

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE FABIOLA DO NASCIMENTO

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB):
A gestão na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RECIFE

2013

DANIELLE FABIOLA DO NASCIMENTO

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB):
A gestão na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Angela da Silva Aguiar.

RECIFE

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

N244u Nascimento, Danielle Fabiola do.
Universidade Aberta do Brasil (UAB): A gestão na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Danielle Fabiola do Nascimento. – Recife: O autor, 2014.
138 f. ; 30 cm.

Orientadora: Márcia Angela da Silga Aguiar.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação superior e Estado. 2. Educação a distância. 3. Universidade Aberta do Brasil. I. Aguiar, Márcia Angela da Silva. II. Título.

069.68 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-55)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE FABIOLA DO NASCIMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): A gestão na Universidade Federal de Pernambuco

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela da Silva Aguiar
1^a Examinadora/Presidente

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
2^o Examinador

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes
3^o Examinador

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

RECIFE, 26 de setembro de 2013

Àqueles que são parte de mim

Maria de Lourdes,

Andrelly e Luiz Paulo,

Samuel.

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

[í]

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?

Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!

E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!

Álvaro de Campos- Fernando Pessoa, Tabacaria

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que participaram da construção desse trabalho. Alguns estiveram bastante próximos, dividindo comigo todas as delícias e angústias que o momento exigiu. Outros, mais afastados, nem por isso, menos importantes. Dessa forma, ocorreu a tentativa de internalizar cada frase, sugestão, incentivo e transformá-los na produção apresentada, a qual considero uma das maiores empreitadas da minha vida até o momento.

Assim agradeço à Força maior que me guiou desde o primeiro movimento de produzir o projeto de pesquisa até o término desse trabalho.

À minha mãe, Lourdes, por ter me ensinado o valor da educação, mesmo tendo frequentado tão pouco a escola e aos meus irmãos Paulo e Andrelly pelo apoio e conforto.

Ao companheiro de todos os momentos, Samuel Júnior, que vem embarcando nos meus sonhos desde o exame Vestibular.

Aos amigos que entenderam a importância do momento e o quanto me isolar era necessário. Em especial destaque: as amigas-irmãs Jacilene Almeida e Jamille Mineo pelas conversas e mensagens.

Às amigas-companheiras Gabrielle Sousa e Suzana Rebeca, por terem sonhado junto comigo desde a preparação para o nosso processo seletivo até a defesa de cada uma.

Aos meus companheiros da Biblioteca Setorial do Centro de Tecnologia e Geociências, agradeço toda a deferência a mim oferecida no tocante às minhas impossibilidades de horário, em especial a Malu, a Margaret, a Marcos Aurélio, a Marta e a Patrícia.

Aos professores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação, meus sinceros agradecimentos. Em especial, ressalto a contribuição das professoras Janete Lins Azevedo, honra maior ouvir suas análises do cenário das políticas públicas, Ana Lúcia Félix, por proporcionar intensos debates em sala e Alice Bottler, pela forte delicadeza com a qual esclarece nossas dúvidas.

Às professoras Luciana Rosa Marques e Sonia Sette minha gratidão pelas excelentes contribuições proferidas na minha qualificação.

Agradeço, em especial, à professora Márcia Ângela Aguiar pelas orientações, incentivo e análises que proporcionaram a escritura desse estudo.

Às irmãs de orientação Sandra Brasiliano, Cleoneide Brito e Mércia Rodrigues que me proporcionaram momentos que levarei para sempre, pois amizade e companheirismo permearam nossa relação. Sinceramente, minha jornada foi menos difícil com elas.

A todos os que participaram deste estudo, meu eterno agradecimento, pois sem a predisposição de cada um não teria sido possível concretizar o projeto.

Por fim, levo comigo o prazer de ter conhecido e convivido com pessoas intensamente especiais que compartilharam dessa caminhada: Karla Cristian, Marília Teixeira, Adalberto Passos, Almir Basio, Gabriel Gameiro e Jadilson Miguel.

RESUMO

Há, em torno da EaD, o discurso de que por meio da modalidade seria possível realizar o processo de democratização do conhecimento, de forma a proporcionar o acesso àqueles alijados dos sistemas de ensino tradicionais. Aliando esse aspecto ao processo de reforma universitária iniciado nos anos de 1990, o qual procura rever o papel político-social da Universidade temos a retomada da discussão sobre o projeto de universidade aberta nacional. Assim, por meio do Decreto nº 5800/2006 é instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, entre seus objetivos, procura democratizar e interiorizar a educação superior pública e de qualidade. Contudo, tal política carrega consigo mudanças institucionais às consagradas universidades brasileiras. Assim, a presente pesquisa denominada "**Universidade Aberta do Brasil (UAB): A gestão na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**" teve como objetivo apreender a forma de institucionalização do modelo de gestão da UAB na UFPE, considerando a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e a relação com os polos presenciais e os municípios. Optamos por desenvolver esta pesquisa segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa entendida como um modo de fazer científico preocupado com os significados. (TRIVIÑOS, 1987). Realizamos um levantamento bibliográfico sobre a EaD (ARETIO, 1999, 1998; BELLONI, 2005, 2009; PETERS, 2006) e sobre as políticas para a Universidade (Oliveira, 2002; DOURADO, 2011; ANTUNES, 2005) Para a coleta dos dados, utilizamos o instrumento da entrevista semiestruturada que foi aplicada junto à coordenadora de educação a distância da UFPE, aos atuais e ex-coordenadores dos cursos de graduação (Matemática, Letras-Português e Letras-Espanhol) e aos coordenadores dos polos dos municípios de Surubim, Limoeiro, Garanhuns e Tabira. No levantamento documental, realizamos a análise dos documentos internos da UFPE, a saber: Plano de Desenvolvimento Institucional(PDI), Plano de Ações Articuladas (PAI), Portarias e Relatórios da Coordenação de Educação a Distância(CEAD). Somaram-se a estes os Acordos de Cooperação Técnica e os Editais de Adesão à UAB. Os resultados apontaram que o processo de institucionalização da UAB na UFPE pode ser considerado como em curso, posto que a modalidade ainda não está enraizada na estrutura organizacional da universidade. Observamos, todavia, um esforço de todos os envolvidos para que a UAB/UFPE no tangente à gestão e à organização administrativa passe da adaptação à estrutura vigente para um processo próprio de gestão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; EaD; Gestão da UAB; UFPE

ABSTRACT

Distance Education (DE) is an area in development, configuring itself as relatively new field for scientific quarrels. In Brazil, which possesses a late insertion in DE, it is observed an emergency in defining the regulatory landmarks of such modality, initiated in 1996, from the promulgation of the law of Guidelines and Bases, no. 9394/96. There is, around the DE, the argument that it would make possible to carry out the process of democratization of knowledge, in order to provide access to those who are away from the traditional educational systems. Combining this aspect to the process of university process in the years of 1990, which seeks to review the social-political role of the University have the resumption of the quarrel on the project of national open university. Thus, through the Decree No 5800/2006, the Open University of Brazil is instituted (UAB) which, among its goals, seeks to democratize and internalize the public superior education of quality. However, such policy carries by itself institutional changes to the consecrated/established Brazilian universities. So the present research named "Open University of Brazil (UAB): The management at the Federal University of Pernambuco (UFPE)" aimed to apprehend the form of institutionalization of the management model of the OUB in UFPE, considering the offer of graduate courses in the distance modality and the relationship with the present poles and the town. We opted to develop this survey according to the assumptions of the qualitative research understood as a scientific way concerned with the meanings (TRIVIÑOS, 1987). So we achieve a bibliographical survey about (DE) (ARETIO, 1999, 1998; BELLONI, 2005,2009; PETERS, 2006) and the policies for the University (Oliveira, 2002; DOURADO,2011; ANTUNES, 2005). To collect the data, we use the instrument of semistructured interview which was applied by the coordinator of distance education from UFPE, to current and former coordinators of graduate courses (Mathematics, Language and Literature ó Portuguese ó Spanish) and to the coordinators of Surubim, Limoeiro, Garanhuns and Tabira town poles. The results showed that the process of institutionalization of UAB at university can be considered ongoing, since the mode is not rooted in the organizational structure of the university, even being presented in the organization chart. We noticed, however, an effort of all involved to the UAB/UFPE tangent in the management and administrative clearance passes by adjusting to the current structure to a management process itself.

KEYWORDS: Higher Education, DE, UAB Management; UFPE.

LISTAS DE TABELAS

- Quadro 1: Universidades Abertas e a Distância.....46
- Quadro 2: Instituições credenciadas na modalidade EaD.....58
- Quadro 3: IES participantes do curso piloto de Administração.....65
- Quadro 4: Relação dos polos propostos pelos Estados.....68
- Quadro 5: Relação dos polos propostos pelos Municípios.....68
- Quadro 6: Distribuição de Curso por Estado e Instituição.....70
- Quadro 7: Vagas ofertadas pelas graduações a distância da UFPE.....86

LISTA DE QUADROS

- Figura 1: Desenho do Sistema Universidade Aberta..... 64
- Figura 2: Configuração do Sistema UAB.....74
- Figura 3: Atribuições dos entes na condução das atividades da UAB.....76
- Figura 4: Estrutura da DED não Novaö CAPES.....76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
AFUAB - Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBC - British Broadcasting Corporation
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD - Coordenação de Educação a Distância
CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEFET/PA - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DED - Diretoria de Educação a Distância
EaD - Educação a Distância
EAD - Educação Aberta e a Distância
FDR - Fundação Demócrito Rocha
FEE - Fórum das Estatais pela Educação
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Fundamental
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
IPES - Instituição Pública de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
OU - Open University
PACI - Programa Anchieta de Cooperação Universitária
PNE - Plano Nacional de Educação
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SESu - Secretaria de Educação Superior
TICø - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEC - Universidade Estadual do Ceará
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal Fluminense
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl - Universidade Federal de Pelotas
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UnB - Universidade de Brasília
UNAB - Universidade Aberta do Distrito Federal
UNED - Universidade Nacional de Educação a Distância ou Universidade
UNIREDE - Rede de Universidades Públicas para a Educação a Distância
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE REFORMAS.....	24
1.1 CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DAS POLITICAS NEOLIBERAIS: UMA BREVE INTRODUÇÃO.....	25
1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO.....	29
1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E O GOVERNO FHC.....	32
1.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E O GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.....	35
2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	39
2.1 CONSTRUINDO O CONCEITO DE EAD.....	39
2.2 MODELOS INSTITUCIONAIS DE EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	46
2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	51
3. CONTEXTUALIZANDO A EAD NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS À CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA BRASILEIRA.....	54
3.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS EM EaD.....	53
3.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	60
3.3 O PROJETO-PILOTO - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	62
3.4 O FUNCIONAMENTO POR EDITAIS - UAB1/2005 E UAB2/2006.....	66
3.5 A UAB HOJE (DA SEED A DED).....	74
3.6 A UAB NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.....	78
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	88
4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) DE ONTEM.....	88
4.2 A UFPE DE HOJE.....	92
4.3 A INSERÇÃO DA EaD NA UFPE.....	92

4.4. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UAB NA UFPE.....	93
4.5 DA RELAÇÃO UFPE- CURSOS ó POLOS.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS.....	119
APÊNDICE.....	122

INTRODUÇÃO

Fazem-se notórias as mudanças paradigmáticas no campo educacional oriundas da inclusão e da disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O desenvolvimento tecnológico, entre outros fatores, impulsionou a Educação a Distância (EaD) a ampliar-se nos vários níveis educacionais e também nas diversas redes de ensino. Sendo possível apreender o fato ao observarem-se as ações governamentais tanto à nível local como global. Aliada ao exposto, a demanda da sociedade por conhecimento revela a centralidade adquirida pela educação nos últimos tempos sendo considerada como um dos pilares para o desenvolvimento social.

No contexto brasileiro, o qual é marcado historicamente pela exclusão de grande parte da população dos sistemas educacionais, percebe-se que o discurso sobre a EaD voltado para a superação dos processos excludentes ganha notoriedade. Belloni (2009) levanta a reflexão de que pensar a EaD como meio para resolver os fracassos da educação em certos momentos históricos ou ainda como medida emergencial de formação, é demonstração de uma visão reducionista não apenas da EaD, mas principalmente da Educação. Outrossim, a modalidade ao longo dos anos vem assumindo características de componente regular dos sistemas, podendo atender às demandas reprimidas e propiciar à população adulta uma educação ao longo da vida (*lifelong education*). Nas palavras da autora

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (BELLONI, 2009, p. 05)

A defesa pela importância da EaD realizada pela autora contrasta com o quadro que encontramos quando os campos da EaD e das Políticas Públicas em Educação são entrecruzados. No caso brasileiro, observamos uma particularidade: a referida modalidade, durante muito tempo, desenvolveu-se sem figurar no arcabouço legal educacional. Dessa forma, os projetos e os programas educacionais formulados para desenvolverem-se por meio da EaD eram capitaneados por docentes envolvidos nas questões tecnológicas, além de possuírem caráter experimental nas instituições. Outro ponto a ser ressaltado, como consequência da ausência de marcos legais, é o ideário social de educação de segunda linha

ainda imputado à modalidade. Nessa perspectiva, Belloni (2009) defende que a desconstrução desse entendimento ocorrerá na medida em que a oferta de ensino a distância obedecer a critérios legais estritos que levem à convergência dos paradigmas presenciais e a distância.

Assim, percebemos que o contexto legal envolvendo a EaD começa a sofrer alterações significativas a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pois há uma referência explícita à educação à distância que aponta para um caráter estratégico. Assim, o artigo 80 da lei defende 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.

Um dos desdobramentos da inclusão da EaD no arcabouço legal foi o relevante crescimento da oferta de cursos superiores a distância. Segenreich (2009), ao se debruçar sobre o processo expansionista da EaD, nos traz questões relevantes, a saber: (1) os estudos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), localizam a utilização da EaD na educação superior como estratégia de organismos internacionais para a ampliação da oferta de vagas nesse nível de ensino; (2) os cursos ofertados na modalidade, ainda seguindo as orientações externas, são em sua maioria voltados para a formação inicial de professores para o exercício na educação básica.

Utilizando-se dos dados do INEP, a autora citada acima nos mostra que no ano de 2001, havia 10 instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos em EaD, sendo que destas, nove tratavam-se de universidades públicas. Retrato diferente é apresentado em 2006, onde das 75 instituições habilitadas, 48 são instituições privadas de ensino superior. Percebe-se assim um crescimento vertiginoso numa modalidade que teve um processo regulamentador tardio e desenvolvido na medida em que os processos formativos em curso nas instituições assim o exigiam.

Para compreendermos então o cenário que se delineia é relevante juntarmos diversos elementos que servirão na montagem do quadro. O desenvolvimento tecnológico aliado à oficialização da EaD impulsionaram a expansão da oferta de cursos superiores a distância que ocorreu também devido à pressão de camadas da sociedade desassistidas da educação de nível superior.

Em função do quadro acima, surge por parte do governo federal um discurso que agrega às universidades um caráter modernizador e racionalizador de suas ações. Seria

necessário, nesse entendimento, rever algumas práticas para atender as demandas impostas pela sociedade. Assim, a EaD é alçada à possibilidade de democratização do ensino superior público gratuito e de qualidade.

Dessa forma, um novo elemento foi incluído na EaD brasileira voltada para a educação superior: a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que propõem cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio do uso da modalidade da educação a distância. Instituído pelo governo federal em oito de junho de 2006 por meio do Decreto nº 5.800, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) possui, entre seus objetivos, "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Percebemos que podemos circunscrever essa política num cenário mais amplo, entre outros fatores, o da expansão do ensino superior no Brasil e o da reestruturação da universidade.

A implantação do Sistema UAB nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), de alguma forma, exigirá um reordenamento dessas instituições, principalmente nos cursos de graduação ofertados, pois a formação inicial é fator primordial à UAB. Não obstante, a gestão do sistema está em desenvolvimento e consolidação de algumas práticas caracterizadoras da EaD que por vezes constituem um campo pouco explorado pelas instituições públicas ofertantes, principalmente, da modalidade presencial. Mill (2010) sinaliza que uma das maneiras de desenvolver uma boa gestão na EaD é através da caracterização das instituições ofertantes de educação a distância, ou seja, ocorre a necessidade de estruturar-se a universidade e no caso da UAB, também os polos de apoio presencial para receber a modalidade tendo a clareza de suas particularidades.

Somando-se, temos que quando da conclusão da Especialização em Gestão Educacional, interessei-me em desenvolver a temática da EaD por meio da UAB, momento no qual voltei-me para os eixos estruturadores dessa política. No decorrer do estudo, surgiram questionamentos que aliados às minhas atividades laborais como técnica em assuntos educacionais da UFPE e professora-tutora, primeiramente da Licenciatura em Letras ó Português e no momento da Licenciatura em Letras- Espanhol, todas essas atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), fez-me questionar qual tipo de alterações na estrutura acadêmico-administrativa seriam oriundas da adesão da instituição

ao sistema UAB. Pois se antes a EaD se configurava como iniciativas isoladas de determinados departamentos ou grupos de professores, agora faz parte de um projeto maior, figurando inclusive no organograma da instituição, que para atingir seu pleno desenvolvimento possivelmente provocará mudanças institucionais, posto que antes da UAB a UFPE ainda não havia se aventurado a oferta de uma graduação inteiramente ofertada por meio da modalidade a distância.

Constatando a formação de um possível novo arranjo institucional/acadêmico no ensino superior público que, possivelmente, acarretará em estratégias de gestão inovadoras adotadas pelas universidades brasileiras, surgiram questões que esse estudo se propôs a responder: Como se caracteriza o modelo de gestão adotado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em sua articulação com a UAB? Quais são os mecanismos de articulação da UAB entre MEC e UFPE? Como está acontecendo a articulação tanto institucional quanto acadêmica entre a UFPE e os Polos de Apoio Presencial?

Destacamos, dessa forma, que o objetivo geral da nossa pesquisa buscou apreender a forma de institucionalização do modelo de gestão da UAB na UFPE, considerando a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e a relação com os polos presenciais e os municípios.

Mais especificamente buscamos (1) identificar as iniciativas de oferta de cursos/disciplinas na modalidade de educação a distância no âmbito da UFPE anteriores à UAB; (2) analisar o processo de articulação estabelecido entre a UFPE e a UAB no contexto de reconfiguração da educação superior; (3) caracterizar o modelo de gestão da UAB adotado pela UFPE, identificando as formas e mecanismos de apoio institucional e acadêmico da UFPE aos polos presenciais; (4) analisar como ocorre o fluxo de articulação acadêmica entre a UFPE e os Polos de Apoio Presencial.

Para fins dessa pesquisa, realizamos um levantamento dos estudos desenvolvidos que possuem como objeto de análise a Universidade Aberta do Brasil. Nessa perspectiva foram encontrados alguns estudos de mestrado e de doutorado que em sua maioria foram finalizados em 2012, fato este plenamente justificável ao se contabilizar o tempo histórico do Sistema UAB. Como exceção, têm-se os trabalhos de Cruz (2007), desenvolvido na Universidade de Brasília, que objetivou a análise da implementação da política pública da UAB e o de Pacheco (2007), da Universidade Federal de Santa Catarina, que se preocupou em analisar os fatores da

evasão do curso de Administração à distância da UFSC. Estas pesquisas se mostram relevantes posto que documentaram o processo embrionário do sistema, servindo assim para entendermos melhor os ajustes realizados nessa política ao longo do tempo.

Em relação aos demais estudos, há os achados de Pinto(2010), Comarella (2010), Aboud (2010) que tratam das possíveis razões para a evasão discente. Outros como os de Oliveira (2010), Barbosa (2010), Osório (2010) se preocupam em analisar tanto o modelo de formação inicial dos professores como o discurso de formação docente atrelado à UAB. Há ainda as pesquisas desenvolvidas a partir das análises do Ambiente Virtual de Aprendizagem as quais se preocupam tanto com o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para a UAB como para o ensino-aprendizagem; são estas: Peres (2009), Oliveira (2009), Guedes (2010), Silva (2009), Souza (2010).

Encontramos também uma investigação que se propôs a analisar a importância dos polos de apoio presencial para o modelo de universidade aberta adotado no Brasil, Rocha (2010), além de Silva (2010) que identificou como se apresentam os materiais didáticos na EAD no contexto da Universidade Aberta do Brasil.

Há dois trabalhos que podem ser considerados bastante relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, o de Fontes (2010) que pretendeu identificar e analisar os fatores que dificultaram e/ou facilitaram o processo de implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA). E também o de Costa (2010) que desenvolveu sua investigação de modo a analisar os procedimentos adotados para viabilizar a implementação de cursos superiores ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial, no âmbito do Sistema UAB, no Paraná.

Esses estudos comungam com esta pesquisa na medida em que se voltam para aspectos envolvendo a implementação e gestão do sistema UAB nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Contudo, há de se salientar que Fontes (2010) desenvolve sua pesquisa num CEFET, que possui configuração institucional diferenciada de uma universidade, focaliza o binômio dificuldades e facilidades de implementação do sistema incluindo a perspectiva da formação docente para lecionar em EaD.

Já Costa (2010), com uma investigação mais ampla, possui como objeto de análise não apenas a implementação do Sistema UAB, mas também as políticas públicas para o Ensino

Superior a distância, tendo como ponto de partida a oficialização da modalidade na atual LDB. Objetiva assim perceber quais as ações desenvolvidas no Estado do Paraná para a oferta de cursos superiores a distância em 2005 e 2006.

A partir desse levantamento, podemos perceber que há muitas lacunas a serem preenchidas quando se trata de UAB, principalmente nas questões relacionadas à gestão do Sistema. Outro fato interessante é que grande parte do arcabouço acadêmico desenvolvido até o presente localiza-se na região Sul e Sudeste. Na região Nordeste, os achados se concentraram na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), não sendo encontradas pesquisas concluídas na área no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Dessa forma, o objeto UAB e mais especificamente a sua implementação e gestão mostram-se relevantes, por se tratar de elemento recente incorporado à legislação educacional brasileira, carente de estudo então, e ainda em fase de ajustes. Belloni (2009, p. 15) lembra que o campo da educação é extremamente complexo e altamente resistente à mudança, e esta confusão de paradigmas sinaliza a necessidade de definir mais claramente o campo da EaD buscando escapar dos modelos economicistas.

No caso específico desta pesquisa que se desenvolveu na Universidade Federal de Pernambuco, reafirmamos a perspectiva de Fávero (2000) para quem a universidade não está fora da história do país porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe.

Considerando o exposto, consideramos pertinente situar nosso objeto num cenário que considera os fenômenos em sua historicidade, ou seja, a aproximação de seu entendimento se dará na medida em que sua dinâmica e etapas de transformação são reveladas. Considerar os contextos econômico, social e cultural faz-se preeminente, pois as relações existentes entre a sociedade e o objeto de estudo possibilitam um entendimento do fenômeno para além de si mesmo.

Partindo do pressuposto de que nossa pesquisa aborda a política UAB e sua gestão no interior de uma determinada IFES, acreditamos ser pertinente filiá-la aos estudos das políticas públicas em educação. De forma a reforçar nosso posicionamento, buscamos apoio nos estudos de Azevedo (2001) e Hofling (2001).

Azevedo (2001) percebe a política pública enquanto a materialização do Estado, ou conforme termo da autora, o ãEstado em açãoo, assim é importante considerar que as decisões políticas refletem as estruturas de poder e dominação, além dos conflitos internos subjacentes a construção da agenda política. Outrossim, Hofling (2001) salienta que na condução dos estudos em política é fundamental referir-se às questões de fundo por meio das quais poderíamos apreender as decisões, as escolhas e os caminhos trilhados na formulação e implementação de uma política.

Por esses motivos, consideramos que entender a política da UAB e sua gestão é vinculá-la a questões mais profundas da política educacional brasileira em curso nos últimos tempos. Por isso, em nossa pesquisa, partimos de uma contextualização mais ampliada de forma a situar essa política no bojo do pacote de reformas político-administrativas impostas às IFES.

Minayo (2008) imputa à metodologia um caráter de fundamental importância para a formação do cientista, o qual, ao realizar os procedimentos de escolha, marcará seu fazer científico. Comungando dessa visão, Lüdke e André resumem a pesquisa como ato que carrega consigo uma carga de valores, conhecimentos, interesses e preferências do pesquisador.

Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 03)

Optamos por trilhar um caminho teórico-metodológico que possibilitasse o desenvolvimento de nossa pesquisa segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa entendida aqui não como uma dicotomia da pesquisa quantitativa, mas como um modo de fazer científico preocupado com os significados (Triviños, 1987). Salientando que buscamos interpretá-los de modo a aproximarmos-nos

[...] (d) as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Tendo os argumentos acima claros, elegemos os pressupostos e os procedimentos os quais acreditamos foram os mais adequados para o desenvolvimento desse estudo. Conforme já mencionado, nosso campo de pesquisa constitui-se da instância e seus respectivos sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento da gestão da UAB na UFPE. Referimo-nos à Coordenação de Educação a Distância (CEAD), às Coordenações dos Cursos de Graduação ofertados via UAB e aos polos de apoio presencial vinculados à UAB/UFPE.

Na CEAD foi selecionada a coordenadora dessa instância que num momento histórico anterior à criação da CEAD atuava como consultora/representante da UFPE nos assuntos referentes à EaD junto ao MEC.

Nas Coordenações dos Cursos de Licenciatura, a saber - Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Letras ó Espanhol, Licenciatura em Matemática ó foram selecionados os coordenadores e ex-coordenadores de curso, passando a UFPE a oferecer curso de graduação pela UAB a partir de 2007. Assim as entrevistas foram em número de três, dessas uma da ex-coordenadora de curso que a época também figurava como coordenadora adjunta da CEAD.

Nos polos de apoio presencial selecionamos quatro coordenadoras de polos, localizados geograficamente no Estado de Pernambuco nas seguintes regiões: um na Zona da Mata, dois no Agreste e um no Sertão.

Por nossos sujeitos participantes da pesquisa apresentarem-se como grupo heterogêneo, com formação acadêmica diferenciadas e diversos graus de responsabilidade na gestão da UAB na UFPE, consideramos ser a entrevista semiestruturada um instrumento adequado para promover a nossa aproximação com os objetivos dessa pesquisa

Considerando os objetivos gerais e específicos os quais essa pesquisa buscou se aproximar, percebemos que a escolha pela entrevista semiestruturada faz-se pertinente, pois acreditamos que nesse tipo de entrevista a figura do pesquisador produz significação, mas também possibilita aos sujeitos da pesquisa uma participação mais espontânea e autônoma acarretando, possivelmente, num enriquecimento dos dados coletados para o desenvolvimento do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Fundamentamos nosso entendimento de entrevista semiestruturada na argumentação de Triviños (1987) para quem esse tipo de entrevista formula questionamentos básicos ancorados em teorias e hipóteses interessantes ao desenvolvimento da pesquisa que na medida

em que se materializa retroalimenta-as, ou seja, o pesquisador parte de determinados pressupostos teóricos e questões de pesquisa, mas enquanto a entrevista desenvolve-se com o sujeito, percebe que novas questões emergem da linha de raciocínio e das experiências que o sujeito de pesquisa possui.

Procuramos reunir informações que nos ajudassem a contextualizar o desenvolvimento do fenômeno em estudo por meio da pesquisa bibliográfica de modo a levantar as fontes teóricas que pudessem subsidiar nossa pesquisa. Num momento posterior, realizamos o levantamento e a análise documental de textos oficiais e técnicos de modo a considerá-los como uma fonte de informação que surgiu num determinado contexto sócio-histórico e por esse motivo fornecem dados a respeito do mesmo.

Posteriormente, realizamos a entrevista semiestruturada, totalizando um quantitativo de oito entrevistas, realizadas no local de atuação profissional de cada sujeito de pesquisa, sendo a única exceção a entrevista de uma das coordenadoras de polo que ocorreu num evento acadêmico voltado para os estudos no campo da EaD. Vale ressaltar que algumas pessoas selecionadas que poderiam contribuir para a contextualização das primeiras iniciativas da UAB na UFPE recusaram-se a participar das entrevistas.

Além disso, realizamos a leitura dos documentos internos que tratam da UAB na UFPE. Dessa forma, foram consultados os Boletins Oficiais da UFPE, o Plano de Ação Institucional (PAI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Também utilizamos as notas informativas divulgadas pela Assessoria de Comunicação (ASCOM) que constituem vasto material a respeito da institucionalização da EaD/UAB na UFPE.

Para nos aproximarmos dos objetivos propostos, dividimos nosso trabalho em seis capítulos, subdivididos em itens que tratam de questões correlatas ao objeto central de cada um.

Na **Introdução** foi traçado um breve delineamento do objeto de estudo, além de apresentarmos o caminho percorrido na investigação. Definimos os sujeitos da pesquisa de campo e o campo investigativo. Por fim delimitamos nossos instrumentos de pesquisa e o material coletado, realizando a referência ao método de pesquisa escolhido.

No Capítulo 1, intitulado **Políticas Públicas da Educação Superior no Brasil: Influências do Neoliberalismo nos Processos de Reformas**, delineou-se o contexto de produção das políticas públicas voltadas para o ensino superior, localizando-o no bojo dos

processos das reformas a qual esse nível de ensino vem sofrendo, os quais possuem entre outros desdobramentos a expansão da oferta de vagas para cursos superiores via instituições públicas de ensino superior.

No Capítulo 2, **Fundamentos da Educação a Distância**, foi pormenorizado alguns entendimentos considerados fundamentais para a construção do conceito de EaD de modo a subsidiar a discussão sobre os modelos institucionais desenvolvidos na EaD no interior das universidades, como também os processos de gestão pertinentes para o a materialização das atividades envolvendo EaD.

No Capítulo 3, **Contextualizando a EaD no Brasil: das Primeiras Iniciativas à Construção da Universidade Aberta Brasileira**, realizou-se uma trajetória que partiu das primeiras iniciativas envolvendo a EaD no Brasil passando pela construção da UAB nacional até a institucionalização da UAB na UFPE.

No Capítulo 4, intitulado **A UFPE e a Gestão de Cursos de Graduação a Distância**, aborda-se a construção da UFPE, as iniciativas envolvendo ações na modalidade EaD além da constituição da CEAD. Foram analisadas as entrevistas dos responsáveis pela gestão da EaD na UFPE juntamente aos documentos informativos da UFPE.

Por fim, nas **Considerações Finais**, são ressaltadas algumas constatações que emergiram ao longo do estudo e questões surgidas merecedoras de pesquisas a posteriori.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NOS PROCESSOS DE REFORMAS

A discussão sobre a Universidade Aberta do Brasil requer situar o contexto histórico, político e social que a fez emergir no âmbito da política da educação superior, tendo em vista que os fenômenos estão inteiramente ligados ao seu contexto de produção, responsáveis por sua existência, e ao seu contexto de interpretação, determinantes de seu conhecimento.

O processo de expansão do ensino superior no Brasil, iniciado na década de 1960, foi impulsionado a partir da década de 1990, monitorado pelos organismos internacionais e científicos, e contou com a adesão e o direcionamento por parte da burguesia brasileira. Vale ressaltar que no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) foi lançado um plano de reforma que visava converter a administração pública brasileira, de maneira que passasse a ser mais gerencial e menos burocrática. A educação passa a ser definida como de responsabilidade não exclusiva do Estado. Nesse contexto houve uma maior liberalização para o setor privado atuar em vários campos, inclusive, no ensino superior influenciando a sua expansão (CUNHA, 2003).

Uma das vias para essa expansão vai se concretizar por meio da Educação a Distância. É na década de 1990 que ocorrem as parcerias entre as universidades públicas para a oferta de cursos superiores à distância, bem como as articulações e debates políticos que culminaram na criação da primeira regulação da modalidade EaD, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Art.80).

Neste capítulo, pretendemos discutir o desenvolvimento dessas políticas voltadas para a Universidade aliadas à Educação a Distância.

