

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio  
Presencial: Proximidades e diferenças entre a  
Universidade Aberta do Brasil e as Instituições  
universitárias privadas

Márcia de Freitas Vieira

Doutoramento em Educação na área de especialização em  
Educação a Distância e eLearning (EDeL)

**2018**



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas

Márcia de Freitas Vieira

Doutoramento em Educação na área de especialização em Educação a Distância e eLearning (EDeL)

Tese de Doutoramento orientada pelo Professor Doutor António Moreira Teixeira

**2018**



## Resumo

Diante do crescimento exponencial da modalidade de Educação a Distância no Brasil, acompanhando os avanços tecnológicos, interesses e necessidades da sociedade, o presente estudo desenvolve uma análise crítica do panorama atual da Educação a Distância (EaD) no Brasil, a partir da percepção e das vivências de gestores de polos de apoio presenciais e de gestores institucionais de EaD em dois diferentes contextos: Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Instituições de Ensino Superior privadas.

Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se numa abordagem predominantemente qualitativa, exploratória, com levantamento bibliográfico e estudos de caso múltiplos, apoiado em métodos mistos com triangulação de instrumentos e fontes, nomeadamente, análise documental, inquérito por questionário *online* a coordenadores de polo e entrevista semi-estruturada a gestores institucionais de EaD.

Estudou-se o processo de gestão de cursos de graduação na modalidade à distância, buscando identificar os diversos desafios que permeiam a Educação a Distância no Brasil, os principais fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem e reduzida evasão discente, além das estratégias institucionais para superação dos principais desafios, para a melhoria da qualidade do processo educacional e para o controle da evasão nos programas de educação à distância mediados pela tecnologia.

A pesquisa além de trazer contribuições ao sistema UAB e às Universidades privadas como subsídio no planejamento, implementação e gestão de programas de EaD, contribui para reflexões sobre a definição de políticas públicas para institucionalização da educação à distância. A principal contribuição deste trabalho está na apresentação de subsídios que estimulem as Instituições de Ensino Superior a viabilizarem a tomada de decisões para efetivação do processo de institucionalização da EaD, o caminho para a conquista de sua autonomia universitária e oferta qualitativa de cursos na modalidade a distância, de modo a cumprir efetivamente o seu dever com a legitimidade educacional garantida à sociedade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Gestão de programas de EaD. Polos de apoio presencial. Ensino Superior.



## **Abstract**

In the face of the exponential growth of the Distance Education modality in Brazil, accompanying the technological advances, interests and needs of society, the present study develops a critical analysis of the current panorama of Distance Education (DE) in Brazil, from the perception and experiences of managers of active support centres and institutional managers of DE in two different contexts: Open University of Brazil (UAB) and private Higher Education Institutions.

Methodologically, the research consisted in a approach predominantly qualitative, exploratory approach, with a literature review and multiple case studies, supported in mixed methods with triangulation of instruments and sources, namely, documentary analysis, survey by questionnaire online of polo coordinators and semi-structured interview the institutional managers of DE.

The process of management of undergraduate courses in the distance modality was studied, seeking to identify the various challenges that permeate Distance Education in Brazil, the main factors that contribute to the quality of learning and reduced tax desertion students, in addition to the institutional strategies for overcoming the main challenges, and for the control of desertion in distance education programs mediated by technology.

The research in addition to bring contributions to the UAB and the private universities as a subsidy in the planning, implementation and management of ODE programmes, contributes to reflections on the definition of public policies for the institutionalization of distance education. The main contribution of this work is the presentation of subsidies that stimulate the Institutions of Higher Education to make feasible the decision making process for the institutionalization of DE, the path to the conquest of their university autonomy and the qualitative offer of courses in the distance modality, in order to effectively fulfill its duty with the educational legitimacy guaranteed to society.

**Keywords:** Distance Education. Open University of Brazil. Management of ODE programmes. Support centres. Higher education.



## Dedicatória

*Á minha família,  
Ramon e Priscila, meus filhos amados,  
Newton e Ruth, meus pais e primeiros mestres,  
Mariza, Marcos, Helena e Maurício, meus irmãos e família,  
pelo carinho, apoio e compreensão pela minha ausência durante a  
elaboração desta Tese.*



## Agradecimentos

Três anos de dedicação, muito estudo e um sonho realizado. Concluir uma Tese de Doutorado é um momento de muita alegria. E neste momento, tenho muito a agradecer e a muitas pessoas especiais que compartilharam comigo, conhecimentos, saberes, vivências, sonhos, amizade e tempo. A todo(a)s minha imensa gratidão e reconhecimento!

À Universidade Aberta, pela oportunidade de crescimento acadêmico e científico.

Ao Prof. Dr. António Teixeira, pela orientação, dedicação, sugestões, críticas e apoio dispensados ao longo de todo o período de investigação, fundamentais para a conclusão desta tese.

Ao corpo docente do Departamento de Educação a Distância e Elearning da Universidade Aberta, com os quais muito aprendi, pela sabedoria e conhecimentos partilhados.

Aos colegas do doutoramento, parceiros nesta caminhada, pela amizade e cooperação mútua durante o curso das disciplinas, em especial, a Carlos Seco, grande amigo, com quem partilhei muitas dúvidas e a solidão de um trabalho que, mesmo na distância, me renovava o ânimo.

Aos gestores institucionais de EaD, que gentilmente se disponibilizaram em responder à entrevista, pela imprescindível colaboração, amabilidade e interesse pelos resultados.

Aos coordenadores de polo, coordenadores de curso, tutores à distância, tutores presenciais e alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo o questionário online, sem os quais não seria possível este estudo.

Aos meus mestres e amigos no ofício da educação a distância da UFOP, em especial, Breynner, Lídia e Cida, por depositarem em mim a confiança na condução de várias turmas na Escola de Gestores, e à parceira Jianne Coelho, por aprendermos juntas a construir práticas de EaD, que inspiraram muitas reflexões. Toda essa história começou pelo que aprendi com eles.

Aos meus pais, filhos, irmãos e demais familiares, pelo carinho, amizade, compreensão e estímulo.

Aos amigos tantos, que ajudaram no desenvolvimento deste trabalho e outros que tiveram a minha ausência neste período.



## **Sumário**

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	23
1.1. Motivação .....	25
1.2. Contextualizando o tema .....	26
1.3. Objeto de estudo .....	29
1.4. Questão(ões) de investigação.....	30
1.5. Objetivos do estudo .....	32
1.6. Metodologia .....	33
1.7. Descrição dos capítulos .....	34
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	37
2.1. Educação a Distância: Conceito, fundamentos e aspectos históricos.....	40
2.1.1. Conceituando a EaD .....	40
2.1.2. Breve histórico da Educação a Distância no Brasil e no mundo .....	43
2.2. A Educação Superior a Distância no Brasil: Regulamentação e Políticas Públicas.....	49
2.2.1. A constituição legal do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	56
2.3. Universidade Aberta do Brasil – UAB .....	61
2.3.1. Configuração da Universidade Aberta do Brasil .....	63
2.3.2. Polo de Apoio Presencial no Sistema UAB: Características, Requisitos de Qualidade e Avaliação .....	66
2.4. Indicadores e Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância .....	71
2.4.1. Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância no Brasil.....	72
2.4.2. Indicadores Internacionais de Qualidade em Educação a Distância.....	76
2.5. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD.....	80
2.6. Panorama da Educação Superior no Brasil: O que dizem as pesquisas do MEC e ABED.....	84
2.6.1. Resultados do Censo da Educação Superior 2015 – INEP.....	84
2.6.2. Resultados do Censo EAD Brasil 2013 - ABED.....	88
2.6.3. Dados do Sistema de Informações da UAB - SISUAB .....	91
Síntese.....	93
CAPÍTULO III – O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO .....	95
3.1. Retomando o problema.....	97
3.2. Enquadramento metodológico .....	100
3.3. Estudo de Caso múltiplo: a estratégia de pesquisa .....	101

3.4. População alvo e Amostras .....	105
3.5. Instrumentos de coleta de dados .....	106
3.6. <i>Design</i> da investigação: Procedimentos do trabalho de campo .....	110
3.6.1. Pesquisa Bibliográfica.....	111
3.6.2. Familiarização com o contexto da pesquisa.....	112
3.6.3. Inquérito por questionário <i>online</i> a profissionais EaD – IES pública e privada.....	114
3.6.4. Seleção das IES investigadas .....	114
3.6.5. Os casos em estudo .....	118
3.7. Métodos de tratamento e análise do material empírico.....	120
3.7.1. Questionário <i>online</i> .....	121
3.7.2. Entrevista .....	122
Síntese .....	126
<b>CAPÍTULO IV – CENÁRIO ATUAL DA EAD NO BRASIL NA PERSPECTIVA DOS SEUS ATORES .....</b>	<b>127</b>
4.1. Perfil dos respondentes .....	129
4.2. Perfil das instituições .....	131
4.3. Características dos cursos ofertados pelas instituições respondentes .....	132
4.4. Fatores que influenciam na qualidade e evasão dos cursos .....	134
4.4.1. Fatores apontados por profissionais EaD de IES pública .....	135
4.4.2. Fatores apontados por profissionais EaD de IES privada.....	138
4.5. Estrutura dos polos.....	138
4.6. Sugestões e críticas apontadas pelos atores da EaD no Brasil.....	139
4.7. Identificação de algumas possibilidades .....	140
Síntese .....	141
<b>CAPÍTULO V – OS CASOS EM ESTUDO .....</b>	<b>143</b>
5.1. Categorias de análise.....	147
5.2. Casos no contexto público/UAB.....	149
5.2.1. A Educação a distância na Instituição PUB1 .....	150
5.2.2. A Educação a distância na Instituição PUB2.....	156
5.2.3. A Educação a distância na Instituição PUB3.....	166
5.2.4. A Educação a distância na Instituição PUB4.....	172
5.2.5. A Educação a distância na Instituição PUB5.....	181
5.2.6. A Educação a distância na Instituição PUB6.....	189

5.2.7. A Educação a distância na Instituição PUB7.....	194
5.2.8. Análise global da Educação a Distância nas IES no contexto público (UAB).....	200
5.3. Casos no contexto privado .....	216
5.3.1. A Educação a distância na instituição PRIV1 .....	216
5.3.2. A Educação a distância na instituição PRIV2 .....	222
5.3.3. A Educação a distância na instituição PRIV3 .....	230
5.3.4. A Educação a distância na instituição PRIV4 .....	237
5.3.5. A Educação a distância na instituição PRIV5 .....	241
5.3.6. A Educação a distância na instituição PRIV6 .....	250
5.3.7. A Educação a distância na instituição PRIV7 .....	259
5.3.8. Análise global da EaD nas IES no contexto privado .....	265
5.4. Percepção dos gestores sobre as políticas de EaD no Brasil .....	278
5.4.1. O que pode ser aperfeiçoado no sistema EaD em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos?.....	278
5.4.2. Aspectos que estão sendo desconsiderados pelas políticas públicas na gestão, implementação e avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância .....	285
5.4.3. Por que o crescimento da Educação a Distância nas IES privadas foi muito superior ao das IES públicas? .....	294
5.4.4. Comentários, críticas e sugestões .....	297
<b>CAPÍTULO VI – CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>303</b>
6.1. As principais dificuldades e desafios na gestão de EaD na Educação Superior.....	305
6.2. Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem em cursos a distância ....	312
6.2.1. Perfil Docente .....	313
6.2.2. Proporção Alunos/Tutor .....	314
6.2.3. Modelagem do Ambiente Virtual .....	314
6.2.4. Interatividade .....	315
6.2.5. Material Didático .....	315
6.2.6. Laboratórios Virtuais .....	316
6.2.7. Laboratórios Didáticos Presenciais.....	316
6.2.8. Avaliação .....	317
6.2.9. Equipe de Apoio .....	317
6.2.10. Encontros Presenciais .....	318
6.2.11. Estágios.....	319

6.2.12. Infraestrutura Física e Tecnológica (Biblioteca Digital, Biblioteca Presencial, Laboratórios de Informática) .....	319
6.3. Evasão: causas e estratégias para minimizá-la.....	320
<b>CAPÍTULO VII – PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: QUALIDADE E INOVAÇÃO .....</b>	<b>327</b>
7.1. O novo marco regulatório da educação a distância para o Ensino Superior no Brasil: impasses e mudanças .....	329
7.2. Institucionalização da EaD nas Instituições de Ensino Superior .....	332
7.2.1. Ações importantes para a institucionalização da EaD nas IES .....	334
7.3. Inovações na Educação Superior Brasileira: Uma análise prospectiva .....	336
7.3.1. <i>Blended learning (b-learning)</i> .....	339
7.3.2. Práticas Educacionais Abertas .....	340
7.3.3. <i>Massive Open Online Course - MOOC</i> .....	341
Síntese .....	345
<b>CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>347</b>
8.1. Síntese da investigação .....	349
8.2. Conclusão.....	352
8.2.1. Sobre os principais desafios a serem superados.....	353
8.2.2. Sobre os fatores que favorecem a qualidade da aprendizagem na EaD.....	355
8.2.3. Sobre as estratégias institucionais para controle da evasão .....	356
8.3. Contribuições e limitações do estudo.....	357
8.4. Perspectivas futuras.....	358
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>361</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>377</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>383</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>391</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>399</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>403</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>407</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>411</b>

