várias áreas temáticas, instâncias, órgãos e esferas de governo, o caráter

multidisciplinar e transversal da inclusão digital acaba impondo dificuldades à articulação unificada sobre uma política pública para o setor. Assim, somente em 2011, por meio do Decreto nº 7.642/2011, surge, na estrutura governamental, a Secretaria de Inclusão Digital, no âmbito do Ministério das Comunicações, com a finalidade de coordenar todas as ações de inclusão digital no Governo Federal (BRASIL, 2011).

Ao relacionar as ações desenvolvidas pelo Governo Federal com as fases propostas por Sorj (2003), tem-se que 50% deles estão direcionados para atender à dimensão de acesso às TICs, e 50% estão voltados à dimensão de aquisição de conhecimento, não existindo, porém, nenhum programa que contemple a fase de *produção e uso de conteúdo*, etapa mais elaborada e complexa da inclusão digital. A maioria dos programas (84%), ainda, estão preocupados em atender até a fase de treinamento, longe de atingir a proposta dos diferentes autores sobre o assunto, ou seja, a capacitação do indivíduo no uso da tecnologia, a fim de transformar *informação em conhecimento*.

Os programas oficiais de iniciativa do governo estadual são, por sua vez, claramente direcionados a proporcionar o acesso às TICs na primeira e segunda fases da inclusão digital, também de acordo com a classificação de Sorj (2003), sem falar da sua limitada abrangência.

Assim, considerando-se as fragilidades das políticas federais e estaduais de inclusão digital, pode-se afirmar que a sociedade brasileira e goiana, salvo algumas ilhas de excelência, está longe de alcançar o patamar da *sociedade em rede*, com a almejada difusão do conhecimento em larga escala, como propõe Guerreiro (2006). Observa-se que sequer foram atingidos os objetivos da terceira fase (*sociedade digital*), pois a inclusão digital, que deveria ter sido, nessa fase, o objeto central de uma política de Estado, não tem alcançado seus objetivos, sinalizando, ainda, pela quantidade e qualidade dos programas implantados, que estamos longe de atingi-los.

Analisando-se os dados apresentados, pode-se considerar que os gestores estaduais e municipais têm uma participação tímida no processo de inclusão digital e se comportam como se o problema fosse exclusivo do Governo Federal. Urge,

portanto, a mudança de posicionamento dos gestores estaduais e municipais com relação às políticas públicas de inclusão digital no estado de Goiás.

Confrontadas com a revisão bibliográfica, constata-se que a implantação de políticas de inclusão digital ocorre de forma centralizada, com pouca expressividade dos entes regionais em sua formulação, gerando uma gestão de cima para baixo, o que poderia explicar o pouco comprometimento dos entes subnacionais com seu bom desempenho. Nesse sentido, constata-se uma forma de implementação em que o Governo Federal regulamenta e disponibiliza ações, programas e projetos para os gestores regionais, desconsiderando, de certa forma, a autonomia dos entes subnacionais na adesão ou não a seus projetos. O Governo Federal colocou-se, ainda, na dependência dos gestores estaduais e municipais para a execução da política pública de inclusão digital, faltando, na fase de planejamento, os desdobramentos regionalizados e a articulação da política às especificidades regionais na execução de cada programa.

Com a ausência dos entes regionais na formulação/redirecionamento dessa política pública, que envolve projetos multidisciplinares na área de educação, cultura e economia, é de se questionar em que medida é de pleno conhecimento dos gestores estaduais e municipais os objetivos a serem alcançados em cada programa/projeto/ação do Governo Federal, a ponto de não se beneficiarem deles, e em que medida a população desconhece os benefícios que poderiam deles advir, a ponto de não os reivindicar. Que inclusão é essa?