1.1. CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A análise do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) evidencia o caráter gerencial do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), para o qual a descentralização de atividades das áreas de educação, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor público não-estatal era vital para aquilo que o governo em questão denominava como reorganização do setor público. Segundo Bresser-Pereira

[...] através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 12-13)

Fica perceptível nos ideais propagados pelo documento que defender a reforma do aparelho do Estado pressupõe a redefinição do papel do Estado, ou seja, das mudanças em suas atribuições ocorridas com o passar do tempo, pois, desde a década de 70, as suas formas e suas funções assumidas foram postas em evidência. Toledo (2002), expõe a decomposição do Estado do Bem-Estar Social o qual se configurava pelo alargamento do atendimento ao cidadão em áreas sociais, tais como saúde, educação, habitação, trabalho, isto é, ampliação dos direitos sociais. Assim, seguindo a lógica capitalista, o Estado deveria transforma-se de interventor a regulador das relações sociais e econômicas. Para Azevedo

[...]o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. Menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico (AZEVEDO, 2001, p 11).

Ao propagar a supremacia das leis do mercado como elemento chave para a alocação de recursos, para a promoção do desenvolvimento e para a distribuição de renda, tem-se a construção de narrativas que definem como intrusa a ação estatal. Caberia então às forças livres do mercado realizar a regulação econômica e social, pois os indivíduos como agentes econômicos possuiriam as capacidades necessárias que levariam ao equilíbrio natural do mercado (AZEVEDO, 2001).

Dessa forma, o ideário propagado era de que o setor público era um obstáculo às iniciativas que visassem ao desenvolvimento. A máquina pública era retratada como burocrática, morosa e, principalmente, dispendiosa. Responsável direta, pois, pela crise que

havia se instalado em diversos países. A salvação seria a diminuição das atribuições do Estado, ou, como ficou teoricamente construído o Estado mínimo ao qual caberia garantir a ordem, a legalidade e a concentração em seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários.

No tangente às políticas sociais, essa concepção teórica vê os programas e as proteções ao trabalhador como promotoras da acomodação e da dependência uma vez que causariam um desequilíbrio no mercado por desestimularem as iniciativas individuais do cidadão ou ainda... considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social. (AZEVEDO, 2001, p. 13)

Para que o ideário neoliberalista tivesse êxito era necessário o convencimento das massas de que suas ações e suas práticas constituíam a única saída possível para crise fiscal que se agigantava, isto é, a perspectiva da inexorabilidade neoliberal (AZEVEDO, 2001). Utilizando-se assim desse discurso, ganharam força os processos de privatização da máquina pública. Nessa perspectiva, o ideário de que seria irremediável ao Estado desfazer-se de alguns setores que eram considerados como onerosos ao erário ganha novos contornos. Segundo Draibe (1993), os processos de desestatização seriam responsáveis por provocarem o deslocamento da produção e/ou da distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado não lucrativo, formado por associações de filantropia e organização comunitárias.

Gentili (2006) analisa a promessa neoliberal como promotora das desigualdades e das injustiças sociais, tanto nos países de capital desenvolvido quanto naqueles em desenvolvimento, como é o caso dos países da América Latina, tendo provocado graves crises sociais nesta última ao criar uma sociedade de excluídos.

No caso brasileiro, o neoliberalismo ganha maiores adeptos a partir do governo Collor (1990 -1992) que em seu plano de governo propagava a promoção do modelo produtor para exportação, competitivo ante as economias avançadas, o que supõe a franquia da nossa produção aos capitais monopólicos externos. (ANTUNES, 2005, p.09). Essa perspectiva se coadunava com o receituário indicado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) para a América Latina com o propósito de reestruturar e de retomar o desenvolvimento econômico nos países da região. No governo FHC, ocorre a intensificação do predomínio dos interesses do capital internacional e dos laços de dependência. Assim ocorreram bruscas alterações no país com a

desmontagem das estruturas herdadas de governos anteriores, ou seja, as estatais passariam agora para a iniciativa privada por meio de um dos maiores e mais acelerados processos de privatização do mundo, já que, segundo a revista inglesa *The Economist*, FHC realizou em apenas quatro anos aquilo que Thatcher demorou doze para conseguir (ANTUNES, 2005).

Ao tratar da constituição das políticas públicas no Brasil, Hofling (2001) salienta a importância do que chama de questões de fundo, pois através delas têm-se as informações necessárias sobre as decisões, escolhas, os caminhos traçados sobre a ação estatal. Porquanto uma das relações a ser feita trata-se da concepção de Estado e das políticas que aquele formula e implementa. Assim é... impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (HOFLING, 2001, p.32)

Nesse entendimento, a educação não pode ser pensada desconectada das políticas de outros setores. Azevedo (2001) ressalta a centralidade que as políticas educacionais alçaram a partir do neoliberalismo, pois esse postulado prevê a educação como um dos setores ao qual o Estado deve intervir, todavia, nessa abordagem, caberá à iniciativa pública dividir e inclusive transferir suas competências ao setor privado como forma de incentivar a competição, elevando a qualidade do serviço. Por outro lado, também há a defesa de que na sociedade do conhecimento, a educação é o fator crítico da criação de riquezas. Para Pinto

Nesse sentido, se põe a perspectiva do empresariamento da educação: isto é possível ao transformá-la em um serviço e em um bem público, que pode ser executado por qualquer cidadão, qualquer grupo empresarial, qualquer segmento da sociedade. Ao Estado, redefinido o seu papel, cabe supervisionar tal processo. (Pinto, 2007, p. 59)

As reformas educacionais ocorridas nos últimos tempos demonstram o caráter mercadológico muitas vezes imputado à educação. Assim, fica perceptível o estreitamento entre escolarização, trabalho, produtividade e mercado. O almejado desse relacionamento é um acréscimo de habilidades adquiridas pelo estudante aliadas ao desenvolvimento de um sistema de administração que propicie o seu gerenciamento. No caso brasileiro, há uma relação direta entre o processo de reforma administrativa do Estado e a formulação e implementação de políticas educacionais. Azevedo (2001) ressalta o novo gerencialismo e sua aplicação na gestão da educação o qual é marcado pela competição das unidades educativas por recursos, pelas avaliações standardizadas visando os critérios de eficiência e eficácia, pela descentralização dos processos decisórios ó características essencialmente neoliberais.

Essas práticas consideradas descentralizadoras são assim uma das dimensões do gerencialismo e conferem ao Estado um aumento do seu poder regulador.

1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Conforme mencionado anteriormente, o processo reformista pelo qual passou a educação superior brasileira fez parte da Reforma do Estado, proposta no governo FHC. Assim, entre as diversas consequências oriundas das ações e decisões políticas do governo, pode-se enfatizar na década de 1990 e no início do século XXI um processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, principalmente no setor privado, referendado e incentivado pelo governo FHC, pois o pressuposto de que a educação é um bem público ganhou adeptos, sendo um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população (CUNHA, 1997, 2003; SHIROMA, 2002).

Nessa perspectiva residiu uma das marcas da política conservadora deste governo: há a tentativa de consolidação do discurso da educação como mercadoria e do aluno como consumidor. Seguindo essa proposta de reforma estatal, a expansão da educação superior ocorreu via financiamento privado, aliada ao processo de desacreditação sofrido pela universidade pública junto à sociedade ao ser comparada a um pequeno feudo, um monopólio burocrático do saber, com um nível de ensino e pesquisa que muitas e muitas vezes, deixa a desejar (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.01).

Assim ocorre o atrelamento do aparelho educacional superior ao mercado. Conforme analisa Gurgel

[...] quando se fortalece a ideia de que a educação e a formação superior se destinam ao mercado, em desatenção ao discurso constitucional, explicitado no artigo 205, para o qual a educação visa a três objetivos: o completo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A ideologia do mercado como referência é o ponto de partida para vários reducionismos do discurso mercantilista da educação. (GURGEL, 2007, p. 22)

Esse processo de reformulação, referendado pelos organismos externos, atingiu fortemente a área educacional, acarretando mudanças na estrutura organizacional do MEC.

Cunha (1997) destaca que o afã reformista pode ser percebido na educação mediante a profusão de inúmeros programas e projetos possuidores de abrangência, impactos e natureza diversos voltados para todos os níveis de ensino, mantendo em consonância a prerrogativa da educação como bem público, um serviço prestado à população de acordo com a ideologia neoliberalizante.

Para Aguiar (2002), as prescrições governamentais visavam à transformação do Estado de maneira a deixá-lo ágil e produtivo. No bojo desse receituário¹, deveria ocorrer uma profunda reestruturação do campo educacional e da máquina burocrática, contudo apenas essa mudança não era considerada suficiente para produzir a chamada modernização educativa. Paralelo a esse cenário ocorriam õnovas formas de relacionamento entre as instâncias jurídico-administrativasö (p. 72) prevista na Constituição Federal de 1988. Textualmente há a ampliação e a atribuição de novas competências entre União, Estados e municípios, descentralizando as ações, os recursos e os processos decisórios. Conquanto a autora argumenta que

[...] mesmo quando aponta para uma descentralização das políticas de educação, o governo federal e sua burocracia vão ampliando o grau de interferência na definição e operacionalização das políticas dos estados e municípios, mediante o estabelecimento de diversas formas e mecanismos de controle.(AGUIAR, 2002, p.74)

As ações oriundas do modelo gerencial assumido pelo MEC destacam o papel econômico da educação pautada no progresso científico e tecnológico. Caberia à universidade promover esse desenvolvimento, pois habilitar para as competências científicas e tecnológicas possibilitaria garantir a qualidade dos demais níveis de ensino, além de gerar aumento da qualificação da população. Defende-se o papel da universidade como *lõcus* de formação profissional. Como desdobramento, a educação superior é vinculada ao mercado, posto que suas ações deverão responder aos anseios daquele. Para que o objetivo fosse alcançado a universidade deveria passar por transformações. Deveria mostrar-se competitiva.

Para Bresser-Pereira (1995), dois fatores deveriam ser observados. Inicialmente o binõmio õautonomia financeira e a completa flexibilidade administrativaõ, ou seja, à universidade caberia diversificar as suas fontes de captação de recursos aliando à mudança no regime jurídico das instituições uma vez que defende a universidade não

1 Ver o documento: Uma nova política para o ensino superior brasileiro: subsídios para discussão, apresentado pelo MEC aos reitores das universidades federais, em dezembro de 1996(Brasil, MEC, 1996).

estatal. Concomitante, o autor defende a inclusão da competição entre as universidades brasileiras, ressaltando a importância de implementar-se instrumentos avaliativos nas instituições nacionais, pois na administração moderna o controle se efetiva por meio da avaliação dos resultados.

A partir dos dispositivos legais, entre os quais figuram a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96, pode-se afirmar que ocorreram profundas mudanças no sistema de ensino brasileiro. No octênio FHC, houve uma diversificação do sistema de ensino superior, pois novos formatos institucionais passaram a ser permitidos (universidades especializadas, centros universitários); como também a possibilidade de novas modalidades de programas e cursos - sequenciais e tecnológicos. Dourado, Oliveira e Catani (2003) resumem apropriadamente as ações ao afirmarem que foram pautadas

[...] pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, pela ênfase em novas modalidades de educação. (DOURADO, OLIVEIRA E CATANI, 2003, p.20)

Essas medidas aliadas à orientação sociopolítica do governo levaram à expansão do sistema de ensino via instituições privadas entre as quais figuram as instituições isoladas. Macedo et al(2005) em levantamento realizado mostram que a partir de 1995 houve um acelerado crescimento do sistema de ensino superior. Nas palavras dos autores

De 1980 até esse ano o sistema experimentou um crescimento meramente vegetativo, (1,36%) em termos de número de instituições, que passa de 882 para 994. Quanto às matrículas verifica-se que evoluem modestamente a uma taxa anual média da ordem de 1,65%, passando de 1.377.286 para 1.759.7034. A partir da segunda metade da década de 90 o crescimento do sistema experimenta uma vigorosa aceleração. Entre 1995 e 2000 o número de instituições cresce 32% e o total de matrículas 53,1%. (MACEDO ET AL, 2005, p.130)

Pouco a pouco, o governo FHC facilitou a expansão das vagas nas IES do setor privado concomitante ao arrocho imposto às IES públicas que, na perspectiva governamental, deveriam inclusive reduzir suas despesas ao utilizar de maneira mais racional seus recursos, posta a capacidade ociosa das instituições. Assim se pretendia aumentar o número de cursos de graduação noturnos, alavancar o quantitativo de alunos matriculados, sem, todavia, acarretar em despesas adicionais. Oliveira (2002) ressalta que esse entendimento é pautado na ideia de que o *modelo único* é voltado para a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e estaria esgotado.

Referendadas pelos organismos internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas (ONU), as novas recomendações para o ensino superior buscam articular a educação e a produção do conhecimento por meio do binômio privatização e mercantilização. Outrossim, essas indicações são expressas no documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), escrito pelo Banco Mundial. No texto, as prescrições voltadas à educação superior trilham o caminho da (1) privatização caso o país não consiga estabelecer políticas de expansão gerando assim um incremento no número de vagas ofertadas; (2) alocação dos recursos públicos na iniciativa privada; (3) diversificação e diferenciação institucional.

Essas mudanças originárias dos paradigmas impostos pela pós-modernidade trouxeram transformações à Universidade que, segundo Gomes (2009, p.3), são geradoras de embates envolvendo as estruturas de governança, de administração e, sobretudo, da socialização de alunos e professores. Nesse contexto, insere-se o processo de massificação do ensino superior estruturado na nova realidade social da chamada sociedade do conhecimento.

O desafio ao ensino superior é posto visto que atender a demanda reprimida faz-se urgente, pois dois fenômenos sociopolíticos ocorreram concomitantemente no período: o aumento do contingente de alunos oriundos do Ensino Médio ó resultado das políticas focalizadas para o desenvolvimento da educação básica brasileira como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF) ó e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sendo utilizadas como instrumento formativo (Dourado, 2002). No bojo dessas questões, a Educação a Distância ganha centralidade, ocasionando a implantação da modalidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas à ampliação do número de vagas.

1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E OS GOVERNOS FHC

Observando as proposições dos organismos internacionais, na qualidade do Banco Mundial (BM) e da UNESCO, para a implantação da EaD no ensino superior, vê-se a defesa desse novo modelo como capacitado para oportunizar novos acessos à educação superior de qualidade, atendendo ao contingente populacional excluído, além de proporcionar melhorias à educação. O documento do BM expressa textualmente a educação a distância ã... como meio

de ampliar o acesso e preencher a falta de conteúdos especializados nos programas locais de ensino. (BANCO MUNDIAL, 1999, p.46). Enquanto para a UNESCO ã... as barreiras que podem ser suplantadas pela aprendizagem a distância incluem não apenas distâncias geográficas, mas também circunstâncias confinadoras, como limitações pessoais, barreiras culturais e sociais e falta de infraestrutura educacional. (UNESCO, 1999, p.679)

Dessa maneira, o cenário mundial reforça a criação das crenças sobre o ãpoderõ que a modalidade teria de democratizar as oportunidades educacionais, principalmente levando a educação superior a lugares em que inexitem instituições presenciais. Na leitura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento assinado em 1990, anterior, portanto a LDB/ 1996, há indicação do uso de novas modalidades como recurso para ampliar o acesso à educação.

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 3-5)

Dourado (2011) resume o cenário ao ressaltar o imbricamento ocorrido entre os processos regulatórios construídos em esfera nacional e as discussões e proposições advindas da esfera global. Ou seja, mesmo que organismos nacionais, como o Ministério da Educação, promovam a reconfiguração das propostas e formulem políticas, haverá consonância com as orientações propagadas internacionalmente.

Nessa conjuntura, o autor (idem) localiza a década de 1990 como ãum divisor de águasõ para a EaD, porque foi um momento de intensas parcerias entre as universidades públicas para a oferta de cursos superiores à distância, mas também uma época de articulações e debates políticos que culminaram na criação de regulamentações da modalidade. Nas palavras do autor

[í] a criação e implementação de um sistema nacional de educação a distância e a instituição de uma universidade aberta no Brasil vêm sendo desenhadas desde a

década de 1970, mas têm na última década do século XX os momentos não só de maior articulação, mas também de criação dos consórcios universitários para a implementação da EaD, e das primeiras experiências de cursos de graduação. (DOURADO, 2011, p. 164)

No tocante às ações governamentais, o autor focaliza algumas ações que culminaram na aprovação do artigo 80 da LDB/1996 o qual dispõe sobre a educação a distância. Assim, fomentou o debate sobre a modalidade o Decreto nº 1237/1994, responsável pela criação do Sinead (Sistema Nacional de Educação a Distância) cujo objetivo era promover o acesso ao conhecimento científico por intermédio da educação aberta, continuada e à distância. Outra iniciativa que merece destaque é a Indicação nº 6/1996 que criou uma comissão com o objetivo de propor políticas para a demarcação de um Sistema Nacional de Educação Aberta e a Distância.

Essas atividades se circunscreviam no discurso de a modalidade ser uma maneira de o país solucionar suas carências na oferta educacional, debate motivado também pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em 1994, com a finalidade de incitar o desenvolvimento de programas e de projetos em EaD. Conquanto, seguindo as orientações políticas do então governo, a SEED volta-se inicialmente ao desenvolvimento de programas e projetos em EaD ó entre os quais ganham destaque a TV Escola² e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)³ ó os quais possuem como foco a Educação Básica.

Essas ações governamentais que impulsionaram a inserção textual da EaD na LDB/1996 foram seguidas por outras, principalmente de caráter legal. Na perspectiva de Costa ã... para que não houvesse discriminação quanto à formação presencial e a distância, o Artigo 80 da LDB necessitava de regulamentação.ö (2010, p.38), ocorrida por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que estabelecia as normas e as regras da

2 Programa que por meio de um canal de televisão, criado em 2005, do Ministério da Educação busca a capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização de educadores da rede pública exibindo séries e documentários. Em seu início no ano de 1996, ocorria o envio para as escolas públicas de um kit tecnológico contendo uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto com 10 fitas VHS. Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336:tvescola&catid=299:tv-escola&Itemid=685&msg=1. Acesso em 10/04/2013

3 Programa educacional, criado em abril de 1997, cujo objetivo é promover o uso dos recursos tecnológicos enquanto ferramentas pedagógicas na Educação Básica. Assim disponibiliza às escolas computadores e conteúdos educacionais, cabendo aos estados e aos municípios arcarem com a estrutura para a montagem dos laboratórios e a capacitação dos educadores para o uso das máquinas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>. Acesso em 10/04/2013

educação a distância em todos os níveis do ensino no Brasil. No mesmo ano, há também a Portaria nº 301, responsável por normatizar o processo de credenciamento das instituições de ensino superior para a oferta de cursos a distância.

Assim, ao analisarem-se os textos legais responsáveis pela implantação oficial da Educação a Distância no Brasil, fica bastante evidente se tratar de fenômeno contemporâneo e de rápida expansão. Kato et al (2010) ao analisar o processo de regulação da EaD, o localiza como estratégia política de democratização da educação, contudo o entende como ilusório por, no Brasil, ser caracterizado pela formação de professores em serviço que necessitam de certificação para atuarem ó sendo o processo formativo aligeirado ó temendo a utilização da modalidade como ãindústria de certificadosö. Nas palavras dos autores, há ainda outra questão a ser discutida ã... a EaD, amparada por mecanismos legais, políticos e ideológicos, tende a legitimar um novo paradigma de políticas públicas, por meio de um sistema de ensino estratificado, que dissemina sua oferta nos sistemas públicos e privados.ö (KATO et al, 2010, p.17)

Nessa conjuntura, a EaD sofre uma intensificação do processo expansionista que tem como marco temporal inicial o ano de 1999, pois ocorre um movimento de credenciamento de instituições públicas de Educação Superior ofertando cursos na modalidade a distância. Se, em 1999, havia duas instituições de natureza pública (Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Ceará) com este tipo de credenciamento, esse número sobe para 104 instituições públicas e privadas no final de 2007, em sua maioria ofertando cursos de graduação para a formação de professores. (VIANNEY, 2003; DOURADO, 2011).

Convém pontuar que o marco regulatório inicial, incluindo a Portaria nº 301, vem consolidar práticas já difundidas nas universidades públicas do país que de maneira isolada, inicialmente, propuseram cursos a distância. A experiência da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) revela essa característica, pois em 1995, essa instituição em articulação com a Secretaria de Educação deste estado, inicia a oferta do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica à distância. Vianney (2003) ressalta o papel do consórcio Universidade Pública Virtual do Brasil (UniRede), pois devido a sua dimensão - setenta instituições públicas federais, estaduais e municipais - obteve alcance ampliado. Articulado em 1999, intencionando democratizar o acesso à educação através da oferta de cursos a distância, nos níveis de graduação, pós-graduação e educação continuada.

As duas ações acima servem como ilustração que corroboram a tônica das iniciativas envolvendo a EaD na década de 90: projetos e/ou programas, de caráter experimental, nos quais as instituições, por intermédio de acordos de cooperação acadêmica-institucional, se transfiguravam em consórcios para a oferta de cursos na modalidade.

1.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E O GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Antunes (2005) ao desenhar um panorama político-social do país na passagem do governo FHC para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva aponta para a mudança contextual em curso, pois na medida em que ocorria a reestruturação do país, as políticas desenvolvidas pelo atual governo demonstravam, em linhas gerais, uma relação de continuidade com seu antecessor. Para o autor, questões de fundo de caráter macrosociológico são preponderantes para a assunção de posicionamento governamental. Assim

... no apogeu da fase da mundialização e da financeirização do capital-dinheiro, do avanço tecnocientífico, da propriedade intelectual, do mundo digital e quase espectral, onde tempo e espaço se convulsionam, o Brasil vivenciava também uma desmesurada mutação do trabalho, alterava sua polissemia, da qual a fragmentação, individualização, informalidade, precarização e o desemprego são expressões. (ANTUNES, 2005, p. 165)

Nesse quadro de incertezas, a EaD ganha destaque no cenário nacional, pois poderia proporcionar uma expansão do atendimento aos alunos carentes de educação superior, pois foi fortemente castigada pelas políticas públicas redutoras de aportes financeiros e de qualquer tipo de investimento propiciador de desenvolvimento tecnológico.

A partir da virada do milênio, o processo expansionista da EaD no Brasil ganha fôlego. Ocorre assim credenciamento de novas instituições, criação de novos cursos, ampliação do número de vagas. As discussões envolvendo a regulamentação da modalidade se acentuam e são aprofundadas devido à criação de grupos de estudos nas instituições de ensino superior do país. Dourado (2011) relembra, todavia que o processo de expansão da EaD não pode ser entendido desconectado do processo de reforma da educação superior já iniciado. Trata-se de uma ramificação das reformulações propostas à reconfiguração da educação superior brasileira. Na fala do autor

Os princípios norteadores da reformulação dos currículos dos cursos presenciais, com horários alternativos e habilidades para responder a dinâmica do mercado de trabalho, atendem às orientações para a educação a distância e seus ideais de flexibilidade (DOURADO, 2011, p.170)

No Governo Lula, entretanto, a EaD passa a figurar na agenda política governamental de modo que há uma preocupação em definir os marcos regulatórios da modalidade.

Entre as ações indicativas da centralidade da discussão envolvendo a EaD, podemos localizar como bastante significativa a aprovação de um capítulo do PNE 2001-2010 (Plano Nacional de Educação) voltado para a modalidade. Se a EaD não figurava explicitamente nos marcos regulatórios da educação nacional, ter-se-ia um conjunto de metas cujo objetivo principal seria a implantação e a expansão da modalidade na educação superior. Figuram assim 22 objetivos e metas envolvendo questões das mais variadas. O debate iniciado anos anteriores, leva ao PNE questões envolvendo regulação, infraestrutura, novas tecnologias, qualidade, formação de recursos humanos, formação de professores. Essas demandas coadunam e reforçam o discurso imputado à EaD de que a democratização da educação superior num país continental como o Brasil será concretizada por meio da modalidade, uma vez que o acesso ao nível superior no país ainda é considerado percentualmente pequeno. (DOURADO, 2011; NOGUEIRA, 2011).

No tocante a legislação, o intervalo de tempo compreendido entre 2000-2006 foi bastante profícuo, pois muitas das lacunas criadas pela aprovação do genérico artigo da EaD na LDB foram sanadas. Assim o Decreto nº 5.622 de dezembro de 2005, revogando o decreto nº 2.494 de fevereiro de 1998, vem regulamentar a EaD de forma que passe a ser largamente utilizada em todos os níveis de ensino, como também autoriza a oferta de programas de mestrados e de doutorado por meio da modalidade. Textualmente, em seu primeiro artigo, descreve a EaD

... como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.(BRASIL, 2005)

Somando-se ao decreto acima, têm-se os decretos nº 5773/2006 e o nº 6303/2007, importantes, pois o primeiro trata dos processos de regulação, de supervisão e de avaliação da

educação superior, enquanto o segundo realiza sua atualização em acordo com as diretrizes atuais, uma vez que é posterior ao decreto 5800/2006, instituidor da política da Universidade Aberta do Brasil, voltada para a oferta de cursos superiores a distância, objetivando assim desenvolver a modalidade, além da expansão e da interiorização do ensino superior público. Esse decreto e a política dele decorrente serão desenvolvidos num capítulo mais a frente, por tratar-se do foco desse estudo.

Há ainda algumas Portarias e Resoluções que merecem destaque, como a Resolução nº 044/2006 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se volta para a concessão de bolsas para os professores-pesquisadores e tutores do sistema UAB. A Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 01/2007, que após a passagem da UAB para a DED (Diretoria de Educação a Distância, vinculada a CAPES), regulamenta a concessão de bolsas para alunos de pós-graduação atuarem como tutores em instituições públicas de educação superior vinculadas à UAB. Por fim, a Portaria MEC nº 802/ 2009, institui a implementação dos polos de apoio presencial em determinados municípios.

Percebemos a partir da legislação apresentada que nos últimos tempos vêm se delineando uma mudança nos direcionamentos por parte do Estado, pois a construção do arcabouço legal transmuta a modalidade EaD, ou seja, de um sistema paralelo de ensino, a EaD passa à ação estratégica por meio da qual o país poderá expandir a educação superior.

Depreendemos a partir do delineamento realizado das políticas públicas voltadas para a educação superior em EaD que ocorreu um movimento profícuo de desenvolvimento e inclusão da modalidade, todavia, ainda carecemos de discutir os fundamentos teóricos subjacentes à Educação a Distância, posto que a clareza sobre os mecanismos, metodologias, formas de organização e formatos institucionais escolhidos podem interferir no futuro da modalidade em solo nacional. Assim em nosso próximo capítulo trataremos das perspectivas teóricas que envolvem a EaD.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Analisar a Universidade Aberta do Brasil requer a inserção no debate teórico sobre a Educação a Distância, suas características e princípios norteadores. Tal percurso mostra-se necessário para apreendermos os modelos de educação a distância escolhido para ser desenvolvido no país, por intermédio à UAB. É o que faremos neste capítulo.

2.1 CONSTRUINDO O CONCEITO DE EAD

O processo de desenvolvimento da EAD, no Brasil, pode ser considerado bastante tortuoso, devido à ausência de regulamentação específica para a área: observa-se um conjunto de ações isoladas de pouca perenidade, o que pode ter contribuído para o estigma que a modalidade ainda carrega consigo, fruto de uma visão que a concebe enquanto educação de segunda linha.

Niskier (1999), contrariando essa visão, defende a modalidade como uma das estratégias para o Brasil minimizar seus problemas educacionais, e critica o silenciamento dos gestores:

Apesar das inúmeras razões que apontam o ensino a distância como uma solução plausível e complementar para os problemas da educação brasileira, sua aceitação chega com cerca de meio século de atraso. Jamais houve uma vontade política para dar-lhe consistência e continuidade, apesar de algumas experiências que não podem ser desprezadas. (NISKIER, 1999, p. 59)

Belloni (2009) salienta a inserção da EaD nas sociedades contemporâneas como uma maneira possível para atender as demandas educacionais decorrentes das transformações na ordem econômica. A autora mostra uma perspectiva positiva em relação à modalidade, contudo diferentemente de Niskier, percebe a EaD como parte integrante do atual sistema sendo, portanto, necessário que os governos suplantem a visão da EaD como meio para superar problemas contingenciais ou ainda como redentora dos fracassos do sistema educacional, principalmente o brasileiro, bastante marcado pela descontinuidade de políticas e programas.

Dourado (2008) resume os posicionamentos que, há muito tempo, envolvem a discussão sobre a implementação da EaD em dois pontos: vista como resolução dos

problemas concernentes à formação educacional num país de dimensão continental, como o Brasil, mas também considerada como possibilidade de aligeirar os processos formativos transformando-se em modalidade com fins de certificação. Para o autor, a discussão deve ser desenvolvida em outra perspectiva:

É fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros. Assim, é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo. (DOURADO, 2008, p.905).

Há de se considerar que os problemas não estão localizados na modalidade pura e simples, mas na formulação das políticas, programas e propostas que pouco discutidas em suas concepções teóricas trazem consequências maléficas para a consolidação da EaD no Brasil (DOURADO, 2011). A clareza sobre os conceitos da EaD e seus processos fazem-se necessárias para um desenvolvimento satisfatório dos programas e projetos envolvendo a modalidade.

A EaD, era vista como instrumento de certificação de grandes contingentes populacionais e por isso mesmo mais assemelhada a um sistema fabril. Ou seja, um modelo fordista de produção em série. Um dos seus principais defensores e um dos primeiros a tentar formular um conceito de EaD, foi o reitor da Universidade Aberta de *Hagen*, na Alemanha, nos idos dos anos 70, o professor Otto Peters (PETERS, 2006). Em oposição à formulação inicial, revista inclusive por seu formulador ó posto que o modelo fordista cada vez mais se mostra pouco adaptado às questões atuais da sociedade, além de possuir pouca ou ainda nenhuma maleabilidade adaptativa aos alunos e seus contextos locais - emerge uma nova proposta baseada numa educação mais aberta e flexível, que trataremos mais a frente do nosso texto. Adentrando nos postulados de Peters (2006), o qual formulou seu pensamento inicial sobre EaD a partir dos processos de industrialização, encontram-se princípios norteadores voltados para os processos produtivos. Ou seja, o que mais chama a atenção para a modalidade é sua capacidade de atingir grandes contingentes de alunos aliada ao enfoque estrutural.

Assim, como um dos primeiros a se debruçar sobre o tema, Peters define a EaD enquanto sistema complementar de ensino o qual se utiliza dos processos tecnológicos à era industrial e tecnológica. Tem-se assim um modelo de ensino a distância voltado para os

princípios industriais. Na perspectiva em questão, o autor elenca três pontos os quais considera como preponderantes para a compreensão da EaD: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. Ocorre a junção dos pressupostos da administração científica, elencados acima, aos pressupostos do ensino acadêmico, como rigor científico e conteúdo relevante para a organização dos cursos por meio da modalidade a distância.

Nas palavras do autor, encontra-se a seguinte definição:

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino de qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação. (PETERS, 2006, p. 110).

A perspectiva apresentada é duramente criticada na atualidade, por se tratar os processos educativos enquanto linha de montagem, um sistema fordista baseado na divisão do trabalho e focado nos resultados. O autor percebe a EaD como uma ferramenta de transmissão do conhecimento realizada por meio de métodos de ensino padronizados que excluem as idiosincrasias das relações professor-aluno. Os cursos oferecidos em EaD pautados no modelo industrial são assim hermeticamente fechados, pois não são formulados em atenção às necessidades dos alunos, mas sim às questões de ordens gerais superiores e primam pela eficiência.

Convém lembrar que o contexto sócio-histórico do autor em questão revela a emergência das sociedades industriais por formação superior, sendo assim suas formulações uma tentativa de atender às demandas sociais. Dessa maneira, seu pensamento exerceu profunda influência na organização das universidades abertas europeias, tais como a *Ferns Univerität de Hagen*, na Alemanha, a *Open University* na Inglaterra e também a *UNED* na Espanha. Em comum, essas instituições possuem a sua especialização em EaD, quer dizer, foram pensadas enquanto elementos especializados de grande porte, oferecedores de cursos pautados no binômio separação espacial e temporal de professor-aluno e tendo como pressupostos organizacionais o modelo industrial (PETERS, 2006).