## Índice de Gráficos

Gráfico 4.01	Classificação do respondente do questionário <i>online</i> I	108
Gráfico 4.02	Unidade de vinculação do respondente	108
Gráfico 4.03	Categoria administrativa da IES à qual os respondentes estão vinculados	109
Gráfico 4.04	Tempo de atuação da Instituição no âmbito da EaD	110
Gráfico 4.05	Nível educacional ofertado pela Instituição	110
Gráfico 5.01	Total de respondentes vinculados a IES pública/UAB por região	123
Gráfico 5.02	Total de respondentes vinculados a IES privada por região	123
Gráfico 5.03	Formação acadêmica gestores de polo - IES pública	178
Gráfico 5.04	Área de formação gestores de polo - IES pública	178
Gráfico 5.05	Formação para atuar como gestor de polo - IES pública	179
Gráfico 5.06	Forma de ingresso como coordenador de polo - IES pública	179
Gráfico 5.07	Tempo de atuação do coordenador no polo - IES pública	179
Gráfico 5.08	Total de alunos matriculados no polo de atuação em 2016/1 – IES pública	180
Gráfico 5.09	Total de IES vinculadas ao polo de atuação em 2016/1 – IES pública	181
Gráfico 5.10	Tipos de cursos ofertados pelo polo de atuação em 2016/1 – IES pública	181
Gráfico 5.11	Condições da infraestrutura física e tecnológica do polo – IES pública	182
Gráfico 5.12	Adequação da infraestrutura física do polo aos referenciais de qualidade – IES pública	182
Gráfico 5.13	Total de profissionais que compõem a equipe EaD do polo – IES pública	184
Gráfico 5.14	Formação do tutor para uso da tecnologia nos cursos EaD – IES pública	184
Gráfico 5.15	Formação do tutor em fundamentos de EaD e tutoria – IES pública	184
Gráfico 5.16	Número de alunos por tutor – IES pública	185
Gráfico 5.17	Justificativas dos alunos para desistência do curso – IES pública	188
Gráfico 5.18	Índice de evasão dos alunos em 2015 – IES pública	188
Gráfico 5.19	Formação acadêmica de gestores de polo - IES privada	244
Gráfico 5.20	Área de formação de gestores de polo - IES privada	244

Gráfico 5.21	Forma de ingresso como coordenador de polo - IES privada	244
Gráfico 5.22	Tempo de atuação do coordenador no polo - IES privada	244
Gráfico 5.23	Total de alunos matriculados no polo de atuação em 2016/1 - IES privada	245
Gráfico 5.24	Total de IES vinculadas ao polo de atuação em 2016/1 - IES privada	246
Gráfico 5.25	Tipos de cursos ofertados pelo polo de atuação em 2016/1 - IES privada	246
Gráfico 5.26	Condições da infraestrutura física e tecnológica do polo - IES privada	247
Gráfico 5.27	Adequação da infraestrutura física aos referenciais de qualidade do MEC - IES privada	247
Gráfico 5.28	Total de profissionais que compõem a equipe EaD do polo - IES privada	248
Gráfico 5.29	Formação do tutor para uso da tecnologia nos cursos EaD - IES privada	249
Gráfico 5.30	Formação do tutor em fundamentos de EaD e tutoria - IES privada	249
Gráfico 5.31	Número de alunos por tutor - IES privada	249
Gráfico 5.32	Motivos apresentados pelos alunos para desistência do curso - IES privada	252
Gráfico 5.33	Percentual de evasão - IES privada	252

## Índice de Quadros

Quadro 2.01	Diferentes conceitualizações de Educação a Distância	18
Quadro 2.02	Gerações da Educação à distância	22
Quadro 2.03	Arcabouço legal da EaD no Brasil	37
Quadro 2.04	Quadro comparativo dos conceitos atribuídos pela SEED na avaliação de Polos	47
Quadro 2.05	Síntese dos Referenciais de Qualidade do MEC	50
Quadro 2.06	Indicadores de Qualidade em EaD	55
Quadro 2.07	Síntese dos Indicadores Internacionais de Qualidade em EaD	56
Quadro 3.01	<i>Design</i> de Estudos de Caso	81
Quadro 3.02	Tipos de estudos de caso	81
Quadro 3.03	Transformação do IGC contínuo em conceito	94
Quadro 3.04	IES selecionadas para os estudos de caso	97
Quadro 5.01	Síntese dos aspectos a serem aperfeiçoados na EaD no Brasil	263
Quadro 5.02	Síntese dos aspectos negligenciados pelas políticas públicas de EaD no Brasil	271
Quadro 6.01	Principais causas da evasão discente em cursos EaD por ano do Censo EaD.BR	284



## Índice de Tabelas

Tabela 2.01	Distribuição geográfica de cursos EAD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD BR 2013, segundo a natureza administrativa, o nível acadêmico e a área de conhecimento abrangida	67
Tabela 2.02	Cursos EAD regulamentados totalmente a distância – 2013	68
Tabela 2.03	Índices de evasão no período 2010-2013 - Censo EAD.BR	68
Tabela 2.04	Número de Cursos e número de matrículas por tipos de cursos EaD	69
Tabela 2.05	Número de IES públicas que participam da UAB / Região	70
Tabela 2.06	Situação dos Polos UAB (CHAMADA UAB)	70
Tabela 2.07	Cursos Polos UAB (chamada UAB)	71
Tabela 5.01	Total de respondentes do questionário <i>online</i> II por Estado	124
Tabela 5.02	Matriz de análise da investigação	126



## Índice de Figuras

Figura 2.01	Articulação polos, cursos e instituições no Sistema UAB	40
Figura 2.02	Macroestrutura do Sistema UAB	41
Figura 2.03	Composição do Sistema UAB (Atores)	42
Figura 2.04	Matrículas na Educação Superior (graduação e seqüencial) no Brasil–2005/2015	58
Figura 2.05	Estatísticas gerais da Educação Superior por categoria administrativa	62
Figura 2.06	Evolução das matrículas de Graduação por categoria administrativa	63
Figura 2.07	Evolução das matrículas de Graduação por modalidade de ensino	63
Figura 2.08	Distribuição das matrículas nos cursos a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica da IES e grau acadêmico do curso	64
Figura 2.09	Relação entre matrículas privada/pública por Unidade de Federação	64
Figura 2.10	Número de IES e matrículas de Graduação por organização acadêmica	65
Figura 3.01	Contextos e unidades de análise da investigação	83
Figura 3.02	Desenho da investigação	88



## Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrônimos

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CIAED	Congresso Internacional ABED de Educação a Distância
CC	Conceito do Curso
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar do Curso
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do ensino Médio
ESUD	Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IGNOU	<i>Indira Gandhi National Open University</i>
KNOU	<i>Korea National Open University</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LMS	<i>Learning Management Systems</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
NAPEAD	Núcleo de Apoio Pedagógico à EaD
NIME	Instituto Nacional de Educação por Multimeios
OUA	<i>Open Universities Austrália</i>
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA	Práticas Educacionais Abertas
PIGEAD	Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
REA	Recursos Educacionais Abertos
SAE	Sistema de Atendimento ao Estudante
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SFTE	Serviços Fixos de Televisão Educativa
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISUAB	Sistema de informações da UAB
SUA	Sistema de Universidade Aberta
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAI	<i>Universidad Abierta Interamericana</i>
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNAD	<i>Universidad Nacional Abierta y a Distancia</i>
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
UNED	Universidade Estatal a Distancia
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISA	<i>University of South Africa</i>
UO	<i>University of Otago</i>
UOC	<i>Universitat Oberta de Catalunya</i>
UQAM	<i>Université Du Québec a Montréal</i>
USP	Universidade de São Paulo

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**



## 1.1. Motivação

A opção pela temática da Gestão de Educação a Distância tem como ponto de partida a nossa vivência profissional e acadêmica no âmbito da utilização das tecnologias na Educação. Vivência acadêmica, que teve início em 2003, quando investigamos o “estado da arte” da formação de professores para a inserção das novas tecnologias na prática pedagógica; solidificou-se em 2007, quando realizamos uma investigação sobre inclusão digital e implementação de laboratórios de informática numa rede municipal de ensino, no âmbito de uma dissertação de mestrado (Borges, 2007); e consolidou-se em 2008, quando tivemos o primeiro contato com a Educação a Distância (EaD), ao ingressarmos em um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Informática na Educação, na modalidade à distância.

No entanto, nossa paixão pela EaD despontou quando tivemos a oportunidade de atuar como tutora presencial no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias na Educação, ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na modalidade à distância, para professores da educação básica da rede pública de ensino, no período de 2010 a 2012 em um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com o intuito de aprofundar nossos conhecimentos em educação *online* e aprendizagem em rede, iniciamos em 2012, o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD), ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), também na modalidade a distância, com o objetivo de capacitar coordenadores de Polo, tutores presenciais e tutores a distância já selecionados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para atuarem nos cursos implementados nos polos de apoio presencial da UAB. Concomitantemente, atuamos como professora orientadora de trabalho de conclusão de curso (TCC) no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Informática na Educação do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e a partir de 2013 temos atuado como professora pesquisadora no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar ofertado pela UFOP para gestores da educação básica da rede pública de ensino, ambos ofertados no âmbito da UAB.

Dessa forma, a motivação para a investigação da temática em questão ancorou-se no amadurecimento teórico-prático sobre as especificidades da EaD advindas da nossa vivência como aluna, tutora presencial, professora formadora *online* e orientadora de TCC

no âmbito da UAB e a percepção dos inúmeros desafios que envolvem a gestão de sistemas de educação a distância no Brasil.

## **1.2. Contextualizando o tema**

O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem influenciado profundamente os rumos da educação em todo o mundo. Presenciamos uma nova realidade educacional onde as distâncias são minimizadas por meio da educação à distância, que vem crescendo em ritmo acelerado. No Brasil, inúmeras instituições educacionais, tanto do setor público quanto do setor privado, têm investido na implementação de cursos na modalidade à distância com utilização da Internet. Por conseguinte, a EaD “atinge um grande número de pessoas e revela-se como uma importante agente para a inclusão e a democratização da educação na sociedade do conhecimento” (Vieira, 2015: 2).

No Brasil, a Educação a Distância é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 Art. 80, que a legitimou como parte do sistema, introduzindo-a oficialmente no sistema nacional brasileiro como mais uma modalidade de ensino e aprendizagem para a Educação Superior (Moran, 2009). A partir de sua regulamentação pelo Decreto nº. 5.622 de 2005, a EaD, no Brasil, iniciou um processo de crescimento vertiginoso. A modalidade Educação a Distância tem crescido exponencialmente no Brasil, passando de 114 mil alunos em 2005 para 4.044.315 em 2013 (ABED, 2015), acompanhando os avanços tecnológicos e demandas da sociedade contemporânea.

O governo federal tem incentivado a educação à distância como estratégia para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), como a expansão do ensino superior em áreas consideradas mais importantes para o país e para diminuir as desigualdades de acesso a esse nível de ensino. Inicialmente, com os projetos de licenciatura para atender aos dispositivos legais de formação de professores e posteriormente, na educação profissional, tecnológica, na educação de jovens e adultos.

O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 para o período 2001-2010, apresentou um capítulo específico para a EaD e dentre as metas nele estabelecidas para o ensino superior, destaca-se o incentivo à expansão da modalidade à distância:

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação à distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas (Presidência da República, 2001).

Dessa forma, a EaD possibilita às pessoas que moram longe dos grandes centros o acesso a cursos e programas de graduação, pós-graduação, de extensão e seqüenciais. Socialmente desempenha um papel fundamental para o crescimento do país. Fornece qualificação profissional especializada a milhões de brasileiros.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior à distância, cria em 2005, a Universidade Aberta do Brasil. Como “a ampliação de vagas nas universidades federais enfrentava sérias limitações, o MEC viu na UAB a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País” (Vidal e Maia, 2010:17), com a oferta de cursos na modalidade à distância.

A institucionalização da UAB ocorreu por meio do Decreto n. 5.800/2006 (Presidência da República, 2006), que incentivou as Instituições de Ensino Superior (universidades públicas ou institutos federais) a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica, na modalidade à distância. Essa medida foi uma alternativa imediata para um problema que assolava a educação brasileira: a carência de professores para atuação na educação básica e conseqüentemente, a quantidade de professores atuantes, sem formação. No entanto, apesar da iniciativa governamental e das experiências implementadas pelas Universidades públicas, as instituições privadas foram pioneiras na oferta dessa modalidade de ensino nos primeiros dez anos (Vidal e Maia, 2010).

Apesar do crescimento exponencial nestes últimos 20 anos (1996-2016), a EaD ainda envolve vários desafios para impulsionar progressivamente a qualidade da aprendizagem que, mesmo os programas mais consolidados, ainda buscam as soluções. Dentre eles, a demanda de maiores investimentos em infraestrutura física e tecnológica, especialmente, no acesso a Internet, ainda bastante precário em muitas regiões no interior do País. Outro grande desafio reside em questões culturais de alunos e professores na compreensão das especificidades desta modalidade de ensino.

Concordamos com Bueno e Soares (2014) quando afirmam que muitos dos desafios que a modalidade enfrenta, diz respeito à resistência de alguns e a descrença de outros, mesmo entre os próprios profissionais da educação. Estudos (Moore e Kearsley, 2007; Comarella, 2009; Andrade, 2010) mostram a dificuldade de permanência, culminando em um índice considerável de evasão nos cursos na modalidade EaD. Alguns fatores que

influenciam nesta insatisfação e culmina na evasão, segundo Moore e Kearsley (2007:191), são:

1. Falha na elaboração do curso e incompetência do professor [...];
2. Expectativas erradas por parte dos alunos;
3. Tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

Vários dos desafios apontados por pesquisadores da área estão concentrados na dimensão da gestão e afetam gestores, professores, tutores e alunos. De acordo com Mill e Carmo (2012), desde a implementação da UAB, a gestão da EaD tem sido exercida de forma precária, principalmente pela falta de preparação de muitos profissionais que atuam como gestores da EaD. Dessa forma, “a gestão da EaD no Brasil tem sido feita com bases nos princípios da gestão empresarial ou da gestão educacional em geral, mas (quase) nunca do ponto de vista específico da gestão de sistemas de EaD” (Mill e Carmo, 2012: 2).

Entretanto, as peculiaridades próprias da EaD requerem um tipo de gestão muito diferente da gestão educacional de cursos presenciais ou de outras atividades. Para estes autores, vários “aspectos que compõem a gestão de sistemas de educação à distância carecem de fundamentação e entendimento aprofundado” (Mill e Carmo, 2012: 8), sendo necessárias reflexões sobre as atividades exercidas por gestores da EaD que têm a preocupação em manter a mesma qualidade atribuída aos cursos presenciais.