Pelo exposto, o Brasil ainda não conta com uma estratégia nacional de inclusão digital que articule as esferas federal, estadual e municipal, a sociedade civil e as instituições voltadas à pesquisa e à educação. Apesar disso, observa-se que diversos esforços já foram empreendidos nessa direção. A eficácia das iniciativas ainda não é visível, por sua dispersão, pela ausência de indicadores consolidados e pela inexistência de uma coordenação pública geral e unificada dos programas de inclusão. O que se vê, por enquanto, é o grande distanciamento entre o discurso e a prática governamental, evidenciado pela morosidade na implantação das políticas de inclusão digital e, sobretudo, na desarticulação entre as diferentes iniciativas de inclusão.

Devem-se considerar, ainda, as novas possibilidades de desenvolvimento regional proporcionadas pelo acesso às TICs, posição admitida inclusive pelos teóricos mais pessimistas da sociedade da informação. Entretanto, existe a necessidade de o estado de Goiás e de os municípios goianos apropriarem-se dessa política pública, sob risco de haver um aumento nas taxas de desigualdade existentes no estado, bem como um retardamento do desenvolvimento estadual no contexto do país.

Referências

- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Mapa de inclusão digital: pesquisa 2007/2008*. Brasília, DF: MCTI, 2009.
- BRASIL. Inclusão digital. In: BRASIL. *Balanço de governo 2003-2010*. Cap. 9. Cidadania e inclusão social. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro4/4.6_Inclusao_Digital.pdf. Acesso em: 01 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. Decreto 7.462, de 19 de abril de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério das Comunicações [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, 2 maio 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7462.htm. Acesso em: 01 mar. 2017.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. 698 p.
- CORRÊA, Romulo de Amorim. *A construção social dos programas públicos de inclusão digital*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- GASPAR, Anaísa Caminha; GORGÔNIO, Clovis; PEREIRA, Maria de Nazaré Pereira. Pesquisas Mapa da Inclusão Digital/Ibict. Centros de acesso pago e gratuito: Brasil e Maranhão. *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 69-80, jan./jun. 2010.

GUERREIRO, Evandro Prestes. *Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede*. São Paulo: Senac São Paulo, 2006. 351p.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

IIZUCA, Edson Sadao. *Um estudo exploratório sobre a exclusão digital e as organizações sem fins lucrativos da cidade de São Paulo*. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

MASCARENHAS, Paulo Rogério Rocha. *Inclusão digital dos alunos do Colégio Dom Alano Marie du Noday: o projeto UCA em Palmas (TO)*. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. 48p.

SORJ, Bernardo. *Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 176 p.

SOUSA, Rodrigo Abdalla Filgueiras. Futuros desafios para o programa nacional de banda larga. *Boletim Radar – Tecnologia, Produção e Comércio Exterior*, Brasília, n. 15, ago. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/110905_radar15.pdf. Acesso em: 05 fev. 2014.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980. 491 p.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social*. São Paulo: Senac, 2006. 319 p.

WINKLER, Ingrid. *A implementação das políticas públicas brasileiras de inclusão digital*. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

Institucionalização da educação superior a distância: algumas considerações finais

Catarina de Almeida Santos
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(organizadoras)

Os capítulos do presente livro, *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: temáticas em questão*, resultantes de pesquisa interinstitucional realizada nas cinco universidades federais do Centro-Oeste, foram escritos no início do segundo semestre de 2017, época em que submetemos a proposta ao edital de publicação.

Nos textos ora apresentados, os autores buscaram caracterizar, analisar e comparar os processos, a organização e as práticas de implementação e institucionalização da modalidade de Educação a Distância (EaD) nas instituições analisadas, quais sejam, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Por razões diversas, os textos produzidos em 2017 só agora são publicados e, como muitas mudanças ocorreram desde então, cabe neste texto de considerações finais não apenas apontar as conclusões a que chegaram os diferentes autores sobre o tema em questão, mas também situar a temática na realidade de 2020, em que vivemos não só o isolamento social em razão da pandemia causada pela COVID-19, mas também as suas consequências.