Contudo, com o passar dos anos e principalmente com o desenvolvimento da EaD, o modelo economicista perde espaço, merecendo assim uma revisão por parte do seu formulador que para se adequar aos processos pós-industriais, inseriu os requisitos autonomia do estudante e flexibilidade curricular, proporcionando assim uma visão menos focada nos

resultados, mas também preocupada com os processos e principalmente menos técnica e mais humanista.

Têm-se então modelos institucionais mais abertos e flexíveis, ou ainda pós-fordista, que segundo Aretio (1999) e Belloni (2009) merecem destaque, pois advém da amálgama entre a desconstrução dos modelos mais fordistas, como o proposto por Peters, e a emergência da aprendizagem aberta e a distância.

Coadunando com a nova lógica pós-moderna, Aretio (1999) considera importante antes de conceituar EaD, analisar o processo que deu início ao desenvolvimento do que o autor denomina como outras formas de ensinar e aprender. Entre os diversos fatores citados, nos ateremos àqueles que possuem uma maior proximidade com o caso brasileiro, seguindo assim o proferido pelo teórico de que

los motivos del nacimiento y fulgurante desarrollo de enseñanza/aprendizaje abiertos y a distancia decimos que están muy interrelacionados, trataremos de ofrecer aquellos que nos parecen más significativos. Si bien es verdad, los factores a los que aludimos tuvieron su incidencia, en unos casos en el nacimiento del fenómeno y, en otros, en el desarrollo en determinados países y épocas (ARETIO, 1999, p.08).

No tocante aos avanços sociopolíticos, impulsionadores do desenvolvimento, a comunhão de dois fatores podem ser ressaltados. Ocorre assim, o aumento da pressão social por educação, consequência de uma demanda educativa reprimida oriunda das camadas mais populares. E novamente o discurso da inclusão social imputado à EaD na formação inicial dos trabalhadores. Em somatório, há a emergência do apreender ao longo da vida, da educação permanente. Nessa perspectiva, os sistemas presenciais tradicionais de ensino mostram-se insuficientes em termos quantitativos e pouco eficientes em termos qualitativos, pois as questões do mundo do trabalho invadem o cenário educacional gerando um novo tipo de estudante: o trabalhador-estudante.

Em sua discussão, Aretio (1999) ressalta um ponto que pode ser considerado como um dos principais para o desenvolvimento da EaD no Brasil: as transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, pois na EaD de primeira e segunda geração⁴ as

⁴Baseamo-nos nas defesas de Aretio (1999), Peters (2006) e Belloni (2009) que defendem três gerações de EaD. A primeira geração seria o ensino por correspondência. A segunda trata-se do multimeios a distância que envolveria a utilização dos meios de comunicação audiovisuais, como televisão, rádio e telefone, aliado ao material impresso e das correspondências via correio. Por fim, a última geração, segundo os autores, trata das ferramentas WEB, a partir da disseminação e desenvolvimento das TIC. Há a junção dos meios utilizados anteriormente aos novos: "Redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, e-mail, lista de

trocaseducativas necessárias poderiam ser prejudicadas devido aos desajustes temporais entre professor e estudante, além da ausência de interação horizontal envolvendo estudante-estudante; o mesmo é diminuído após o surgimento da rede mundial de computadores. Para o autor, as novas tecnologias

permiten reducir la distancia han sido una causa constante del avance insospechado de una enseñanza/aprendizaje no presenciales. Los recursos tecnológicos posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial, con una utilización de los medios de comunicación audiovisual e informáticos integrados dentro de una acción multimedia (ARETIO, 1999, p. 12).

No entendimento do autor, a EaD, ao utilizar-se dos recursos tecnológicos e por meio de um sistema de gestão adequados, pode superar a educação presencial. Tem-se assim a construção do conceito da modalidade. Dessa forma, segundo Aretio

Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (ARETIO, 1998, p. 20).

Mesmo ressaltando o uso das TIC como um dos principais fatores de desenvolvimento da EaD, em sua conceituação, Aretio apregoa a defesa de comunicação de via dupla, o que sugere o modelo clássico de ensino baseado no binômio professor-aluno. Essa abordagem merece uma reflexão, posto que a busca atual é pela formação das comunidades de aprendizagem onde a interação e o conhecimento possui caráter difuso, ocorrendo entre pessoas distintas e em diferentes direções. Outro ponto que merece ser ressaltado é a necessidade apontada pelo autor de um sistema de apoio voltado para os processos de organização da modalidade, como também uma equipe de tutoria.

Ao realizarmos um paralelo entre esses autores, percebemos avanços na área. De um modelo fordista a um modelo mais flexível de ensinar e aprender. Contudo Aretio ainda conceitua a EaD pelo que ela tem de diferente em relação à modalidade presencial. Defende inclusive uma possível supremacia daquela em relação a esta, pois novamente destaca o potencial quantitativo da modalidade em análise. Essa perspectiva nos parece híbrida, na medida em que ocorreu em partes a superação da educação a distância industrial, ao lançar o foco para a aprendizagem aberta e flexível.

discussão, sites, etc.); CD-ROMs didáticos, de divulgação científica, cultural geral, de entretenimento" (BELLONI, 2009, p.57).

Aprofundando essa discussão, Belloni (2009) salienta a construção de um novo paradigma, que emerge a partir do desenvolvimento capitalista do fim do século XX, o qual se sustenta nos pilares: flexibilidade curricular, aberturas dos sistemas de ensino e autonomia do estudante.

Dessa forma, a autora tece diversas críticas a EaD baseada nos pressupostos fordistas de Peters, uma vez que nessa orientação teórica os princípios defendidos são: a baixa inovação dos produtos, a baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho. Acarretando assim num sistema que fomenta a visão do estudante enquanto sujeito passivo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um modelo que alija o aprendente de participar como protagonista da sua educação e que percebe o professor enquanto executor de ações educativas estandardizadas, que por se constituírem em pacote, não se voltam às diversidades curriculares ou ainda para demandas específicas nacionais e locais.

Belloni aponta que os principais aspectos negativos desses sistemas são:

a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições (alienados em processos de trabalho fragmentados e estandardizados), desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem (2009, p.18).

Defende-se assim um deslocamento, onde a ênfase deixe de ser centrada nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias), mas que também passe a considerar os processos de aprendizagem (características dos grupos de estudante, adequações curriculares). Nas palavras da autora, a ocorrência entre os "sistemas ensinantes" e o "sistemas aprendentes" mostram-se mais de acordo com as atuais demandas por educação ao longo da vida (BELLONI, 2009).

Não obstante, um modelo pós-fordista, como o proposto, prima pela descentralização das ações, responsabilização de todos os agentes envolvidos por meio do incentivo à autonomia, inter-relação entre as formas de estudo - presencial e a distância - de modo a favorecer a construção de comunidades de aprendizagem. Nos processos decisórios, a equipe possui flexibilidade em relação aos cursos oferecidos de tal modo que pode realizar adaptações voltadas para atender às necessidades dos grupos de estudantes.

Ao formular seu conceito de EaD, Belloni (2005, 2009) lança inicialmente um pressuposto o qual considera como parâmetro: a distância. O que num primeiro olhar parece

óbvio, mas a distância entendida apenas na sua dimensão temporal, pois quanto à espacialidade já se percebeu ser elemento secundário no processo de ensino-aprendizagem. Assim "a educação a distância é um conceito que enfatiza a dimensão espacial, ou seja, a separação física entre o professor e o aluno, e a dimensão de massa da produção e distribuição de materiais" (BELLONI, 2005, p. 190).

Além desses aspectos, a EaD, conforme a autora, deve ser entendida sob dois lados. Primeiro, enquanto elemento constituidor dos sistemas de ensino, isto é, a desconstrução do discurso que imputa à modalidade caráter emergencial e suplementar ou ainda aquele que a considera como redentora dos fracassos educacionais acumulados ao longo dos anos. Outro aspecto se localiza na percepção de que se trata de um tipo distinto de modalidade e por isso mesmo carece de "inovações pedagógicas, didáticas e organizacionais".

Belloni considera que os aspectos principais a serem considerados são a descontinuidade espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição. (BELLONI, 2005, p. 190).

Consideramos, contudo, que a autora avança na conceituação da EaD na medida em que alerta para a necessidade de aliar esse entendimento ao de aprendizagem aberta. Para a estudiosa quando trabalhados numa perspectiva complementar, a possibilidade de auferir êxito cresce exponencialmente. Assim a aprendizagem aberta preocupar-se-ia com a "adequabilidade de um processo de educação mais autônomo e flexível, de maior acessibilidade aos estudantes, o que significa, sobretudo, a expansão de novas modalidades de ensino e de novas regras de acesso e pré-requisitos de ingresso." (BELLONI, 2005, p. 190). A aprendizagem aberta defende assim aberturas no acesso, no espaço, no tempo e principalmente nas formas de aprender.

Por considerar os conceitos adicionais entre si, a sugestão é para que entendamos que são fruto do mesmo fenômeno visto sobre ângulos diferentes. Dessa maneira a Aprendizagem Aberta volta-se para as questões de acesso aos cursos, as recentes metodologias e estratégias de ensino. Então, tem-se o foco nos sistemas aprendentes. Em paralelo, a EaD trata de uma modalidade de ensino mais voltada para os aspectos institucionais e operacionais, ou seja, dos sistemas ensinantes.

2.2 MODELOS INSTITUCIONAIS DE EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao adentrarmos na discussão dos modelos institucionais de EaD na educação superior, nos ateremos às diferentes formas de desenvolver cursos na modalidade de acordo com a instituição promotora. Vasconcelos (2005) destaca algumas instituições que ajudaram a construir os modelos que falaremos mais adiante. No tangente às universidades percebe-se que mesmo aquelas que se utilizam de recursos midiáticos semelhantes, deixam transparecer suas particularidades.

Quadro 1: Universidades Abertas e a Distância

Universidade	País	Início	Mídias
<i>PennState</i>	EUA	1892	Impresso, fitas de vídeo e áudio, teleconferência e <i>world wide web</i> .
<i>Wisconsin-Extension</i>	EUA	1958	Impresso, programas de rádio e TV, kits, vídeo e áudio conferência e <i>world wide web</i> .
<i>UK Open University</i>	Reino Unido	1971	Impresso, kits, CD, polos de suporte, TV, <i>world wide web</i> e <i>workshops</i>
<i>FernUniversiät</i>	Alemanha	1974	Impresso, CD, DVD, CBT, <i>world wide web</i> e tutoria

Fonte: Vasconcelos (2005), com adaptações.

Antes de nos aprofundarmos na estrutura organizacional das universidades ofertantes de EaD, convém aspirar o desenvolvimento do termo Universidade Aberta. Nos anos 1970, surgiu um movimento chamado "*open university*" cujo ideal era trazer inovação ao ensino superior ao oferecer educação de boa qualidade a baixo custo e, principalmente, sem a necessidade da presença do aluno. Aliada a essas questões havia a necessidade preeminente de proporcionar a inclusão dos menos privilegiados aos sistemas de ensino superior. Peters (2006) ao explicar o ensino aberto independentemente do ensino a distância expõe que:

[...] o termo refere-se, em termos gerais, à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em princípio acessível para qualquer pessoa, da qual, portanto ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade). Para que realmente possa ocorrer um aprendizado nesses termos, devem ser postas abaixo tradicionais barreiras educacionais, como por exemplo, custos econômicos no caso de renda insuficiente, práticas educacionais que desconsiderem este método de estudo, ambiente sociocultural desfavorável ou o fato de alguém ser membro de grupos minoritários

(princípio das chances). Esse modo de estudar não está condicionado nem a determinados ciclos de vida nem a locais e épocas fixas. Portanto, ele tem de ser possível em toda parte em qualquer época (princípio do ensino permanente e ubíquo). (PETERS, 2006, p.179)

A instituição que primeiramente disponibilizou essa forma de educação foi a *British Open University*, criada em 1969, a qual atende atualmente cerca de 150 mil alunos. Tendo como base de sua metodologia um complexo conjugado de métodos de ensino que abarca trabalho de texto por correspondência, aulas com a presença de professores nas várias regiões, além de rádio, tevê e internet. Além de estampar o conceito de Universidade Aberta no texto de sua missão institucional, o site da *Open University* mostra que ela é aberta a pessoas, lugares, métodos e ideias.

A partir do sucesso da iniciativa inglesa houve uma proliferação de universidades nesses moldes em outros países, fato esse que ganhou mais impulso com o advento da era da informática. Sendo assim, utilizando ferramentas tecnológicas, como a internet, o conceito de universidade aberta ganhou ares de um termo genérico voltado às instituições que ofertam cursos ôníversos. A semelhança entre universidade aberta e ensino a distância respalda-se, deste modo, no acontecimento de que a flexibilidade oferecida pelas universidades abertas muitas vezes é suportada por materiais autodidáticos e sistemas de educação a distância. Essa conclusão é respaldada quando Siqueira (1993; p. 10) afirma que, ao contrário das universidades convencionais, em que a maioria das atividades escolares se processa na sala de aula, na presença física do professor, na Universidade Aberta o local da aprendizagem situa-se primordialmente na própria casa do estudante, o que é viabilizado pela adoção do modelo educativo baseado no Ensino a Distância.

Assim as experiências ao redor do mundo, demonstram a existência de duas grandes categorias abarcadoras de uma variedade institucional em EaD.

A denominação sugerida por Belloni (2009) ao tratar das Universidades Abertas é a divisão para fins didáticos em três vertentes: Instituições especializadas (*single-mode*), instituições integradas (*dual-mode*) e organizações pautadas em associações, redes ou consórcios (*mixed-mode*).

As instituições especializadas (*single-mode*) voltam-se com exclusividade a ofertar cursos a distância. Em sua maioria, advindas das primeiras iniciativas de Universidade Aberta

e a Distância, são organismos inspirados na *UKOU (Open University britânica)* a qual por seu pioneirismo teve seu modelo organizacional replicado na *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Espanha)*, na *Fern Universität (Alemanha)*, Universidade Aberta de Portugal e na *Open Universität da Holanda*. Em comum possuem a autonomia administrativa, financeira e acadêmica, além de abrangência nacional. Formalmente essas instituições em nada se diferenciam daquelas ofertantes de cursos por meio da modalidade presencial, pois possuem os mesmos estatutos que obedecem as mesmas regulamentações. Outrossim, são representadas nos conselhos nacionais de instituições de ensino superior e seus diplomas possuem o mesmo valor legal que aqueles emitidos no ensino presencial.

Belloni (2009) considera o modelo especializado como baseado nos pressupostos fordistas de conceber a EaD. Mesmo salientando que pode ocorrer uma variação nos níveis industriais de concepção dos cursos de forma a garantir a otimização dos investimentos injetados no seu processo inicial de implantação. Segundo a autora

Estes modelos (que chamaremos fordistas) estão baseados na produção de um número relativamente pequeno de unidades de cursos utilizando "blocos multimeios" de materiais, cuja produção exige um volume relativamente importante de investimento em recursos humanos qualificados, recursos financeiros e técnicos. A viabilidade deste tipo de organização implica um grande número de estudantes, ou seja, um baixo custo unitário. (2009, p. 92/93)

As Universidades Abertas, por vezes, visam ao atendimento de demanda específicas de formação tanto inicial quanto continuada. Belloni ressalta que em qualquer lugar do mundo onde universidades especializadas foram implantadas ocorreu a abertura de cursos que em sua maioria possuem uma proposta curricular excludente de práticas em laboratórios, apontando assim para cursos nas áreas de humanas e principalmente para a formação de professores.

Assim nas palavras da autora

As universidades abertas (possuem) um caráter mais orientado para as demandas do mercado e as torna mais apta e mais "prontas", ou disponíveis, para enfrentar os desafios colocados pelas novas demandas de formação decorrentes das mudanças sociais e econômicas. (BELLONI, 2009, p. 93).

Em termos acadêmicos, todas as atividades desenvolvidas pelas especializadas são compatíveis às das universidades convencionais, dessa forma, as definições dos currículos, o planejamento estratégico, a matrícula, o apoio estudantil são ações trabalhadas nessas instituições. Obviamente há uma variação no tangente a intensidade de atuação, advinda da própria instituição que impregna sua marca nas atividades que desenvolve.

Em termos organizacionais, os cursos de graduação são formulados de maneira fechada, ou seja, as alterações necessárias para atualização e/ou reformulação dos cursos passam pelo crivo da equipe responsável pelo planejamento e não pelas equipes acadêmicas de cada curso. Nessa prática reside a principal crítica às universidades especializadas: sua burocratização.

Pelas características apresentadas, as especializadas são consideradas como universidades com práticas fordistas, uma vez que suas práticas acadêmicas e administrativas mostram-se burocráticas, centralizadas e hierarquizadas, além de desenvolverem uma intensa divisão do processo de trabalho, no qual cada equipe possui rígidos limites de atuação.

Belloni (2009) ressalta que instituições nesses moldes estão fadadas ao fracasso, pois as novas demandas sociais aliadas ao desenvolvimento e ao fortalecimento das TIC exigem que essas organizações revejam suas práticas estruturantes, transformando-as pautadas nos princípios da flexibilidade, da horizontalidade e da descentralidade. Para a autora uma maneira de alcançar essa meta é promovendo trocas interinstitucionais entre as universidades especializadas e entre estas e as universidades convencionais.

Nas Instituições Integradas (*dual-mode*) tem-se a implementação de "sistemas mistos" - presenciais e a distância. Em sua maioria, são instituições que gozam de vasto prestígio e credibilidade no campo acadêmico e por isso possuidoras de facilidades de financiamentos públicos, desenvolvem programas e/ou projetos em EaD, mostrando-se assim atentas às discussões teóricas mais recentes que apontam para a integração das TIC e para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender. Como exemplo desse formato, temos as universidades de *Oxford*, *Cambridge* e *Harvard* que oferecem cursos tanto nos formatos livres (sem certificação) como nos formatos acadêmicos (com certificação)⁵. No caso brasileiro, temos a Universidade de São Paulo (USP) que desenvolveu um portal no qual disponibiliza vídeo-aulas⁶.

Essas experiências são pautadas naquilo que Belloni defende

[...] modalidades novas de ensino e aprendizagem, com cursos elaborados em torno de atividades presenciais com os professores, estudos autônomos dos alunos com

5Ver: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,no-externo-ensino-a-distancia-vive-periodo-excitante-e-nebuloso,841302,0.htm>. Acesso em 10/01/2013

6 Ver: <http://www.educacaoadistancia.blog.br/portal-da-usp-tem-800-videoaulas-gratuitas/>. Acesso em 10/01/2013

diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamento asseguradas por professores assistentes e /ou estudantes de pós-graduação. (BELLONI, 2009, p.96)

As experiências acima possibilitam a qualificação em EaD de profissionais envolvidos nos modos convencionais de educação, além de desenvolver habilidades nos alunos voltadas para os estudos autônomos por meio de uma aprendizagem autônoma. Portanto, as instituições convencionais que formulam e implementam projetos em EaD demonstram vantagens em relação às especializadas, porquanto as modalidades se beneficiam mutuamente, trazendo benefícios acadêmicos e institucionais a todos os envolvidos nas organizações.

Belloni traz com seu aporte teórico, a reflexão de que independentemente dos contextos sociopolíticos, as instituições integradas ou mistas são possuidoras de maiores vantagens tanto institucionais ó já há uma estrutura montada, um corpo docente preparado e um prestígio social construído ó como acadêmicas ó possibilidade de sinergia entre as modalidades fundidas à aprendizagem aberta e autônoma. Por fim, sugere que é possível que universidades especializadas se transmutem em integradas através da adoção de práticas que tragam os alunos a trabalhar na presencialidade.

O último modelo trata do agrupamento entre instituições educacionais de natureza pública ou privada a outras instituições não educacionais de modo a formar associações, consórcios que visem a oferecer serviços educativos em EaD, possuidores, portanto, de uma macroestrutura que acarreta em complexidade na gestão e na organização dificultando o processo de tomadas de decisões. Essas organizações possuem como objetivo "otimizar recursos (humanos, técnicos e financeiros), atualizar e melhorar a qualidade das formações oferecidas e atender às demandas novas do mercado" (BELLONI, 2009, p. 97).

Concluindo a discussão sobre os modelos organizacionais em EaD, Belloni nos mostra que independentemente da forma como a modalidade está sendo desenvolvida, faz-se necessária a clareza sobre a falácia que reside nos termos econômicos da EaD, ou seja, que o custo/aluno é mais baixo que na modalidade presencial. Esse pressuposto, quando colocado em prática, acarreta em malefícios ao desenvolvimento da EaD, além de contribuir para fomentar o discurso de que se tratam de cursos com qualidade duvidosa, pois na implantação de sistemas a distância, já foi observado que um grande aporte financeiro faz-se necessário, principalmente após a inclusão das TIC nas instituições.

Nessa discussão teórica, entendemos a EaD como imersa nas políticas públicas em educação atuais que, em sua maioria, voltam-se para a questão do atendimento às demandas socialmente reprimidas, além de apontarem para as restrições de aporte financeiro presentes para a área educacional nos anos neoliberalistas. Assim, as universidades brasileiras, após o processo de reforma iniciado nos anos de 1990, deverão reajustar os aspectos institucionais a fim de abarcarem as modalidades presenciais e a distância.

2.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Anterior à implementação de programas e /ou projetos em EaD nas instituições, seus gestores necessitam articular uma proposta pedagógica de curso, que envolva tanto as diretrizes institucionais como às apregoadas pelos interesses governamentais. Assim questões como estrutura, funcionamento e gestão dos processos da modalidade são fatores a serem levados em consideração na montagem de um sistema em EaD.

Moran (2010), ao tratar da gestão das universidades públicas, ressalta as dificuldades oriundas do modelo único que em nome da autonomia faz com que cada universidade caminhe isoladamente na produção do seu projeto pedagógico e na construção de seu material de apoio. Todavia, essa postura se torna prejudicial na medida em que, o patamar em que o Brasil se encontra em termos de EaD mostra-se num ritmo de expansão acelerada e compartilhar experiências faz-se primordial para a consolidação do campo.

O autor propõe que a gestão integrada e compartilhada seja o pressuposto básico a ser desenvolvido nos programas de EaD no Brasil e reforça sua defesa ao defender que as instituições com maior tempo histórico na modalidade podem ajudar aquelas iniciantes. Assim o intercâmbio de informações poderia ocorrer proporcionando avanços ao campo. Para ele

(...) podemos aperfeiçoar o modelo de gestão integrada escolhendo uma equipe de coordenação pedagógica e executiva (...) com poderes delegados pelo Conselho Universitário e outros órgãos semelhantes para fazer a gestão efetiva, pedagógica, tecnológica e financeira (2010, p.134).

Seguindo essa linha, poder-se-ia combinar o arcabouço legal da área às questões da gestão, efetuando assim o atendimento às diretrizes gerais em conjunto com a execução

regional da EaD numa instituição de ensino superior. Pois se anteriormente no campo da EaD as políticas públicas eram quase inexistentes, na atualidade não se pode afirmar o mesmo. Muitos avanços ocorreram, fruto, inclusive, das discussões e dos amadurecimentos teóricos. Tem-se agora que pensar numa estrutura consistente voltada para a organização das ações de forma proativa e pedagógica, levando em consideração as experiências nacionais e quando, necessário, reajustando-as para o local.

Mill (2009,2010) ao tratar da gestão em EaD ressalta que, no caso brasileiro, a EaD desenvolveu-se no interior das universidades convencionais, ou seja, havia uma estrutura montada para o ensino presencial e a EaD foi inserida nas instituições. Dessa forma, lembra a importância da atuação do gestor, pois essa adição posterior pode resultar numa subordinação da EaD ao presencial e conseqüentemente uma subordinação dessa gestão, que no interior das instituições muitas vezes são concebidas com os mesmos pressupostos subjacentes à modalidade presencial.

Daí reside a importância do gestor em EaD, posto que deve estar atento as diferenças existentes entre as modalidades. Ter compreensão da dinamicidade e complexidade da EaD é elemento fulcral para o sucesso da gestão. Pois, a EaD que estamos desenvolvendo no Brasil inclui elementos desconhecidos para a estrutura presencial vigente nas universidades. Além da inclusão do tutor no processo de ensino-aprendizagem, temos as figuras do polo de apoio presencial, do coordenador de polo e de tutor presencial.

Costa (2010), em levantamento realizado entre algumas universidades públicas que passaram a oferecer a modalidade EaD, constata que, no tocante a gestão e organização administrativa, há uma tentativa de adaptação da instituição com vista a inserir uma modalidade nova em sua estrutura. É interessante observar que a implementação de uma política com vistas a ofertar cursos superiores a distância no Brasil perpassa, via de regra, pela própria demarcação espacial em que essa formação possivelmente acontece.

Sá (2003), em seu estudo, mostra que no interior das IES a EaD tem ocasionado questões diversas salientando para as inúmeras possibilidades educativas, como também, para os confrontamentos políticos e ideológicos que podem ser geradores de uma nova concepção institucional, pedagógica e administrativa na academia.

Mill (2009), ao mencionar a gestão em cursos de graduação em EaD, defende a formação de uma equipe gestora bem organizada que cuide das questões pedagógicas,

administrativas e tecnológicas, visto que um curso de graduação possui especificidades próprias e duração temporal mais longa requerendo assim um sistema específico para a sua execução. Em termos práticos, o autor sugere que essa equipe gestora cuide

[...] da estruturação das instalações, equipes de trabalho, redes comunicativas, financiamento, infraestrutura física e tecnológica, além das diversas e imprescindíveis questões pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem da EaD.(MILL, 2009, p.8)

Além das atividades sugeridas, outro ponto de cunho político é ressaltado como trabalho a ser desenvolvido pelos gestores: a integração da EaD nas instituições. O esforço coletivo deve primar por enraizar a EaD nas estruturas universitárias, como Pró-Reitorias, Centros Acadêmicos e Departamentos, levando a mudanças efetivas em relação à modalidade que a partir disso poderá ser equiparada ao ensino presencial no interior das universidades. O bom desenvolvimento dessas questões é um dos fatores que definem o futuro da EaD nas instituições, além de interferirem na qualidade dos cursos ofertados. (MORAN, 2010; MILL, 2010, 2009)

3. CONTEXTUALIZANDO A EAD NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS À CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA BRASILEIRA

A Universidade Aberta do Brasil, enquanto política em curso, carece de discussões que desvelem como ocorreu sua formação. Entendemos que seu contexto de produção é importante, porquanto dele podemos extrair informações que nos leve a entender desde o esboço da política a sua implementação e institucionalização nas universidades públicas brasileiras.

Contudo, consideramos que uma visita às primeiras iniciativas desenvolvidas em EaD pode ajudar no delineamento da UAB, pois de modalidade marginalizada, a qual era atribuída o discurso de educação de segunda linha, passa a ter centralidade na agenda política. Kato et al (2010, p. 17) afirma que a "EaD amparada por mecanismos legais, políticos e ideológicos, tende a legitimar um novo paradigma de políticas públicas". Dessa forma, entender a trajetória da EaD em solo brasileiro faz-se preeminente.

3.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS EM EaD

O início da EaD brasileira surge por intermédio de instituições privadas, assim demonstram os estudos de Alves (2010) e de Vianney (2003). Ao realizarem um levantamento sobre a modalidade, constataram que anúncios de escolas estrangeiras, no início do século XX, em jornais no Rio de Janeiro, os quais ofertavam cursos profissionalizantes por correspondência, podem ser tratados como as primeiras iniciativas.

Em seus textos, há a demarcação do ano de 1904 como sendo o ano de referência oficial, pois ocorreu a instalação das Escolas Internacionais configuradas como unidade de ensino, estruturada formalmente, filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em vários países (ALVES, 2010, p.09) que ofereciam cursos profissionalizantes voltados para o comércio e serviço por meio de materiais impressos distribuídos pelos correios. Esse modelo de ensino via correspondência permanece no Brasil e ganha força a

partir da criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941), ambos atuantes no ensino profissionalizante até os dias atuais.

Em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro era fundada com o objetivo de possibilitar a educação popular utilizando para isso do sistema de difusão. A iniciativa obteve relevante êxito durante o tempo em que a rádio funcionava nas dependências da Escola Politécnica, entidade mantida pelo poder público. Após uma série de questões envolvendo desde a mudança de rumo da entidade a exigências financeiras de difícil consecução, a emissora foi doada pelos seus instituidores ao Ministério da Educação e Saúde, em 1936.

Vianney (2003) ressalta o papel da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro como a instituidora da educação via rádio, sendo seguida por outros programas em sua maioria privado, fomentados a partir da criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (1937). Dessa ação, vale destacar o papel da Universidade do Ar (1947) experiência do SENAC/SESC que oferecia um curso via rádio visando treinar comerciários para a atuação na área de serviços, sua abrangência chegou a 318 cidades e estima-se que alcançou mais de 90 mil alunos no período de 1947 a 1962, sendo desativada no ano seguinte.

Alves (2010) ressalta a atuação da Igreja Católica em Natal que, por meio do rádio, deu princípio as Escolas Radiofônicas (1959), modelo copiado por outros estados que objetivava a educação popular. O autor, juntamente Vianney (2003), considera essa ação como o nascedouro do MEB (Movimento de Educação de Base), em 1961, pois nesse ano foi firmado acordo entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Sistema de Rádio Educativo Nacional com a finalidade de estender o modelo das escolas radiofônicas para outros estados, principalmente os localizados no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Contudo, mais uma vez, a parceria foi descontinuada em 1965, após a chegada ao poder dos militares que se mostraram contrários a orientação política do programa.

Essa censura ocasionou a estagnação da educação a distância via rádio. Alves (2010) em sua reflexão demonstra que a interrupção foi danosa a ponto de praticamente liquidar com essa modalidade e ressalta sua importância na atualidade, pois para o autor ainda existe um grande contingente populacional excluído dos avanços midiáticos.

Temos esperança de que voltemos a transmitir educação através dessa modalidade e de que possa ser reinstalada uma grande rede de difusão de programas educativos, especialmente os voltados à população menos assistida pelas mídias mais avançadas. (ALVES, 2010, p. 10)

Paralelamente às iniciativas de educação via correspondência e via radiodifusão, era desenvolvido o projeto da televisão com intenções educativas. Encetado em 1950, mas não efetivado devido à escassez de verba, foi retomado nas décadas seguintes. Dessa forma, na década de 70, há programas voltados para a tele-educação, como foram o Programa Nacional de Tele-educação (Prontel) seguido pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), iniciativas públicas fomentadas pela Portaria 408/1970 do MEC a qual tornava obrigatória para emissoras comerciais de televisão apresentar programação educativa de no mínimo 30 minutos diários.

A partir dos anos 90, houve uma reordenação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa que desobrigou as emissoras de cessão de horários para a transmissão de programas educativos.

Vianney (2003), em seu estudo, mostra que a utilização da tevê como meio educativo desde seu primeiro projeto configurou-se como ação privada e pouco planejada pelos gestores públicos, dada a profusão de projetos e programas que findados mesmo quando apresentavam resultados positivos, além de iniciativas pouco articuladas entre si.

No campo do ensino superior, a EaD começa a ser pensada enquanto possibilidade a partir da missão do Conselho Federal de Educação (CFE) a *Open University* (OU). O denominado Relatório Newton Sucupira analisava a repercussão da criação da universidade inglesa (1970) no mundo e como esse novo modelo de universidade poderia ser implementado no Brasil. Entre as proposições do documento, havia a recomendação de que o país necessitava preparar quadros técnicos, antes de qualquer proposição de projeto.

Como resultado desse relatório houve a primeira proposição para a instituição de uma universidade aberta brasileira ó Projeto de Lei número 1.878 ó em 1974, que textualmente õ... entendia por Universidade Aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distânciaõ. Mesmo sendo considerado um projeto de mérito inegável por pareceres do CFE, a proposição foi arquivada.

Assim enquanto a EaD desenvolvia-se em todo o mundo como modalidade de ensino, em solo brasileiro marcou-se pela ausência do Estado aliada à pouca perenidade de seus projetos. Em países como Inglaterra, referência em EaD, Estados Unidos, Espanha e mesmo o vizinho Venezuela, a modalidade passou pelo processo de consolidação e conseqüente

desenvolvimento tanto das concepções de EaD, como dos novos experimentos tecnológicos, pois se antes o aparato tecnológico proporcionava apenas os cursos via correspondência, com o passar do tempo outras tecnologias foram sendo utilizadas oportunizando maior dinamismo.