Entre os principais desafios e dificuldades enfrentadas pelos gestores de sistemas de EaD, Mill e Carmo (2012) apontam: flexibilidade dos espaços e tempos educacionais, sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas, condições de trabalho docente, alto índice de evasão, institucionalização da EaD, sistemas informáticos para gestão pedagógica da EaD, gestão dos processos logísticos e da relação IES/Polos.

Portanto, é notório que ainda são muitos os desafios enfrentados pelas IES, tanto públicas quanto privadas, para a gestão de um curso na modalidade EaD, de modo a garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem e um baixo índice de evasão.

Vale ressaltar que, “a gestão de sistemas de educação a distância precisa de fundamentação das práticas pedagógicas que permeiam a EaD e compreensão de suas especificidades no âmbito da gestão” (Vieira, 2015: 9). Entretanto, ainda existem muitas lacunas nas pesquisas acadêmicas brasileiras com foco na análise da gestão de sistemas EaD. As poucas pesquisas encontradas concentram-se nas experiências na esfera pública, em especial, as geridas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Acreditamos que a superação dos desafios que permeiam a Educação a Distância no Brasil, pode ser alcançada com um modelo de gestão de EaD desenhado à luz da realidade educacional do país e das conjunturas atuais dessa modalidade de ensino, em consonância com a cultura organizacional de cada Instituição. Neste sentido, consideramos este estudo atual e extremamente relevante, tendo em vista o contexto histórico, político e econômico pelos quais atravessa o Brasil e, especialmente, porque o Sistema UAB, presente em muitas IES públicas, vivencia uma grande crise institucional e política. Este estudo é inédito, pois aborda também a forma como as universidades privadas gerenciam a EaD no Ensino Superior.

### **1.3. Objeto de estudo**

Apesar do importante papel social que a EaD desempenha e da sua recente expansão, existem ainda poucos trabalhos publicados no Brasil, sobre sua implantação e gestão, e os que encontramos se restringem, em sua maioria, a estudos sobre a gestão da EaD em instituições públicas, na UAB. Embora, nos últimos anos, a literatura da área tenha ampliado quanti-qualitativamente, abrangendo diversos aspectos da modalidade de Educação a Distância (Mill e Santiago, 2016), pesquisas sobre gestão da EaD que abarcam o processo de gestão nas IES privadas, são raras e superficiais.

Cabe ressaltar que, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2015), a EaD responde por 15,8% das matrículas de graduação no ensino superior do país em 2013. Destas, 86,6% nas instituições privadas e 13,4% nas instituições públicas. Logo, o estudo das experiências na gestão da EAD nas instituições privadas mostrou-se relevante para auxiliar no crescimento e aprimoramento desta modalidade de ensino, tanto no âmbito da UAB quanto das instituições privadas.

Assim, diante da necessidade de referenciais sobre a prática na gestão da EaD e de produções acadêmicas que pudessem trazer novos conhecimentos sobre o tema, esta pesquisa se constituiu de suma importância educacional e científica, sendo de grande relevância para as instituições que ofertam cursos na modalidade EaD.

Dessa forma, o objeto de estudo dessa investigação compreendeu o processo de gestão de cursos à distância, no contexto dos polos de apoio presencial, no âmbito do sistema UAB e no âmbito das IES privadas. Investigou-se, portanto, como ocorre a gestão

acadêmica, administrativa e financeira de cursos oferecidos na modalidade à distância, no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil, e polos de algumas universidades privadas que ofertam cursos de educação superior na modalidade a distância.

#### **1.4. Questão(ões) de investigação**

Neste contexto, esta pesquisa de doutoramento procurou fazer uma análise crítica da situação atual da EaD no Brasil, a partir da investigação do processo de gestão de cursos à distância no contexto dos polos de apoio presencial no âmbito do Sistema UAB e no âmbito de IES privadas. Destarte, circunscrevemos o âmbito da nossa investigação na busca de respostas a uma questão central, clara e concisa: Qual o melhor modelo de gestão de EaD para garantia da qualidade da aprendizagem e redução dos índices de evasão no ensino superior?

O propósito foi o de identificar as dificuldades e desafios desses polos nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica e identificar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação à distância mediados pela tecnologia.

Para melhor elucidar essa problemática central, foram propostas outras subquestões de investigação, agrupadas em quatro grandes categorias: (1) regulamentação da educação à distância no Brasil para o ensino superior; (2) desafios na gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos no contexto da UAB; (3) desafios na gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos no contexto das IES privadas; (4) indicadores de sucesso dos cursos nas duas administrações (público e privada).

Na primeira categoria, buscamos conhecer a trajetória histórica das políticas públicas de EaD no Brasil que levaram à sua regulamentação e o enquadramento legal sobre os polos de apoio presencial que ancoram seu funcionamento. Quais as políticas públicas para formalização da EaD no Brasil enquanto modalidade de ensino? Quais os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior à distância? Quais os referenciais legais que legislam sobre a existência dos polos presenciais?

Na segunda categoria em análise, procuramos compreender como ocorre a gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos à distância, no contexto dos polos de apoio presencial da UAB, buscando identificar os principais desafios enfrentados para

atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras: Quais as finalidades dos polos de apoio presencial na UAB e como são constituídos? Quais as maiores dificuldades e desafios que os polos de apoio presencial enfrentam nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores? Quais as dificuldades dos profissionais envolvidos na modalidade EaD (professores, tutores, coordenadores e outros) no que se refere à realização de suas atividades que comprometem a qualidade da aprendizagem?

Na terceira categoria em análise, buscamos compreender como ocorre a gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos à distância, no contexto das unidades das IES privadas, identificando os principais desafios enfrentados pelas franquias para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com a IES mantenedora ao qual é vinculado: Quais as Universidades privadas no Brasil são reconhecidas por oferecer cursos EaD de excelência? Como ocorre o estabelecimento de parcerias/franquias para a oferta de EaD nas IES privadas? Quais as maiores dificuldades e desafios destas franquias nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica? Quais as dificuldades dos profissionais envolvidos na modalidade EaD nas instituições privadas, no que se refere à realização de suas atividades que comprometem a qualidade da aprendizagem?

Na quarta e última categoria em análise, procuramos identificar junto às IES privadas e aos polos UAB investigados, os principais fatores que influenciam para o sucesso dos seus cursos e as estratégias institucionais para o controle da evasão. Considerando-se aqui como indicadores de “sucesso”, a avaliação do curso pelo MEC com nota máxima (5,0) e reduzido índice de evasão, questionamos: Quais cursos na modalidade EaD têm as melhores notas na avaliação do MEC? Quais cursos na modalidade EaD têm reduzido índice de evasão? Quais os principais fatores que influenciam a qualidade da aprendizagem e o reduzido índice de evasão destes cursos? Polos/Franquias vinculados a uma única IES têm mais facilidades na gestão de seus cursos e conseqüentemente, melhores resultados em relação a outros que trabalham com cursos propostos por várias IES? O que pode ser aperfeiçoado em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos nos dois setores (público e privado)? Como institucionalizar a mão de obra necessária ao bom andamento das atividades de EaD?

## 1.5. Objetivos do estudo

A partir da caracterização dos modelos de EaD do Sistema UAB e das IES privadas, buscamos compreender os principais desafios que os gestores de EaD no Brasil têm enfrentado para realizar uma educação superior de qualidade e propor alternativas/estratégias para a superação das dificuldades que permeiam a Educação a Distância. A intenção subjacente era a de desenhar um modelo de gestão de EaD que permita ser o mais eficiente possível nos quesitos melhoria da qualidade da aprendizagem e controle do índice de evasão no Ensino Superior.

Partimos do pressuposto de que o estudo das experiências na gestão da EaD nas instituições públicas e privadas, reconhecidas pela qualidade de cursos ofertados na modalidade à distância, pode contribuir para o crescimento e aprimoramento desta modalidade de ensino, tanto no âmbito da UAB quanto das instituições privadas.

O desdobramento do objetivo central em objetivos específicos facilitou a essa compreensão, norteando desse modo o trabalho de investigação:

- Conhecer a trajetória histórica das políticas públicas de EAD no Brasil que levaram à sua regulamentação e o enquadramento legal sobre os polos de apoio presencial que ancoram seu funcionamento;
- Conhecer, analisar e compreender como ocorre a gestão acadêmica, administrativa e financeira de Cursos à Distância, no contexto dos polos de apoio presencial da UAB e das IES privadas;
- Identificar a estrutura e o funcionamento dos polos de apoio presenciais do sistema UAB e o perfil dos coordenadores de polos presenciais, a partir de uma análise coletiva dos instrumentos oficiais de avaliação aplicados a estes polos presenciais;
- Identificar os principais desafios enfrentados pelos polos presenciais para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelo Sistema UAB desde 2009;
- Identificar os principais desafios enfrentados pelas franquias para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com a IES mantenedora ao qual é vinculado;
- Investigar as maiores dificuldades enfrentadas pelos polos de apoio presencial nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica;

- Identificar as dificuldades dos profissionais da EaD (professores, tutores, coordenadores e outros) no que se refere à realização de suas atividades que comprometam a qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- Comparar vantagens e desvantagens de polos vinculados a uma única IES em relação às outras em que os polos trabalham com cursos propostos por várias IES;
- Identificar junto às IES privadas, reconhecidas por oferecer uma EaD de qualidade, os principais fatores que influenciam para o sucesso dos seus cursos;
- Apontar itens em que há necessidade de mudanças em aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos, frente ao que foi proposto inicialmente pelo MEC;
- Propor um modelo de gestão da EaD que favoreça a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a redução nos índices de evasão no Ensino Superior.

O alcance destes objetivos foi possível tanto pela construção de um quadro teórico que sustentou a reflexão aqui delineada, quanto pela parte empírica – discursos produzidos pelos atores dos contextos de EaD estudados sobre a prática acerca dos temas que envolvem a problemática do estudo.

## **1.6. Metodologia**

A metodologia adotada neste trabalho de investigação caracteriza-se, quanto a sua natureza, como aplicada e quanto à abordagem do problema, consistiu em uma abordagem predominantemente qualitativa, visto que, ela prioriza a interpretação qualitativa do problema na busca por sua solução (Richardson, 2008). Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, porque possibilita um consistente conhecimento do problema e tem como objetivo garantir melhor familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito (Gil, 1999).

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, que é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005: 32), mais especificamente os estudos de caso múltiplos, considerando que na nossa investigação afloraram catorze unidades de análise em dois diferentes contextos. O contexto público apresenta sete unidades de análise (PUB1, PUB2,

PUB3, PUB4, PUB5, PUB6, PUB7)<sup>1</sup> e o contexto privado também apresenta sete unidades de análise (PRIV1, PRIV2, PRIV3, PRIV4, PRIV5, PRIV6, PRIV7).

A especificação e a caracterização da pesquisa, bem como o universo populacional e os instrumentos de coleta e de análise dos dados, além de outras informações pertinentes, são melhores explicitados no capítulo III desta Tese, que trata dos instrumentos e métodos.

### **1.7. Descrição dos capítulos**

Neste primeiro capítulo, dedicado a Introdução, procedemos a uma explanação do tema principal deste trabalho, com breves considerações da nossa motivação para a pesquisa; justificamos o objeto e o problema em estudo, explicitando a sua importância para a comunidade científica, as questões de investigação, a metodologia de investigação utilizada e descrevemos o modo como a tese se apresenta organizada.

No segundo capítulo, destinado a Fundamentação Teórica, buscamos apresentar o Estado da Arte sobre o fenômeno da Educação a Distância na atualidade. Inicialmente, fazemos uma breve discussão sobre o conceito de EaD e apresentamos considerações históricas sobre a EaD no mundo e no Brasil, a fim de se compreender melhor as transformações que vem ocorrendo na Educação, especialmente, nas Instituições de Ensino Superior. Em seguida, retratamos o percurso das políticas públicas da Educação a Distância no Brasil, enquanto modalidade educacional e estratégia do governo brasileiro em prol da democratização do acesso à educação superior no País. Traçamos ainda, um resgate das principais experiências da Educação a Distância no Brasil a partir de 1970, reunindo o arcabouço com as principais legislações referentes à modalidade a partir do seu reconhecimento legal através da LDB 9394/1996. Na seqüência, trazemos uma breve reflexão sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil e o papel da EaD neste contexto, discorrendo, posteriormente, sobre a Universidade Aberta do Brasil e os referenciais de qualidade preconizados pelo Ministério da Educação para a EaD. Finalizamos o capítulo, traçando um panorama geral da EaD no Brasil a partir de estatísticas do INEP e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e de dados do Sistema de informações da UAB (SISUAB).

No terceiro capítulo, destinado à metodologia, são apresentadas e justificadas as opções metodológicas adotadas, a estratégia de pesquisa, as técnicas de coleta dos dados,

---

<sup>1</sup> Adotamos essa codificação (PUB para instituições públicas e PRIV para instituições privadas, acrescidas de um número sequencial), para preservar o sigilo da identidade das IES em estudo.

os sujeitos da pesquisa, a descrição dos passos a que obedeceu a investigação e os métodos de tratamento e análise do material empírico.

Os três capítulos seguintes (IV, V e VI) são destinados à apresentação e análise dos resultados, interpretados à luz do quadro teórico apresentado. O capítulo IV apresenta os resultados de uma pesquisa com os diversos atores da EaD de todas as regiões do Brasil, que antecedeu ao estudo de caso múltiplo. O Capítulo V apresenta e discute a análise dos casos estudados, primeiro individualmente, dentro de cada contexto, e posteriormente, no último tópico de cada contexto, faz-se uma análise global das IES estudadas, finalizando-se este capítulo com uma síntese global dos diferentes casos estudados. Por sua vez, o capítulo VI, apresenta uma consolidação dos resultados com relação aos desafios na gestão, aos fatores indicadores de sucesso para a qualidade da aprendizagem e às estratégias utilizadas para o controle da evasão.