No atual contexto, em que as aulas presenciais estão suspensas e, em algumas instituições e sistemas de ensino, também os calendários letivos, cabe ressaltar o papel que a EaD e as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo as digitais, assume nessa nova realidade. Mas é também fundamental apontar os limites do uso das tecnologias, em âmbito mundial e nacional, principalmente em uma sociedade em que as desigualdades sociais fazem parte da estrutura e desencadeiam múltiplas outras desigualdades, dentre elas as desigualdades educacionais.

Um país de dimensões continentais, como Brasil, com muitas riquezas naturais e culturais, mas que ao mesmo tempo ocupa os primeiros lugares no ranking dos mais desiguais do planeta, é sabidamente campo fértil para os mais diferentes interesses dos poucos grupos que detêm as grandes fortunas e controlam as maiores empresas em todas as áreas de produção, inclusive as de tecnologias. São esses grupos que negociam com o Estado brasileiro, em valores bilionários, a venda de serviços, e que têm se aproveitado da pandemia para lucrar em meio a uma das maiores crises que o país e o mundo já vivenciaram.

No campo da Educação, o interesse desses grupos é aproveitar a impossibilidade das aulas presenciais, para potencializar, com financiamento público, a comercialização de ideias e mercadorias tecnológicas. Se as desigualdades sociais impedem que uma grande parcela da população mundial adquira muitas das tecnologias produzidas, há que se criar meios de garantir a sua circulação. Como aponta Ianni (2000), nesse contexto, estão presentes as corporações transnacionais, interessadas, em última instância, em expandir os mercados e fazer crescer o consumo. Essas corporações se tornam agentes decisivos na organização, funcionamento e expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação. "Há, portanto, toda uma vasta e complexa rede de articulações corporativas envolvendo mercados e ideias, mercadoria e democracia, lucratividade e cidadania." (IANNI, 2000, p. 150).

Se, para garantir o direito à educação dos estudantes das instituições públicas de educação superior, faz-se necessário utilizar a modalidade a distância ou mediar os processos por tecnologias, tendo em vista a necessidade de isolamento social,

a institucionalização da modalidade ou do ensino remoto é primordial. Essa institucionalização coloca para essas instituições o desafio de fazer um planejamento coletivo, com diagnósticos fundamentados em informações provenientes de todos os sujeitos envolvidos no processo, incluindo as condições de oferta, de acesso e permanência com garantia de qualidade, além de medidas que garantam a devida proteção dos dados de professores, estudantes, pais e responsáveis, sem esquecer os servidores técnico-administrativos. Isso implica o uso de redes e plataformas públicas, ao invés de compra ou contratação via grupos privados, como tem se dado em muitos países do mundo, inclusive no Brasil.

Dito isso, os capítulos que compõem este livro resultaram de pesquisa que teve como preocupação pensar a questão da EaD e das tecnologias nas instituições pesquisadas, tentando compreender como vem ocorrendo o processo de institucionalização da EaD nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), sua trajetória (rotina e permanência), ações e projetos, organização e procedimentos.

São capítulos que apresentam questões teóricas, mas também o percurso histórico de construção e constituição da modalidade nas instituições, além dos marcos regulatórios orientadores emanados das universidades, em consonância com as normativas dos órgãos reguladores. Para além dos resultados das análises dos documentos institucionais, os capítulos trazem, ainda, a compreensão dos gestores acerca da temática e como estes percebem o desenvolvimento da modalidade nas instituições.

Referência

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.



Notas sobre as autoras e autores

Alzino Furtado de Mendonça

Professor aposentado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria. Tem mestrado e doutorado na área de Educação e pós-doutorado em Educação e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: dralzino@gmail.com

Ana Maria Ribas

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Mestre em Educação pela UCDB, com período sanduíche na Universidade de Manitoba, Canadá – Faculty of Human Ecology. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, atuando como técnica pedagógica na Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (Semed/CG). Docente do Ensino Superior presencial e a distância. Membro do Grupo de Estudo em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (Geted/UCDB). Integrante do Grupo de Trabalho da Educação Superior do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: anaribasprof@gmail.com