O projeto de universidade aberta nacional não foi desenvolvido, todavia os empreendimentos das instituições de ensino superior na área foram delineando seu lugar no ensino superior. Nesse aspecto, a Universidade de Brasília (UNB) pode ser destacada pelos convênios firmados, em 1980, com a *OU* para a oferta de cursos de extensão com duração de seis meses, utilizando-se de material impresso e de encontros presenciais nas capitais.

Estima-se que no período de 1980 a 1984, quando findou o convênio, 30 mil pessoas foram beneficiadas. Outra parceria, denominada Universidade Aberta do Nordeste (1983), realizada junto ao Jornal O Povo, de Fortaleza, publicava cursos na área de política e filosofia que eram traduções feitas pela UnB dos cursos da *Open University*. O movimento informal de desenvolvimento da EaD continuou através dos cursos livres, passando a figurar em lei após a promulgação da LDB vigente.

Nessa conjuntura, a EaD sofre um intenso processo de expansão, iniciado no ano de 1999, uma vez que as instituições públicas de Educação Superior devem realizar seu credenciamento na modalidade para que possam oferecer cursos em EaD. Dessa forma, havia duas IES (Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Ceará) com este tipo de credenciamento, em 1999. Até 2005, anterior, portanto à UAB, havia 61 IES públicas e privadas em sua maioria ofertando cursos de graduação para a formação de professores. A tabela abaixo ilustra como o processo de expansão de instituições credenciadas deu-se de forma acelerada, além de demonstrar uma predominância do setor privado no setor. (VIANNEY, 2003; KATO, 2010; DOURADO, 2011).

Quadro 2: Instituições credenciadas na modalidade EaD

ANO	IES PÚBLICA	IES PRIVADA	Número de IES
1999	2	-	02
2000	2	-	02
2001	06	01	07
2002	02	02	04
2003	04	-	04
2004	07	18	25
2005	08	19	27
TOTAL	31	40	71

Fonte: MEC/INEP

O intervalo temporal compreendido de 1999 a 2001 foi bastante profícuo em termos do debate fomentado em torno de uma Universidade Virtual Brasileira. Ocorreu a formação de redes de cooperação acadêmica e tecnológica de modo que as instituições passaram a organizar consórcios por afinidade, consórcios temáticos e redes de instituições públicas.

Dourado (2011) e Vianney (2003) ressaltam três iniciativas merecedoras de destaque pelo largo alcance nacional obtido e por terem sido, de certa forma, propostas embrionárias que reacenderam o debate sobre a necessidade de uma universidade aberta no Brasil. Assim, temos o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), o Projeto VEREDAS e o consórcio Universidade Pública Virtual do Brasil (UNIREDE).

No ano de 2000, no estado do Rio de Janeiro, uma proposta surgiu visando à formação de uma rede regional de educação a distância. Fariam parte dessa rede as universidades públicas federais e estaduais do estado que atuariam de maneira coordenada. O governo estadual apoia o desenvolvimento de projeto, aloca recursos e dispõe da infraestrutura de apoio para a instalação das unidades de apoio, pois o atendimento ao aluno é

concebido de maneira descentralizada, ou seja, é feito em polos nos quais os alunos se dirigem para receber instruções de tutoria e monitoria. São oferecidos os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia, credenciados no MEC diretamente pelas IES responsáveis.

Em 2002, as primeiras turmas são atendidas pelas universidades integrantes do consórcio ó Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). São instalados 13 polos regionais no interior do estado, responsáveis pelo atendimento presencial dos alunos que recebem o material didático das disciplinas em forma de material impresso e material digital, disponibilizado na *internet* (VIANNEY, 2003).

O denominado Projeto Veredas foi estimulado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a partir do ano 2000, de modo a proporcionar a formação de um consórcio de instituições de ensino superior públicas, comunitárias, particulares e confessionais cujo objetivo era criar um programa destinado a formar 14.700 professores leigos em atuação no ensino fundamental, nas séries iniciais.

Para a estruturação do Projeto Veredas, contou-se com a articulação internacional com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), o qual era uma proposta de um grupo de universidades, constituidoras da *Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA)*. As primeiras turmas foram iniciadas em 2002, ofertando o curso de licenciatura Normal Superior, para professores das redes estadual e municipais em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental.

Participaram dessa iniciativa 18 universidades, entre elas a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre outras instituições públicas e particulares de ensino. A estrutura operacional utilizada contava com 21 polos regionais e 29 sub-polos distribuídos pelo interior do estado, sendo as universidades responsáveis por seu funcionamento. A tutoria é desenvolvida nos polos e sub-polos em regime presencial, podendo ocorrer via internet.

Aos alunos são distribuídos os materiais impressos contendo um guia geral para que entendam a proposta do Curso, sua prática pedagógica, as estratégias de estudo e a verificação

da aprendizagem, além de módulos de conteúdos e vídeos de apoio (VIANNEY, 2003; ALVES, 2009)

Por fim, Vianney (2003) ressalta o papel do consórcio Universidade Pública Virtual do Brasil (UniRede), pois devido a sua dimensão ó setenta instituições públicas federais, estaduais e municipais ó obteve alcance ampliado. Articulado em 1999, intencionando democratizar o acesso à educação através da oferta de cursos a distância, nos níveis de graduação, pós-graduação e educação continuada. A UniRede também promoveu programas de capacitação de professores das instituições associadas para o uso de NTIC e gestão de EaD, atendendo as demandas oriundas do Ministério da Educação na disseminação e desenvolvimento do uso de TIC junto aos professores dos ensino fundamental e médio.

A iniciativa da UniRede em conjunto a outras de envergaduras menores, fortaleceu ainda mais a discussão para a criação da Universidade Virtual brasileira.

3.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800/2006, o sistema Universidade Aberta do Brasil volta-se para a oferta de cursos superiores a distância, objetivando assim desenvolver a modalidade, além de expandir e interiorizar o ensino superior público. Textualmente, os objetivos expressos, no parágrafo único do artigo primeiro, são

- I. Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. Oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- III. Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. Reduzir as desigualdades de oferta do ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI. Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- VII. Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologia inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, MEC, 2006).

Os objetivos traçados revelam que essa política traz elementos novos para o desenvolvimento da EaD e para a educação superior no Brasil. Foi construída uma nova forma de promover a educação superior de maneira a atender à demanda reprimida, tentando

realizar, concomitantemente, a interiorização da universidade pública que ainda hoje se encontra centralizada nos grandes centros.

O documento legal inicial da UAB, o decreto nº 5800/2006, dispõe especificamente sobre o Sistema UAB. Constando os objetivos gerais dessa política, as informações gerais sobre o processo de articulação envolvendo as universidades, municípios e polos de apoio presencial, a forma de seleção das IES e meios de financiamentos. Realizando a leitura do documento, percebemos seu caráter amplo e a necessidade de regulamentação de cada um dos seus sete artigos.

O Fórum das Estatais pela Educação⁷ (FEE), o qual teve duas edições 2004 e 2005 - voltado para as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal ó desenhou os traços da UAB. O fórum tratava-se de um espaço de discussão que possuía como objetivo garantir o ensino para todos e em todos os níveis, com qualidade e democracia. O MEC estabelece quatro eixos de ação, onde toda a sociedade concentraria esforços a fim de executar o objetivo do FEE. São elas:

Incentivo à qualidade da educação básica com a implantação do FUNDEB e mobilização nacional de estados e municípios para o enfrentamento das dificuldades de aprendizado e valorização dos professores.

Reforma da educação superior, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie, pelo interesse público, as instituições particulares, com padrões de qualidade.

Alfabetização como porta de ingresso para a inclusão e a cidadania de milhões de brasileiros.

Fortalecimento da **educação profissional no Brasil** com a inclusão social de jovens e adultos no mundo do trabalho e a formação de técnicos para contribuir com a política industrial e o novo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, baseado na produção. (BRASIL, 2004)

Dessa maneira, ocorreu no FEE um debate sobre os rumos e desafios impostos à Universidade, oriundos das análises do censo da educação superior que demonstrava que o número de candidatos aptos para adentrar na educação superior era maior que o dobro de vagas ofertadas (BALZZAN, 2010). Participaram das discussões a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)⁸, o Executivo Federal, na

⁷Ver documento FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO:Diálogo para a Cidadania e Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>. Acesso em: 10/02/2013

⁸A ANDIFES, criada em 1989, é a representante oficial dos dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e 55 universidades ó localizadas em

figura do Ministério da Educação, dos Ministérios da Agricultura, da Ciência e Tecnologia, da Fazenda, das Comunicações, da Defesa, de Minas e Energia, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e do Planejamento e as Empresas Estatais brasileiras, entre as quais figuravam as companhias de infraestrutura, bancos, processamento de dados, entre outras empresas públicas.

No processo embrionário da UAB, o MEC e a ANDIFES foram responsáveis pela institucionalização da "nova universidade". Caberia ao primeiro articular, regular e buscar investimentos. À segunda, por sua natureza política e articuladora, caberia fomentar as discussões e debater junto às instituições que agrega o modelo brasileiro de Universidade Aberta.

Adicionado a essa estratégia que envolvia o MEC, a ANDIFES e as Estatais Brasileiras, o documento Projeto: Universidade Aberta do Brasil⁹, o qual trata do modelo inicialmente proposto da UAB, possuía como objetivos primeiros

1. Estabelecer as bases legais para viabilizar o sistema Universidade Aberta do Brasil ó UAB
2. Criar a Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil ó AFUAB. (MEC, 2005)

Dessa maneira, haveria a criação de uma Fundação de direito privado sem fins lucrativos, denominada Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil (AFUAB) que teria entre seus representantes o MEC, a ANDIFES e as estatais. Seu Conselho gestor seria composto por

[...]um representante de cada uma das EEs proponentes da fundação, três representantes do MEC (Secretários de Educação a Distância, de Educação Superior e o Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), três Reitores indicados pela ANDIFES, um representante do Consórcio Público de cada Estado, um representante da Confederação Nacional da Indústria - CNI, um representante da Rede de Universidades Públicas óUNIREDE e um representante da Associação Brasileira de Educação a Distância óABED. (MEC, 2005)

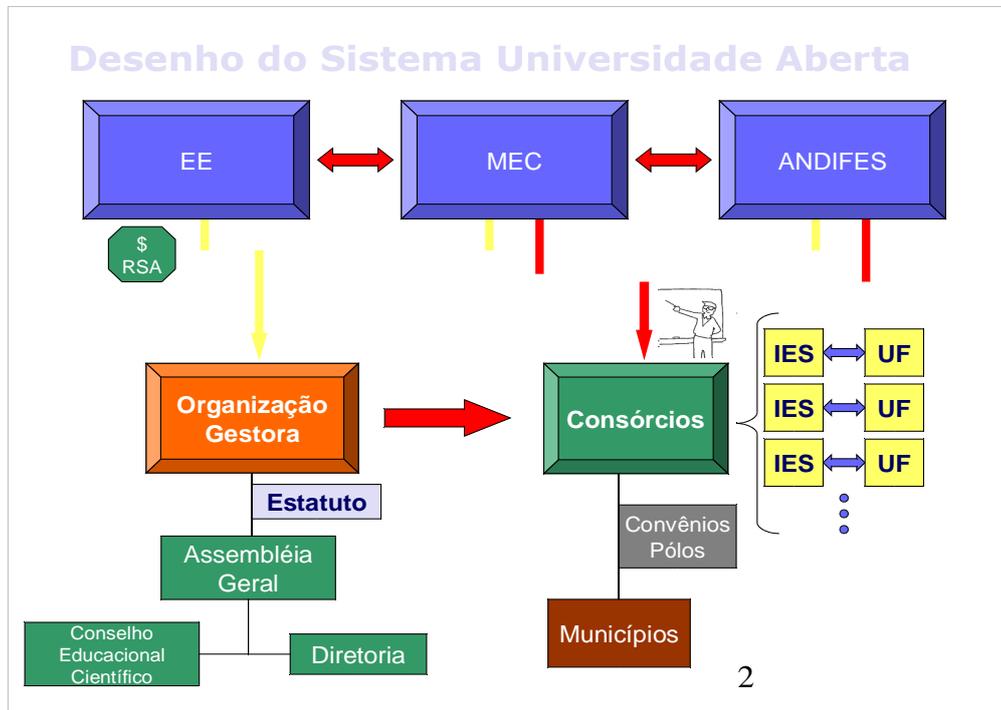
todos os estados da Federação e no Distrito Federal. É responsável pela interlocução entre as instituições com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativo, de alunos e com a sociedade em geral. Disponível em: http://www.andifes.org.br/?page_id=224. Acesso em: 13 jul. 2013).

9 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em 10 mar. 2013)

Esse grupo gestor seria responsável por estimular a discussão e desenvolver as bases do sistema, além de desenvolver e organizar os futuros consórcios públicos a serem criados entre a União, os Estados e os Municípios, ou conforme o documento em questão expressa, responsabilizar-se pelo modelo de gestão em regime consorciado. Aos Consórcios Públicos são imputadas três prerrogativas: (1) a exploração da reorganização dos processos educacionais de modo que passem a incluir a adoção de TIC, em especial, as dedicadas a promover o desenvolvimento das capacidades de auto- aprendizagem; (2) a possibilidade de promover avanços de qualidade aos cursos superiores, tanto na modalidade a distância, como na presencial, que poderão apontar para a necessidade de incorporação de novas tecnologias; (3) o fomento à formação docente (inicial e continuada) voltada para a Educação Básica, principalmente para o ensino das ciências exatas(matemática) e da natureza(física, química e biologia).

Cruz (2007), num dos primeiros trabalhos a se debruçar sobre a UAB, revela que esse desenho inicial no qual figura a AFUAB sofre alterações. Dessa forma na realização do quarto Seminário Nacional da ABED em 2006, ocorrido em Brasília, as seguintes modificações são colocadas: a AFUAB deixa de existir enquanto órgão gestor dos fomentos, não há a precisão explícita da parcela de financiamento por parte do MEC, a participação das IES é colocada e não apenas das IFES. Abaixo se tem o modelo apresentado no seminário e implementado pela SEED/MEC (figura 1)

Figura 1- Desenho do Sistema Universidade Aberta



Fonte: Projeto da Universidade Aberta do Brasil (slides) - apresentado no 4º. Seminário Nacional ABED ó abril/2006. Com adaptações.

Na configuração inicial é apresentado o Projeto Piloto do Curso de Administração, o qual trataremos a seguir.

3. 3 O PROJETO-PILOTO - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A UAB iniciou sua implementação no final de 2005 por meio de chamada pública visando selecionar proponentes de projetos de polos municipais de apoio presencial para receberem cursos superiores de instituições públicas federais tendo como curso piloto a graduação em Administração.

A UAB, em parceria com a SEED/ MEC e o Banco do Brasil deram início ao curso-piloto de Administração como resultado das primeiras articulações. A escolha pelo curso de Administração deu-se em razão do interesse do seu financiador, o Banco de Brasil, já que em acordo com o MEC, parte das vagas era destinada aos funcionários do banco.(ZUIN, 2006)

Apenas seis estados foram selecionados para participar do projeto-piloto: Pará, Rio Grande do Sul, Ceará, Mato Grosso e Santa Catarina e o Distrito Federal¹⁰, os quais se responsabilizariam por realizar vestibulares, constando provas de português, matemática e conhecimentos gerais, para acesso às três mil e quinhentas vagas iniciais, distribuídas entre sete universidades contando com dezesseis polos de apoio presencial.

Contudo a estimativa inicial foi superada, pois oito estados mostraram interesse em aderir a proposta, acarretando no oferecimento de mais de 10 mil vagas, sendo metade delas ofertadas a sociedade em geral. Dessa forma, participaram 25 universidades conveniadas, sendo 18 federais e 7 estaduais, e 87 polos de apoio presencial (ANDRADE, 2010). São elas:

Quadro 3: IES participantes do curso-piloto de Administração.

Região	IES
Centro-oeste	Universidade Federal de Goiás - UFG Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT Universidade de Brasília - UnB Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas- UFAL Universidade Federal da Bahia- UFBA Universidade Federal do Piauí- UFPI Universidade do Estado da Bahia- UNEB Universidade Estadual da Paraíba -UEPB Universidade Federal do Ceará- UFC Universidade Estadual de Pernambuco -UPE Universidade Estadual do Ceará - UECE Universidade Estadual do Maranhão -UEMA Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Universidade Virtual do Maranhão -UNIVIMA
Norte	Universidade Federal do Pará - UFPA
Sudeste	Universidade Federal de Viçosa - UFV Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF Universidade Federal de Lavras - UFLA Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Sul	Universidade Federal do Paraná - UFPR Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Universidade Estadual de Maringá - UEM Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

¹⁰Na apresentação realizada pelo MEC, no 4º Seminário Nacional ABED/2006, os estados previstos eram: Ceará, Mato Grosso, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Fonte: ANDRADE(2010) com adaptações

Assim, a partir de junho de 2006, aconteceu a aula inaugural a qual deu início oficialmente ao projeto. Apesar da autonomia universitária das participantes do projeto-piloto, a Universidade Federal de Santa Catarina pode ser considerada como o referencial, pois no primeiro módulo produziu o material básico a ser aplicada nas demais universidades. A organização dos módulos posteriores contou com a participação de professores de diversas instituições.(ANDRADE, 2010; PRETI, 2009)

Iniciado o curso de Administração via UAB, percebeu-se que devido à ação configurar como "teste" e pela natureza inovadora em articular instituições diversas foi instituído o Fórum de Coordenadores, o qual se configura como *lócus* para troca de informações, experiências, debate, acompanhamento e avaliação do projeto-piloto. Sendo assim, ocorreu um desenvolvimento coletivo do curso, ocasionando no aprimoramento da ideia, necessário por se tratar de um projeto em sua primeira execução que congrega universidades nas mais diversas regiões do país, possuidoras de características pedagógicas, culturais e institucionais próprias.

O Fórum de Coordenadores pensou a gestão do curso e implantou cinco comissões: pedagógica, editorial, processo e seleção, acompanhamento e avaliação, e convênios. O primeiro coordenador foi o professor José Matias Pereira (UnB). A partir da preocupação em articular as instituições dentro do sistema UAB foi criado um ambiente virtual de interação, por meio da plataforma e-ProInfo, posteriormente houve a transferência para a plataforma *Moodle*. (COSTA, 2008)

3.4 O FUNCIONAMENTO POR EDITAIS - UAB1/2005 E UAB2/2006

Dando prosseguimento às ações da UAB, a SEED/MEC lança o Edital n ° 1 em 2005, o qual trata-se de chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e cursos superiores de instituições federais de ensino superior. Há o convite para que os estados, os municípios e o Distrito Federal apresentem propostas de polos de apoio presencial para ensino superior a distância. As universidades federais também são convidadas a ofertarem cursos superiores em EaD.

O edital possuía como objetivo fomentar o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, através da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados. Para isso selecionaria propostas oriundas desses entes.

Também constou no texto do edital breves explicações sobre a terminologia utilizada no Sistema UAB. A SEED era considerada a Cedente; a Comissão de Seleção tratava-se de uma equipe de especialistas formada pela cedente para selecionar as propostas. Há a figura do Comitê de Acompanhamento instituído pela Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos. O documento ressalta que os cursos superiores oferecidos poderão ser sequenciais, graduação, especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento, mestrado e doutorado desde que oferecidos por meio da EaD que para a SEED trata-se de uma modalidade prevista no artigo 80 da LDB na qual

[...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Edital nº 1. SEED/MEC, 2006)

As figuras do tutor a distância e do tutor presencial são mencionadas. Assim ao primeiro são atribuídas a função de orientador pedagógico com formação acadêmica adequada, realizando atendimento aos alunos por meio dos recursos tecnológicos. A diferença em relação ao segundo compreende apenas que este realizará o atendimento aos alunos nos polos de apoio presencial, caracterizado como uma estrutura descentralizada para executar algumas funções didático administrativas do curso.

Esse edital se configura como um documento norteador de questões estruturais e de recursos humanos dos polos, pois dispõe das exigências mínimas necessárias para o seu funcionamento. Além de exigir que a proposta municipal/estadual demonstre capacidade financeira e orçamentária necessárias à manutenção do polo. Fica claro então que para participar do Sistema UAB é primordial investir.

Por fim haveria o pré-requisito de apresentar uma lista dos cursos superiores a serem ofertados no polo proposto, com o quantitativo de vagas por curso de forma que ficasse claro o acerto com uma das universidades participantes.

A divulgação do resultado desse edital foi a seleção de 198 cursos, distribuídos em 174 polos presenciais, distribuídos nos 26 estados do Brasil. Cruz (2007), em sua pesquisa realizada no site da SEED/MEC, demonstra quais estados propuseram propostas

Quadro 4: Relação dos polos propostos pelos Estados.

Estado	Municípios
ACRE	polos em 09 municípios: Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Rio Branco, Rodrigues Alves, Sena Madureira, Tarauacá, Xapuri
CEARÁ	polos em 06 municípios: Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Camocim, São Gonçalo do Amarante, Russas
MINAS GERAIS	polo em Frutal
PIAUI	polos em 11 municípios: Água Branca, Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Castelo do Piauí, Elesbão Veloso, Esperantina, Gilbués, São João do Piauí, Simões, Simplício Mendes, Uruçuí
RIO DE JANEIRO	polos em 19 municípios: Angra dos Reis, Bom Jesus de Itabapoana, Cantagalo, Itaocara, Itaperuna, Macaé, NovaFriburgo, Paracambi, Petrópolis, Piraí, Maracanã, Campo Grande, Santa M ^a Madalena, São Fidélis, São Francisco do Itabapoana, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Três Rios, Volta Redonda
RORAIMA	polos em 15 municípios: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracará, Caroebe, Iracema, São Luiz do Anauá, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, Uiramuitã
TOCANTINS	polo em: Palmas-Prefeitura

Fonte: MEC(2007), com adaptações

Como resultado das proposições das prefeituras têm-se

Quadro 5: Relação dos polos propostos pelos Municípios.

ALAGOAS	Maceió, Maragogi, Olho D'água das Flores, Santana do Ipanema
AMAPÁ	Santana. Amazonas ó Benjamin Constant, Coari, Lábrea, Manacapuru, Maués
BAHIA	polos em: Bom Jesus da Lapa, Carinhanha, Dias D' Ávila, Esplanada, Ipujiara, Itamaraju, Itanhém, Itapicuru, Jacaraci, Lauro De Freitas, Mata de São João, Mundo Novo, Paratinga, Pirituba, Salvador, São Sebastião do Passe, Senhor do Bonfim, Simões Filho
CEARÁ	Caucaia-3 polos-, Fortaleza, Limoeiro do Norte, Mauriti, Meruoca, Quixadá, Quixeramobim, Ubajara
ESPÍRITO SANTO	Afonso Cláudio, Aracruz, Baixo Guandu, Bom Jesus do Norte, Castelo, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Fundão, Itapemirim, Mantenópolis, Mimoso do Sul, Muniz Freire, Pinheiros, Piúma, Santa Leopoldina, Vargem Alta, Vitória
GOIÁS	Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Cachoeira Alta, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Morrinhos, São Simão, Uruana
MARANHÃO	Porto Franco
MATO GROSSO	Diamantino, Juará, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Ribeirão Cascalheira, São Felix do Araguaia

MATO GROSSO DO SUL	Água Clara, Rio Brilhante, São Gabriel do Oeste
MINAS GERAIS	Alterosa, Araçuaí, Araguari, Bicas, Boa Esperança, Buritis, Cambuí, Campos Gerais, Confins, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Coromandel, Formiga, Governador Valadares, Ilícinea, Ipatinga, Itamonte, Januária, João Monlevade, Lagamar, Mantena, Pavão, Pescador, Salinas, Santa Maria do Salto, Santa Rita de Caldas, Teófilo Otoni
PARÁ	Baião, Benevides, Bujaru, Canaã dos Carajás, Capanema, Conceição do Araguaia, Goianésia do Pará, Juruti, Moju, Oriximiná, Paralebas, Redenção, Salinópolis, Santana do Araguaia, Tucumã
PARAÍBA	Alagoa Grande, Araruna, Bayeux, Campina Grande, Conde, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Itaporanga, Livramento, Lucena, Mari, Pitimbu, Pombal
PARANÁ	Astorga, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Foz do Iguaçu, Ibaiti, Nova Londrina, Nova Tebas (Pólo 1-Rua Constantino), Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Porecatu, Siqueira Campos
PERNAMBUCO	Ipojuca, Olinda, Limoeiro, Pesqueira, Trindade
PIAUÍ	Alegrete do Piauí, Esperantina, Floriano, Inhumas, Picos
RIO DE JANEIRO	Iguaba Grande, Miguel Pereira, Natividade, Porciúncula, Resende, Rio Bonito, São Gonçalo, São José do Vale do Rio Preto
RIO GRANDE DO NORTE	Currais Novos, Extremoz, Luís Gomes, Martins, Mossoró, São Miguel, Tenente Laurentino Cruz
RONDÔNIA	Ariquemes, Chupinguaia, Ji-Paraná, Rolim de Moura
RIO GRANDE DO SUL	Agudo, Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cachoeira do Sul, Camargo, Capivari do Sul, Cerro Largo, Charqueadas, Constantina, Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Gravataí, Herval, Hulha Negra, Jacuizinho, Jaquirana, Lagoa Vermelha, Mostardas, Picada Café, Quaraí, Quinze de Novembro, Restinga Seca, Santa Cruz do Sul, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula, São João do Polesine, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Seberí, Sobradinho, Tapejara, Tio Hugo, Três de Maio, Três Passos
SANTA CATARINA	Canoinhas, Praia Grande, Treze Tílias, Videira
SÃO PAULO	Apiiaí, Bálamo, Barretos, Charqueada, Guarulhos, Igarapava, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Olímpia, Osasco, São Carlos, São José dos Campos, Tarumã
SERGIPE	Araúá, Areia Branca, Brejo Grande, Carira, Estância, Laranjeiras, Ribeirópolis, Poço Verde, São Domingos, Simão Dias
TOCANTINS	Ananás, Nova Olinda, Palmas-Estado, Wanderlândia

Fonte: MEC(2007) com adaptações

Houve uma boa adesão por parte das instituições de ensino superior sendo aprovadas universidades federais, centro federais de ensino e centros de pesquisa. Há um elemento de

destaque nas propostas das IFES encaminhadas ao MEC: a oferta de curso fora do seu estado sede. Assim ocorre de a Universidade de Brasília ofertar cursos tanto no estado do Acre como no de São Paulo. Os cursos aprovados em sua maioria são voltados para a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. O quadro abaixo demonstra a oferta de cursos por estado e as propostas aprovadas de cada universidade.

Quadro 6: Distribuição de Curso por Estado e Instituição.

Estados	IES/CURSOS OFERTADOS
ACRE	UNB: Artes Visuais, Teatro, Música FIOCRUZ: Gestão de Saúde, Facilitadores de Educação Permanente em Saúde, Ativação de Processos de Mudanças na Formação
ALAGOAS	UFAL: Pedagogia, Sistema de Informação, Física CEFET-PE: Matemática UNB: Educação Física FIOCRUZ: Gestão em Saúde, Facilitadores de Educação Permanente em Saúde
AMAPÁ	CEFET : Saúde Pública, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação
AMAZONAS	UFAM: Artes Plásticas, Administração, Ciências Agrárias FIOCRUZ: Gestão de Saúde, Facilitadores de Educação Permanente em Saúde UNIFESP: Saúde Indígena
BAHIA	UFBA Matemática UFOP Pedagogia UFPB Letras Português UFRPE Computação, Sistema de Informação
CEARÁ	UFC: Matemática, Física, Química, Letras Português, Administração, Letras Inglês CEFET-CE Hospedagem, Matemática UFRPE Computação UFPB Letras FIOCRUZ Gestão em Saúde, Facilitadores de Educação Permanente em Saúde
ESPÍRITO SANTO	UFES Física, Química, Filosofia, Artes Visuais, Ciências Contábeis, Gestão de Agro-negócios, Filosofia e Educação no Ensino religioso, Controle da Administração Pública, Logística, Educação para o Ensino Fundamental, Formação do Educador Rural, Infância e Educação Inclusiva, Língua Francesa, Gestão de Entidades Sem Fins Lucrativos, Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina, Ensino de Ciências, Desenvolvimento Sustentável das Águas. CEFET-ES Sistema de Informação
GOIÁS	UFG: Física, Administração, Artes Visuais, Metodologia do Ensino Fundamental, Pedagogia, Administração, Biologia UNB Letras Português

MARANHÃO	UFMA: Química, Administração
MATO GROSSO	UFMT Administração, Pedagogia, Ciências Naturais e Matemática CEFET-MT Química, Desenvolvimento de Sistemas para WEB UNIFESP Saúde Indígena
MATO GROSSO DO SUL	UFMS Matemática, Pedagogia (Educação Especial), Administração, Letras Português e Espanhol UNIFESP Saúde Indígena UFSC Ciências Contábeis
MINAS GERAIS	UFOP: Administração Pública, Pedagogia, Matemática, Práticas Pedagógicas UNIFEI: Física, Gestão de Pessoas e Projetos Sociais, Design Instrucional p/EAD Virtual, Engenharia de Controle e Automação UFJF: Pedagogia (Normal Superior), Administração UFMG: Normal Superior, Ensino de Ciências por Investigação, Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem, Geografia, Saúde da Família, Ensino de Artes Visuais UFSJ: Práticas Letramento Alfabetização, Educ. Empreendedora UNB: Educação Física CEFET-MT: Desenvolvimento de Sistemas para WEB
PARÁ	CEFET-PA: Geografia, Pedagogia - Formação de Professores Educação Infantil Anos Iniciais, Saúde Pública, Biologia, Tecnologia. em Desenvolvimento de Sistemas de Informação, Matemática, Química, Física UFPA: Matemática, Letras Português
PARAÍBA	UFPB Letras Português, Pedagogia, Matemática UNB Educação Física
PARANÁ	UFSC: Letras Espanhol, Administração, Ciências Biológicas, Letras Português, Filosofia CEFET-SC: Gestão Pública UTFPR Educação Métodos e Técnicas de Ensino, Gestão Ambiental em Municípios UFPR Saúde p. Professores da Educação Funda. e Média UFPEL Pedagogia UFMS Pedagogia UNB Artes Visuais UFSCar Engenharia Ambiental
PERNAMBUCO	UFPB Pedagogia UFPE Letras Português UFRPE Sistema de Informação, Computação CEFET-PE Matemática, Gestão Ambiental em Municípios
PIAÚÍ	UFPI Administração, Física, Sistema de Informação, Matemática, Pedagogia, Biologia, Química, Filosofia CEFET-AL Hotelaria
RIO DE JANEIRO	UFRRJ Administração UFRJ Biologia, Física, Química

	<p>CEFET-RJ Educação Tecnológica</p> <p>UFF Matemática, Tecnologias no Ensino da Matemática, Sistema de Computação, Empreendedorismo e Inovação</p> <p>UNIRIO Educação Especial, Pedagogia</p> <p>UNIFEI Design Instrucional p/EAD Virtual</p> <p>FIOCRUZ Gestão Proj. Invest. Saúde, Gestão de Saúde</p> <p>UFES Artes Visuais</p>
RIO GRANDE DO NORTE	<p>CEFET-RN Gestão Ambiental</p> <p>UFRN Matemática, Biologia, Física</p>
RONDÔNIA	<p>UNIR Letras Português, Pedagogia</p>
RORAIMA	<p>C E F E T - PA Pedagogia - Form.Prof.Educ. Infantil Anos Inic. Ens. Fund. Ciên.Tecn.; Biologia, Matemática, Física, Química</p> <p>UFRR Gerência de Conteúdo WEB, Secretariado Executivo</p> <p>UFSC Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Administração, Controladoria de Gestão Pública</p>
RIO GRANDE DO SUL	<p>UFSM Geografia, Agricultura Familiar, Gestão Educacional, Pedagogia, Física, TIC Aplicada à Educação, Letras Espanhol, Gestão de Arquivos</p> <p>UFPEL Matemática, Pedagogia</p> <p>UFRGS Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural</p> <p>CEFET-PEL Sistema de Informação</p> <p>CEFET-SC Gestão Pública</p> <p>UFSC Administração, Formação Professor de Tradução, Controladoria de Gestão Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas</p> <p>FURG Pedagogia, Educação Ambiental, TIC na Educação, Desenvolvimento de Sistemas para WEB, Administração</p>
SANTA CATARINA	<p>UFPEL Matemática</p> <p>UFSC Letras Português, Letras Espanhol, Filosofia, Controladoria de Gestão Pública</p>
SÃO PAULO	<p>UFSCar Pedagogia, Tecnologia Sucro-alcooleira, Educação Musical, Sistema de Informação, Engenharia Ambiental</p> <p>UFOP Administração Pública</p> <p>UNB Educação Física, Artes Visuais, Música, Te a t r o</p> <p>UFMS Matemática</p> <p>UNIFESP Informática em Saúde</p> <p>FIOCRUZ Gestão de Projeto e Gestão de Saúde, Vigilância Sanitária</p> <p>CEFET-SC Gestão Pública</p> <p>UFES Controle da Administração Pública</p>
SERGIPE	<p>UFS Biologia, Física, História, Matemática, Letras Português, Ciências Biológicas, Química</p>
TOCANTINS	<p>UFT Biologia</p> <p>UFRPE Computação</p>

Fonte: Edital UAB 1 Resultados 30/10/2006, com adaptações

Os dados dos quadros acima são reveladores na medida em que se percebe a demanda por educação superior pública aliada à necessidade preeminente de interiorização das IFES, pois ainda ocorre a centralização dessas instituições nos centros urbanos. No tocante às IFES, ocorreu a seleção de 49 instituições ofertantes de cursos tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, *lato sensu*, aperfeiçoamento e mestrado.