No capítulo VII, discorreremos sobre o novo marco regulatório para a EaD instituído pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre a emergência da institucionalização da educação a distância nas IES, a partir da nossa percepção, advinda da experiência das IES em estudo e da revisão da literatura, de que esse é o caminho para a conquista da sua autonomia acadêmica e para o salto qualitativo nos programas de educação superior à distância. Posteriormente, propomos uma discussão sobre a integração de práticas educacionais abertas no ensino superior que devem ser cuidadosamente analisadas pelos gestores institucionais, a fim de romper paradigmas na democratização qualitativa do acesso à educação superior.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da tese, sustentadas pela análise e interpretação efetuadas à luz do enquadramento teórico desenvolvido anteriormente. São apresentadas ainda, as limitações do estudo e as perspectivas abertas pelo mesmo.



## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Introdução**

Não é possível fazer uma pesquisa significativa sem primeiro compreendermos a bibliografia no campo de estudo (Boote e Beile, 2005). Com essa convicção, realizamos um minucioso resgate do estado da arte e dos conceitos teóricos fundamentais sobre o tema, constituindo o alicerce da presente investigação, ora apresentados neste capítulo.

Desde o início da década de 1970, a Educação a Distância tem suscitado, uma grande atenção por parte da comunidade acadêmica nacional e internacional, alavancada a partir da criação da Universidade Aberta da Inglaterra, a *Open University*, experiência pioneira e um dos marcos históricos da Educação à Distância.

As discussões teóricas deste trabalho partem da contextualização da Educação a Distância, enquanto modalidade educacional e estratégia do governo brasileiro em prol da democratização do acesso à educação superior no País. Apresenta algumas considerações históricas sobre a EaD no mundo e no Brasil, fazendo um resgate das principais experiências da Educação a Distância no Brasil a partir de 1970, reunindo o arcabouço com as principais legislações referentes à modalidade a partir do seu reconhecimento legal através da LDB 9394/1996. Considera-se a abordagem da legislação como fator primordial para contribuir na compreensão sobre os mecanismos regimentais que direcionam as ações para esta modalidade de educação, seus principais marcos legais, políticas, programas e ações, analisando sua trajetória, expansão e regulação.

Outra temática tratada neste capítulo remete a uma breve reflexão sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil, pautada no crescimento das Instituições privado-mercantis (Sguissardi, 2008) e o papel da EaD neste contexto. É apresentado também, o processo de Institucionalização da UAB e a maneira como está configurada; além dos referenciais de qualidade recomendados pelo MEC para a EaD. Por fim, é esboçado um panorama geral da EaD no Brasil a partir de estatísticas do INEP e da ABED e de informações do SISUAB.

Os textos utilizados como base de pesquisa para este capítulo compreendem os documentos oficiais do governo brasileiro, legislações do país e a literatura sobre o tema.

## 2.1. Educação a Distância: Conceito, fundamentos e aspectos históricos

### 2.1.1. Conceituando a EaD

A educação a distância é praticada desde o século XVIII, com as primeiras experiências dos cursos por correspondência. Contudo, o que na contemporaneidade se denomina educação a distância se caracteriza pela distância espaço-temporal entre professor e aluno e pela existência da tecnologia e de meios eletrônicos para a distribuição dos conteúdos educacionais.

Constam na literatura acadêmica diversos conceitos de Educação a Distância e todos apresentam pontos em comum, distinguindo-se apenas na característica enfatizada por cada autor na sua conceitualização (Alves, 2011). Baseando-se na cronologia de conceitos traçada por Bernardo (2009) para apresentar uma evolução na concepção da EaD, Alves (2011) destaca os conceitos de Dohmem (1967), Peters (1973), Moore (1973), Holmberg (1977), Keegan (1991), Chaves (1999), conforme apresentado no Quadro 2.01.

Quadro 2.01 – Diferentes conceitualizações de Educação a Distância

Autores	Conceito	Ênfase
Dohmem (1967)	Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.	A forma de estudo na EaD
Peters (1973)	Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.	A metodologia da EaD e industrialização do processo ensino-aprendizagem
Moore (1973)	Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro.	As ações docentes e o processo comunicacional com os alunos
Holmberg (1977)	O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.	A diversidade das formas de estudo

Keegan (1991)	O autor define a Educação a Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.	A separação física professor-aluno e a possibilidade de encontros ocasionais
Chaves (1999)	A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.	A separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Alves (2011)

Mais recentemente, surgiram outras concepções dessa modalidade educacional, porém ainda ressaltando a tecnologia e a separação espaço-temporal. Dentre elas, podemos destacar a concepção de Moran (2002: 1):

A EAD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Nesta mesma perspectiva, Moore e Kearsley (2007: 2) a caracterizam como sendo “(...) o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. E Vidal e Maia (2010: 12), afirma que “a educação a distância apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presencialidade no processo de ensino-aprendizagem”.

A própria legislação vigente no Brasil, mais especificamente, o decreto nº 5.622/2005, em seu primeiro artigo, caracteriza a educação a distancia, 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 (Presidência da República, 2005).

É perceptível nas concepções supracitadas a referência apenas á tecnologia utilizada e a separação espacial e temporal entre docentes e estudantes, não destacando questões

igualmente essenciais para operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem à distância, como adaptação pedagógica dos recursos educacionais e metodologia de ensino.

Neste sentido, concorda-se com Possolli (2012: 170) de que “a modalidade a distância contempla atributos, linguagens e configurações próprias, demandando gestão, estrutura, acompanhamento, sistematização, avaliação, recursos técnicos e tecnológicos, infraestrutura e aspectos didático-pedagógicos específicos”.

Um conceito peculiar para a educação à distância numa perspectiva mais interessante do que os conceitos normalmente encontrados é o desenvolvido por Michael Moore (2002), que agrega uma dimensão pedagógica a relação professor/estudante, independente da modalidade.

(...) Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. (...) Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (Moore, 2002: 2).

O conceito se refere a uma distância espaço temporal, porém não como uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas ressaltando as relações e vínculos psicopedagógicos estabelecidos no espaço comunicacional da EaD. Para o autor, no processo ensino-aprendizagem o conceito da "distância" ou o de "proximidade", pode ser mais útil, se concebido em termos de suas variáveis psicológicas e pedagógicas e não sob os fatores geográficos e tecnológicos. Dessa forma, na distância transacional o que importa são as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD, não a distância física e temporal entre professor e aluno, ou entre os alunos.

Do ponto de vista transacional, os professores e alunos podem estar mais ou menos distantes em EaD, independentemente da distância espacial ou temporal. Ou seja, em um programa educacional, a distância transacional é determinada por três variáveis pedagógicas: o diálogo educacional (interação entre alunos e professores), a estrutura dos programas e o grau de autonomia do aluno. Quanto maior é a interação entre os atores envolvidos no processo educacional, menor a distância transacional (Moore, 2002).

De acordo com Moore (2002), um dos fatores que normalmente atrai mais atenção das pessoas é o meio de comunicação. Na medida em que a Educação a Distância amadurece, uma atenção maior deve ser dada a outras variáveis que também influenciam na distância transacional, a saber: o projeto de cursos; a seleção e treinamento dos tutores/professores; o estilo de aprendizagem dos alunos; o número de alunos por

professor; a frequência das oportunidades para comunicação; o ambiente físico em que os professores ensinam e os alunos aprendem; o ambiente emocional dos professores e dos alunos; a personalidade do professor e dos alunos; e o conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Neste sentido, a visão de Educação a Distância defendida nesta investigação, para além da separação espaçotemporal, considera a educação como um processo sociocultural de construção do conhecimento, com o uso de múltiplas tecnologias, estreitamente vinculada à apropriação crítica, criativa, reflexiva e contextualizada do conhecimento, onde o aluno se envolve na aprendizagem a distância (Hack, 2014).

### **2.1.2. Breve histórico da Educação a Distância no Brasil e no mundo**

A história da Educação a Distância não é recente e antecede ao advento da Internet. Tem sua origem no final do século XVIII a partir de experiências de aulas por correspondência iniciadas por professores que ofereciam cursos abertos nos Estados Unidos (EUA) e Grã-Bretanha, e avançando progressivamente a partir de meados do século XIX em vários países, como Alemanha e Austrália (Moore e Kearsley, 2007; Nunes, 2009).

Moore e Kearsley (2007), com base nas experiências mundiais, apresentam a evolução na EaD em cinco gerações distintas. A primeira geração data da década de 1880 e era denominada estudo por correspondência, sendo realizada por meio de materiais transportados pelos correios (Moore e Kearsley, 2007). A segunda geração, no início do século XX, marca o estudo mediado por veículos eletrônicos de comunicação, a partir da criação do rádio (1920), seguido posteriormente pela televisão, pelo telefone, fitas cassetes, além dos Serviços Fixos de Televisão Educativa (SFTE), a televisão a cabo e os telecursos fitas cassetes (Maia e Mattar, 2007; Moore e Kearsley, 2007). A terceira geração, do final da década de 1960 para o início da década de 1970, período marcado pela evolução das tecnologias de comunicação à distância e criação das primeiras universidades abertas de ensino à distância, influenciadas pela *Open University* britânica, teve por característica o uso concomitante de material impresso, transmissão televisiva ou via rádio, telefone e outros recursos (Maia e Mattar, 2007; Moore e Kearsley, 2007). A quarta geração, nos anos 1980, era baseada na tecnologia da teleconferência, uso das audioconferências e videoconferências, que permitem a interação entre professor e alunos em tempo real e em locais diferentes (Moore e Kearsley, 2007). A quinta geração é marcada pelos estudos por

meio dos atuais ambientes virtuais de aprendizagem, classes virtuais *online* com base na Internet, surgidas a partir da década de 1990 com o avanço gradual e contínuo dos recursos tecnológicos na modalidade de EaD (Maia e Mattar, 2007; Moore e Kearsley, 2007).

O Quadro 2.02 apresenta a evolução histórica da EaD, conforme proposto por Moore e Kearsley (2007).

Quadro 2.02 – Gerações da Educação à distância

1ª. Geração	2ª. Geração	3ª. Geração	4ª. Geração	5ª. Geração
Década de 1880	A partir dos anos 1920	Década de 1960 a 1970	Década de 1980	Década de 1990
Estudo por correspondência	Estudo por rádio, televisão, telefone, fitas cassetes	Estudo por meio das universidades abertas	Estudo por videoconferências e audioconferências	Estudo por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Moore e Kearsley (2007)

No Brasil, as primeiras iniciativas em educação à distância ocorreram por meio de cursos por correspondência e tinham como finalidade a ampliação da oferta de oportunidades educacionais para as camadas sociais menos privilegiadas economicamente. O marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, vinculadas a organizações norte-americanas. Como em todos os outros países, durante vinte anos, esse foi o único meio para a modalidade, tendo grande impulso com o surgimento do rádio, do telégrafo e do telefone. Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada, com o objetivo de possibilitar a educação popular, por meio de um sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Inúmeros programas foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. A utilização da TV ocorreu mais à frente, com a publicação em 1967, do Código Brasileiro de Telecomunicações, que determinava a transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas. A chegada dos computadores no Brasil por meio das universidades e a disponibilização da Internet, na década de 1970, contribuiu para a propagação do ensino a distância no sistema educacional brasileiro (Alves, 2009).

A partir do início do século XX, várias experiências surgiram em diversas partes do mundo, aperfeiçoando as metodologias aplicadas ao ensino por correspondência e

introduzindo os novos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão. Em meados do século XX, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, iniciaram a oferta de cursos de extensão, seguidas pelas Universidades de Chicago e de Wisconsin, nos EUA, mas com grande êxito na Inglaterra, na década de 1970, com a iniciativa da *Open University*, que se tornou referência internacional (Nunes, 2009). A *Open University*, idealizada ainda em 1926 pelos governantes, na perspectiva de que as novas tecnologias, como o rádio e a televisão poderiam ser utilizadas para levar educação de qualidade a um grande público, ofertou seu primeiro curso em 1971, com 20.000 alunos matriculados (*Open University*, 2011).

Assim, com a criação de grandes universidades na Inglaterra e Espanha, centradas exclusivamente em ações de formação à distância, a EaD tem seu marco de institucionalização em escala ampliada, no final da década de 1960 e início da década de 1970, e ao longo dos anos seguintes, novas instituições vieram se consolidando por todos os continentes (Serra, 2012).

Segundo Nunes (2009), mais de 80 países, em todos os continentes, têm adotado a EaD em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes em todos os níveis. Com base em diversos autores como Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008); Nunes (2009); Alves (2009) e *Open University* (2011), apresentam-se a seguir, experiências de EaD em vários países do mundo.

Na Europa, a partir do século XX, o número de instituições que utilizam a EaD tem se multiplicado com a adoção dos meios de comunicação no processo ensino-aprendizagem, como o rádio, a televisão aberta e a cabo, e o satélite. Na Inglaterra, a *Open University* oportuniza a educação superior a um público adulto, caracterizando-se por combinar meios de comunicação como a televisão e o rádio aos centros educacionais. Em 2013, possuía mais de 200.000 estudantes, muitos deles acessando a plataforma do curso em seus *smartphones* e *tablets* e estudando quando e onde melhor lhes convém. Segundo a Pesquisa Nacional dos Estudantes, 92% estavam satisfeitos com a qualidade do curso, colocando a *Open University* no topo das cinco universidades no Reino Unido com melhor satisfação do aluno.

Em Portugal, a Universidade Aberta de Portugal (UAb) foi criada em 1988 pelo Decreto-Lei 444/88 de 02 de dezembro e desde então, tem proporcionado oportunidades de formação em nível superior em diversos países. Em 2015, já formou mais de 30 mil alunos,

em cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e cursos de extensão, em áreas como ciências da educação, língua e cultura portuguesa, ciências humanas, ciências sociais, ciências exatas e tecnológicas, ciências políticas e gestão de empresas. Em 2008, a UAb se tornou uma instituição europeia de referência, no domínio avançado do *elearning* e da aprendizagem *online*, através do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual (UAb-pt, 2016).