Andréia Mello Lacé

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação pela UnB e vinculada ao grupo de pesquisa História da Educação Brasileira (Histedbr). E-mail: andreia.mello.lace@gmail.com

Carina Elisabeth Maciel

Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (Geppes/MB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial (Gepiee). E-mail: carina22em@yahoo.com.br

Carmenísia Jacobina Aires

Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia – Magistério e Tecnologia Educacional pela UnB (1978), mestre em Planejamento Educacional pela UnB (1991) e doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), Madri, Espanha (2009). Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, em Gestão Educacional e Escolar, Gestão Democrática, Educação a Distância e Gestão de Sistemas de EaD, Gestão e Tecnologias da Informação e Comunicação. E-mail: jacob@unb.br

Catarina de Almeida Santos (Org.)

Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do Comitê Editorial da *Revista Retratos da Escola*, Coordenadora do Comitê/DF da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e membro do Comitê Diretivo da CNDE, vice-coordenadora da pesquisa *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais no Centro-Oeste: processos, organização e práticas* e coordenadora da mesma pesquisa na UnB. E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (Org.)

Pedagoga, mestre em Educação (2005) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), doutora em Políticas, Estratégias e Desenvolvimento (2013) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da UFG, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (GEaD) da UFG e editora-chefe da Revista *UFG*. E-mail: profes-soradanielalima@gmail.com

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (Org.)

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: processos, organização e práticas* (UnB). E-mail: danielle.pamplona@gmail.com

Erlinda Martins Batista

Doutora em Educação. Tecnóloga em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: erlinda.batista@ufms.br

Flávia Magalhães Freire

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Assistente em Administração na UFG. Membro do Grupo de Educação a Distância (GEaD) da UFG. Membro da pesquisa *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*. E-mail: flamagalhaes@gmail.com

Giselle Cristina Martins Real

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem doutorado e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br

Heloneide Alcantara Matos

Professora Municipal de Sorriso/MT e da Faculdade de Sorriso (Unic). Mestre (2016) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS). Possui experiência na área da Educação Inclusiva e Educação a Distância. Tem se dedicado a pesquisas com a temática das políticas educacionais da educação superior pública a distância. E-mail: heloneidematos@gmail.com

Janete de Melo Nantes

Professora do curso de Letras Libras e Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela UFGD. E-mail: janetenantes@ufgd.edu.br

Juliana Guimarães Faria

Possui graduação em Pedagogia (2001) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestrado (2005) e doutorado (2011) em Educação pela UFG e estágio pós-doutoral (2017) na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha (UAB) e na Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2014). É professora na Faculdade de Letras da UFG. Atua nos seguintes temas: educação a distância, tecnologia educacional, formação de professores, educação de surdos, políticas linguísticas, formação de intérpretes e educação superior. E-mail: julianagf@ufg.br

Kamila Vieira Lima Ferreira

Licenciada em Informática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atua como suporte técnico em cursos a distância da UFG e na Equipe Pedagógica do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede. E-mail: vieira.kamila@gmail.com

Leila Cristina Borges

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Dedicar-se a pesquisas com a temática de Educação a Distância. E-mail: borges.leilacris@gmail.com, borges.leilacris@hotmail.com

Lilian Ucker Perotto

Doutora em Arte-Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professora da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância (UAB). Coordenadora pedagógica do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede. E-mail: lilian.ciar.ufg@gmail.com

Lívia Soares de Lima Sousa

Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Grupo de Educação a Distância (GEaD) da UFG. Membro da pesquisa *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*. E-mail: livias.limas@gmail.com

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: livia.cead.unb@gmail.com

Magalis Bészer Dorneles Schneider

Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Arraias/TO*. Doutora em Educação e Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), pesquisadora em Educação a Distância (UAB/UnB), História da Educação Brasileira (HISTEDBR) e Práticas Dialógicas e Emancipadoras na Alfabetização (Lepade). E-mail: magalisdorneles@gmail.com

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Anápolis e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: cidafonseca.rodrigues@gmail.com