Após o fechamento das análises e das seleções pela Comissão de Seleção, a qual teve como critérios analíticos a consistência do projeto pedagógico e a relevância do curso proposto, a competência e a experiência acadêmica da equipe docente responsável e a coerência com a demanda da área geográfica de abrangência e o atendimento da demanda do curso no polo; ocorreu a liberação para o desenvolvimento das atividades iniciais previstas para o primeiro semestre de 2007 através da liberação de recursos financeiros às universidades selecionadas, ainda em 2006.

Com o grande número de propostas para a montagem dos polos de apoio presencial por partes dos municípios e estados aliada a adesão das universidades em lançarem cursos superiores por meio da EaD, foi lançada a segunda chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Diferentemente do primeiro edital que pretendia fomentar o sistema, agora o objetivo é ampliá-lo tendo como foco o desenvolvimento de cursos voltados para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. As propostas selecionadas pelo edital deveriam ser implementadas até 2008, desde que os proponentes de polo de apoio presencial não tivessem sido contemplados no Edital nº 01 SEED/MEC, de 25 de dezembro de 2005. Sendo autorizados aos cursos integrantes da UAB1 nova oferta de curso, agora via UAB2. Outra novidade foi a abertura para as universidades estaduais participarem da seleção. Assim deixou de ser um sistema voltada para a IFES e passou a atender um grupo maior, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). No mais ocorreram os mesmos trâmites de seleção e de análise de propostas pela Comissão de Avaliação formada pela SEED/MEC.

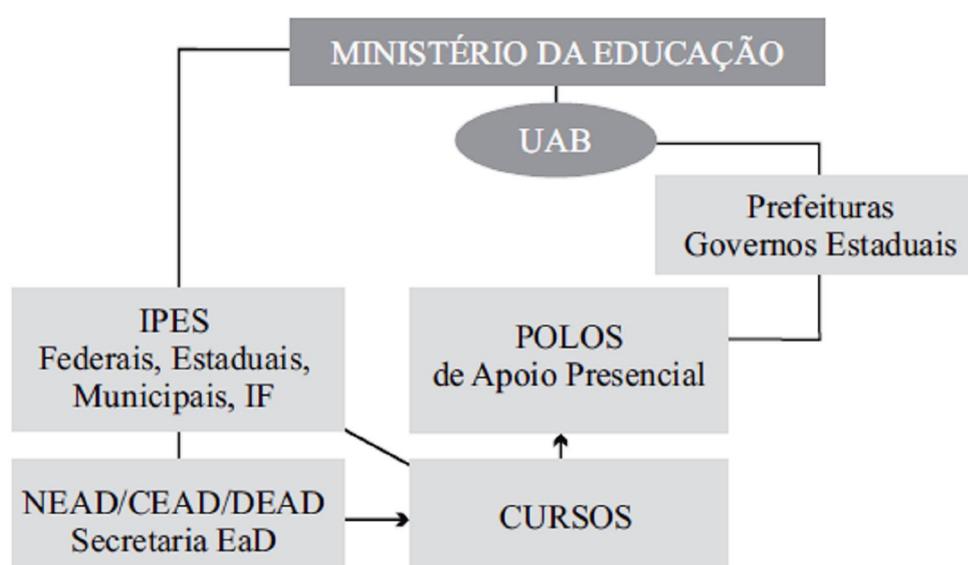
O resultado desse edital, publicado em maio de 2008, o qual incluiu 282 municípios ao Sistema UAB vincula o início do curso à existência de infraestrutura nos polos, os quais passarão a ser certificados por avaliações *in-loco* de especialistas vinculados ao MEC. Dessa vez, seguindo as prerrogativas do edital, todos os cursos aprovados a ofertar vagas foram licenciaturas, como formação inicial ou especializações *lato sensu*, enquanto formação

A SEED/MEC desempenhou papel importante na discussão da UAB, pois a secretaria assumiu o desafio de articular ações para o fortalecimento da modalidade a distância nas instituições que já ofereciam cursos a distância, incentivando outras para que se iniciassem nessa modalidade. Nessa perspectiva, havia uma troca constante de informações entre a SEED/MEC e a sociedade de forma a implementar uma legislação que fomentasse a oferta de cursos em EaD, principalmente por meio das universidades públicas brasileiras. Segundo Dourado (2011) temos que entender esse movimento expansionista via EaD como uma das vertentes do processo de reforma da educação superior, pois os pressupostos ligados à EaD como horários alternativos, reformulação curricular e flexibilidade são princípios dos processos reformistas impostos ao campo educacional superior.

Após a chamada de instituições para o curso piloto de Administração, ocorreu uma mudança do desenho inicial pensado. Dessa forma, se inicialmente pensou-se na realização de Consórcios entre as empresas estatais, o MEC e a IFES, essa configuração é repensada e revista em vários aspectos, inclusive no tocante aos processos de gestão do sistema UAB.

Dessa forma, já no lançamento do Edital N° 1/2005 e mantendo-se no Edital N°2, a configuração apresentada possui a seguinte representação

Figura 2 Configuração do Sistema UAB



Fonte: Preti (2009), com adaptações

com adaptações

A imagem objetiva demonstrar os arranjos ocorridos para a oferta de um curso via UAB. Assim a UAB não se trata de uma Universidade propriamente dita, mas de um Sistema, visto que não há oferecimento de cursos, não há abertura de processos seletivos, não há estrutura física ou ainda corpo docente e técnicos administrativos. O curso é oferecido pela instituição ofertante que é responsável pela seleção, acompanhamento pedagógico, processos avaliativos, expedição de diplomas e toda a série de ações subjacentes ao desenvolvimento de um curso superior. Dessa maneira, na formulação dos cursos é a universidade que decide qual curso ofertar e formula seu projeto pedagógico que deve ser submetido às instâncias internas da instituição para aprovação. Comumente, as instituições, como forma de facilitar a viabilização das ações em EaD no seu interior, criam uma instância gestora dos processos de implementação da UAB. Aos demais parceiros recai a responsabilidade pela instalação e manutenção do polo de apoio presencial.

Esse modelo de Universidade Aberta suscita muitas discussões teóricas, pois para alguns autores a adesão ao sistema sob a forma de editais deve ser discutida no interior de cada universidade que deseja aderir ao sistema. Sobre esse aspecto, Dourado (2011) ressalta o papel secundário da Secretária de Ensino Superior (SESu) na discussão desse modelo que depende do suporte acadêmico-institucional das universidades públicas para sua legitimação e consolidação.

Kato et al (2010) lembra da potencialidade exponencial do sistema quando comparado com as instituições presenciais. A comprovação dessa afirmativa aparece quando analisados os números da UAB. Assim em 2012¹¹, há o oferecimento de 924 cursos entre graduação, aperfeiçoamento, especialização, extensão e mestrado profissional, distribuídos em 746 polos de apoio presencial (municipais e estaduais). As instituições selecionadas por edital somam um total de 94 entre as quais figuram universidades federais e estaduais e institutos tecnológicos federais. Esses números mostram a grandiosidade do sistema.

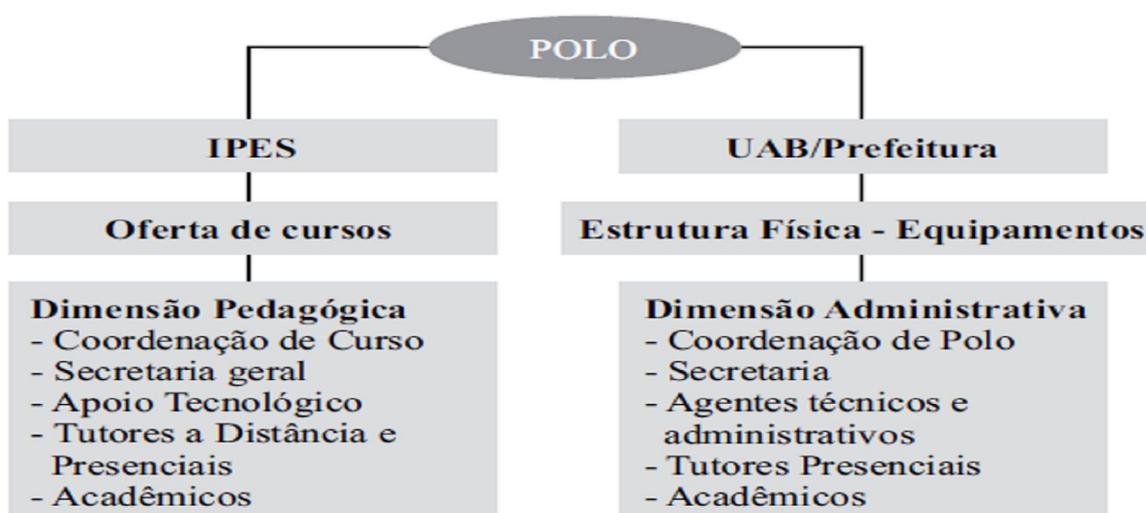
O caso brasileiro de Universidade Aberta, de acordo com Abreu et al. (2007), não se trata de um consórcio de universidades ofertando cursos *online*, mesmo tendo cursos *online*

11 Em <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em fev. 2012

aprofundado sobre as concepções e as estratégias implicadas no processo de criação e implementação deste sistema de ensino com gestão descentralizada. Sendo assim, provoca-se enredamento no modelo de gestão, uma vez que o projeto pedagógico institucional e o modelo responsável por gerar esse sistema precisarão ser construídos *in loco*, isto é, em cada universidade parceira.

A SEED/MEC como maneira de esclarecer os papéis desempenhados pelas IPES e pelas Prefeituras parcerias divide as responsabilidades na condução dos cursos da seguinte forma:

Figura 3 Atribuições dos entes na condução das atividades da UAB



Fonte: Preti (2009), com adaptações.

Dessa forma, há a tentativa de delineamento das responsabilidades envolvendo a oferta de cursos e a gestão de suas ações. É necessário pontuar que mesmo existindo uma série de exigências mínimas para o funcionamento dos polos, é recorrente o não cumprimento por parte das prefeituras do termo de cooperação técnica que assinaram quando da seleção de sua proposta.

Quanto aos atores pedagógicos, a UAB, por intermédio da Lei nº 11.273/2006, determina a existência de alguns agentes, são eles:

a) Coordenador de curso: administra o curso e coordena a oferta.

b) Coordenador de polo: administra o curso no seu polo, responsável pela manutenção das instalações, realiza contato entre coordenadores de curso, os municípios e o MEC.

c) Professor conteudista: responsável pela elaboração do material didático.

d) Professor pesquisador: realiza pesquisas para o desenvolvimento do conhecimento, em especial sobre a modalidade a distância.

e) Tutor a distância: responsável por orientar academicamente os alunos via meios tecnológicos, possuindo formação superior adequada ao curso

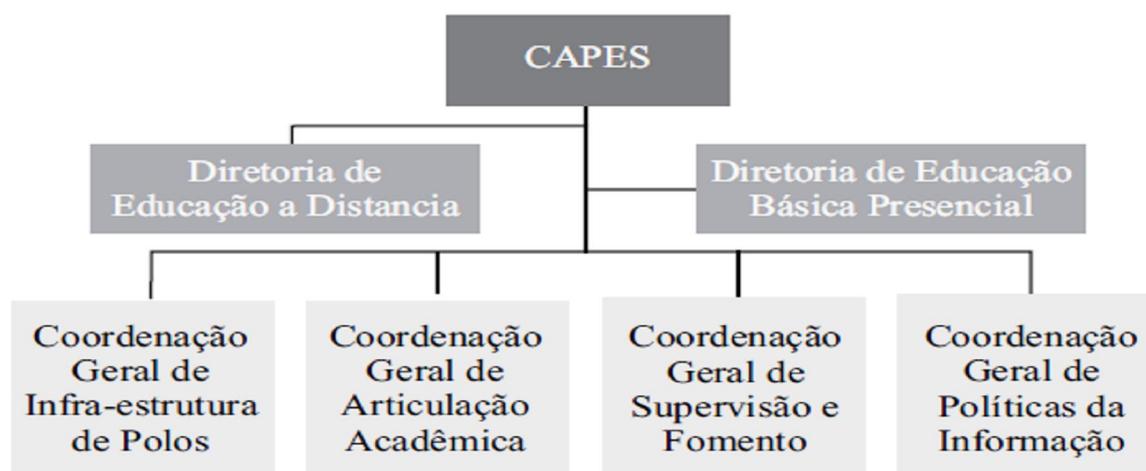
f) Tutor presencial: responsável pela orientação acadêmica dos estudantes nos pólos de apoio presencial.

Cabe ressaltar que a depender da instituição, do grupo gestor e da coordenação do curso, alguns desses atores não figurarão ou ainda poderá ocorrer a junção das funções. Por exemplo, há cursos em que inexistente a figura do tutor presencial e em outros o professor conteudista também é professor pesquisador. Em relação à condução da atividade docente, Belloni (2009) e Dourado (2011) apontam como elemento complicador a cisão do processo pedagógico na UAB, onde acontece uma acentuada separação entre quem pensa, planeja e elabora os materiais pedagógicos e aquele responsável por executar as ações, realizar o acompanhamento do aluno, isto é, há um embate entre as funções do professor-pesquisador/conteudista e o tutor a distância.

No desenvolvimento da UAB, a iniciativa ganhou complexidade. Assim, após um processo de reformulação do MEC, a UAB sai da SEED/MEC, que tem sua extinção determinada e suas ações passam a ser desempenhadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e passa a figurar na nova Diretoria de Educação a Distância (DED) como parte da nova estrutura da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na figura abaixo, temos a estrutura da nova Diretoria responsável pelo desenvolvimento das ações da UAB.

Figura 4: Estrutura da DED na "Nova" CAPES



Fonte: Preti (2009), com adaptações.

Essa alteração foi considerada como estratégica para proporcionar respaldo político e acadêmico à UAB. Dourado (2008, 2011), atento aos desdobramentos dessa iniciativa, a percebe como estratégia de ampliação do campo de atuação da CAPES, antes circunscrito à pesquisa. A partir da Lei nº 11.502/2007, a CAPES passa a instituir ações voltadas para a educação básica e para a formação de professores. São questões que tem suscitado polêmicas e desafios no tocante a sua pertinência, a sua qualidade, e principalmente, ao modelo de formação docente a ser desenvolvido no Brasil e as consequências da adesão a essa proposta.

3.6 A UAB NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.

As ações da UAB na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) são coordenadas por uma instância institucional voltada para a promoção de cursos e projetos que envolvam a modalidade EaD. A Coordenação de Educação a Distância¹²(CEAD), vinculada ao Gabinete do Reitor da UFPE, deve atuar como elo entre os professores e as ações internas e externas que visam o fomento da modalidade. De acordo com a página da UFPE, caberia à CEAD

1. Propiciar a existência de um espaço de reflexão, articulação, formulação e desenvolvimento de ações em Educação a Distância, responsável pela coordenação da política de EAD na UFPE, em articulação com as instâncias da Administração Central da Instituição;
2. Apoiar ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito da UFPE, ampliando seu alcance espacial em consonância com a política de interiorização no Estado e promovendo o desenvolvimento social;
3. Contribuir para a participação ativa da UFPE na política de desenvolvimento socioeconômico regional, em parceria com as administrações públicas e da iniciativa privada, procurando reduzir desigualdades regionais.¹³

Percebe-se através dos objetivos que permeiam a missão a ser desempenhada pela CEAD, seu papel articulador, ou seja, caberia a essa instância por meio da promoção da EaD

12 A CEAD também articula outros projetos vinculados ao MEC e outras secretarias, como a SECADI. Assim temos o Curso de Especialização em Gestão Escolar, o curso de extensão e de especialização Mídias na Educação, o curso de extensão Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e o curso de aperfeiçoamento Gêneros e Diversidade na Escola.

13 Disponível em: http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=154. Acesso em: 20 jun. 2013

na UFPE, agregar os entes envolvidos na oferta de cursos de modo a facilitar-lhe o desenvolvimento de projetos nas áreas que a universidade já possui experiência ó ensino, pesquisa e extensão.

O ponto dois dos objetivos da CEAD está alinhado com o atual estágio das políticas voltadas para a educação superior. Os processos de interiorização das IFES vem desenvolvendo-se e a UAB é entendida como uma possibilidade não só de ampliação da oferta de vagas mas também de interiorização dessa oferta. Belloni (2010) afirma que

[í] a proposta brasileira de uma Universidade Aberta construída por e nas universidades convencionais parece ser um caminho bastante adequado para ampliar a oferta e democratizar o acesso assegurando a qualidade acadêmica[...]. A EaD permite economizar tempo, vencer distâncias e inovar metodológica e tecnicamente.(BELLONI, 2010, p. 257)

Mill (2010) aponta como um dos principais entraves para a implantação de sistemas de EaD, o processo de institucionalização da modalidade em nível local. O autor aponta que a definição de políticas e principalmente de õdiretrizes intrainstitucionaisõ requer um esforço extra dos gestores que estão à frente do projeto, visto que a resistência dos setores mais conservadores da universidade são ainda latentes.

Utilizando-se de nomenclatura diferente, Belloni indica uma série de õcondições institucionaisõ avaliadas como prioritárias para o desenvolvimento de projetos inovadores e grandiosos como a UAB no seio da universidade. Assim é primordial o estabelecimento de ações de maneira sistemáticas e contínuas, excluindo dessa forma o caráter emergencial que ainda é atrelado à UAB. Olhando para o nível local, o õchão da universidadeõ, a gestão deve desenvolver estratégias institucionais promotoras da integração das atividades da UAB com as demais atividades já desempenhadas. A UAB ao ser tratada como mais um elemento por meio do qual a universidade pode atingir seus objetivos, deixará de ser vista como marginal e com pouco valor acadêmico.

No caso da UFPE, há a tentativa de integrar a CEAD aos processos já desempenhados nas instâncias universitárias. Dessa forma, é que percebemos a formação e desenvolvimento da própria CEAD como elemento de gestão das ações envolvendo EaD e mais especificamente das atividades da UAB.

Em levantamento realizado através dos documentos da UFPE nos quais ocorreu a tentativa de buscar a gênese da CEAD, encontrou-se a primeira relação a essa instância de

forma pública em notícia divulgada pela Assessoria de Comunicação (ASCOM) intitulada Edital Sistema Universidade Aberta do Brasil ó UAB¹⁴. O texto, de fevereiro de 2007, informa que a SEED receberia propostas de instituições públicas de ensino superior que desejassem oferecer cursos na modalidade de Educação a Distância em nível de graduação, especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento, mestrado e doutorado, a serem ofertados nos polos municipais de apoio presencial. Essa chamada se trata do Edital nº2. O texto ainda informa que a UFPE concorreu na primeira chamada pública com o curso de Licenciatura em Letras a Distância, o qual teria suas atividades iniciadas ainda em 2007.

Essa primeira aparição pública do termo CEAD merece destaque, pois pode ser entendida como o início de um processo de oficialização da modalidade na UFPE de modo a culminar na institucionalização da UAB na universidade. Foram encontradas outros três textos em referência à UAB, anteriores ao mencionado no parágrafo acima, mas em nenhum dos casos havia o mencionamento do termo CEAD atrelado à execução de atividades em EaD.

O primeiro¹⁵ trata, de janeiro de 2006, sobre o envio de proposta por parte dos municípios que se mostrem receptivos a assinarem o termo de cooperação técnica para o funcionamento dos polos. O segundo texto¹⁶, de março de 2006, informa sobre o prazo final para o envio de propostas do Edital nº 1, além de expor uma ideia geral das atividades que a UAB vem desenvolvendo em território nacional. O terceiro texto¹⁷, de abril de 2006, noticia que o processo seletivo para o curso piloto de administração ocorrerá em maio do mesmo ano, salientando contudo que a UFPE não oferecerá vagas para essa primeira ação.

14 Disponível em http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=29011:a&catid=19&Itemid=72 Acesso em 20 jun. 2013

15 Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=26779:a&catid=19&Itemid=72. Acesso em: 20 jun. 2013

16 Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=26979:a&catid=19&Itemid=72. Acesso em: 20 jun. 2013

17 Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=27251:a&catid=19&Itemid=72. Acesso em: 20 jun. 2013

Ao longo do tempo, então ocorreu o processo de estruturação da CEAD e sua inserção no organismo que é a universidade. Atualmente o espaço físico utilizado pela CEAD para a execução de suas atividades conta com cinco salas localizadas no hall do Centro de Convenções da UFPE, havendo inclusive projeto em andamento para a construção de um prédio próprio. Todavia, em seus primórdios, essa instância contava com uma sala na Reitoria da UFPE, demonstrando que a medida em que as ações desenvolviam-se e a UAB ganhava espaço, aumentava, conseqüentemente as necessidades administrativas da CEAD não apenas por espaço físico mas inclusive por pessoal técnico qualificado.

A vinculação administrativa desse órgão, desde sua origem, foi com o Gabinete do Reitor. Assim, na UFPE, a EaD não está inserida administrativamente numa Pró-Reitoria, num Centro Acadêmico ou num Departamento. Está ligada diretamente ao Reitor, o que pode apontar para um compromisso maior da gestão universitária em desenvolver e institucionalizar a EaD no espaço da UFPE. Essa iniciativa é vista pelos estudiosos da área como importante, principalmente em instituições com pouca experiência em oferecer cursos de graduação em EaD, como é o caso da UFPE, pois demonstra comprometimento da administração central para o trabalho em EaD. Embora, seja de conhecimento que a implantação de uma nova modalidade requeira não apenas um projeto bem articulado, mas também desdobramentos práticos visando sua real inserção, pois é necessário mobilizar os docentes e pessoal técnico-administrativo resistentes às inovações, principalmente quando relacionadas à EaD. Belloni (2010) a esse respeito alerta que as gestões devem estar atentas a esse fato, pois atitudes desse tipo

[í] tende a cristalizar uma universidade conservadora que não atende à sociedade como um todo e se distancia de suas finalidades constitutivas, perdendo qualidade, não dando conta dos desafios da sociedade contemporânea, nem na formação profissional, especialmente de professores, nem no desenvolvimento de ciência e tecnologia.(BELLONI, 2010, p.259)

Uma das ações necessárias para que a UFPE estivesse apta a oferecer cursos em EaD era o credenciamento da instituição pelo MEC para a modalidade. O processo de credenciamento para a oferta de cursos na modalidade a distância da UFPE iniciou-se por meio de Portaria Ministerial. Inicialmente o MEC, visando à indução da oferta de cursos superiores a distância via IFES - no âmbito da UAB e do Pró-Licenciatura ó e realizando a adequação legal, exigida pelos artigos 80 e 81 da LDB/96, das instituições, posto que a

maioria não possuía a autorização para a oferta de cursos superiores na modalidade EaD, publicou em Diário Oficial a Portaria nº 873 de 07/04/2006. O documento resolvia autorizar em regime experimental a oferta de cursos superiores a distância, ressaltava, contudo dois aspectos. Primeiro a autorização por ter caráter emergencial teria o prazo de vigência de dois anos e não isentava as instituições listadas de protocolarem os pedidos formais de credenciamento pleno para a oferta cursos.

Após o prazo da Portaria publicada em 2006 ter expirado, o MEC publicou a Portaria nº 1.050 de 22/08/2008, e a Portaria nº 858 de 04/09/2009. Os dois documentos possuem as mesmas resoluções da Portaria nº873, conceder o credenciamento às IFES listadas ó a UFPE é uma das instituições ó em regime experimental para a oferta pública de cursos superiores por meio da modalidade a distância no âmbito da UAB pelo intervalo de tempo máximo de dois anos.

Apenas com a publicação da Portaria Ministerial nº 1.369 de 07/10/2010, ocorreu uma mudança no processo de autorização/credenciamento. Entre as resoluções o documento estabelece o credenciamento de diversas IES e seus respectivos polos, vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil por um prazo de cinco anos. Decide também que o processo de credenciamento está atrelado ao ciclo avaliativo seguinte que ocorrerá ao final do período de tempo em questão.

Paralelo ao processo de credenciamento da UFPE, coordenado pela CEAD, ocorria o desenvolvimento dos cursos a distância. Como já exposto, a universidade não apresentou proposta para a oferta do curso piloto em Administração. A primeira proposta produzida, encaminhada e aceita pela SEED/MEC da instituição foi a oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Letras Português (E-Letras).

O Departamento de Letras é o pioneiro em oferecer na UFPE uma graduação totalmente a distância. A proposta foi encaminhada ao MEC por meio do Edital nº 1/2005, tendo recebido aprovação em 2006, passando a UFPE a figurar no rol das IFES ofertantes de cursos de graduação a distância. O curso iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2008. A aprovação do Projeto Pedagógico do Curso por parte do MEC/FNDE ocorreu em agosto de 2006, enquanto caminhava pelos trâmites legais internos da instituição. Em julho de 2007, o Magnífico Reitor Amaro Lins, aprova a criação do Curso de Graduação em Letras (Licenciatura), ãna modalidade a distância, ãad *referendum* do Conselho Coordenador de

Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE), conforme publicado no Boletim Oficial da UFPE., volume 42, número 31.

Luciano (2009), em relato de experiência como primeira coordenadora do curso, salienta a importância de o corpo docente do Departamento de Letras, assim como a Diretoria do Centro de Artes e Comunicação(CAC) mostrarem-se favoráveis à iniciativa que foi levada ao CAC pela assessora de Ensino a Distância da UFPE, a professora Sonia Sette, a qual possuía como incumbência estabelecer relações com o MEC. À época ainda não existia a CEAD como se conhece hoje. Após esse momento inicial, a professora Sette passa a representar a UFPE enquanto coordenadora da UAB na UFPE, surgindo assim a CEAD. Por ter apresentado a proposta do projeto de curso, a professora Dilma Luciano é indicada para assumir o cargo de Coordenadora Adjunta.

As consequências dessa aceitação foram a adoção de algumas medidas, como a inclusão dos docentes interessados em participar do projeto num cadastro nacional de bolsistas, professores- pesquisadores, para o recebimento de bolsas FNDE, o planejamento da produção dos conteúdos pedagógicos a serem postados no ambiente virtual de aprendizagem, MOODLE.

Enquanto a UFPE organizava-se internamente para a oferta do E-Letras, uma vez que os processos rebateram em diversas instâncias universitárias, os Municípios e Estados passaram, concomitantemente, pela seleção para proponentes de polos. O resultado desse edital aponta como parceiros da UFPE na oferta de uma graduação à distância, os municípios de Ipojuca, Limoeiro, Pesqueira e Trindade (houve uma distribuição geográfica estratégica , pois cada uma dessas cidades localiza-se numa região do estado de Pernambuco ó Região Metropolitana do Recife, Zona de Mata, Agreste e Sertão, respectivamente). Inicialmente, foram previstas a oferta de 300 vagas a serem distribuídas entre os polos, contudo, após as negociações junto ao MEC, definiu-se um total de 200 vagas, ficando 50 vagas para cada um dos polos.

O documento que tratou dos trâmites do primeiro processo vestibular em EaD, foi o Boletim Oficial mencionado anteriormente. Por meio do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) foram fixados os critérios para a realização desse processo que até então nunca havia sido realizado na UFPE. Dessa forma, o Vestibular 2007.2 para o curso de Letras-Português foi supervisionado por comissão instituída pelo Reitor por indicação da

Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD). No ato da inscrição o candidato deveria escolher um único polo de apoio presencial sendo as provas aplicadas em cada um dos polos ofertantes de vagas.

A matrícula dos aprovados no exame foi realizada pelo Departamento de Controle Acadêmico (DCA) da PROACAD, sendo de responsabilidade desse departamento solucionar as pendências dos alunos em relação às modificações na matrícula. Nesse momento, os alunos não contavam ainda com o cadastro do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) para registrar a sua trajetória acadêmica na UFPE.

Entre as ações desenvolvidas pela CEAD para executar as atividades do E- Letras, encontra-se a introdução dos alunos à plataforma Moodle, a qual foi definida pelo MEC como ambiente virtual de aprendizagem., por meio de um curso introdutório ministrado por quatro capacitadoras do Núcleo de Informática na Educação da Prefeitura do Recife. Esse curso também foi estendido para o corpo docente do curso e para os tutores selecionados com vista a promover a familiaridade com a plataforma. Assim essa equipe, formada pelas colaboradoras da Prefeitura do Recife juntamente aos técnicos em informática e bolsistas de apoio acadêmico, teve a tarefa de apresentar a EaD ao primeiro grupo que se dispôs a participar dessa empreitada.

No primeiro semestre de 2008, tiveram início as atividades do curso, com sua abertura ocorrendo pelo proferimento da Aula Magna do Magnífico Reitor Prof. Amaro Lins. Vale ressaltar que de certa forma o curso ainda não havia iniciado suas atividades acadêmicas, pois o Módulo Introdutório visava instrumentalizar os alunos para a utilização das ferramentas da plataforma e a Aula Magna representa o acolhimento da UFPE a esses novos alunos na tentativa de criar um sentimento de pertencimento. As disciplinas do curso iniciam-se em maio por meio de uma aula inaugural proferida pela coordenadora do curso aos alunos, coordenadores de polo e tutores presenciais, via conferência, para os polos de Ipojuca, Limoeiro e Pesqueira. Também encontravam-se presentes os professores do primeiro período do curso, a Pró-Reitora Acadêmica, Ana Cabral, a Diretora do Centro de Artes e Comunicação, Vilma Vilarouco e da Vice-Diretora, Virgínia Leal (também professora do curso), a Coordenadora da UAB na UFPE, Sonia Sette, que recepcionávamos alunos.

Simultaneamente a essas atividades, outras ações também eram desenvolvidas e a UFPE mostrava-se engajada em fortalecer a UAB institucionalmente. A SEED/MEC lança o

Edital n 2 e nessa chamada pública a UFPE consegue articular mais três ações. A primeira trata-se da parceria entre o E-Letras e os novos polos. São incluídos os polos de Jaboatão dos Guararapes e Recife. Outra iniciativa foi a candidatura do Departamento de Letras para oferta o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, sob coordenação do professor Alberto Poza e vice-coordenação do professor Miguel Espar. Por fim, a candidatura do Departamento de Matemática para a oferta do curso de Licenciatura em Matemática, sob coordenação do professor Miguel Loyaza.

Os polos selecionados pela SEED/MEC, por meio do Edital nº 2, para compor a parceria com os novos cursos foram Jaboatão dos Guararapes, Surubim, Garanhuns, Tabira e Recife. Para Letras-Espanhol ainda houve o acréscimo do polo de Olinda localizado na Região Metropolitana do Recife.