No Brasil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, e atualmente, é gerenciada pela CAPES. A UAB não é uma universidade aberta no real sentido do termo e sim, uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas. Trata-se da oferta de ensino superior à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Na América do Norte, a educação a distância é grandemente disseminada, tendo em vista que existe há mais de um século e já está bem integrada aos sistemas educacionais, tanto dos Estados Unidos quanto do Canadá. Dentre os vários fatores que possibilitaram essa disseminação encontra-se a capacidade de uso da tecnologia e a facilidade ao acesso a Internet. Nos Estados Unidos, a *Pensylvania State University* oferta cursos por correspondência desde 1892, a *Stanford University* desde 1969, a *University of Utah* desde 1916, e na *Ohio University*, os cursos a distância são oferecidos desde 1924.

No Canadá, a *Athabasca University* iniciou seu experimento-piloto em 1973, com a idéia de que poderia criar um campus organizado como uma rede de telecomunicações, tendo se desenvolvido sob o paradigma da sociedade da informação. Já a *Université Du Québec a Montréal* (UQAM) fundamenta suas atividades de pesquisa em preocupações sociais e as suas inovações no domínio das artes. Proporciona uma formação que integra uma dimensão internacional, atraindo estudantes de diversas origens e culturas e desenvolve programas de mobilidade para seus professores e alunos tendo em vista o compartilhamento de conhecimentos. É signatária da declaração de Berlim sobre o livre acesso ao conhecimento em ciências exatas e humanas.

Na América Latina, as primeiras experiências de educação superior à distância iniciaram-se na década de 1970, no México e Colômbia em 1972 e na Argentina em 1975. No México, a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) foi fundada em 1910, mas iniciou suas experiências em EaD apenas em 1972, por meio da criação da

Coordenação do Sistema de Universidade Aberta (SUA). A UNAM/SUA oferece cursos técnicos, cursos de capacitação, cursos de graduação e cursos de pós-graduação nas áreas biológicas e de saúde, sociais, humanas e exatas.

Na Colômbia, a *Universidad Nacional Abierta y a Distancia* (UNAD) vincula-se ao Ministério da Educação, desde a sua fundação em 1981. Oferece cursos em nível de graduação, tecnólogo e pós-graduação. Na Argentina, a *Universidad Abierta Interamericana* (UAI), universidade privada com sede em Buenos Aires e Rosário, foi fundada em 1995, pelo "VANEDUC" (rede de instituições de ensino), tendo a aprovação final para operar como uma universidade privada em 2005. A EaD, em Cuba (conhecida como *enseñanza dirigida*), começou a ser implantada em 1979. A Faculdade de Ensino Dirigido da Universidade de Havana, e o centro reitor dos cursos regulares, oferecidos em todo o país, contam com o suporte de outras 15 instituições universitárias. Os programas curriculares e a estrutura dos cursos a distancia são os mesmos dos cursos presenciais. Na Venezuela, a Universidade Nacional Aberta da Venezuela foi criada em 1976, quando um grupo de pesquisadores apresentou um plano de desenvolvimento da Universidade ao Governo, articulando-a com o processo de desenvolvimento nacional do país. Na Costa Rica, a Universidade Estatal a Distancia (UNED) foi criada em 1978 e está ramificada em todo o país, tendo 29 centros acadêmicos e de estudos, que cumprem a função de assessorar os alunos e apoiar tecnicamente o desenvolvimento dos cursos.

Na Ásia, vem transcorrendo uma evolução gradativa no processo de mediação no contexto educacional. Inicialmente, o desenvolvimento de cursos por correspondência por IES localizadas na Índia, no Japão e na China, atendiam adultos e jovens que não freqüentavam escolas convencionais. Posteriormente, foram incluídos o rádio e a televisão como formas de mediação no processo ensino-aprendizagem. Na Índia, a *Indira Gandhi National Open University* (IGNOU), fundada em 1985, atualmente, atende aproximadamente um milhão e meio de estudantes na Índia, atuando ainda, em 35 países no exterior, por meio de 11 escolas e uma rede de 58 centros regionais, que oferecem 125 programas educacionais em diferentes áreas e níveis, da Graduação ao Doutorado.

Na Coreia do Sul, a *Korea National Open University* (KNOU), fundada em 1972, oferta cursos nas áreas de línguas e literatura, ciências sociais, ciências naturais e de educação, com uma ideologia baseada no aprendizado ao longo da vida. Utiliza recursos

tecnológicos como a Internet, TV a cabo, videoconferências, CD-ROM e rádio em seus programas educacionais.

No Japão, a *Open University* do Japão foi iniciada em 1983, com a criação da Universidade do Ar, por meio de uma lei especial aprovada pela dieta japonesa, que, no início da década de 1990, atendia a aproximadamente 30 mil estudantes, por meio de cursos veiculados principalmente pela televisão e rádio, preparados pelo Instituto Nacional de Educação por Multimeios (NIME) e por materiais impressos. Em 2007, passou a ser denominada *Open University* do Japão, sendo a única Universidade Aberta no país. Desenvolve, fornece e promove o ensino superior a distância em colaboração com as redes de mídia de massa e alianças.

A China mantém programas de EaD desde o início da década de 1950. Atualmente, funciona o Sistema Chinês de Universidade pela Televisão - DIANDA, que reúne 575 centros regionais de ensino universitário pela TV e 1.500 centros locais de educação, os quais, por sua vez, coordenam mais de 30 mil grupos de tutoria espalhados por todo o país.

A EaD na Rússia é um instrumento de abertura e garantia de oportunidades de educação para milhares de pessoas. Cursos em todas as áreas são oferecidos, principalmente, os que aperfeiçoam os trabalhadores e criam novas condições de vida ao homem do campo.

Na Oceania, a EaD se destaca na Austrália e na Nova Zelândia, países onde a aprendizagem aberta e a distância está institucionalizada e é reconhecida em todos os níveis educacionais. Na Nova Zelândia, a *University of Otago* (UO), fundada em 1869, adota a concepção de aprendizagem a distância como suporte a educação presencial, porém, mais recentemente, passou a oferecer cursos totalmente online, em diferentes níveis e áreas, como negócios, saúde e humanas. Na Austrália, a *Open Universities Austrália* (OUA), fundada em 1993, é constituída por um consórcio formado por sete universidades australianas para a oferta de cursos a distância, nas áreas de artes, educação, saúde, negócios, tecnologia da informação e ciências.

Com mais de 200 milhões de habitantes, a Indonésia iniciou cedo seu percurso no campo da EaD. A *National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre* foi criada em 1960, para oferecer uma alternativa de aperfeiçoamento de professores. A *Centre for Educational Communication Technology*, Escola secundária a distância, criada em 1979, pelo Ministério da Educação e da Cultura.

A *Universitas Terbuka (The Open University of Indonesia)* foi criada em 1984 pelo governo nacional, por intermédio do Ministério da Educação e da Cultura, e atende a mais de 100 mil alunos.

Conforme Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008), há evidências de que a modalidade a distância é utilizada desde a década de 1940 no ensino superior na África, sendo que na década de 90, existiam mais de 140 instituições públicas e privadas. Embora informações como o acesso da população às TIC indiquem uma realidade muito aquém da desejada, a EaD na África vem sofrendo alterações, devido, em parte, às mudanças tecnológicas que o continente atravessa e às iniciativas de busca por tecnologias de informação e comunicação. Na África, a EaD também é utilizada na educação não formal por meio do desenvolvimento comunitário em organizações nacionais e internacionais como a Fundação Pan-Africana - INADES, fundada em 1962, na Costa do Marfim. A *University of South África (UNISA)* iniciou sua experiência com a EaD em 1946, com envio de material impresso e a correspondência entre docentes e discentes, complementando esta prática educativa. No final do século XX, atendia mais de um terço de todos os estudantes da África do Sul. Atualmente, utiliza a teleconferência, a videoconferência e sistemas *online* de apoio ao aluno. Seus cursos abrangem as áreas de ciências econômicas e de gerência, ciências humanas, ciências jurídicas, engenharia e tecnologia, agricultura e ciências ambientais e uma área especializada em estudos africanos, que busca explorar a riqueza intelectual do continente. A *Correspondence and Open Studies Institute*, vinculado a *University of Lagos* da Nigéria, iniciou em 1975, a oferta de cursos de Administração de Negócios e Contabilidade por correspondência.

De modo geral, as experiências têm mostrado que a EaD proporciona além das oportunidades de formação acadêmica e profissional, a inserção política e social daqueles que dela participam. Além disso, têm beneficiado o “desenvolvimento mundial da educação a distância, quer por meio de novas experimentações tecnológicas, quer como resultado de novas formas de fazer educação a distância (Nunes, 2009: 7).

## **2.2. A Educação Superior a Distância no Brasil: Regulamentação e Políticas Públicas**

Apesar da pouca expressividade da EaD no Brasil até meados da década de 1990, caracterizada por iniciativas isoladas e na periferia das discussões educacionais (Brito, 2010; Faria, 2011), a legislação que regulamentava as experiências iniciais em Educação a

Distância foi promulgada na década de 1970. O artigo 25 da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, permitia a utilização de recursos comunicacionais alternativos no ensino supletivo para atingir um maior número de alunos (Art. 25 § 2º): “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Expressava ainda, em seu artigo 64 que “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados” (Brasil, 1971).

Conforme consta nos anais da Câmara dos Deputados, foram apresentados, no período de 1972 a 1994, vários projetos de lei com pedido de autorização para criação da Universidade Aberta, e todos, sem exceção, foram arquivados sem nenhuma discussão (Faria, 2011). Essas iniciativas frustradas foram motivadas pela divulgação das experiências bem sucedidas em outros países (Brito, 2010; Faria, 2011), especialmente da Universidade Aberta da Inglaterra (*Open University*), da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta da Costa Rica, entre outras, já descritas anteriormente.

Em 1972, após uma visita à *Open University* na Inglaterra, uma Comissão de representantes do Brasil foi encarregada de elaborar uma proposta para possível implantação de uma universidade aberta (Faria, 2011). Posteriormente, em 1974, o Projeto de Lei nº 1.878 de 1974, de autoria do Deputado Pedro Faria, foi uma proposta efetiva para instituir uma Universidade Aberta. O projeto foi arquivado em função de parecer contrário do relator da matéria. Reapresentado em 1977, sob o número 3.700/77, o projeto foi novamente arquivado, porém com a inclusão de uma explicação na ementa da matéria, sobre o que era a universidade aberta e uma menção à possibilidade de democratização do ensino superior no Brasil. Na sequência, o Projeto de Lei nº 1.751 de 1983, do Deputado Clark Planton, que autorizava o poder executivo a instituir na educação brasileira um sistema de universidade aberta, também fracassou. Houve ainda, o Projeto de Lei nº 203/87, do deputado Lúcio Alcântara, que indicava a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância, também sem sucesso (Pimentel, 2006).

Em 1990, o próprio Poder Executivo fez a mesma solicitação ao Plenário, por meio do projeto de lei nº 4.592-C/90 do Ministério da Educação, que dispôs sobre a Universidade Aberta do Brasil, destacando-se:

o artigo primeiro autorizava a criação da Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação [...] Este projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo número 4592/A/90. Deste Projeto de Lei derivaram iniciativas como a inclusão do artigo 80 referente à educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (Costa e Pimentel, 2009, p. 75-76).

Outras iniciativas do poder executivo culminaram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>2</sup>, entre elas, o lançamento do programa Salto para o Futuro, pelo governo federal, em 1991. Este programa induziu a criação de Coordenadorias de EaD nas Secretarias Estaduais de Educação (Costa e Pimentel, 2009: 77). E conseqüentemente, em 1992, foi criada na estrutura administrativa do MEC, a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, que posteriormente, em 1995, foi transformada em Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Do ponto de vista legal, somente em 1996, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é que a educação a distância é reconhecida como uma modalidade de ensino, podendo ser ofertada na educação formal no Brasil (Prete, 2005; Faria, 2011; Costa e Pimentel, 2009). O art. 80 da Lei nº 9.394, incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas na modalidade à distância em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996).

---

<sup>2</sup> De acordo com Costa e Duran (2012), a designação de Sistema Universidade Aberta do Brasil é mais apropriada, pois a Universidade Aberta do Brasil não se estabeleceu como uma instituição tradicional de ensino superior e não se caracterizava como aberta, já que não possuía corpo docente próprio, não titulava alunos e o acesso a ela era por meio de concursos públicos de ingresso. Consistia de uma rede de cooperação federada entre IES públicas, o governo federal, os municípios e os estados.

A necessidade de autorização para a implementação dos programas de ensino a distância, claramente expressos nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 80 no que se referem à “exigência de credenciamento institucional, à regulamentação pela União e à construção de normativas pelos respectivos sistemas de ensino”, mostram que, a partir de 1996, a EaD é reconhecida pelo MEC, porém, não legalmente resolvida (Faria, 2011: 71).

Como destacado na LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também reconheceu a amplitude, a flexibilidade e relevância atribuídas aos projetos educacionais na modalidade EaD, especialmente para formação continuada e supletiva de jovens e adultos:

Sem dúvida alguma, projetos de educação à distância podem oferecer relevantes contribuições à educação nacional. Seu potencial de atuação é extremamente amplo, flexível e diversificado, pois trata-se de uma estratégia educativa que rompe os limites de tempo e de espaço inerentes à estratégia presencial. [...] No Brasil, país de dimensões continentais com profundas e crônicas carências educacionais acumuladas, além da educação continuada necessária em qualquer país, a educação a distância pode proporcionar oportunidades educacionais supletivas a elevados contingentes de jovens e adultos trabalhadores que não alcançaram a escolarização regular na idade própria (CNE, 1997).

Com o reconhecimento da legislação, a EaD ganhou grande impulso no Brasil, sendo estabelecida como prática das IES, a partir da política educacional num arcabouço legal da EaD no Brasil. Ocorreu um aumento da oferta de cursos na área, comprovado pelo “grande número de pareceres relativos à propositura de cursos nessa modalidade, emitidos pelo Conselho Nacional de Educação” (Costa e Duran, 2012: 273).