Maria Cristina Lima Paniago

Professora no Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (Geted/UCDB). E-mail: cristina@ucdb.br

Meirilayne Ribeiro de Oliveira

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Técnica em Assuntos Educacionais da UFG, com atuação no Núcleo de Acessibilidade e na Equipe Pedagógica do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede. E-mail: meirilayne.oliveira@gmail.com

Regina Farias de Souza

Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: reginasouza@ufgd.edu.br

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG). Tem mestrado e doutorado na área de Educação. Possui pós-doutorado em Tecnologias da Instigação pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal; em Tecnologias Assistivas pela Universidade de Uberlândia (UFU); em Mídias Interativas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); em Educação, Saúde e Inclusão pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: professorricardoteixeira@gmail.com

Roseli Souza dos Reis Nunes

Analista de Sistemas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestra em Educação pela UFMT (2016). Tem experiência no desenvolvimento de sistemas informatizados para a gestão da educação superior. Atualmente, está lotada na Secretaria de Tecnologia Educacional da UFMT e dedica-se a pesquisas com a temática das políticas da educação superior pública presencial e a distância. E-mail: rosereis@terra.com.br

Rosimeire Martins Régis dos Santos

Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância (Geted/UCDB). E-mail: profarosimeireregis@hotmail.com

Ruth Gonçalves de Faria Lopes

Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Atua, especialmente, nas áreas de Gestão Educacional, Educação a Distância, Gestão de Sistemas de Educação a Distância e Formação de Professores. Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Universitário do Distrito Federal (1973). Mestre em Educação (1990) pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia – Uned, Madri, Espanha (2009). E-mail: ruth@unb.br

Saulo de Oliveira

Diretor do Departamento de Geoprocessamento da Prefeitura de Goiânia/GO. Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria (Unialfa). E-mail: saulo.oliveira.de@gmail.com

Tânia Jucilene Vieira Vilela

Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestranda em Educação pela UFGD. E-mail: taniavilela@ufgd.edu.br

Tatiane Custódio da Silva Batista

Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás (UES), *campus* Anápolis, e mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela mesma instituição. Atualmente, é servidora efetiva municipal em Anápolis, atuando como professora na Educação Infantil. Participa do Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEaD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), assim como de cursos oferecidos pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação de Anápolis. E-mail: tatiane_custodio_silva@hotmail.com

Tereza Christina Mertens Aguiar

Professora titular (2016) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS). Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participa de grupos de estudo sobre políticas de educação superior presencial e a distância, pesquisando sobre o acesso, permanência e evasão nesse nível de ensino. E-mail: terezachristinaveloso@gmail.com

Wendy Caldeira de Souza

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: wendycaldeira0@gmail.com.

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif

Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste

Temáticas em questão

De modo geral, podemos dizer que o levantamento da trajetória institucional da Educação a Distância (EaD) no país é recente e, talvez por isso, apresente uma série de elementos considerados de relevância e cuidado para as próximas políticas públicas e ações na área. Esses elementos dizem respeito, principalmente, às características da sua expansão; às variadas formas sob as quais as modalidades presencial e a distância são vistas pelos diversos órgãos e regulamentações; aos mecanismos de avaliação e acompanhamento das ações das Instituições de Educação Superior que ofertam essa modalidade; e, nosso objeto de estudo, ao processo de institucionalização da EaD na educação superior, tanto na esfera pública quanto privada. Além da necessidade de estudos acerca da institucionalização da EaD, o próprio crescimento da modalidade no ensino superior público demonstra a importância de pesquisar como vem ocorrendo a implementação de políticas referentes à modalidade. Assim, o tema da institucionalização da educação a distância é abordado neste livro, tendo em vista a relevância da compreensão desse processo, para que se possa auxiliar no debate da capacidade do Estado de formular políticas públicas em EaD e problematizar como essa modalidade tem sido implementada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior da região Centro-Oeste, por meio de sua institucionalização ou não.



EDITORA



UnB