Em Boletim Oficial¹⁸ da UFPE, de abril de 2010, há a publicação da decisão do CCEPE em aprovar a criação do curso de Licenciatura em Letras- Espanhol e do curso de Licenciatura em Matemática, ambos na modalidade EaD, via UAB como também são aceitos os projetos pedagógico de cada um dos cursos. Convém pontuar que nesse mesmo documento foram aprovados os cursos de Letras-Português, Letras-Espanhol e Matemática na modalidade a distância voltados para professores em exercício vinculados as redes municipais ou estaduais, ação vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O quantitativo de vagas oferecido pelo curso visa a atender as demandas locais em consonância com as capacidades técnicas e de pessoal que a universidade possui. Dessaforma, no processo seletivo de alunos para a Licenciatura em Espanhol, realizado em 2010, foram ofertadas trezentas vagas, distribuídas em seis turmas de 50 alunos nos polos de Surubim, Tabira, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes, Recife e Olinda. Somando-se a essas vagas, foram disponibilizadas cinquenta pelo PARFOR para o polo de Pesqueira¹⁹. A Licenciatura

18Disponível em: http://www.ufpe.br/progepe/images/BO_novo/bo2010/bo24.pdf. Acesso em 10 jun. 2013

19 Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/index.php?option=com_content&view=article&id=327&Itemid=243. Acesso em 10 jun. 2013

em Matemática ofertou 250 vagas, distribuídas entre seus polos (Surubim, Tabira, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes e Recife).

Nessa seleção, também ofertou vaga, a Licenciatura em Letras em Português caracterizando sua segunda oferta de curso, a primeira tendo ocorrido em 2007.2. Houve assim uma iniciativa articulada pela CEAD na promoção de um Processo Vestibular conjunto das graduações ofertadas pela UFPE via UAB, prática essa que vem se consolidando ao longo do tempo, pois após o Vestibular 2007.2, ocorreu o processo descrito acima, denominado Vestibular EaD 2010.2 e o último certame ocorreu em 2012.2, figurando os mesmos cursos.

No quadro abaixo, a partir de dados fornecidos pela CEAD, tem-se um quantitativo de vagas ofertadas por cada curso via exame vestibular.

Quadro 6: Vagas ofertadas pelas graduações a distância da UFPE.

CURSO	VAGAS	VAGAS POR POLO
Licenciatura Letras Português 1ª oferta (2007.2)	200	Ipojuca- 50
		Limoeiro ó 50
		Pesqueira ó 50
		Trindade ó 50 Ipojuca ó 50
Licenciatura Letras Português 2ª oferta (2010.2)	250	Jaboatão dos Guararapes ó 50
		Limoeiro ó 50
		Pesqueira ó 50
		Recife ó 50
Licenciatura Letras Português 3ª oferta (2012.2)	300	Ipojuca ó 60
		Limoeiro ó 60
		Pesqueira ó 60
		Recife ó 60 Trindade ó 60
Licenciatura Letras Espanhol 1ª oferta (2010.2)	300	Garanhuns ó 50
		Jaboatão ó 50
		Olinda ó 50
		Recife ó 50

		Surubim ó 50
		Tabira ó 50
Licenciatura Letras Espanhol 2ª oferta (2012.2)	420	Garanhuns ó 60
		Olinda ó 60
		Pesqueira ó 60
		Petrolina ó 60
		Recife ó 60
		Surubim ó 60
Licenciatura Matemática 1ª oferta (2010.2)	250	Garanhuns ó 50
		Jaboatão ó 50
		Recife ó 50
		Surubim ó 50
		Tabira ó 50
Licenciatura Matemática 2ª oferta (2012.2)	300	Garanhuns ó 60
		Recife ó 120
		Surubim ó 60
		Tabira ó 60

No quadro acima, a preocupação maior foi demonstrar o crescimento da oferta do número de vagas aliada a demanda das localidades por formação superior para seus habitantes. Um dado interessante da tabela é a oferta pelo curso de Matemática de 120 vagas para o polo de Recife. Esse fato suscita questões sobre a escassez de professores formados no campo da Matemática, mesmo em cidades que dispõem de instituições de ensino superior públicas e também privadas como é o caso da cidade do Recife.

4. MATERIALIZANDO A UAB NA UFPE

Para o presente estudo, faz-se necessária a caracterização do *locus* onde essa pesquisa se desenvolveu ó a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Assim trataremos nesse capítulo do surgimento da instituição, seu desenvolvimento.

Entretanto antes de adentrarmos na UFPE, voltaremos um pouco no tempo e trataremos brevemente das primeiras iniciativas voltadas para o ensino superior em Pernambuco, pois percebemos esse processo embrionário como elemento importante na constituição da UFPE que temos.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) DE ONTEM

Nascida por meio da lei de 11 de agosto de 1827 do imperador Dom Pedro I, a Faculdade de Direito de Olinda, transferida posteriormente para o Recife e conseqüentemente mudando sua denominação para Faculdade de Direito do Recife(FDR), marca o início do ensino superior público no estado de Pernambuco. Desde os anos iniciais, a instituição atuava não apenas como um centro de formação de bacharéis, mas, principalmente, como escola de Filosofia, Ciências e Letras, tornando-se célebre pelas discussões e polêmicas que empolgavam a sociedade da época.

Perruci (1986) salienta que, excetuando a Faculdade de Direito, a formação educacional no estado ainda encontrava-se bastante incipiente, posto que se resumia aos seminários, aos cursos secundários, a algumas escolas de comércio, de artes e ofícios que instruíam contingente necessário à manutenção da estrutura produtiva. Destarte, os cursos superiores locais vão surgindo a partir de iniciativas isoladas acarretando em fragmentação e desarticulação. O autor em levantamento detalha o surgimento das escolas de ensino superior que posteriormente formariam a Universidade do Recife (UR)

[í] em 1895, surge a Escola de Engenharia; em 1902, Farmácia; em 1913, Odontologia; em 1920, Medicina; em 1920, Química; em 1932, Belas-Artes;

em 1941, a Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE); em 1945, Ciências Econômicas. Todas essas iniciativas, além da dispersão e da fragmentação, foram resultado de iniciativas privadas (leigas ou religiosas) ou do Governo Estadual, enquanto os movimentos culturais mais importantes gravitavam, ainda, em torno da Faculdade de Direito e do Ginásio Pernambucano

O anseio pela criação da Universidade, todavia, já era pauta de debates entre os catedráticos da Faculdade de Direito do Recife (FDR), que em 1928 argumentavam sobre a necessidade de uma Universidade em Pernambuco. Apenas em 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho, ocorreu a instituição da Universidade do Recife, tendo a frente do projeto o diretor da FDR, o professor Joaquim Inácio de Almeida Amazonas (Santos, 2010). Perruci (1986) justifica a criação da nova instituição, pois

Era preciso "reunir", "organizar", "modernizar", pois, o Recife, como centro intermediador entre o núcleo do Sudeste e a enorme periferia do Nordeste e Norte desenvolvia-se mais demograficamente, em termos relativos; do que o País como um todo, atraindo para as suas escolas superiores elementos de outros Estados, provenientes, em geral, da classe agrária, da burguesia urbana e de uma já visível e atuante classe média. (PERRUCCI, 1986, p. 508)

A Universidade do Recife surge por agregação de cursos já existentes. Em sua formação inicial contava com a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e suas escolas de Farmácia e Odontologia, além da Escola de Belas-Artes e a Faculdade de Filosofia do Recife. A Escola de Química e a Faculdade de Ciências Econômicas foram incorporadas a partir de 1949 (REIS, 1959).

O decreto instituidor da UR admite como seu primeiro reitor o professor Amazonas e versa sobre a estrutura administrativa da universidade que contaria com Assembleia Universitária, Conselho de Curadores, Conselho Universitário e Reitoria. Os dois últimos seriam os organismos principais, na medida em que o primeiro delibera e cabe ao último ser um irradiador da *força motriz de poder que comanda a universidade*, além da execução das decisões do Conselho Universitário. Ao Conselho de Curadores caberia a responsabilidade sobre o orçamento do órgão. Por fim, a Assembleia Universitária significaria o lugar de coesão institucional ao promover a união formal dos diversos segmentos da comunidade acadêmica. (SANTOS, 2010)

Bernardes (2006) e Perruci (1986) sobrealçam a importância do contexto nacional e mundial à época da criação da UR. Ocorria o reordenamento do capitalismo após o fim da Segunda Guerra Mundial acarretando na redefinição da acumulação do capital. O Nordeste

teria seu papel modificado dentro da estrutura capitalista brasileira que apregoava a industrialização do sul e a esta região cabia a manutenção do modelo imperial de produção. Nessa nova fase, caberia à UR alavancar o desenvolvimento da região ao executar o projeto de reconstrução nacional, ou seja, provocar a modernização das ideias, do pensamento, da educação e da economia, entretanto sem alterar o *status quo* da sociedade agrária. Por conseguinte, percebe-se que desde sua gênese a UFPE abriga a dualidade de pensamentos, a tradição caminha ao lado da modernidade.

Após esse primeiro período da história da UFPE, compreendido entre 1946 a 1959, sobre o reitorado do jurista Joaquim Amazonas, chega-se a um segundo momento. A gestão do médico João Alfredo na universidade carrega consigo características desenvolvimentistas ao tentar adaptar a instituição às mudanças oriundas do contexto social e político da época pressionada que estava pelos anseios da classe média de acesso à educação superior. Na síntese de Perruci

Parece inegável que a UR tentou internalizar a ideologia da "modernização", vivida pelo país e expressa no discurso acadêmico, tendo como fundamento e preocupação principal o que se convencionou chamar de "reforma universitária", certamente como segmento, ou consequência, do grande debate nacional sobre as chamadas reformas de base. (PERRUCI, 1986, p.513)

O que o autor deseja salientar é o amplo processo de reformas apregoado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que ocasionou mudanças estatutárias não apenas na UR como também em diversas outras universidades brasileiras. No caso pernambucano pode-se destacar que

[...]a UR começa a se abrir para fora de suas muralhas tradicionais. De fato, acompanhando a efervescência política e cultural do Recife dos finais dos anos de 1950, a UR começa a ser propagandeada, também, como a "Universidade para o povo". Cria-se o Serviço de Extensão Cultural (SEC), sob a direção do educador Paulo Freire, um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) e com ligações diretas com a política popular e participativa do então Prefeito do Recife e, posteriormente, Governador do Estado, Miguel Arraes de Alencar. (PERRUCI, 1986, p.515)

Bernardes (2006) elenca a estrutura física constituinte da UR. Ter-se-ia treze Faculdades e Escolas, onze institutos, duas instituições complementares, dois centros de treinamento, o Hospital das Clínicas, e o Ginásio de Aplicação. O ano de 1964 principia sob o processo de reorganização da UR e das demais instituições universitárias em decorrência das

crises políticas e sociais que marcaram o período. A culminância dessa reestruturação universitária são os novos objetivos assumidos pelas instituições: desenvolver e ampliar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Passado dezenove anos, a UR passa a integrar, juntamente às demais universidades do país, o novo sistema nacional de ensino superior, sendo vinculada ao MEC. Instaura-se assim o terceiro período da UR que agora será denominada como Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Perruci destaca que

Na verdade, de 1964 a 1974, a UFPE internaliza a ideologia ufanista do rápido desenvolvimento capitalista, de cunho eminentemente concentrador, ao mesmo tempo em que recupera antigas reivindicações progressistas, como o maior número de vagas, maior eficiência e organização do ensino, maior autonomia para expansão do corpo docente, melhor remuneração para a pesquisa, etc.(PERRUCI, 1986, p. 516)

As ações destacadas são fruto da Reforma de 1968 que prevê a massificação do ensino, a centralização dos vestibulares, além da eliminação da cátedra em favor da organização departamental. Surgem também as condições iniciais para os estudos de pós-graduação, aliadas ao investimento na formação docente ao proporcionar aos professores a preparação acadêmica no exterior em nível de Mestrado e Doutorado. Há ainda a criação de institutos, enquanto outros já existentes servirão de lastro para a incipiente atividade de pesquisa na UFPE.

Mesmo com as alterações em curso, no período de 1964 a 1974, Perruci (1986) define as mudanças como ocorridas de cima para baixo, pois o modelo universitário incorporado pautava-se na perspectiva capitalista que já se encontrava consolidada, emergindo assim o binômio racionalidade-competência. Derivando daí as figuras do economista, do físico e do planejador educacional, além de outras duas categorias na universidade: os tecnoburocratas e o pesquisado conveniado que se revezam na detenção do poder universitário.

No período compreendido entre 1974 a 1982 ocorre um desmantelamento da modernização anteriormente formulada, devido principalmente à escassez de verbas e ao autoritarismo da administração central. Uma nova resistência surge quando da fundação da Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE), em 1979, aliada a retomada do movimento estudantil, sufocado até então pelo regime ditatorial, mas encontra eco na sociedade a partir da retomada do processo de redemocratização do país.

4.2 A UFPE DE HOJE

De acordo com os dados divulgados por duas Pró-Reitorias da UFPE ó Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan) e Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), a instituição conta com doze Centros Acadêmicos reunidos em três campi: Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru. No último vestibular realizado, foram oferecidos 96 cursos presenciais de graduação que contabilizavam 6.501 vagas, sendo que desse total 1.083 vagas contemplavam alunos que realizaram o Ensino Médio em escolas públicas, posto o novo posicionamento da UFPE em aderir ao sistema de cotas instituído pela lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Quanto à Pós-graduação *Stricto Sensu*, tem-se um contingente de 116 cursos, sendo 67 de Mestrado Acadêmico, 8 de Mestrado Profissional e 48 de Doutorado. Na Pós-graduação *Lato Sensu* há uma oferta de 62 cursos. Em relação às ações da Extensão Universitária contabilizou-se 257 atividades entre cursos, eventos e projetos.

A comunidade acadêmica é formada pelos conjuntos dos discentes, contabilizados em 41.106 estudantes (32.043 nas Graduações, 3.803 nos Mestrados, 1.964 nos Doutorados, 2874 nas Especializações e 422 no Colégio de Aplicação), dos docentes ó totalizando 2.289 (1.408 doutores, 405 mestres, 50 com especialização e 55 com graduação) e dos técnico-administrativos em educação, computados em 3.551.

A UFPE como instituição pública federal de ensino também está inserida na política nacional de desenvolvimento da educação superior a distância, via UAB. Assim oferece na instituição diversos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

4.3 A INSERÇÃO DA EaD NA UFPE

Procurando compreender o processo de inserção da UAB na UFPE, vimos a necessidade de realizarmos um levantamento sobre as primeiras ações envolvendo educação a distância na instituição, pois em nossa visão, a forma como a EaD vem se desenvolvendo no seio da universidade ao longo do tempo, tem como consequência o direcionamento dado a UAB.

Assim, durante nossa pesquisa, chegamos a compreender que a EaD, enquanto possibilidade de educação inicial e continuada não figurava até recentemente no horizonte da UFPE. Faltando inclusive memórias que venham a explicar o *loci* da instituição no cenário nacional da EaD. O que tivemos foram ações de outras universidades desenvolvidas na UFPE, nas quais os professores figuravam em sua maioria como convidados, não tendo nenhuma relação institucional, conforme afirma a coordenadora de Coordenação de Educação a Distância(CEAD) da UFPE

Quando a gente entrou aqui não havia uma instância de EaD. Foi com (o reitor) Amaro que começou isso, então foi criada a coordenação de EaD. E eu acho que o que a gente tinha, tava em curso aquela coisa do Pró-Licenciatura onde a UFPE entrou como um polo de um curso da UFRN, não era oferecido pela UFPE. Era um curso que a UFRN oferecia as licenciaturas e a UFPE era polo.

Complementando o exposto de que as ações envolvendo EaD na instituição foram de natureza externa, quer dizer, os movimentos internos não trabalhavam de forma articulada, temos a fala da coordenadora da CEAD quando questionada sobre o desenvolvimento de iniciativas envolvendo EaD na instituição.

O curso de Lea (Fagundes)²⁰ não foi dado pela UFPE não. Esse curso foi certificado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lea era coordenadora do curso, ele tinha docentes de várias instituições do país e eu me lembro que nos ficamos aqui. Eu coordenei uma sala ambiente, de conhecimento de ciências e a gente montou aqui uma equipe. Então tinha professores da Rural, de outros departamentos da UFPE. Eu participei como convidada, para fazer parte de um corpo docente, não foi a instituição, não teve nenhum consórcio, acordo, nada.[...] O curso aconteceu durante o desenvolvimento do ambiente, ao mesmo tempo construíamos e usávamos o ambiente, numa ação muito interessante, muito rica. Foi uma ação da SEED/MEC, certificada pela UFRGS, que contou com Lea e participação dos cursistas que eram professores das diversas redes do país, senão me engano eram 200 cursistas de várias secretarias municipais e estaduais de educação.

20

O curso referido foi a Formação Continuada em Serviço de Multiplicadores do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO/MEC), o qual possuía como coordenadora pedagógica a Professora. Dr.^a Lea Fagundes. Essa iniciativa se tratou de uma ação que tinha entre seus objetivos atender a demanda do PROINFO/SEED/MEC de formação tanto dos especialistas já formados como de outros professores de modo a fortalecer os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). O curso teve suas atividades desenvolvidas por meio de ambiente virtual de aprendizagem de maio a agosto no ano 2000, atendendo cerca de 250 professores da educação básica em exercício em escolas públicas brasileiras ligadas a Internet. Coordenado pela UFRGS, contou com a participação de professores de diversas instituições brasileiras. Da UFPE, participaram os professores Sérgio Sette e Sônia Sette ambos do Departamento de Informática, a professora Márcia Ângela Aguiar, do Departamento de Métodos de Técnicas de Ensino. Disponível em: http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Curso_dos_500. Acesso em: 10 jun. 2013

Dessa forma, o caráter isolado das ações e projetos em EaD tão comumente apresentado nas diversas IFES do país, também aparece como elemento constituidor da trajetória da modalidade aqui na UFPE. Contudo isso também evidencia a existência de um movimento interno, mesmo que incipiente, no qual os professores interessados em pesquisas no campo da EaD na medida em que não contavam com apoio institucional local, eram incentivados por meio dos programas e projetos desenvolvidos pela SEED/MEC a aprofundar a criação de novas formas de ensinar e de aprender via modalidade a distância.

Vianney (2003) localiza o papel de destaque da UFPE no desenvolvimento de ambientes próprios para a EaD, ou seja, no final dos anos 90, um grupo de professores, através de ação pioneira, criou estratégias próprias para o uso da Internet como mídia educacional qualificada. Tratava-se do Projeto *Virtus* que possuía entre seus objetivos pesquisar e produzir ambientes para flexibilizar, pela internet, o acesso dos alunos presenciais aos conteúdos e atividades de disciplinas regulares, e, em seguida, utiliza as plataformas desenvolvidas para virtualizar as disciplinas regulares e oferecer programas exclusivamente a distância em diversas áreas.

O Projeto *Virtus* surgiu através da preocupação de sistematizar algumas das questões introduzidas pelo estabelecimento do ciberespaço. Instituído oficialmente na UFPE em maio de 1997, através do esforço conjugado de um grupo transdisciplinar de pesquisa que reunia professores dos Departamentos de Comunicação Social, de Biblioteconomia e de Teoria da Arte. Então era um projeto integrado de pesquisa- com infraestrutura básica instalada, pesquisadores (professores e estudantes) e, sobretudo, como não poderia deixar de ser, um aparato experimental na Internet. O *Virtus* foi criado como um site acadêmico, isto é, como um instrumento de ensino, de pesquisa e de extensão.

Inicialmente, o entendimento do grupo era de que a virtualização das disciplinas deveria ocorrer como forma de ampliar as possibilidades educativas e principalmente por proporcionar novas maneiras de aprender, nessa perspectiva acreditavam que o ensino superior deveria ocorrer apenas na presencialidade. Com o Projeto *Virtus* se pretendia consolidar uma experiência pedagógica considerada inovadora para o Brasil que seriam as Comunidades Virtuais de Estudo (CVE) as quais possuíam marcos teóricos afastados tanto dos conceitos de educação a distância ó pois os idealizadores do projeto viam a modalidade inserida em discursos salvacionistas, como também da educação continuada, a qual ainda é

voltada para reciclagens e ajuste da mão de obra. As CVE seriam então um instrumental para que a Universidade usasse o ciberespaço para melhorar sua capacidade de ensino, pesquisa e extensão.

O Projeto *Virtus*, recentemente, foi subdividido em 3 subprojetos: Ensinar, cujos focos são questões ligadas à documentação digital e educação apoiada pelo computador; Kimera, que tem como objetivo investigar questões ligadas às narrativas e imagens digitais e Líber que tem como objetivo resgatar e promover o conhecimento através das tecnologias da informação.

O depoimento da coordenadora da CEAD resume o projeto

Com relação ao Virtus não tem nada com a SEED/MEC e foi uma ação voltada para a criação de um ambiente de aulas e disponibilizado para uso dos docentes, mas nunca ouvi nem tenho ouvido uma formação, um curso. Era um ambiente, mas nunca tive participação. Pode ser uma iniciativa pensando em EaD por iniciativa da UFPE.

4.4. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UAB NA UFPE

A partir da gestão do Reitor Amaro Lins (2003 ó 2011), a EaD começou a adentrar nos processos administrativos da universidade. Conforme a fala a seguir da coordenadora da CEAD apenas a partir de eminência da UAB no cenário nacional podemos de fato mencionar a EaD na estrutura organizacional da UFPE: õ[í]quando a gente entrou aqui não havia uma instância de EaD. Foi com Amaro que começou isso, então foi criada a coordenação de EaD.õ

Fruto das discussões envolvendo o Fórum das Estatais pela Educação (FEE), o projeto UAB contava com representantes das diversas instituições de ensino superior do país, e logicamente o reitor Amaro Lins participou das interlocuções envolvendo MEC- FEE e Andifes. Caberia assim à UFPE articular-se internamente para a adesão dessa nova iniciativa.

Podemos falar aqui da UFPE nesse momento quando foi criado o precursor da UAB, o curso piloto de administração. Aqui na UFPE nos tentamos participar, tivemos reuniões com o CCSA, com o pessoal de administração, na discussão de participar desse processo e entrar. Veio até uma pessoa aqui do Banco do Brasil e falou com o reitor. Tivemos vários momentos de articulação para ver se universidade entrava, mas não entrou. Terminou que o departamento de Administração não se envolveu porque tinha outros interesses, outras ações que estavam acontecendo, não se envolveu.

Dessa maneira, a UFPE não apresentou propostas nesse momento inicial da UAB que foi caracterizada pela oferta do curso de Administração, numa parceria afirmada com o Banco do Brasil que ofereceu cerca de 10 mil vagas espalhadas por todo o país.

Nessa fala entendemos que a inserção de uma nova modalidade no seio de uma instituição consolidada na educação presencial requer a participação daqueles que a constituem. Na referida situação, temos dois elementos novos no cenário das políticas educacionais voltadas para a educação superior. A instituição de uma política de formação inicial via modalidade a distância utilizando-se para isso das estruturas físicas e do corpo docente das IFES existentes como também a adesão de uma empresa pública que, segundo os dados, pelo apoio firmado, de certa forma direcionou a abertura do curso piloto em Administração, pois formaria mão de obra para os seus quadros. Acreditamos que esse último fato tenha inclusive causado desconfianças acerca do projeto UAB e mais ainda tenha suscitado considerações sobre a perenidade do projeto, fato que consideramos comum, posto ser essa uma característica das políticas públicas em educação a sua descontinuidade. Como percebemos no trecho a seguir, proferido pela coordenadora da CEAD, ã...aqui na articulação com o CE, o centro disse que não estava devidamente claro sobre a proposta da UAB, sobre a continuidade do projeto, o centro não estava pronto para atender a essa demanda e ai não atendeu.ö

O lançamento do Edital N° 1/2005, no qual ocorreu a chamada pública para que as IFES propusessem cursos e para que os estados e município se candidatassem como mantenedores de um polo de apoio presencial, traz novos elementos para o desenvolvimento da EaD na UFPE. Assim os processos de articulação internos e externos para que a UFPE começasse a oferecer cursos a distância e estivesse de acordo com os direcionamentos do MEC que apregoava a interiorização da educação superior aliada ao aumento no número de vagas oferecidas por meio das IFES, ganham destaque. Na fala da coordenadora da CEAD ocorreu

[í] um trabalho de articulação nos departamentos para saber quem é que se propunha a oferecer cursos a distancia para submeter ao edital. Então aqui a gente fez duas articulações. Uma articulação com municípios com os quais a universidade já tinha até algum tipo de atividade conjunta, já desenvolvia algum projeto de pesquisa e divulgamos. Fizemos uma chamada geral para municípios que se interessem por isso. Várias reuniões aconteceram aqui com representantes dos municípios. Então a gente apresentava o que era a EaD, quais eram os cursos.

Cabe ressaltar que esse trabalho desenvolvido pela CEAD de chamar os representantes dos municípios a fim de apoiarem o projeto e estabelecer assim uma parceria não está compreendido no Edital nº1/2005. Na leitura do texto, os proponentes de polo enviariam suas propostas, as IFES, proponentes de curso, ofertariam seus cursos tanto de graduação ou pós-graduação (*lato sensu*) e caberia ao MEC por meio de uma junta avaliadora composta por membros selecionados pela SEED, articular polo à instituição ofertante. Na fala abaixo da coordenadora da CEAD percebemos um arranjo diferente na UFPE.

A gente fez uma articulação interna para saber quais os departamentos, quem se interessa em oferecer. Vários curso se apresentaram. Com essas ofertas, fomos para os municípios. qual município se interessa em receber esses cursos. Fazia essa articulação antecipadamente. Tinha esse cuidado em saber, tem demanda? E se ouvia as demandas. Nessa articulação a gente também ouviu os municípios, mas a UFPE não atendeu a todas as demandas. Por outro lado tinha um conjunto de demandas que a gente procurou articular para ver quais os municípios interessavam e mandamos o edital.

No caso da UFPE, julgamos que o processo de articulação interna fazia-se necessário, principalmente quando percebemos o *loci* da EaD na instituição. Trata-se de modalidade ainda desconhecida por muitos professores da instituição e que por esse motivo a apresentação da EaD e também da UAB, mostrou-se necessária para criar a atmosfera de aceitação do projeto. Dessa forma, as ações desenvolvidas pela gestão objetivaram mobilizar os docentes em torno dessa proposta. Sobre essa questão, temos o depoimento da ex vice-coordenadora da CEAD:

Então é um novo curso, era um novo curso, com um novo modelo, com uma forma que envolvia parcerias com prefeituras, então tudo era desconhecido...eu tive meia dúzia de professores que concordaram, que apostaram.

Assim o trabalho desenvolvido possuía como objetivo a adesão dos entes da universidade de forma a consolidar o projeto UAB, mostrando que a UFPE é uma instituição atenta às demandas por formação cada vez mais crescentes na sociedade brasileira. A expansão da oferta de serviços à comunidade é preeminente tanto na formação continuada como na formação inicial.

Ainda em relação ao encaminhamento das propostas do Edital Nº 1, ocorreu na UFPE boa adesão por parte dos departamentos, configurando cursos de graduação como formação inicial, mas também cursos de especialização *lato sensu*, conforme mencionado nos termos do edital. Na fala da coordenadora da CEAD temos:

Mandamos 10 propostas de cursos. Só que a maior parte dos cursos não eram cursos de formação de professores. Eram cursos que tinham uma relação importante com o desenvolvimento do estado porque esse era um dos aspectos do edital. A gente propôs, por exemplo, um projeto de especialização em Hemoderivados com o município de Goiânia que tinha uma necessidade muito grande, mas não foi aceito porque não eram cursos de formação de professores, mas no edital não tinha essa exigência. Terminou entrando o de Letras, foi a única licenciatura proposta, e também uma especialização em Ensino de Ciências. então foram esse os projetos que foram aprovados.

Essa fala é ganha reforço quando realizamos uma análise do resultado do edital, já exposto nessa pesquisa, no qual figuram cursos voltados para a formação de professores para a educação básica tanto em caráter inicial quanto continuado.

No lançamento do Edital Nº2/2006, já ocorre uma mudança no direcionamento. Se na primeira ação não era mencionada a UAB enquanto política de formação de professores, agora já passa a figurar que a prioridade do sistema é atender a carência brasileira por professores com nível superior, segundo prega a LDB vigente. Outra alteração é que a partir desse edital, seriam aceitas propostas de instituições de ensino superior públicas, não havendo a exigência de tratar-se de instituição federal. Esses elementos apontam para o processo de reformulação das políticas de acordo com o desenvolvimento desta.

O posicionamento da UFPE nesse segundo momento foi continuar com o processo de articulações internas, mas agora focando nas licenciaturas ofertadas pela universidade. Evidencia-se assim a pertinência de tratarmos a UAB enquanto política de formação de professores para a educação básica. Assim, segundo a coordenadora da CEAD, há uma diferença expressa entre os Editais UAB1 e UAB2.

No primeiro não tinha essa exigência, no segundo edital já tinha essa orientação até porque o resultado do primeiro já mostrava isso. No 2º edital, a gente já encontrou com mais 2 licenciaturas que foram Espanhol e Matemática e mais algumas especializações. Tivemos uma especialização em Enfermagem que também é formação de professores na área de Enfermagem e outra de Gestão e Políticas Educacionais. Nessa articulação no 2º edital a gente trabalhou muitas as licenciaturas de Física, Química e Biologia. Na de Biologia, a gente teve uma certa resposta positiva, mas a complexidade de gestão da criação de um curso num centro de Ciências Biológicas é maior que a gente conhecia e pensava, porque lá um curso envolve quase 10 departamentos de um centro, então você tem uma disciplina que envolve mais de um departamento. Então a gente se deparou com isso. O que aconteceu? Não saiu! Agora é que vai sair.

Não obstante vários desafios foram enfrentados para a consecução de uma iniciativa dessa envergadura na UFPE. Os obstáculos para a adesão dos departamentos à proposta passavam desde a desconfiança na UAB até ao desconhecimento quanto aos papéis a serem

exercidos, visto que se tratava de um redimensionamento das instâncias universitárias, da formação de uma cultura pró-EaD. No exemplo citado, percebemos além do mencionado uma dificuldade de se pensar a universidade além da estrutura organizacional existente. No caso, a EaD carece de um arranjo de curso diferente e na impossibilidade devido à própria conformação estrutural universitária organizada em departamentos, o processo de ofertar um curso a distância é interrompido. É preciso assim pensar nas reconfigurações pedagógicas, acadêmicas e administrativas impostas à universidade quando da inserção da UAB em sua estrutura.

Mesmo com todos os avanços alcançados, ainda percebemos que a oferta de cursos via modalidade a distância na UFPE ainda está intimamente ligada a adoção da proposta por parte de algum professor que esteja disposto a encaminhar o projeto do curso. Ao tratar sobre a adesão do Departamento de Química à UAB, a coordenadora da CEAD expressa o quanto ainda há um fator pessoal dos docentes no desenvolvimento de ações de EaD.

No departamento de Química, depois de várias reuniões, saímos da sala para que a deliberação ocorresse entre os pares. Em algum momento o departamento votou favorável a um curso de EaD e o chefe de departamento deu um certo encaminhamento até certo ponto. Mas aí teve mudança de chefe, houve eleição entrou outra pessoa, que tinha votado contrariamente apesar de voto vencido porque o departamento tinha votado a favor, mas quando ela assumiu brecou todos os encaminhamentos feitos e até hoje Química não entrou, não entrou, e não se posiciona.

Percebemos que os projetos em EaD, desvelam ainda mais o engessamento dos processos de gestão universitária pautados na presencialidade além de deixarem mais evidentes as falhas do processo de ensino-aprendizagem que adaptados a modalidade não conseguem abarcar as prerrogativas próprias da EaD.