No intuito de regulamentar os cursos oferecidos na época, vários instrumentos jurídicos foram publicados e trataram da necessidade de credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos à distância em diferentes níveis, regulamentando e normatizando o que estabeleceu o artigo 80 da LDB 9394/96. O primeiro instrumento regulador foi o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, alterado pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e a Portaria Ministerial nº. 301, de 7 de abril de 1998, revogada pela Portaria nº. 4.361/2004. Em 3 de abril de 2001, a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O decreto nº 2.494 conceituou a educação à distância como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação,

utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Brasil, 1998).

A portaria MEC nº 301, de 7 de abril de 1998, publicada no Diário Oficial de 9 de abril de 1998, definiu as regras gerais que as Instituições deveriam cumprir para obter credenciamento para oferta de cursos na modalidade a distância. Entre elas, as IES deveriam apresentar “equipe qualificada e histórico na modalidade, bem como estatutos pertinentes e comprovação de interesse das partes envolvidas ou mencionadas” (Costa e Duran, 2012: 274).

No período de 1995 a 2002, foram implementadas no Brasil, iniciativas pioneiras de programas de educação à distância, entre elas, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso<sup>3</sup>, o movimento Unired<sup>4</sup>, o Consórcio Cederj<sup>5</sup> e o curso de Administração<sup>6</sup> do Ministério de Educação e Cultura (MEC), realizado em cooperação com o Banco do Brasil (Costa e Duran, 2012).

Destaca-se aqui, a constituição da UniRede, que foi de suma importância no que se refere à proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que serviram de base à implantação de programas nas diversas regiões do país, como o Pró-Licenciatura 1 e 2 e o Programa Universidade Aberta do Brasil, instituído para "o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Presidência da República, 2006).

O desafio que se apresenta para o ensino superior público nessa esfera consiste em construir projetos pedagógicos de qualidade e formas de gestão que permitam validar um paradigma nacional de qualidade para a educação a distância superior e que possam dar resposta ao grande

---

<sup>3</sup> Com início em 1996, foi o primeiro curso de graduação a distância do Brasil, oferecido exclusivamente para professores em serviço nas redes públicas do estado do Mato Grosso.

<sup>4</sup> Com início em dezembro de 1999, consistiu na criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), um consórcio interuniversitário que reuniu 82 instituições públicas de Ensino Superior, além de sete consórcios regionais. Tinha como finalidade, a oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada, democratizando, assim, o acesso à educação de qualidade.

<sup>5</sup> Consórcio entre o governo do estado do Rio de Janeiro por meio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e de seis universidades públicas sediadas no estado: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Universidade Federal Fluminense (UFF); e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Iniciado em 1999, com o objetivo de promover a interiorização do ensino superior público no estado do Rio de Janeiro, vem servindo de modelo para o Sistema UAB.

<sup>6</sup> Teve início em junho de 2006 com 9.156 vagas, distribuídas em 19 unidades da federação e participação de 21 universidades federais e estaduais.

desafio da educação à distância em um país continental: atingir escala com qualidade social (Costa e Pimentel, 2009: 74).

Como pode ser observado no Quadro 03, mais adiante, após reconhecer a Educação a Distância como modalidade educacional no Brasil (LDB nº 9.394/96) e regulamentá-la (Decretos nº 2.494 e 2.561, de 1998, e Portaria 301/1998), os instrumentos jurídicos seguintes são promulgados no sentido de direcioná-la. Neste sentido, foi criada uma Comissão para discutir propostas de cursos superiores à distância, foram estabelecidos indicadores de qualidade e foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que projeta metas para a educação de maneira geral.

O PNE 2001-2010, consolidado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, impulsionou ainda mais a EaD, com uma seção especificamente dedicada a essa modalidade:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. [...] No conjunto da oferta de programas para formação a distância, há certamente que permitir-se a multiplicação de iniciativas (Presidência da República, 2001).

Entre os objetivos específicos e metas do PNE 2001-2010, destacam-se:

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância. 2. Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância. 4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração. 8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural. 11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica. 13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância. 14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância (Presidência da República, 2001).

Posteriormente, os Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, foram revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005, onde:

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação à distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2007b: 2).

Percebe-se no Decreto acima uma explícita preocupação do MEC com a qualidade nos cursos a serem ofertados na modalidade EaD. Assim, tão logo ocorreu o processo de regulamentação e normatização da EaD no Brasil, o MEC produziu um documento em parceria com a SEED, com os Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância. O documento foi elaborado no segundo semestre de 1998 e tinha o intuito de apresentar diretrizes e critérios às instituições que pretendiam elaborar seus projetos de EaD, bem como servia para as comissões de especialistas analisarem as solicitações.

Nos anos de 2003 e 2007, após várias revisões e discussões com especialistas do setor, instituições educacionais e com a sociedade, a SEED/MEC lançou, em dezembro de 2007, o documento Referenciais de Qualidade para Cursos de Educação a Distância, com o objetivo de

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

Ressalta-se que, apesar desses referenciais de qualidade circunscreverem-se no “ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007” (Ministério da Educação, 2007b: 2) e nortear as ações legais do poder público nos processos de regulação, supervisão e avaliação, ele não tem poder normativo.

Em 2011, o Governo Federal propôs um novo PNE, correspondente ao decênio 2011-2020, por meio do Projeto de Lei nº 8.035/2010 (Ministério da Educação, 2011), um projeto polêmico que desencadeou muitas discussões, debates e conferências. Todavia, apenas em 2014, “ao ser sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei” (Presidência da República, 2014: 9).

O PNE 2014-2024 traça 20 metas e uma série de estratégias para a educação brasileira nos próximos 10 anos. Contudo, ao contrário do PNE 2001-2010, o documento não faz muitas referências à EaD e não há metas específicas a educação a distância no novo PNE, sendo mencionada apenas como uma mera estratégia para a expansão do acesso, em quatro de suas metas:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, [...] inclusive na modalidade de educação a distância (Presidência da República, 2014: 69-70);

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público [...] fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade (Presidência da República, 2014: 71);

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público [...] ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (Presidência da República, 2014: 73-75);

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pósgraduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. [...] expandir a oferta de cursos de pósgraduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (Presidência da República, 2014: 77).

Recentemente, o MEC homologou em 10/03/2016, o parecer número 564/2015 (CNE, 2016a), da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que propõe as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, que a instituiu pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 (CNE, 2016b), consolidando um novo marco regulatório da educação a distância em ensino superior no Brasil). Neste novo instrumento legal, o conceito de EaD é ampliado em relação ao contido no Decreto 5.622/2005, que regulamenta a LDB em relação a educação a distância no Brasil.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (CNE, 2016b).

### **2.2.1. A constituição legal do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**

Somente após dez anos de reconhecimento da EaD no Brasil na LDB – Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, do Poder Executivo, instituiu o

Sistema Universidade Aberta do Brasil. A instituição do Sistema UAB se deu no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, constituído com representantes do Poder Executivo, congregando oito Ministérios e 21 empresas estatais brasileiras e foi instituído no dia 21 de setembro de 2004, por meio da assinatura de um protocolo de cooperação para a discussão e potencialização das políticas públicas na educação (Faria, 2011).

Em dezembro de 2005, o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância, publicou o Edital nº 1, incentivando às prefeituras municipais e aos governos estaduais a proposição de projetos para sediarem polos de apoio presencial e convidando as Instituições Federais de Ensino superior a oferecerem propostas de cursos na modalidade à distância. “Este edital estabelecia as bases de um acordo de cooperação entre as três esferas públicas, estadual, municipal e federal, com o objetivo de implementação de uma ação pública de educação superior a distância sob o nome de Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB” (Costa e Pimentel, 2009: 76-77).

Na regulamentação da EaD no Brasil, a instalação do polo presencial é exigida por lei para a obtenção da certificação oficial de proposta de graduação em modelos de Educação a Distância. No Decreto 5.622, de 2005, o polo presencial é definido como “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (Presidência da República, 2005) conforme dispõe o art. 12, X, c, do citado decreto. A partir dele, os polos presenciais são considerados condicionantes obrigatórias para a oferta e execução da Educação Superior a Distância no Brasil.

Essa exigência é reforçada pela Portaria Normativa nº2 de 01/2007, que determina no Art. 3, § 3º, que os cursos em que as atividades presenciais forem executadas “fora da sede, em polos de apoio presencial, devem requerer o credenciamento prévio do polo, com demonstração de suficiência de estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta de curso” (Ministério da Educação, 2007a).

Art. 1º[...]

§ 2º O pedido de credenciamento para EAD será instruído com os documentos necessários à comprovação da existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta de Educação Superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº. 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios.

Art. 2º[...]

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade [...] (Ministério da Educação, 2007a).

Assim, examinando as bases legais, a partir de 2007, é exigência no Brasil que os polos de apoio presencial, sejam parte integrante da estrutura dos cursos de graduação que são ofertados no modelo de educação a distância.

Ainda conforme o Artigo 2 da Portaria Normativa nº2, a ampliação da abrangência de atuação dos programas de EaD de uma instituição, fica restrita à expansão da rede de polos de apoio presencial. Esta ampliação pode ser oficializada por meio de aditamentos ao ato de credenciamento na medida em que, após avaliação documental, haja a “comprovação da existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade” (Ministério da Educação, 2007a).

A prioridade do Sistema UAB seriam os cursos na área de formação de professores para a educação básica, e deveriam seguir os referenciais de qualidade para a educação a distância da SEED. Na seleção dos polos presenciais, deveria ser observada a distância mínima de 100 km entre dois polos. O edital de lançamento da UAB estabelecia que

os cursos seriam integralmente financiados pelo MEC e a implementação dos polos de apoio presencial deveriam ser realizados e custeados pelo município ou pelo estado, conforme se tratasse de um polo municipal ou estadual. Coincidindo com o esforço de seleção de cursos e polos promovidos no âmbito do edital de lançamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o poder executivo publicou o Decreto Nº. 5.800/2006 estabelecendo a UAB como um programa da SEED. (Costa e Pimentel, 2009: 77)

Os Decretos nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 e o nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007, “regulamentaram novamente o artigo 80 da LDB em temas como a ampliação dos momentos presenciais, incluindo avaliações, estágios obrigatórios, defesa dos trabalhos de conclusão de cursos e atividades de laboratório, aproximando [...] a experiência brasileira do modelo espanhol de EaD” (Costa e Duran, 2012: 275).

Em dezembro de 2006, a SEED publicou um segundo edital permitindo a participação de universidades públicas estaduais, na oferta de cursos no Sistema UAB e em março de 2007, os primeiros cursos da UAB começaram a ser implementados (Costa e Pimentel, 2009).

Em 2007, as atividades do Sistema UAB, foram transferidas da SEED para a CAPES, para a Diretoria de Educação a Distância (DED), por meio da Lei no. 11.502, de 11 de julho de 2007. De acordo com o artigo 25 do Estatuto da CAPES, aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, a DED passa a ter as seguintes atribuições:

- I - fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais de apoio presencial, visando a oferta de qualidade de cursos de licenciatura na modalidade a distância;
- II - articular as instituições públicas de ensino superior aos polos municipais de apoio presencial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB;
- III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da metodologia da educação a distância, especialmente no âmbito da UAB;
- IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e tutores nas instituições públicas de ensino superior e tutores presenciais e coordenadores nos polos municipais de apoio presencial; e
- V - planejar, coordenar e avaliar, no âmbito das ações de fomento, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições públicas e a infraestrutura física e de pessoal dos polos municipais de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica (Presidência da República, 2007).

Por meio do Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011, o MEC faz uma reestruturação administrativa e a SEED é extinta, tendo suas funções assumidas por outros órgãos no Ministério. A extinção da SEED implica, ainda, na transferência da Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação a Distância, integrante da SEED, para a Secretaria de Educação Superior (SESU). Essas mudanças políticas encaminham para o delineamento da EaD e sua política nacional (Faria, 2011).

O quadro 2.03 sistematiza os documentos legais das políticas de EaD no Brasil apresentando uma idéia geral das regulamentações.

Quadro 2.03 - Arcabouço legal da EaD no Brasil

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Ementa/ Assunto/ Objetivo</b>
11/08/1971	Lei nº 5.692 (§ 25 e §64)	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus → Torna possível a utilização de recursos alternativos para atingir maior no. de alunos.
25/03/1974	PL nº 1.878/74	Institui a Universidade Aberta (Arquivado em 08/03/1975)
10/06/1977	PL nº 3.700/77	Institui a Universidade Aberta (Reabertura do PL 1878/1974) - Arquivado
19/08/1983	PL nº 1.751/83	Autoriza o Poder Executivo a instituir, na educação brasileira, o sistema de "Universidade Aberta" (Arquivado)
16/05/1987	PL nº 203/87	Dispõe sobre a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (Arquivado)
16/03/1990	PL 4.592-C/90	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil
27/05/1996	Decreto 1.917	Instituição da SEED/MEC
20/12/1996	Lei nº 9.394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhecendo a EaD como modalidade de ensino (art. 80).
10/02/1998	Decreto 2.494	Regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394
07/04/1998	Portaria 301	Normatiza procedimentos de credenciamento de Instituições para oferta de cursos a distância
27/04/1998	Decreto 2.561	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

09/01/2001	Lei nº 10.172	Regulamenta o PNE (2001-2010), com as diretrizes e metas para fomento e expansão da EaD.
03/04/2001	Resolução 01	Normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação.
18/10/2001	Portaria 2253	Autoriza a aplicação de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais.
06/02/2002	Portaria 335/2002	Institui a primeira comissão de especialistas para discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para a educação a distância.
14/04/2004	Lei nº 10.861	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
10/12/2004	Portaria 4.059	Autoriza a oferta de disciplinas utilizando a Educação a Distância em cursos presenciais e revoga a Portaria 2253
29/12/2004	Portaria 4.361	Revoga a Portaria 301 e normatiza procedimentos de credenciamento de Instituições para oferta de cursos a distância.
19/12/2005	Decreto nº 5.622	Regulamenta o artigo 80 da LDB 9394/96 que trata da EaD no nível superior e revoga a Decreto 2494 e o Decreto 2561.
09/05/2006	Decreto 5.773	Estabelece os princípios da regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
08/06/2006	Decreto 5.800	Dispõe sobre a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil
10/01/2007	Portaria Normativa 02	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância e determina a necessidade do credenciamento prévio do polo para oferta de cursos.
08/06/2007	Resolução 01	Trata das normas para os cursos de pós-graduação em nível de especialização e altera a Resolução 01 de 03 de Abril de 2001
11/07/2007	lei nº. 11.502	Amplia a competência da CAPES.
13/09/2007	Parecer CNE/CES 195/2007	Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de IES para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância.
07/11/2007	Portaria 1047	Aprova diretrizes para os instrumentos de avaliação para o credenciamento de IES e Polos de Apoio Presencial para a modalidade educação a distância.
07/11/2007	Portaria 1051	Aprova o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade a distância.
12/12/2007	Decreto nº 6.303/2007	Altera o Decreto 5622 e o Decreto 5773 e estabelece exigência de polos presenciais para a EaD.
12/12/2007	Portaria MEC nº 40/2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação (revisada em 2010).
20/12/2007	Decreto 6316	Estipula as atribuições da DED/CAPES no âmbito do Sistema UAB.
02/04/2009	Portaria nº 318 do MEC	Estabelece a UAB como um programa permanente da Diretoria de Educação a Distância da CAPES, transferindo a operacionalização da UAB para a competência da CAPES
16/05/2011	Decreto nº 7.480/2011	Reestrutura o setor responsável no MEC pela ativação, supervisão e regulação em EaD, extinção da SEED/MEC e transferência das diretorias para a SERES/MEC.
25/06/2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação PNE.
10/12/2015	Parecer CNE/CES 564/2015	Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância
11/03/2016	Resolução CNE/CES 01	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (Novo marco regulatório da EaD)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pimentel (2006); Possoli (2012);

<http://www.camara.gov.br>; <http://www.capes.gov.br/legislacao>;

<http://portal.mec.gov.br/seed>; <http://portal.mec.gov.br/cne>; <http://www.planalto.gov.br>

Todo esse processo de normatização da Educação a distância no Brasil através dos decretos e portarias estipuladas pelo MEC e pelo CNE, contribuiu para que a modalidade se qualificasse, possibilitando, principalmente, o desenvolvimento de cursos de formação de professores na modalidade a distância em todo o País, atendendo a uma demanda governamental neste sentido (Litto, 2009; Costa e Duran, 2012). A “Universidade Aberta do Brasil foi uma, senão a principal, das iniciativas governamentais nesse campo” (Costa e Duran, 2012: 276).

### **2.3. Universidade Aberta do Brasil – UAB**

Dois momentos marcaram o processo de Institucionalização da UAB: Em julho de 2007, a aprovação pelo congresso nacional da ampliação das competências da CAPES, por meio da lei Nº. 11.502 de 11 de julho de 2007 e a subsequente publicação pelo MEC do regimento interno da nova CAPES, com a criação da Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância, sendo que esta última iria atuar juntamente com a SEED na coordenação nacional da UAB. A outra ação importante foi a transferência da operacionalização do Sistema UAB para a CAPES, por meio da Portaria 318 do MEC (Costa e Pimentel, 2009).

O Decreto presidencial 5.800 de 08 de junho de 2006 que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, "voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (Presidência da República, 2006), estabelece no art. 1º os seus objetivos:

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

Da forma como foi instituído, o Sistema UAB não se constitui como uma nova instituição de ensino, mas a articulação de Instituições públicas de ensino superior existentes, sob a coordenação do MEC, com o objetivo de levar ensino superior de

qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos brasileiros (Presidência da República, 2006).

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as IES públicas, visando atender às demandas locais por educação superior, por meio de acordos de cooperação técnica entre o MEC e os entes federativos interessados em manter polos de apoio presencial. Consolidada a articulação entre as IES públicas e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB viabiliza o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação, de modo a assegurar o bom funcionamento dos mesmos (Presidência da República, 2006).

Tendo como foco principal, a formação de professores, o Sistema UAB se orienta por cinco eixos fundamentais:

- expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso às camadas da população com dificuldade de acesso à universidade;
- aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
- financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2016).

A Figura 2.01 mostra como a articulação realizada pela Capes estimula a integração entre cursos, instituições de ensino e polos de apoio presencial.

Figura 2.01 - Articulação polos, cursos e instituições no Sistema UAB



Fonte: CAPES (2016) <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7837>

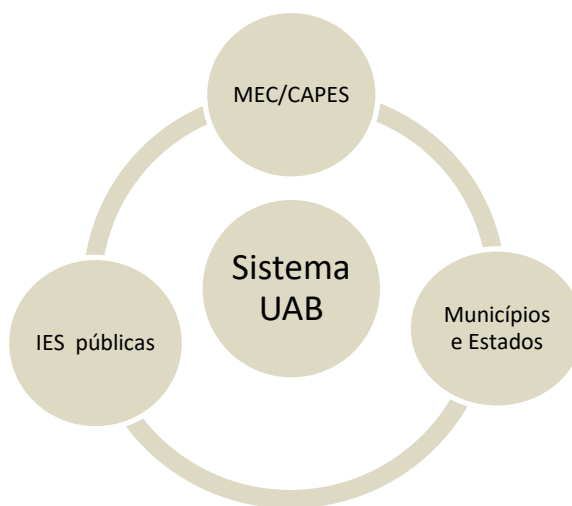
### 2.3.1. Configuração da Universidade Aberta do Brasil

Para se compreender o processo de gestão da UAB é importante considerar que a macro-estrutura do Sistema UAB está fundamentada em três pilares de sustentação (Costa e Pimentel, 2009):

1. O MEC/CAPES, com a coordenação nacional do processo e responsável pelas ações de articulação institucional, avaliação, fomento e indução de modelos de qualidade;
2. As IES públicas (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica), responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, pela gestão acadêmico-pedagógica e administrativa dos cursos na metodologia a distância e pela certificação dos alunos;
3. Os municípios e estados, responsáveis pela configuração dos polos de apoio presencial, a partir de parâmetros definidos pelo sistema UAB, de forma a conter infraestrutura adequada para atendimento ao aluno.

Essa macro-estrutura é esquematizada na figura 2.02.

Figura 2.02 - Macroestrutura do Sistema UAB



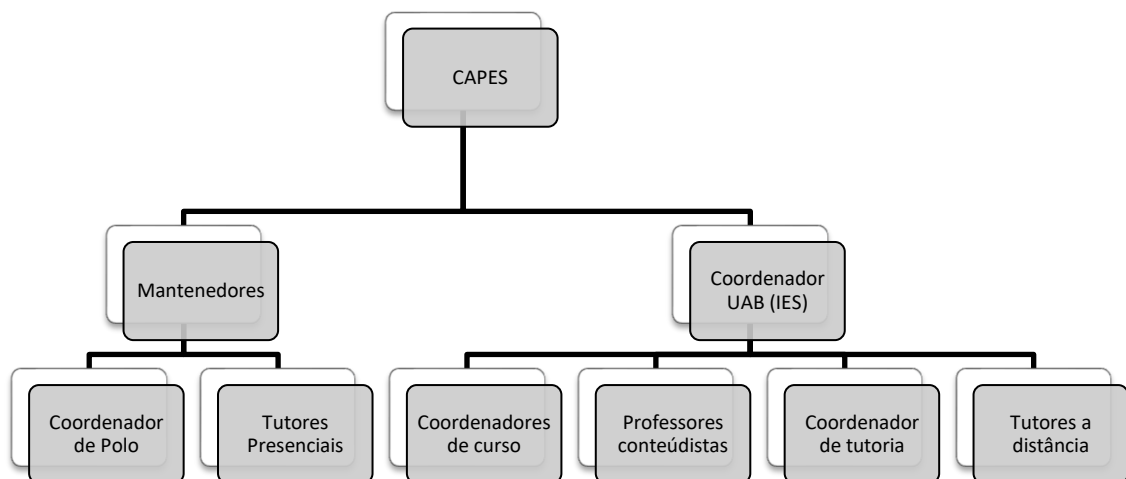
Fonte: Elaborada pela autora baseado em Costa e Pimentel (2009)

Em 2016, o Sistema UAB era integrado por 95 IES, sendo 52 universidades federais, 27 universidades estaduais e 16 institutos federais de educação tecnológica (INEP, 2016b). As IES, no sistema UAB, têm a função de “planejar, implementar e garantir a qualidade da gestão pedagógica dos cursos a distância oferecidos” (Costa e

Duran, 2012: 292). Nas IES são criados os projetos pedagógicos dos cursos que são implementados na UAB, de acordo com os parâmetros recomendados nos referenciais de qualidade.

Para a integração e cooperação entre as três esferas da macroestrutura do sistema UAB, vários atores (Figura 2.03), responsáveis por estabelecer e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem, participam do processo: os mantenedores estaduais e municipais, responsáveis pela infraestrutura dos polos; os coordenadores UAB nas IES, representante da IES junto a Capes na gestão acadêmico-administrativa de cursos no âmbito da UAB; os coordenadores de polo, responsáveis pela administração acadêmica e administrativa do polo; os coordenadores de cursos e corpo docente responsáveis pela execução acadêmica dos cursos da UAB; os professores conteudistas, responsáveis pelos conteúdos dos materiais didáticos desses cursos, com apoio de equipe multidisciplinar nas IES; os tutores a distância e os tutores presenciais, mediadores do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos em suas atividades acadêmicas; além dos próprios discentes (Costa e Duran, 2012).

Figura 2.03 - Composição do Sistema UAB (Atores)



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Costa e Duran(2012)

No âmbito das IES, o coordenador UAB, que é um professor designado pelo reitor para representar a instituição perante a CAPES, assume um papel de suma importância, tanto nas atividades de coordenação global do processo de implementação e gestão dos

cursos, quanto na execução financeira dos recursos e na prestação de contas (Costa e Duran, 2012).

O coordenador do polo é o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem no polo, sendo suas principais atribuições: representar o mantenedor (município/estado) junto ao MEC e às IES, em relação às ações desenvolvidas no âmbito da UAB; mediar a comunicação do mantenedor com o MEC; participar de reuniões, encontros e eventos relativos ao sistema UAB; coordenar as ações no âmbito do polo de apoio presencial, bem como o contato com as IES que atuam no polo; manter a comunicação com os coordenadores da UAB das IES; acompanhar e apoiar a execução das atividades pedagógicas dos cursos ofertados nos polos presenciais pelas IES, garantindo condições técnicas, operacionais e administrativas adequadas; realizar reuniões periódicas com o corpo técnico do polo, no intuito de promover e manter a qualidade dos cursos e traçar estratégias para a melhoria dos serviços oferecidos à população (Hack, 2014).

O coordenador de curso é o principal responsável pelo gerenciamento e a viabilização das atividades de cada curso do sistema UAB nas IES, e possui, dentre outras, as seguintes atribuições: selecionar as equipes de trabalho; acompanhar a construção dos materiais didáticos do curso; definir os professores envolvidos no curso; organizar os procedimentos referentes à seleção, à matrícula e ao acompanhamento acadêmico dos alunos do curso; realizar reuniões pedagógicas; assumir as demais funções definidas no regulamento geral dos cursos de graduação das IES (Hack, 2014).

Os professores conteúdistas, responsáveis pela elaboração do material didático do conteúdo a ser ministrado nas disciplinas, recebem o apoio de uma equipe multidisciplinar na IES, formada por especialistas da área do *design* instrucional, de produção gráfica e de hipermídia, de videoconferência e videoaula, que participam do planejamento, execução e difusão dos produtos audiovisuais. Essa equipe multidisciplinar é dirigida por uma coordenação pedagógica que orienta a produção dos materiais e o planejamento das atividades desenvolvidas nos cursos a distância (Hack, 2014).

Na concepção do sistema UAB, o tutor tem um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem, atuando como mediador entre professores, alunos e a instituição: esclarece dúvidas de conteúdo, reforça a aprendizagem, coleta informações sobre os estudantes e mantém e amplia a motivação dos estudantes. O tutor presencial atua no polo

de apoio, mantendo contato com o aluno por ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por telefone e pessoalmente, realizando encontros presenciais obrigatórios ou fazendo atendimentos individuais aos alunos. Por sua vez, o tutor a distância atua junto ao professor, na IES, como orientador de conteúdo de uma disciplina específica e se comunica com os alunos por meio de ferramentas *online* (Hack, 2014).

Em síntese, no sistema UAB os tutores a distância e os tutores presenciais são “profissionais docentes que auxiliam os alunos no desenvolvimento de suas atividades [...] e, portanto, são atores essenciais no processo de mediação da aprendizagem” (Costa e Duran, 2012: 278), desempenhando funções complementares: o tutor a distância é o responsável pelo conteúdo, enquanto o tutor presencial ajuda o aluno a administrar sua vida acadêmica e se organizar para dar conta de todas as etapas de estudo.

Além dos profissionais citados, outro ator integra o sistema UAB: o coordenador de tutoria, que é um professor da universidade, realiza ações que visam fortalecer a comunicação dialógica entre os envolvidos, dentre as quais: visitas aos polos regionais para acompanhar o trabalho do tutor presencial, realiza reuniões virtuais com o grupo de tutores do curso e faz um acompanhamento qualitativo e quantitativo do desempenho dos tutores (Hack, 2014).

Enfim, todos os envolvidos no processo, desde o coordenador do polo até o tutor, desenvolvem suas atividades de amparo mútuo, em que a palavra-chave que sintetiza bem essa relação é: cooperação. E cooperação no processo educativo se constrói pelo estabelecimento de uma *comunicação dialógica* (Hack, 2014: 47).

### **2.3.2. Polo de Apoio Presencial no Sistema UAB: Características, Requisitos de Qualidade e Avaliação**

Como visto, cada polo UAB se constitui num espaço para realização das atividades presenciais de instituições parceiras, sendo caracterizado como: "unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior" (Presidência da República, 2006). Destarte, é nessa unidade operacional que se configura uma importante conexão da rede de educação articulada pela UAB, que viabiliza a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País pelas Instituições de Ensino Superior.