Depreendemos que nesse momento inicial em que o projeto da UAB foi sendo implantado ao mesmo tempo que estava em construção, reside o papel articulador e agregador da CEAD, enquanto instância da gestão. Entendemos então que o papel primeiro da CEAD foi realizar as rupturas necessárias para a adesão à UAB, pois se antes dessa iniciativa, as ações e projetos vinham externos à UFPE, agora os projetos seriam construídos pela instituição. Preeminente era a criação de um elemento de gestão voltado para a EaD. Dessa maneira, a ex vice-coordenadora da CEAD ressalta a importância de uma instância que se voltasse para o desenvolvimento de ações em EaD

Tinha que se criar a instância que fomentasse, que trabalhasse as resistências, uma coisa que fosse, assim esclarecer o desconhecimento nas diversas reuniões que ocorreram. Passei pela universidade toda e as questões que eram colocadas tinham relação com o desconhecimento, do que representava mesmo a EaD e do que representava um ambiente virtual de aprendizagem. Para esse papel de fomento, de esclarecimento, de apoio, a CEAD foi criada. Foi criada uma coordenação de EaD para dar esse empurrão, para dar esse disparo, de ações voltadas para a EaD.

Verifica-se que, no caso da UFPE, optou-se por estruturar-se uma instância e batizá-la por Coordenação. Em outras Instituições de Ensino Superior, há denominações diversas, como centro ou secretaria de educação a distância. Na página da internet, podemos localizar a CEAD como uma das instâncias institucionais ligada diretamente ao Gabinete de Reitor²¹ sendo responsável pela articulação de ações para o desenvolvimento da Educação a Distância e apreciação de projetos e de documentos sobre o assunto. Representava, no período da coleta de dados desta pesquisa, a instituição nos fóruns e organismos governamentais e não governamentais sobre EAD. Sobre a localização institucional a coordenadora afirma que a escolha ocorreu, pois a visão

era mais orgânica, a ideia nossa é de que a EaD deve fazer parte da universidade toda. Houve um entendimento da administração... então surgiu a pergunta: como a gente se organiza? Esse foi o primeiro passo, a abertura, uma visão em cima disso. Entrou a visão de organicidade. Não queremos a EaD como apêndice ou como uma instituição paralela à própria universidade porque existem instituições onde a EaD quase é uma instituição paralela.

Assim a CEAD desde sua instituição esteve vinculada ao Gabinete do Reitor. Convém salientar que essa discussão sobre a localização da CEAD é emblemática, pois revela o *locus* que a EaD-UAB ocupa na universidade, além de servir como indicativo dos pressupostos ideológicos e políticos subjacentes ao labor universitário. Segundo a coordenação

A gente tem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Então se eu começo a criar uma instância que só faz EaD quer dizer só faz formação, só faz ensino e só a distância, quer dizer que ocorre a fragmentação. Então a gente acha que não é por aí. Ensino, pesquisa e extensão tem que estar juntos.

Em outro trecho da entrevista a coordenadora menciona a questão dos modelos de EaD

Então o modelo para a gente é se integrar ao que já existe na UFPE. É acrescentar, é trazer a UAB como mais uma possibilidade, um recurso adicional, um instrumento

21 Disponível em http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=225. Acesso em 12 jun. 2013

adicional, de grandes alcances que mexem com a dimensão da própria formação, do próprio papel da universidade. Então a gente tem clareza de que é muito importante que mexe muito, mas que tem que está integrado ao que a universidade faz, não pode está dissociado disso.

Temos então apresentada a importância da convergência de paradigmas presencial e a distância (Belloni, 2009), por meio do qual será possível rever a incorporação da EaD às atividades regulares do ensino superior. Essa postura invariavelmente será atrelada a mudanças profundas na estrutura de governança e de ensino no atual modelo de educação superior. Para a autora, o cenário que se desenha é o de sistema de ensino superior mistos ou integrados que estão dispostos a oferecer oportunidades diversas aos estudantes por meio dos recursos tecnológicos.

Todavia, não foi possível identificar, ao longo da investigação, o nível de participação da comunidade universitária no processo de decisão desse modelo escolhido institucionalmente pela UFPE para a condução das atividades e ações da UAB. O processo de escuta da comunidade não foi realizado e apresentamos como possíveis justificativas o aligeiramento das ações da UAB que suscitou dúvidas em relação ao andamento do projeto em somatório ao desconhecimento da EaD por grande parte dos professores. No extrato abaixo, podemos depreender o exposto na fala da ex coordenadora adjunta.

Então, assim, no desconhecimento do modelo que nos tínhamos que implantar de gestão foi o maior problema, no meu entendimento foi esse modelo, pelos embates que isso gerou e gerou por causa do desconhecimento e eu lembro que quando ia a Brasília cheia de problema, chegava lá e via que não era somente eu, mas a maioria das universidades, porque tinha que funcionar, tinha que começar os cursos e sabe a gente não tinha muito tempo, era tocar pra frente.

Ações promotoras da inclusão da EaD nas demais instâncias da UFPE são assim necessárias, visto que a ideia defendida pela gestão é de integração da modalidade às atividades já desenvolvidas na instituição. Assim, em depoimento a coordenadora de uma graduação defende que os coordenadores das graduações à distância tomem assento nas reuniões de Conselho e nas das Pró-Reitorias como forma de demarcação territorial, além da busca pelo status, quer dizer, que por meio de ações como essa ocorra a construção da valoração dos cursos ofertados via EaD. Na fala da ex vice-coordenadora da Licenciatura em Letras ó Português percebemos um posicionamento favorável ao desenvolvimento das ações

Eu passei a tomar assento nos conselhos. Né a reunião de coordenadores? Porque se o curso existe, ele tem que ter um status dos cursos presenciais, então o coordenador

tem que tomar assento em todas as reuniões e fui realmente a essas. Tomei assento na reunião do conselho, nas reuniões da Proacad, igual a qualquer outro coordenador.

O pressuposto da indissociabilidade entre ensino ó pesquisa ó extensão pauta o desenvolvimento das ações da CEAD, dessa forma, as graduações oferecidas via UAB tem suas ações acadêmicas e pedagógicas pensadas e executadas pelos respectivos departamentos ao qual estão vinculadas. Segundo a ex coordenadora da Licenciatura em Letras ó Português

Existem os departamentos, então como vou criar um curso de matemática na CEAD? Com docentes aqui dentro desenvolvendo os cursos, mas que não tem nenhuma relação com o departamento de Matemática, não conversam, não fazem projetos de pesquisa conjunto? Não os docentes devem estar lotados lá, desenvolverem suas atividades lá, quem deve ser responsável pela seleção dos docentes também deve ser o departamento.

Sendo assim a CEAD atua de modo a fomentar a EaD na UFPE, além de executar as ações inerentes à modalidade, ou seja, é uma instância responsável pelos apoios tecnológico, jurídico e principalmente administrativo das questões envolvendo os cursos e a UAB. Entendemos que da forma como o processo vem sendo desenvolvido muito se assemelha ao ensino presencial e seus trâmites que são morosos e quando aplicados à EaD ocasionam atrasos ao desenvolvimento das ações dos cursos, principalmente quando pensamos nas ações que precisam ser desenvolvidas num curso de duração maior, como é o caso das graduações. Exemplificando o desenvolvimento das ações temos a fala da coordenadora da CEAD

Numa proposta de curso de graduação, por exemplo, que um departamento propõe, o procedimento se for presencial ou a distancia é os professores preparam o projeto, passa no pleno, vai para a Pró-Reitoria e passa pelas Câmaras todas. Tudo certo o curso pode ser dado. Nesse caminho quando é EaD quando chega na Pró-Reitoria, mandam para cá e volta para dar continuidade. A gente acaba sendo uma alça de apoio sim, para saber se aquele curso está querendo ser oferecido, qual a plataforma que vai usar, qual o polo, qual o tipo de apoio precisa, se precisa de formação para os professores, se precisa de orientação para produzir material, se precisa de suporte tecnológico que a gente possa oferecer. Os aspectos referentes à EaD a gente contribui.

Acreditamos que após a institucionalização da CEAD na UFPE, faz-se preeminente a análise da relação entre os parceiros envolvidos na oferta dos cursos via UAB, visto que há a defesa de uma relação de parceria entre a universidade, os cursos e os polos. Salientamos contudo, que não estamos numa linearidade, pois na medida em que a CEAD passava pelo processo de oficialização e institucionalização, os cursos estavam sendo ofertados nos polos. Demonstrando então tratar-se de um processo de construção coletiva da modalidade não só na

UFPE, mas nas coordenações ofertantes de curso e nas cidades proponentes de polo de apoio presencial.

4.5 DA RELAÇÃO UFPE, CURSOS E SEUS POLOS

A UAB como elemento recentemente incorporado às universidades públicas vem trazendo desdobramentos à gestão em decorrência de na maioria das universidades a EaD ainda constituir-se enquanto modalidade pouco exploradas academicamente. Juntando a esse fato, há outro que consideramos de maior relevância: a incorporação de novos entes no processo de gestão universitária. Assim, num curso presencial, já são consolidadas as práticas acadêmicas e as atribuições administrativas e pedagógicas de cada um dos envolvidos na oferta dos cursos são também mais solidificadas.

No caso da UAB, temos a incorporação do polo de apoio presencial. Assim quando pensamos na UAB na UFPE, precisamos pensar que além das instâncias universitárias que organizam tanto o ensino presencial quanto o a distância, temos a CEAD, as prefeituras e/ou Estados proponentes de polo e o próprio polo como componentes de um sistema em EaD. Assim novas questões surgem relacionadas à gestão e à infraestrutura.

No caso da UFPE, os dois fatores acima elencados ó incorporação tardia da EaD e novos componentes na gestão universitária ó são citados pela ex coordenadora adjunta da CEAD como desafios a serem superados não apenas pela UFPE, mas também por outras instituições que passaram a fazer parte do sistema UAB. Assim

Nas primeiras reuniões que eu ia a Brasília, como representante da UFPE, eu não estava sozinha no sentimento de desconhecimento de todo um processo, estávamos desbravando. Vimos exatamente isso, a implantação de um novo modelo de educação, porque é um novo modelo. A EaD é uma outra modalidade de ensino, é outra forma pedagógica, são outros envolvimentos, outras competências que também são necessárias de cada um dos participantes. Então nesse novo modelo a gente precisa minimamente conhecer as implicações que ele vai trazer e essas implicações só foram aparecendo na proporção que o movimento de implantação foi se tornando realidade.

Esse sentimento também é compartilhado pela coordenadora do polo Limoeiro

o avião vem sendo construído e a gente precisa rever a estrutura do avião, ver o que não ficou bom e rever. Mudar para alcançar, porque na minha experiência enquanto gestora, eu comecei sem saber de nada, do zero, e hoje percebo que não é fácil, que é complicado, que tem muita coisa para ser construída

Podemos inferir, a partir do extrato que as práticas norteadoras da EaD não eram de conhecimento dos seus envolvidos e vêm sendo construídas na medida em que as necessidades são impostas, demonstrando assim pouca preparação prévia dos envolvidos tanto à nível micro (universidade, cursos, coordenadores, municípios) como a nível macro (MEC e CAPES).

O procedimento de inclusão do polo ao sistema da UFPE não foi realizado, pois caberia à universidade enquanto promotora dos cursos induzir o desenvolvimento do polo. Na fala da coordenadora do polo Surubim percebemos como foi a chegada da UFPE na localidade:

Não tem ação de articulação. Nenhuma. A UFPE chegou, botou o curso e foi embora, não tem articulação a não ser com os coordenadores de curso que tentam viabilizar. Porque ela não chegou aqui e disse: a gente vai trabalhar desse jeito. A gente teve que ir fazendo o trabalho acontecer.

A UAB pensada enquanto política promotora da democratização do acesso ao ensino superior público e também como elemento facilitador para a interiorização desse nível para acontecer satisfatoriamente necessita que Estados e/ou Municípios se proponham enquanto parceiros para a oferta dos polo de apoio presencial. Nos depoimentos da coordenadora da CEAD foi exposto que a UFPE realizou um trabalho de escuta desses proponentes de forma que suas demandas pudessem ser assistidas, contudo na abertura do Edital N° 1 as universidades encaminhavam suas propostas, assim como os municípios as suas. Em relação a esse fato, a ex-coordenadora adjunta tem como crítica.

Os casamentos foram feitos sem que nós conhecêssemos o cônjuge. Primeiro lugar, do mesmo jeito que abriu o edital para universidade, foi aberto edital pros municípios se candidatarem. Então nós ganhamos parceiros sem conhecê-los. O MEC juntou todo mundo, foi pouco democrático.

Na fala citada, o sujeito considera que o desconhecimento inicial da UFPE sobre quem seriam seus parceiros no Sistema suscitou elementos que não favoreceram a condução dos trabalhos e que podem ter interferido na relação entre a UFPE e os polos, de acordo com o que vemos abaixo na fala da ex-coordenadora adjunta da CEAD.

Esse casamento quem fez foi o MEC. A UFPE não escolheu o polo a, b ou c. O MEC nos deu os polos parceiros, como sempre faz. Mas ai a prefeitura é que entra com seus interesses, obviamente a articulação política é uma conversa antes, durante e depois, mas se não há, ou se não houve, ou se houve apenas por parte de um setor, essa parceria não vai funcionar como deveria, vai?

A fala da coordenadora do polo Surubim, também traz elementos sobre essa escolha entre os parceiros

A CAPES ´é quem diz: Surubim precisa disso, precisa daquilo, tem tal vocação. No caso da gente, houve a migração do Pró-Licenciatura para a UAB. A gente já oferecia curso de outras duas instituições e ai surgiu a UFPE com Espanhol e Matemática que inicialmente viriam de outro estado, mas ai apareceu a federal, e como agora quando uma instituição do estado oferece um curso, a gente fica com ela.

Assim de acordo com os fragmentos, no momento inicial, as parcerias são firmadas sem que os agentes tenham por vezes estabelecido contato prévio, ou ainda podemos ter como questão que mesmo que tenha ocorrido uma articulação prévia, esta tenha sido pouco relevante para os órgãos superiores no momento em que analisam as propostas dos proponentes de curso e de polo.

No Edital Nº1 lançado pelo MEC, cabia aos polos atender uma série de prerrogativas envolvendo aspectos relativos à infraestrutura, aos recursos humanos, à sustentabilidade financeira, entre outros elementos. Dessa forma, a proposta sendo aceita, ocorreria a parceria entre o proponente de polo e o proponente de curso. Cada um com suas prerrogativas e responsabilidades a serem cumpridas, conforme o Termo de Cooperação Técnica propõe. Todavia na materialização da proposta descaminhos ocorreram, conforme percebemos no fragmento abaixo da fala da ex-coordenadora adjunta da CEAD

Espera-se uma articulação, foi dito que deveria existir uma articulação, mas coube a nos avaliar polo, então se é parceria eu não posso ser apresentado para o polo como superior a ele. Para mim foi o primeiro problema, em discordância com a proposta filosófica porque se eu quero um parceiro esse parceiro não pode se sentir, vigiado, avaliado por mim, porque se ele se sente avaliado por mim, ele pode dependendo obviamente do seu envolvimento na proposta, não atender o acordo.

Corroborando com o exposto a cima, o mesmo sujeito relata outro exemplo dessa ausência de polo no atendimento de suas responsabilidades, assim temos o seguinte trecho:

Eu fui pro polo avaliar, cheguei lá encontrei uma sala em determinado polo com todos os computadores nas caixas, no chão, e na foto eles estavam na sala, eles não sabiam que eu ia lá ver, porque era distante.

Nessa perspectiva, há desafios que advém do cumprimento do acordo pelo proponente dos polos. Pois textualmente, há para cada uma das partes ó CAPES ó UFPE- POLOS ó exigências a serem cumpridas. Há por parte dos polos uma confusão sobre as atribuições de cada um dos envolvidos nessa parceria. Assim, no extrato abaixo da coordenadora do polo Surubim achamos dois entendimentos distintos

Inicialmente eu acho q a gente devia sentar antes dos cursos chegarem, os coordenadores do curso, para que conheçam a realidade, a estrutura física. Porque ai podia dizer: na minha proposta de curso o que eu preciso é isso e me dizer eu preciso disso e eu dizer: o que eu tenho é isso. Ai a gente casar. O que eu tenho, eu ofereço e o que não tenho, eles me trazem. Veja a minha biblioteca é adequada para os cursos de antes, da UPE, porque eu recebi os livros, mas nos de agora, eu não recebi nada.

Nessa perspectiva apresentada, caberia à universidade prover o polo de material adequado, no exemplo disponibilizar livros para a formação da biblioteca, para o desenvolvimento do curso, contudo o sujeito de pesquisa em outro momento da entrevista revela que

Não teria problema se a gente tivesse uma preocupação da universidade de dizer assim eu tenho oferta de dois cursos e dizer para o mantenedor, porque se a gente não tem vai procurar. Porque o mantenedor não assinou o contrato? Então tem que fazer, ele é obrigado a assumir o polo.

Esse posicionamento levanta questões sobre os papéis que cada ente deve representar no sistema e mais, parece-nos que os envolvidos não desenvolveram a clareza necessária sobre a responsabilidades de cada um dos agentes, pois os problemas levantados caberiam ao proponente do polo resolver.

Não obstante, podemos apontar que essas parcerias por vezes mostram-se com problemas de materialização, na medida em que envolvem diversos atores desconhecedores de suas obrigações, ou, ainda há a possibilidade de pelo fato de a instituição, no caso a UFPE, possuir conhecimento histórico acumulado aliado a sua expertise no ensino superior, haver por parte do proponente do polo uma valoração da universidade, enquanto superiora hierárquica. A esse respeito, o coordenador de curso revela que

Há diferença gritante de polo pra polo, de envolvimento que o prefeito tem. porque os indicadores não foram nós que decidimos. Foi a UAB. então ele não estava fazendo aquilo porque a UFPE estava querendo, mas porque ele se comprometeu, mas essa leitura se perde. Eu achei que se pra existir parceria houve dificuldade sim porque desde o início o polo nos entende como o centro, núcleo que é superior e ai nesse momento ele fica querendo que a gente atenda a alguma demanda quando não é a instituição, é a CAPES.

Um dos entraves relatados reside no fato de os polos não cumprirem suas obrigações e conforme termo utilizado ôficar por isso mesmo. A universidade vai fazer o quê? Ressaltamos contudo que se o sistema funciona por meio de parcerias e para o sujeito em questão não caberia à universidade o papel avaliador dos polos, a UFPE quando do não

cumprimento de obrigações por parte do polo não poderia apresentar uma atitude punitiva. Sobre isso a ex-coordenadora de curso afirma

Então o prefeito vai atender a uma solicitação pedagógica do curso que vai implicar, por exemplo, num compromisso financeiro? Como ocorreu: olha cadê os livros que a gente pediu que vocês comprassem? Eles não vão agilizar, porque não entrou no orçamento do ano. O prefeito responde a quem? Ele tem a contrapartida, a biblioteca, com um número mínimo de títulos, chega lá a biblioteca que diz que tem é a biblioteca pública com uma estante de metal que não tem nada a ver com o curso, que poder a instituição tem?

A coordenadora do polo Tabira ressalta a importância de o polo atender as exigências impostas pela CAPES, pois o polo representa o município, mas também a universidade, pois servirá para a execução das atividades acadêmica dos cursos como também servirá de elemento irradiador da educação superior nas localidades nas quais estão situados.

A gente percebe que há a necessidade sim de que se estructurem ações para que o polo seja uma unidade acadêmica da instituição e por isso os atores do polo precisam estar preparados, porque nós também somos a UFPE, é como a UFPE tá representada no município, porque a gente representa a instituição lá. E o município também tá nisso, então precisa ações das duas partes.

Sobre o não atendimento às prerrogativas exigidas pela CAPES por parte do mantenedor, a coordenadora do polo Surubim, nos mostra que o envolvimento do município passa por questões de ordem financeira, pois na mudança de governante as pendências de ordem estrutural apresentadas pelo polo não foram sanadas, pois gerariam ônus financeiro para um mandato que estava por ser findado.

Como a gente tá acabando o ano, o prefeito optou por não ter questões financeiras para sanar pra 2013, então não haverá saneamento das pendências do polo. No nosso caso é a biblioteca porque os consultores não consideraram a nossa, tem também a climatização que depende de uma rede elétrica melhor e isso é o mantenedor e ele achou melhor que isso ficasse com o próximo governo.

Podemos então apontar que da forma como vem sendo estruturada a EaD e consequentemente a UAB, há uma pulverização das responsabilidades que possui, entre outros desdobramentos, a pulverização do trabalho, dificultando a gestão do sistema. Nesse *imbróglio* de atores, a relação precisa ser bastante clara e ter suas premissas desenvolvidas a fim de os entes trabalharem em parceria. Todavia ações desse natureza precisam ser desenvolvidas de forma sistemática. A coordenadora do polo localizado na cidade de Limoeiro, revela o quanto a ausência de um sistema de gestão acadêmica sistemático e

voltado para o desenvolvimento de ações promotoras da comunicação entre os atores faz-se preeminente.

Hoje eu acredito que da forma como está articulado a gestão acadêmica não propicia a articulação porque falta comunicação entre os sujeitos, porque existem situações em que o polo não é informado, não existem ações sistematizadas entre o polo e a UFPE porque a gente percebe que entre a própria universidade e o curso não tem muita articulação o que demanda também não articulação entre os polos porque quando não tem articulação entre a CEAD e o cursos ,o polo sai prejudicado.

Como exemplo da falta de comunicação, a mesma coordenadora nos mostra

Eu como coordenadora de polo às vezes não tenho acesso ao Moodle para acompanhar os alunos. Ai a gente entra em contato com a CEAD pra pedir a inclusão e a CEAD diz que tem que falar com a coordenação do curso, quando a gente fala com a coordenação, ela diz q é com a CEAD, e fica nesse jogo. Ai a gente enquanto polo não sabe quem vai gerir, então alguns dos nossos problemas acontecem por causa disso, não temos conhecimento de como ocorre a gestão.

Ou ainda a coordenadora do polo Tabira

Os tutores presenciais, por exemplo, vai começar o semestre e ainda não tão vinculados, às vezes eles não aparecem no Moodle. E quem faz essa inclusão?

Dessa forma, a entrevistada aponta para uma relação unilateral dos entes envolvidos na gestão da EaD na UFPE, ou seja, há um modelo individual de gestão onde cada elemento age por vezes de forma descoordenada dos demais. Contudo a forma como a UAB foi pensada e vem se desenvolvendo pauta-se numa gestão mais compartilhada e integrada.

Assim a forma que a CEAD e os cursos se organizam pode favorecer o surgimento de uma comunicação entre a instituição e os polos, que podem afetar os resultados auferidos pelos cursos, visto que da forma como a EaD vem sendo desenvolvida há a participação de diversos elementos influenciadores: representantes da instância de EaD, coordenação de curso, coordenação de polo, equipe de professores, equipe de tutores à distância e de tutores presenciais.

A coordenadora do polo Garanhuns levanta um ponto que consideramos como importante para o desenvolvimento das experiências de gestão universitárias envolvendo a UAB que se trata da formação de equipes voltadas para o atendimento das demandas dos cursos de forma a configurar-se um plano de gestão, ou seja, caberia à UFPE enquanto proponente do curso reunir profissionais capacitados de modo a garantir o planejamento e a articulação das atividades entre a UFPE, os cursos e os polos.

Eu sinto dificuldade nisso, na comunicação. Acredito que o que falta é um gerenciamento maior, mas como cobrar se a universidade não tem equipe pra

trabalhar isso? Esse pessoal da EaD é uma ilha, porque existe um setor, a CEAD, mas é para serviço burocrático, mas a coordenação em si é uma ilha, porque a CEAD é técnica, veja teve uma época que professor Miguel tava sozinho pra fazer tudo na coordenação. Como é que pode? Isso atrapalha o curso.

Ainda sobre esse aspecto a coordenadora de curso traz elementos que vêm somar ao já exposto, pois para esse sujeito o trabalho envolvendo EaD carece da formação de equipes multidisciplinares as quais aplicarão seus conhecimentos nas várias áreas necessárias para o desenvolvimento da modalidade.

[...] o que caracteriza a EaD é a formação de equipes de excelências distintas então é equipe de designer, de produção de vídeo, acompanhamento pedagógico. Então você tem os professores de Comunicação, tem o das legendas, você tem equipe para trabalhar, e não ficar o coordenador do curso puxando professor. Sabe, a gente tem que ter gente pra trabalhar nisso. Temos que formar equipes que deem capacitação pra todo mundo que está envolvido.

Percebemos que uma instituição ao propor cursos a distância via UAB, principalmente quando se trata de uma universidade iniciante na oferta de cursos por meio da modalidade EaD, precisa definir seus critérios de articulação nesse sistema, que vem trazendo alterações na forma de se fazer o ensino superior. Assim novas formas de conduzir a gestão universitária precisam ser pensadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, esperamos ter ficado evidente que partimos do pressuposto de que a UAB se configuraria como uma política pública voltada para a democratização do acesso e para a interiorização do ensino superior público. Neste sentido, seria necessário implementar programas e ações no sentido de ampliar as oportunidades de ingresso de alunos no espaço acadêmico. A UAB juntamente a outras políticas de acesso voltar-se-ia para o atendimento dessa problemática. Contudo, ao longo do processo investigativo, percebemos que a UAB foi sendo inserida no seio das universidades ofertantes de educação presencial. Instituições já consolidadas no tangente as suas ações e cultura acadêmicas. Dessa forma, vem ocorrendo um interesse acadêmico para o desenvolvimento de pesquisas na área, pois a EaD, da forma como vem sendo constituída no Brasil e no interior das IPES, trata-se de elemento recentemente incorporado à legislação educacional brasileira e com práticas diferenciadas do ensino presencial, requerendo assim o debruçamento para a análise desse fenômeno.

Consideramos o atual momento histórico como crucial na tomada de decisão sobre os rumos que a EaD brasileira tomou. Temos pouco tempo histórico acumulado quando pensamos na UAB, mas enquanto política pública em educação, cremos que após pouco mais de sete anos já tenhamos acumulado algumas experiências que apontam para revisões importantes para a condução da política.

Assim, é papel da academia, enquanto produtora de conhecimentos, desenvolver estudos e pesquisas que se voltem para a análise das práticas e experiências em EaD no Ensino Superior, mais, especificamente, para as IES públicas integrantes do Sistema UAB de modo a construir levantamentos sistemáticos das atividades pedagógicas realizadas nos cursos a distância em parceria com os polos de apoio presenciais.

Acreditamos que o principal resultado do nosso estudo localiza-se na necessidade preeminente de institucionalização da modalidade EaD no interior das IES integrantes do Sistema, pois a adesão de determinados grupos para a oferta de cursos via EaD não é suficiente para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. É preciso trabalho conjunto envolvendo a gestão da universidade, mobilizando-se todos os setores envolvidos na oferta de cursos.

Ainda como desdobramento do processo de institucionalização, acreditamos que cabe às universidades, em atenção a sua vocação e tendo como pano de fundo sua constituição histórica, a definição de um arcabouço legal mais consistente que atenda às especificidades dos cursos ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial. Ou seja, deverão ser construídos conjuntamente com os parceiros e com os demais responsáveis pela gestão, estratégias e procedimentos adequados para a oferta de curso via EaD, que, conforme exposto, possui carências próprias que não podem ser apenas adaptadas de uma modalidade pautada na presencialidade para outra que possui como uma das suas principais características a descontiguidade temporal.

No tangente a estrutura responsável por gerir as ações de EaD nas instituições, reafirmamos a necessidade do enraizamento de suas ações nas demais instâncias universitárias, além da necessidade apontada para que também realize ações voltadas para o atendimento pedagógico dos cursos e dos polos, pois percebemos que os problemas que emergiram dos sujeitos de pesquisa advêm de ausências na comunicação entre os agentes que não foram preparados para um curso numa modalidade EaD.

Essas ausências de procedimentos e ações acarretam em problemas para todos os integrantes do Sistema UAB, posto que os ruídos comunicacionais impedem o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e podem afetar a qualidade dos cursos ofertados. Portanto, durante a pesquisa, os dados apontam para a necessidade da definição de procedimentos específicos e direcionados para a o saneamento de algumas das questões apresentadas, posto que podem significar melhora das condições atuais.

Na definição do nosso objetivo de pesquisa buscamos apreender a forma de institucionalização do modelo de gestão da UAB na UFPE, considerando a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e a relação com os polos presenciais e os municípios. Percebemos uma carência de documentos internos, de dados sistemáticos e de clareza dos agentes envolvidos que dificultaram o desenvolvimento do presente estudo, pois se não há uma sistematização dos procedimentos, os envolvidos não se voltam para o planejamento de suas ações, ao contrário, ocorre a emergência das ações uma vez que os problemas são saneados na medida em que surgem.

Ainda há muito a ser construído na UAB da UFPE. A formação de um pensamento pró-EaD ainda se encontra em seus passos iniciais, logo a construção de uma cultura que

perceba a modalidade como constituinte da UFPE também é insipiente. Acreditamos que a fase dos desbravamentos já tenha sido superada, assim como o pensamento opositor à modalidade venha ao longo do tempo mostrando-se arrefecido. Nessa perspectiva, reforçamos o papel do gestor institucional em uma universidade, mais ainda em uma IFES como a UFPE a qual havia desenvolvido poucas ações em EaD antes da sua adesão à UAB, pois os focos de resistência à modalidade são de inúmeras causas e motivos. Dessa forma, o papel inicial é o de fomentar a modalidade de tal modo que o corpo docente da instituição sintam-se impelido a abraçar o projeto. Percebemos que, apesar dos percalços encontrados, esse trabalho de consolidação da EaD vem sendo promovido ano a ano no interior da UFPE, o que se revela na expansão da oferta de cursos e em sinalizações concernentes a uma futura consolidação das ações neste campo.

No percurso realizado, na presente investigação, nos deparamos com várias questões concernentes à inserção da modalidade da educação a distância nas universidades e que repercutem no desenho da política educacional no país, o que se constitui um campo pleno de desafios teóricos, epistemológicos e metodológicos a serem enfrentados em novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, A. F. Análise da evasão no curso de administração a distância: projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão. 2010. 137 p. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ABREU, M. R. R. et al. To blog or not to blog. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2 a 5 de setembro de 2007. Anais... Curitiba. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br>.
- AGUIAR, M.A.da S. O Conselho Nacional de Secretário de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. Educ. Soc. set. 2002, vol. 23, nº. 80, p. 72-89
- ALVES, J. R. M. A História da EAD no Brasil. In LITTO, F. & FORMIGA, M. (orgs). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- ANDRADE, L. S. de, O Acesso à Educação e os Polos de Apoio Presencial: sujeitos em transformação. In: MILL, D. & PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos, EdUFSCar, 2010, p. 185-198
- ANTUNES, R. A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). Campinas, Autores Associados, 2005
- ARETIO, L. G. História de la Educación a Distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volume 2, nº 1, p. 8-27, 1998
- AZEVEDO, J. M. L. A Educação como Política Pública, São Paulo, Autores Associados, 2001
- BALZZAN, E. C. Gestão de Polos de Apoio Presencial para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, D. & PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos, EdUFSCar, 2010, p. 199-212
- BANCO MUNDIAL. Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>> Acesso em: 10 jan. 2012.
- BARBOSA, A. P. de L. A Ressignificação da Educação a Distância no Ensino Superior do Brasil e a Formação de Professores de Ciências e Matemática. São Paulo: USP, 2010. Dissertação- Programa de Pós-Graduação em Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, 2010.
- BELLONI, M. L. Educação a Distância. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BELLONI, M. L. Mídia- Educação e Educação a Distância na Formação de Professores. In: MILL, D. & PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos, EdUFSCar, 2010, p. 245-2266

BERNARDES, D. A., SILVA, A.V. Memórias de Criação da Cidade Universitária do Recife, Recife, EdUFPE, 2007

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2494.htm

BRASIL. Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>

BRASIL .Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A universidade competitiva. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/articles/765univ.htm>

COMARELLA, R. L. Educação Superior a Distância: evasão discente. Florianópolis, 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis ó SC.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998: Paris França). Tendências da Educação Superior para o século XXI. UNESCO/CRUB; Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB. 1999.

COSTA, M. L. F. Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná. Araraquara: UNESP, 2010, 186

p. Tese ó Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista õJúlio de Mesquita Filho, 2010

CRUZ, T. M. da. Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões / Telma Maria da Cruz ó 2007.155 p. Dissertação - Universidade de Brasília - UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.

CUNHA, L. A. Campus Universitário: opção ou destino. In: MORHY, L. (Org. et al.). Universidade em questão. Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 225-244.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a Distância: novos marcos regulatórios? In:Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891 917, out. 2008

DOURADO, L. F. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a modalidade EAD. In: MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J.R.; OLIVEIRA, J.F (Org.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Átomo & Alínea. 2008 p. 97 - 114.

DOURADO, L. F. (org).Plano Nacional de Educação (2011-2020) - Avaliação e perspectivas. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011

DRAIBE, S. A Qualidade de Vida e Reformas de Programas Sociais: o Brasil no cenário latino-americano. In: Lua Nova. Revista de Cultura Política. São Paulo, nº31, 1993, p. 05-47.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade e Poder: análise crítica /fundamentos históricos: 1930-45. 2. ed. Brasília: Editora Plano,2000

FONTES, E. A. de O. A Universidade Aberta do Brasil no CEFET/PA: Um estudo de caso sobre os fatores que dificultam e/ou facilitam o processo de implantação. Brasília: UnB, 2009, 117 p. Dissertação ó Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, 2009.

GUEDES, J. de F. Produção de material didático para EaD no curso de licenciatura em matemática: o caso da UAB/IFCE. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: questões para o debate. In: 32ª Reunião Anual da Anped. 4 a 7 de outubro de 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: Caderno CEDES. 2001, vol. 21, nº 55, p. 30-41

KATO, F. B. G. ; SANTOS, S. A ; MARTINS, T. B. . Da EAD à UAB: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In: SOUZA, Dileno D. L. de; SILVA JR, João dos R.; FLORESTA, Maria das G. S.. (Org.). Educação a Distância: diferentes abordagens críticas. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2010, p. 13-31.

LUCIANO, D. T. Desafios na Criação da Cultura EaD na UFPE. Eutomia, ano IV, v. 1, jul./2011

LÜDKE, M.=ANDRÉ, M. L. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 6. reimp. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, D. R. S. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Vertentes (UFSJ), v. 35, p. 9-23, 2010

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 27ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAN, J. M. A Gestão da Educação a Distância. In: MILL, D. & PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos, EdUFSCar, 2010, p. 129-138

NISKIER, A. Educação a Distância: tecnologia da esperança. São Paulo. Loyola. 1999.

OLIVEIRA, F. P. M.. Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância : indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar. 2010, 269 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

OLIVEIRA, C. A. de. Utilização do Moodle no Curso de Licenciatura em Física a Distância da UAB/UFAL. 2009. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) ó Universidade de Alagoas, Maceió, 2009.

OSÓRIO, M. R. V.. Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam. Pelotas: UFPel, 2010, 192 p. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.

PACHECO, A. S. V. Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 p. Dissertação (Mestrado em Administração) ó Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PERES, A. L. Um modelo de aferição de usabilidade dos diferentes personas em ambientes virtuais de aprendizagem no contexto da educação a distância a partir de um estudo de caso do sistema UAB/UFAL. UFAL, 2009, Mestrado (em Modelagem Computacional de Conhecimento) - Universidade Federal de Alagoas, 2009.

PERRUCCI, G. Um Projeto Oligárquico Liberal de Universidade (notas sobre a UFPE). Caderno de Estudos Sociais, v. 2, n. 2, p. 505-520. 1986

PETERS, O. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. Editora Unisinos: 2003. 402 p.

PINTO, I. M. B. S.Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 2010

PRETI, O. Educação a Distância: fundamentos e políticas. Cuiabá, EdUFMT, 2009

ROCHA, A. P. de S. Análise da importância dos Polos no modelo semipresencial de EAD a partir da trajetória do Polo de Três Rios. 2010. 145p. Dissertação(Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

SÁ, R. A. Licenciatura em pedagogia ó séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. Educar em Revista. Editora UFPR. N. 21, p. 171-204. 2003,

SEGENREICH, S. C. D. Expansão, Privatização e Diferenciação da Educação Superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências.Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009a

_____ProUni e UAB como Estratégias de EAD na Expansão do Ensino Superior. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009b

_____Desvelando e Explorando Brechas das Políticas Públicas em Relação à Inserção da Ead no Ensino Superior, In: 32ª Reunião Anual da Anped. 4 a 7 de outubro de 2009c. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5273--Int.pdf

SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M & EVANGELISTA, O. Política educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP& A, 2002

SILVA, P. H. A. da. Repositórios de recursos educacionais digitais reutilizáveis: um estudo para a Universidade Aberta do Brasil. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Área de Concentração: Tecnologia e Interação, Curitiba, 2009.

SOUZA, R. N. S. de. Percepção discente sobre o curso de pedagogia da universidade aberta do instituto federal do pará no município de Moju: um estudo de caso. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TOLEDO, E. de la G. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, A. C.(org). Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. 3ªed. São Paulo. Cortez, 2002. p. 71-89

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 jan. 2012

VASCONCELOS, C. S. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNEY, J. A Universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país - Tubarão: Unisul, 2003.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.96. Especial, p. 935 ó 954, out. 2007

ANEXOS

Roteiro de entrevista

PERGUNTAS NORTEADORAS

- a) Identificar as iniciativas de oferta de cursos/disciplinas na modalidade de educação a distância no âmbito da UFPE anteriores à UAB. (Coordenação CEAD)**
1. Quais foram as primeiras iniciativas de oferta de cursos/disciplina em EaD da UFPE?
 2. Quais grupos de acadêmicos estavam envolvidos nessas iniciativas?
 3. Qual a concepção de EaD desenvolvidas nesses cursos/disciplinas?
 4. O desenvolvimento da EaD na UFPE pode ser considerado como um processo contínuo de aprimoramento da modalidade?
- b) Analisar o processo de articulação estabelecido entre a UFPE e a UAB no contexto de reconfiguração da educação superior. (Coordenação CEAD)**
1. Quais ações podem ser consideradas como promotoras da articulação entre a UFPE e a UAB?
 2. Quais os desdobramentos dessas ações articulatórias para a já consolidada estrutura organizacional e pedagógica da universidade?
- c) Caracterizar o modelo de gestão da UAB adotado pela UFPE, identificando as formas e mecanismos de apoio institucional e acadêmico da UFPE aos polos presenciais. (Sônia Sette / Coordenadores de curso)**
- I. Como você descreveria o modelo organizacional utilizado pela UFPE na gestão da UAB?
 - II. Que fatores podem ter levado à UFPE na escolha desse modelo organizacional?
 - III. O sistema de gestão pode ser considerado centralizado ou descentralizado? Explique
 - IV. A UAB tem ampla disseminação institucional ou é restrita a um pequeno conjunto de departamentos, cursos ou ações específicos?
 - V. A UAB está a disposição e pode dispor, institucionalmente, de todos os setores (departamentos) ou se constitui em uma mini-universidade de gestão autônoma?

d) Analisar como ocorre o fluxo de articulação acadêmica entre a UFPE e os Polos de Apoio Presencial. (Coordenadores de Curso/ Coordenadores de Polo)

1. Como ocorre a interação acadêmica oriunda da Universidade em relação aos polos?
2. Quais os pilares que fundamentam a articulação acadêmica entre a UFPE e os Polos
3. Quais ações podem ser citadas como promotoras da articulação entre a universidade e os polos?
4. O sistema de gestão acadêmica utilizado propicia a articulação?

APÊNDICE

Universidade Federal de Pernambuco
CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N° 08/2010

EMENTA: Fixa critérios e vagas para o segundo Processo Seletivo/Vestibular 2010.2-UFPE para ocupação de vagas remanescentes relativas ao primeiro Processo Seletivo/Vestibular 2010.1 para os seguintes cursos de graduação na modalidade a distância: Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, Curso de Licenciatura em Letras-Língua Espanhola e Curso de Licenciatura em Matemática.

O **CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 45 do Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco,

CONSIDERANDO:

- que o Processo Seletivo/Vestibular é a forma atualmente utilizada para avaliar os conhecimentos gerais que abrangem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além dos conhecimentos essenciais da formação básica para a escolha profissional;
- que este Processo Seletivo/Vestibular é, no momento, uma oportunidade para acelerar a interiorização e expansão da UFPE;
- que o Processo Seletivo/Vestibular em pauta tem como objetivo geral a formação de novos professores para a rede de ensino do Estado de Pernambuco;

- a necessidade de capacitação dos professores sem titulação em nível superior que atualmente já exercem o magistério, na rede pública de ensino do Estado de Pernambuco;
 - a necessidade específica de formação de professores de Língua Espanhola para a rede de ensino do Estado de Pernambuco;
- a importância de ocupar as vagas remanescentes da primeira versão deste Processo Seletivo/Vestibular.

RESOLVE:

**SEÇÃO I
DAS VAGAS**

Art. 1º O quantitativo de vagas disponíveis por Pólo de Apoio Presencial e por curso previsto para este Concurso Vestibular e referente ao ingresso de estudantes para o segundo semestre letivo de 2010 terá a seguinte distribuição: o **Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa** terá 45 (quarenta e cinco) vagas para o Pólo de Ipojuca (Região Metropolitana do Recife), 30 (trinta) vagas para o Pólo de Limoeiro (Região do Agreste), 40 (quarenta) vagas para o Pólo de Pesqueira (Região do Agreste) e 20 (vinte) vagas para o Pólo de Jaboatão dos Guararapes (Região Metropolitana de Recife), totalizando 135 (cento e trinta e cinco) vagas; o **Curso de Licenciatura em Letras-Língua Espanhola** terá 45 (quarenta e cinco) vagas para o Pólo de Garanhuns (Região do Agreste Meridional), 40 (quarenta) vagas para o Pólo de Surubim (Região do Agreste Setentrional), 50 (cinquenta) vagas para o Pólo de Tabira (Região do Sertão), 50 (cinquenta) vagas para o Pólo de Jaboatão dos Guararapes (Região Metropolitana de Recife), 40 (quarenta) vagas para o Pólo de Olinda (Região Metropolitana de Recife) e 20 (vinte) vagas para o Pólo de Recife (capital), totalizando 245 (duzentos e quarenta e cinco) vagas; e o **Curso de Licenciatura em Matemática** terá 50 (cinquenta) vagas para o Pólo de Garanhuns (Região do Agreste Meridional), 30 (trinta) vagas para o Pólo de Surubim (Região do Agreste Setentrional), 50 (cinquenta) vagas para o Pólo de Tabira (Região do Sertão) e 35 (trinta e cinco) vagas para o Pólo de Jaboatão dos Guararapes (Região Metropolitana de Recife), totalizando 165 (cento e sessenta e cinco) vagas. Ao todo a UFPE oferecerá 545 (quinhentos e quarenta e cinco) vagas.

Quadro Resumo 1

Curso	Pólo de Apoio Presencial	Região	Vagas
Licenciatura em Língua Portuguesa	Ipojuca	Metropolitana do Recife	45
	Limoeiro	Agreste	30
	Pesqueira	Agreste	40

	Jaboatão dos Guararapes	Metropolitana do Recife	20
<i>Quantitativo total de vagas para o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa</i>			<i>135</i>
Licenciatura em Língua Espanhola	Garanhuns	Agreste Meridional	45
	Surubim	Agreste Setentrional	40
	Tabira	Sertão	50
	Jaboatão dos Guararapes	Metropolitana do Recife	50
	Olinda	Metropolitana do Recife	40
	Recife	Capital	20
<i>Quantitativo total de vagas para o Curso de Licenciatura em Língua Espanhola</i>			<i>245</i>
Licenciatura em Matemática	Garanhuns	Agreste Meridional	50
	Surubim	Agreste Setentrional	30
	Tabira	Sertão	50
	Jaboatão dos Guararapes	Metropolitana do Recife	35
<i>Quantitativo total de vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática</i>			<i>165</i>
<i>Quantitativo total de vagas ofertadas pela UFPE</i>			<i>545</i>

§ 1º Nesta resolução por simplicidade os cursos serão denominados da seguinte forma: o **Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa** será denominado **Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa**; o **Curso de Licenciatura em Letras-Língua Espanhola** será denominado **Curso de Licenciatura em Língua Espanhola**. O Quadro resumo 1 ilustra a distribuição do quantitativo de vagas oferecido por curso e pólo de apoio presencial.

§ 2º No caso de Cursos com oferta de vagas em mais de um pólo de apoio presencial, a UFPE se reserva o direito de cancelar a oferta e o ingresso de candidatos naqueles pólos presenciais em que o número de candidatos classificados seja inferior a 10 (dez). Os candidatos desses pólos presenciais poderão realizar reopção para outro pólo de apoio presencial para ingressar no mesmo curso em que optou no ato da inscrição. Caso não deseje realizar esta reopção, a taxa de inscrição lhe será devolvida.

SEÇÃO II

DAS INSCRIÇÕES

Art. 2º No ato de inscrição para concorrer a este Processo Seletivo/Vestibular 2010.2, todo candidato deverá fazer opção para um único Curso explicitando a ordem de preferência por pólo de apoio presencial. Informações adicionais relativas ao processo de inscrição serão publicadas no Edital de Inscrição e no Manual do Candidato.

§ 1º O candidato que atua como professor sem titulação de nível superior em exercício no magistério, em Língua Portuguesa e/ou Literatura de Língua Portuguesa, Língua Espanhola ou Matemática, na rede pública de ensino, municipal ou estadual, de Pernambuco, poderá solicitar, no ato da inscrição, um incentivo (bônus) de 50% a ser considerado no seu argumento de classificação, conforme expresso na alínea **a** do **§ 1º** do art. 9º desta Resolução.

§ 2º Os candidatos que solicitarem o incentivo (bônus) de 50% deverão comprovar, no ato da matrícula (quando da entrega de documentos), sua condição de professor sem titulação de nível superior em exercício no magistério, em Língua Portuguesa e/ou Literatura de Língua Portuguesa, Língua Espanhola ou Matemática, na rede pública de ensino municipal ou estadual do Estado de Pernambuco, através do contracheque e de declaração, emitidos pela Secretaria Municipal ou pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, contendo nível de faixa salarial referente à condição a ser comprovada.

SEÇÃO III DAS ETAPAS E PROVAS

Art. 3º Este Processo Seletivo/Vestibular 2010.2 será supervisionado por comissão instituída pelo Reitor, por indicação da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos ó PROACAD.

Art. 4º Este Processo Seletivo/Vestibular 2010.2 será realizado em uma única etapa realizada em um único dia e em um único turno. Os candidatos terão cinco horas para responder a todas as questões das provas, que serão realizadas no horário das 13:00h às 18:00h.

§ 1º Todos os candidatos se submeterão a 07 (sete) provas conforme distribuição indicada a seguir e ilustrada no Quadro Resumo 2. Todos os candidatos se submeterão à prova de Português 1, a qual será composta de apenas uma Redação.

- a) os candidatos ao Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa farão as seguintes provas: Português 1, Português 2, Língua Estrangeira (Espanhol 1 ou Inglês), História, Geografia, Biologia e Matemática;
- b) os candidatos ao Curso de Licenciatura em Língua Espanhola farão as seguintes provas: Português 1, Português 2, Língua Espanhola 2, História, Geografia, Biologia e Matemática;

- c) os candidatos ao Curso de Licenciatura em Matemática farão as seguintes provas: Português 1, Português 2, Língua Estrangeira (Espanhol 1 ou Inglês), Biologia, Matemática, Física e Química.

Quadro Resumo 2

Curso	Provas
Licenciatura em Língua Portuguesa	Português 1
	Português 2
	Biologia
	Matemática
	Língua Estrangeira (Espanhol 1 ou Inglês)
	História
	Geografia
Licenciatura em Língua Espanhola	Português 1
	Português 2
	Biologia
	Matemática
	Língua Espanhola 2
	História
	Geografia
Licenciatura em Matemática	Português 1
	Português 2
	Biologia
	Matemática
	Língua Estrangeira (Espanhol 1 ou Inglês)
	Física
	Química

§ 2º Cada prova terá o valor total de 10 (dez) pontos, podendo cada candidato obter uma nota, em cada prova, entre 0 (zero) e 10 (dez).

§ 3º O programa de cada uma das provas obedecerá aos conteúdos do Núcleo Comum do Currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Art. 5º As provas de Português 2, Língua Estrangeira (Espanhol 1 ou Inglês), História, Geografia, Matemática Biologia, Física e Química serão constituídas de questões objetivas de múltipla escolha. Todas as questões de uma determinada prova terão igual valor de pontos, exceto a prova de Língua Espanhola 2. O quantitativo de questões e o valor de cada uma delas são indicados a seguir:

- VI.** a prova de Português 2 será composta de 10 (dez) questões de igual valor de 1 (um) ponto cada questão, abordando assuntos de gramática e literatura da Língua Portuguesa.
- VII.** a prova de Espanhol 1 e a prova de Inglês serão, cada uma, composta de 08 (oito) questões de igual valor, em que cada uma das questões valerá 1,25 (um ponto e vinte e cinco décimos). No ato da inscrição, os candidatos, exceto os candidatos ao Curso de Licenciatura em Língua Espanhola, deverão optar por responder às questões da prova de Espanhol 1 ou às de Inglês.
- VIII.** a prova de Espanhol 2 será composta de 08 (oito) questões, sendo 06 (seis) questões objetivas de múltipla escolha, com valor de 1 (um) ponto cada uma, e 02 (duas) questões discursivas, com valor de 2 (dois) pontos cada uma, as quais deverão ser respondidas em Língua Espanhola.
- IX.** as provas de História, Geografia, Biologia, Matemática, Física e Química terão, cada uma, 08 (oito) questões, em que cada uma terá o valor de 1,25 (um ponto e vinte e cinco décimos).

§ 1º Os candidatos ao Curso de Licenciatura em Língua Espanhola deverão obrigatoriamente optar por responder às questões da prova de Espanhol 2.

Art. 6º Para fins de classificação será calculada a média de cada candidato não eliminado, mediante ponderação das notas obtidas em cada uma das provas. Os pesos das provas para os candidatos a cada um dos cursos serão conforme apresentado a seguir e resumido no Quadro Resumo 3:

- I.** Os valores dos pesos das provas para os candidatos ao Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa serão: Português 1 (peso 3,5), Português 2 (peso 2,5), Biologia (peso 1,5), Matemática (peso 2,0), Geografia (peso 2,5), História (peso 2,5) e Língua Estrangeira: Espanhol 1 ou Inglês (peso 1,5).
- II.** Os valores dos pesos das provas para os candidatos ao Curso de Licenciatura em Língua Espanhola serão: Português 1 (peso 3,0), Português 2 (peso 2,0), Biologia (peso 2,0), Matemática (peso 2,0), Geografia (peso 2,0), História (peso 2,0) e Língua Estrangeira: Espanhol 2 (peso 3,0).
- III.** Os valores dos pesos das provas para os candidatos ao Curso de Licenciatura em Matemática serão: Português 1 (peso 3,5), Português 2 (peso 2,0), Biologia (peso 1,0), Matemática (peso 3,5), Língua Estrangeira: Espanhol 1 ou Inglês (peso 1,5), Física (peso 3,0) e Química (peso 1,5).

Quadro Resumo 3

TABELA DE PESOS

Provas	CURSOS		
	Língua Portuguesa	Língua Espanhola	Matemática
Português 1	3,5	3,0	3,5
Português 2	2,5	2,0	2,0
Biologia	1,5	2,0	1,0
Matemática	2,0	2,0	3,5
Geografia	2,5	2,0	--
História	2,5	2,0	--
Língua Estrangeira	1,5	3,0	1,5
Física	-	--	3,0
Química	-	--	1,5
<i>Soma dos pesos</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>

SEÇÃO IV DA ELIMINAÇÃO

Art. 7º Todas as provas deste Processo Seletivo/Vestibular 2010.2 serão de caráter eliminatório e classificatório.

§ 1º Será eliminado deste Processo Seletivo/Vestibular 2010.2 o candidato que incorrer em pelo menos uma das condições abaixo:

- a) obtiver nota inferior a 2,5 (dois e meio) na prova de Português 1 (Redação);
- b) obtiver nota **zero** em qualquer uma das provas especificadas no art. 4º desta resolução;
- c) faltar a qualquer uma das provas;
- d) inscrever-se neste Processo Seletivo por experiência;
- e) for apanhado portando aparelho de telefonia móvel, ou qualquer outro aparelho eletrônico, durante a realização da prova;
- f) não for classificado, em ordem decrescente da média aritmética das notas obtidas em todas as provas, exceto a prova de Português 1, no limite do quantitativo das provas de Português 1 (Redação) a serem corrigidas por curso, conforme especificado no quadro a seguir. A classificação dos candidatos cuja prova de Português 1 será corrigida será elaborada por curso e pólo de apoio presencial.

QUANTITATIVO DE PROVAS DE REDAÇÃO A SEREM CORRIGIDAS POR CURSO	
Razão candidato/vaga	Número de provas de Redação a serem corrigidas
menos de 3 (três) candidatos/vaga	2 (duas) vezes o número total de vagas disponíveis

3 (três) a 6 (seis) candidatos/vaga	3 (três) vezes o número total de vagas disponíveis
mais de 6 (seis) a 12 (doze) candidatos/vaga	4 (quatro) vezes o número total de vagas disponíveis
mais de 12 (doze) candidatos/vaga	5 (cinco) vezes o número total de vagas disponíveis

- g) não apresentar no ato da matrícula os documentos de acordo com o disposto no art. 12.
- h) não cumprir com a Lei 12.089, de 11 de novembro de 2009, que proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultâneas, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais instituições públicas de ensino superior em todo território nacional. Para não ser eliminado, o candidato deverá expressar, através de requerimento escrito, a desistência do curso em que se encontra vinculado em outra instituição pública de ensino superior ou na própria UFPE.

§ 2º Será eliminado deste Processo Seletivo/Vestibular 2010.2 o candidato ao Curso de Licenciatura em Língua Espanhola que obtiver nota inferior a 3,0 (três) na prova de Língua Espanhola 2.

§ 3º Para efeito de aplicação da Lei 12.089, os cursos de licenciatura na modalidade presencial serão considerados diferentes dos cursos de licenciatura na modalidade a distância.

SEÇÃO V DA CLASSIFICAÇÃO

Art. 8º Os candidatos serão classificados em ordem decrescente do **argumento de classificação (ARG)**, considerado o quantitativo de vagas para cada um dos cursos. A ocupação das vagas disponíveis obedecerá a esta classificação e será realizada de acordo com a escolha do curso considerando a ordem de preferência por pólo de apoio presencial definida por cada candidato no ato da inscrição.

Art. 9º Para o cálculo do **argumento de classificação (ARG)** de cada candidato será calculada a **MÉDIA PONDERADA (MP)** de cada candidato não eliminado, considerando as notas obtidas em cada prova e os pesos conforme descritos no art. 6º.

§ 1º O Argumento de Classificação (**ARG**) será calculado da seguinte forma:

- a) O Argumento de Classificação (**ARG**) de cada candidato será o mínimo entre a nota 10 (dez) e $1,5xMP$, isto é, $ARG = \text{MÍNIMO}\{10, 1,5xMP\}$, para aquele candidato que declarar, no ato da inscrição, ser professor sem titulação em nível superior em exercício no magistério, em uma das seguintes matérias: Língua Portuguesa e/ou Literatura de Língua Portuguesa, Língua Espanhola ou Matemática da rede pública de ensino, municipal ou estadual, de Pernambuco.

- b)** O Argumento de Classificação (**ARG**) para os candidatos que não satisfaçam as condições do item **a** será **ARG=MP**.
- c)** O Argumento de Classificação para os candidatos que, no ato da inscrição, declararem ser professor sem titulação em nível superior em exercício no magistério, em Língua Portuguesa e/ou Literatura de Língua Portuguesa, Língua Espanhola ou Matemática, na rede pública de ensino, municipal ou estadual, de Pernambuco, e não comprovarem tal condição, no ato da matrícula, através do contracheque e de declaração, emitidos pela Secretaria Municipal ou pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, contendo nível de faixa salarial referente à condição a ser comprovada, terá seu argumento de classificação recalculado conforme a alínea **b** deste artigo, isto é seu argumento de classificação será **ARG=MP**.

§ 2º Para efeito desta resolução, considera-se escola pública os estabelecimentos **mantidos** pelo governo estadual de Pernambuco e pelas prefeituras no âmbito do Estado de Pernambuco.

§ 3º Os candidatos, obedecido ao previsto neste artigo, serão sucessivamente atendidos em suas preferências por pólo de apoio presencial e de curso declaradas no ato de inscrição, até o limite de vagas oferecidas por curso e pólo de apoio presencial.

§ 4º Ocorrendo empate na classificação na última colocação de um curso e pólo de apoio presencial, o critério para o preenchimento da referida vaga obedecerá à ordem abaixo, ficando a vaga ocupada pelo candidato do respectivo curso e pólo de apoio presencial que apresentar:

- I. a melhor nota na prova Português 1 (Redação);
- II. maior número de acertos nas questões de Português 2, conforme inciso I, art. 5º.

SEÇÃO VII

DA VISTA E REVISÃO DE PROVAS E CARTÕES DE RESPOSTAS

Art. 10. Será assegurado recurso de revisão de todas as questões da prova.

§ 1º O recurso deverá ser formulado pelo candidato, por escrito e devidamente fundamentado, sem elementos de identificação do recorrente no seu texto, perante o órgão realizador do concurso, até as 18 horas do segundo dia útil seguinte ao da divulgação oficial do resultado da prova.

§ 2º A revisão da prova de Português 1 (Redação) e da parte discursiva da prova de Língua Espanhola 2 deverá ser precedida de vista da prova, requerida pelo recorrente perante o órgão realizador do concurso, o qual obedecerá ao seguinte procedimento: na vista, que se realizará por uma única vez, o candidato terá acesso, em local e por período de tempo estabelecido pelo órgão realizador do concurso, a uma cópia do Formulário de Redação ou

das questões discursivas da prova de Língua Espanhola 2. Após o prazo, todo o material fornecido deverá ser devolvido.

§ 3º Será fornecida vista do Formulário de Resposta das questões objetivas de múltipla escolha, mediante consulta de sua cópia, por requerimento do candidato ao órgão realizador do concurso.

§ 4º Não haverá recurso do resultado da revisão de prova.

Art. 11. Os procedimentos relativos à vista ou à revisão de provas serão estabelecidos pelo órgão realizador do concurso e descritos no Manual do Candidato.

SEÇÃO VIII DA MATRÍCULA

Art. 12. A matrícula nos componentes curriculares obrigatórios referentes ao primeiro período letivo dos candidatos classificados será realizada pela Diretoria de Controle Acadêmico (DCA) da PROACAD e será efetuada, exclusivamente, nos dias, horários e locais previstos no **Edital de Matrícula, publicado no Manual do Candidato**, mediante a entrega dos seguintes documentos:

- I. Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente;
- II. Histórico Escolar completo do Ensino Médio ou equivalente;
- III. Certidão de Nascimento ou Casamento;
- IV. Cédula de Identidade;
- V. CPF;
- VI. Título de Eleitor e comprovação de quitação eleitoral para brasileiros maiores de 18 anos;
- VII. Certificado de Reservista ou Atestado de Alistamento Militar para brasileiros maiores de 18 anos do sexo masculino;
- VIII. Uma foto 3x4.

§ 1º O Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente poderá ser substituído pelo diploma de curso superior devidamente registrado.

§ 2º O candidato que tenha concluído estudos equivalentes no Exterior, deverá apresentar parecer de equivalência da escola de origem onde cursou o Ensino Médio, segundo legislação pertinente ou a do Conselho Estadual de Educação (Resolução nº 10/79).

§ 3º Os documentos em língua estrangeira deverão ter o visto consular e contar com tradução oficial.

§ 4º A matrícula poderá ser feita por Procuração (instrumento público), em caso de impedimento do candidato classificado. Os pais não precisam de Procuração para efetuar a matrícula.

§ 5º Não será admitida, em hipótese alguma, matrícula condicional.

§ 6º Caso exista a oferta de componentes curriculares optativos no primeiro período letivo, a matrícula dos candidatos classificados em tais componentes será realizada durante o período de correção e modificação de matrícula, relativa ao semestre de entrada do candidato, sob orientação da Coordenação do Curso e com auxílio da Coordenação de Ensino a Distância da UFPE.

§ 7º O candidato deverá apresentar documentação comprobatória de sua condição de professor sem titulação em nível superior no exercício do magistério, em Língua Portuguesa e/ou Literatura de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e de Matemática (contracheque e declaração da Secretaria de Educação, contendo nível de faixa salarial referente à condição a ser comprovada), lotado na rede pública de ensino, municipal ou estadual, de Pernambuco, caso o candidato tenha declarado tal condição no ato da inscrição.

Art. 13. Na hipótese de candidatos classificados não comparecerem à matrícula no prazo fixado em Edital, ou não apresentarem a documentação exigida no art. 12, no ato da matrícula, ou no caso de surgimento de vagas em decorrência de desistência de matrículas já efetuadas, proceder-se-á à nova chamada de candidatos aprovados e ainda não classificados para ocupação dessas vagas, de acordo com o curso e ordem de preferência por pólo de apoio presencial declarado no ato da inscrição.

§ 1º Enquanto existirem vagas, novas chamadas serão realizadas, por sucessivas vezes, até que sejam convocados todos os candidatos classificáveis no mesmo curso, ou até que seja atingida uma data especificada no Edital de Matrícula. As convocações e ocupação de vagas seguirão os critérios expressos no art. 8º e nos §§ 3º e 4º do art. 9º.

§ 2º Para os fins do parágrafo anterior, no Edital de Matrícula constará apenas a programação das duas classificações iniciais e, caso existam, as datas limites para a realização de novas classificações.

§ 3º Não será permitida a matrícula de candidatos já vinculados a algum Curso na modalidade presencial ou a distância da UFPE, exceto se o candidato abrir mão do(s) curso(s) em que já se encontra vinculado na UFPE, em qualquer campus.

§ 4º Durante o processo de novas chamadas (reclassificação) mencionado no § 1º deste artigo, um candidato já classificado e alocado em um Pólo de Apoio Presencial diferente da sua primeira preferência especificada no ato da inscrição poderá, a cada nova chamada, ser remanejado para um outro Pólo de Apoio Presencial de maior preferência, obedecendo à ordem de preferência do candidato expressa no ato da matrícula. É obrigação do candidato verificar, junto à Instituição organizadora deste certame, se foi remanejado ou reclassificado.

Art. 14. A instituição responsável pela organização deste Processo Seletivo Vestibular 2010.2 convocará os candidatos para se inscreverem na reopção citada no § 1º do art. 1º. Os

candidatos inscritos nesta reopção ocuparão as vagas de acordo com o art. 8º e os §§ 3º e 4º do art. 9º.

Art. 15. A qualquer tempo, verificado que um estudante já vinculado à UFPE foi beneficiado com o incentivo previsto nas políticas institucionais de inclusão social e desenvolvimento regional sem que seja de fato professor sem titulação em nível superior em exercício no magistério, em Língua Portuguesa e/ou Literatura de Língua Portuguesa, Língua Espanhola ou Matemática, na rede pública de ensino, municipal ou estadual, de Pernambuco, conforme reza o § 7º do art. 12, será o mesmo desligado da UFPE.

Art. 16. Será desligado da UFPE, a qualquer momento, todo estudante que ingressou na UFPE através deste Processo Seletivo/Vestibular 2010.2 e que esteja vinculado institucionalmente em um outro curso de graduação oferecido por uma instituição pública de ensino superior nacional, inclusive a UFPE, e que não cumpra o art. 3º da Lei 12.089, de 11 de novembro de 2009

Art. 17- Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação no Boletim Oficial da UFPE, revogadas todas as disposições em contrário.

APROVADA AD REFERENDUM DO CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CCEPE EM 17 DE AGOSTO DE 2010.

HOMOLOGADA NA QUARTA (4ª) SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENÃO-CCEPE, REALIZADA NO DIA 14 DE OUTUBRO DE 2010.

Presidente:

Prof. AMARO HENRIQUE PESSOA LINS
- Reitor -