Os polos presenciais são estruturados, preferencialmente, em prédios pertencentes ao poder público (alguns são alugados), e precisam conter em sua infraestrutura física,

“ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados” (Costa e Duran, 2012: 277), destacando-se laboratório de informática com conexão à Internet banda larga, laboratórios pedagógicos para atividades práticas das disciplinas experimentais, bibliotecas, salas de tutoria e salas para webconferência com equipamento de videoconferência e projetores multimídia, salas de coordenação e secretaria acadêmica (Ministério da Educação, 2007b; Costa e Duran, 2012).

O laboratório de informática tem função de suma importância nos cursos a distância, e deve estar equipado de forma que a quantidade de equipamentos seja compatível com o número de estudantes atendidos. Cabe à instituição de ensino, determinar essa relação, em consonância com as particularidades do curso e com o local do polo, visando a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos (Ministério da Educação, 2007b).

As bibliotecas dos polos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados, disponibilizados em diferentes mídias; estar informatizada, de modo a permitir a realização de consultas *online*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, e demais atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento; além de dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo (Ministério da Educação, 2007b). Outros requisitos exigidos referem-se às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências e a existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos.

Além da infraestrutura física, o polo deve contar também com o coordenador do polo, responsável pela gestão acadêmico-administrativa do polo, além da equipe técnica, administrativa e docente, composta no mínimo de um técnico em informática, um bibliotecário, auxiliares para a secretaria e tutores presenciais. Portanto, para a atuação de um polo de apoio presencial, é fundamental demonstrar suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso (Ministério da Educação, 2007b).

O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (Ministério da Educação, 2007b) estabelece que nos polos deverão ser realizadas atividades presenciais previstas em lei, como as avaliações dos estudantes, estágios supervisionados, aulas práticas em laboratórios específicos, defesas de TCC, tutorias presenciais, e videoconferências. Determina ainda que, o polo presencial funcione como

um ponto de referência fundamental para o estudante e possua horários de atendimento diversificados, funcionando, se possível, durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos, de maneira a incluir estudantes trabalhadores que tenham horário disponível reduzido (Ministério da Educação, 2007b).

A obrigatoriedade da criação e credenciamento dos polos de apoio presencial se dá, principalmente, em função da grande extensão territorial do Brasil, com mais de 200 milhões de habitantes, e a concentração das universidades nos grandes centros. A instalação de polos presenciais visa suprir defasagens não contempladas pela educação presencial, como o atendimento a estudantes que moram em áreas remotas, e as dificuldades de conexão a Internet nestas áreas.

Assim, o polo de apoio presencial desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância no atual modelo brasileiro, pois funciona como um ponto de apoio fundamental para os estudantes radicados em locais distantes da unidade de ensino que oferta o curso (Ministério da Educação, 2007b), sendo o elo entre Instituição e aluno, “o ‘braço operacional’ das instituições de ensino superior na cidade do estudante ou na mais próxima dele” (Mota, 2009: 301).

No entanto, para que o polo seja capaz de “oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender os alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras” (Capes, 2014), os gestores das instituições que compõem a rede de cooperação, precisam coordenar eficazmente todos os recursos e ações fundamentais ao seu funcionamento.

Desde o início, a implementação dos polos teve um acompanhamento rigoroso do MEC, pois além de ser um conceito novo para a maioria das prefeituras e secretarias estaduais de educação, a precariedade financeira de muitos municípios dificultava a alocação de recursos para atender às exigências estabelecidas pelas diretrizes de qualidade para a Educação a Distância da SEED, segundo as quais, o polo deveria oferecer infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos (Costa e Duran, 2012).

Decorrente da dificuldade nos municípios de alocar recursos para a viabilização do polo, o MEC, antecipando-se às dificuldades, assumiu parcialmente a implementação dessas unidades. Por um lado, em apoio à infraestrutura física, o MEC destinou a cada polo um kit básico composto de 36 computadores e o envio de antenas de transmissão para a conexão de Internet. Por outro lado, em apoio à infraestrutura de pessoal, o MEC ficou responsável pelo pagamento de bolsas para os coordenadores de polos e para os tutores presenciais (Costa e Duran, 2012: 278).

O Artigo 26 do Decreto 5.622/2005 permite que os polos de apoio presencial ofertem cursos para diferentes IES proponentes de cursos no modelo EaD, configurando “um espaço de atuação multi-institucional” (Costa e Pimentel, 2009: 85). Esta pode ser uma maneira de sustentação técnica e econômica, porém, a “[...] atuação multi-institucional em cada polo implica planejamento para a utilização dos espaços tais como laboratórios de computadores, laboratórios pedagógicos e espaços para os encontros presenciais” (Costa e Duran, 2012: 288-289).

Na tentativa de acompanhar o desenvolvimento dos polos, o MEC implementou algumas metodologias de avaliação do sistema. “No histórico dos polos, uma das avaliações que teve grande impacto foi a avaliação realizada pela Comissão Nacional de Qualificação de Polos. Esta avaliação começou em 2008, junto com a fundação dos primeiros polos UAB” (Eidelwein *et al*, 2012: 6).

Outra avaliação para acompanhamento do processo de constituição dos polos UAB foi realizada pela SEED, entre os meses de abril e junho de 2010. No processo de supervisão, foram verificadas as condições de infraestrutura, eventuais problemas e planejado seu saneamento. Foram supervisionados 556 polos. Na avaliação, a SEED qualificou os polos segundo quatro conceitos, que apontavam os estágios de seu desenvolvimento, a capacidade de ofertarem ou não novos cursos e a situação da infraestrutura encontrada (Costa e Duran, 2012). O quadro 2.04 apresenta os conceitos atribuídos e os direcionamentos dado pela SEED em cada qualificação.

Quadro 2.04 – Quadro comparativo dos conceitos atribuídos pela SEED na avaliação de Polos

<b>Conceito</b>	<b>Situação do polo</b>	<b>Encaminhamento</b>
R	O polo apresenta problemas críticos em sua infraestrutura (problemas com a biblioteca, a acessibilidade para alunos portadores de necessidade especiais, a insuficiência de espaços físicos etc.).	A entrada de novos alunos é interdita pela SEED por seis meses, até que as deficiências sejam corrigidas, conforme termo de ajuste selado entre a SEED e os mantenedores dos polos. Se os problemas não forem solucionados, o polo é descredenciado.
L	O polo possui deficiência de laboratórios pedagógicos para cursos ofertados na área experimental.	A entrada de novos alunos nos cursos específicos em que se detecta precariedade ou inexistência de laboratórios experimentais é interdita pela SEED por seis meses, conforme termo de ajuste selado entre a SEED e os mantenedores dos polos. Se os problemas não forem solucionados, o polo é descredenciado.
T	O polo apresentava alguns problemas localizados, não críticos, em sua	A SEED envia ofício informando sobre sua qualificação e solicitando providências, quando

	infraestrutura e que demandavam atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno.	pertinentes. Não é interrompida ofertas de cursos, nem firmado termos de ajustes.
S	O polo apresentava uma situação sustentável e infraestrutura adequada.	A SEED envia ofício informando sobre sua qualificação e que o polo apresenta qualidade suficiente para a continuidade dos cursos e a expansão da oferta.

Fonte: Autoria própria a partir de (Costa e Duran, 2012).

Em paralelo às avaliações externas, realizadas pelo MEC e INEP, a Diretoria de Educação a Distância da CAPES iniciou em 2011 um processo de monitoramento *in loco* dos Polos, com a finalidade de zelar pela qualidade da oferta dos cursos, bem como da infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades acadêmicas. A visita de monitoramento classifica o polo quanto a sua condição como (Capes, 2014):

- Apto - Situação que indica a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como a existência de toda a documentação necessária.
- Apto com pendência - Situação que indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação
- Não apto - Situação que indica a presença de graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação.

Quando o polo é classificado como “Apto com pendência”, os mantenedores (Prefeituras e Estados) precisam solucionar as pendências detectadas para classificá-los ou reclassificá-los da condição de pendência e poder continuar no Sistema UAB. O polo classificado como “Não apto” poderá ser impedido de realizar novas articulações e ter seu processo de desligamento iniciado se o mantenedor não apresentar, no prazo de 30 (trinta) dias, um plano de revitalização, com ações saneadoras das restrições verificadas durante a visita de monitoramento e respectivos prazos de execução.

Em decorrência da grande diversidade socioeconômica das regiões e dos municípios brasileiros, as situações dos polos divergem-se, dentre os quais, aqueles que conseguem cumprir os requisitos do MEC e avançar em termos acadêmicos e aqueles que desde 2007 encontram problemas para manter e oferecer a infraestrutura necessária.

Concorda-se com Silva *et al* (2012: 1403), no sentido de que

a avaliação deveria ser diagnóstica e propositiva, não apenas dando conta de sugerir o fechamento do polo ou o impedimento de implantação de novos cursos, mas, como se trata de Educação Superior, que fosse composta de ajustes de infraestrutura, inclusive custeados pelo Governo Federal, com base nas análises subjetivas realizadas em conjunto com as IES e nas demandas apresentadas pela sociedade [...] Avaliar, apontando rumos e construindo possibilidades, buscando mais e mais alinhar os acertos e corrigir falhas estruturais e de condução do processo de gestão é imprescindível ao processo de fortalecimento dos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Segundo Silva *et al* (2012: 1404), “os mantenedores, em especial as prefeituras e governos estaduais, não cumprem (ou, quando o fazem, é de maneira paliativa), em sua maioria, os quesitos de sua responsabilidade constantes dos termos assinados no MEC/CAPES”. Apesar das exigências do Governo Federal para o credenciamento desses polos, diversos aspectos muitas vezes não são contemplados, o que compromete o bom funcionamento da oferta de EaD e dificulta a sua gestão. Há carência de encaminhamentos adequados para gerenciamento e operacionalização desses ambientes (Ribas, Moreira, Cataplan, 2011).

Neste sentido, conforme disposto em CAPES (2009), “a boa gestão dos polos de apoio presencial é vital para o sucesso do modelo de educação a distância (EaD) desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)”. A identificação e resolução dos problemas existentes nos polos é essencial, a fim de que sua eficácia seja garantida, contribuindo para uma educação de qualidade.

#### **2.4. Indicadores e Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**

Após vinte anos de regulamentação da educação a distância no Brasil (1996-2016) como uma modalidade de ensino (LDB 9394/96) e forte expansão na última década, ainda provoca insegurança e resistência na comunidade acadêmica e na sociedade, sendo vista como uma educação de baixa qualidade. De acordo com Netto, Giraffa & Faria (2010: 8),

A origem dessa resistência está relacionada a dois fatores: baixa qualidade dos cursos ofertados por instituições sem credenciamento específico para atuar com EAD e aquelas que optaram por oferecer cursos para produção em “massa” de certificados sem o devido compromisso com a aprendizagem efetiva dos seus alunos.

Essa visão depreciativa em torno da EaD vem diminuindo à medida que programas e cursos à distância têm sido reconhecidos por sua qualidade no Brasil e em outros países.

### 2.4.1. Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância no Brasil

O documento Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância é o documento oficial da SEED que “orienta os processos avaliativos e de supervisão da educação a distância nacional, tanto pública quanto privada. Apesar de não incorporarem força de lei, esses referenciais orientam as instituições nas propostas de projetos pedagógicos para cursos a distância” (Costa e Duran, 2012: 292), sendo um norteador que contempla os requisitos mínimos necessários para garantir a qualidade de um curso ofertado a distância.

Um aspecto relevante neste documento é o de considerar que, apesar de a educação a distância não possuir um modelo único, ela é “EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (Ministério da Educação, 2007b). Assim, devem ser contemplados aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura específicos para que cursos ofertados a distância ocorram com qualidade. Mesmo que cada IES construa o seu próprio modelo de EaD, alguns elementos são relevantes e devem ser considerados.

De acordo com o documento, oito referenciais de qualidade precisam estar expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos na modalidade a distância no Brasil, que são: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão acadêmico-administrativa; Sustentabilidade financeira (Ministério da Educação, 2007b). No quadro 2.05, são apresentados os principais elementos constituintes de cada dimensão supracitada.

Quadro 2.05 – Síntese dos Referenciais de Qualidade do MEC

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	O PPP deve descrever sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino e de aprendizagem, de perfil do aluno que deseja formar, de forma a contemplar em sua estruturação curricular, a interdisciplinaridade e contextualização. A opção epistemológica é a responsável por nortear a organização do currículo (disciplina, módulo, tema, área) e o seu desenvolvimento. A definição dos processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação será baseada nesses aspectos do projeto, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.
Sistemas de comunicação	Destaca a efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, por meio de um sistema de comunicação que possa possibilitar o desenvolvimento de projetos compartilhados que auxiliem no processo de construção do conhecimento. A interatividade (entre professores, tutores e estudantes) é referenciada como sendo um dos pilares para garantir a qualidade de um curso na modalidade a distância, e deve ser garantida, independente do recurso tecnológico a ser disponibilizado.

Material didático	Enfatiza a importância de ser desenvolvido, quanto à forma e ao conteúdo, em consonância com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos estabelecidos no PPP, facilitando a construção do conhecimento e mediando a interlocução entre estudante e professor. O material didático deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo a várias mídias (material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, teleconferências, CD-ROM, páginas na WEB, etc.) e ser compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.
Avaliação	A avaliação de um projeto de EaD deve contemplar duas dimensões: a que se refere ao processo de aprendizagem e a que se refere a avaliação institucional. O modelo de avaliação da aprendizagem precisa auxiliar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, proporcionando-lhe o alcance dos objetivos propostos. Em relação à avaliação institucional, as IES devem planejar e implementar sistemas de avaliação que propiciem melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Para um curso realmente ter qualidade precisa ter um processo de avaliação institucional contínuo e baseado em quatro (4) eixos: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes; Instalações físicas; e Meta-avaliação.
Equipe multidisciplinar	Os recursos humanos consistem em uma equipe multidisciplinar, em que três categorias profissionais são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Destaca a suma importância do trabalho do professor e a necessidade dos mesmos serem mediadores altamente qualificados. Os tutores, compreendidos como sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica, contribuindo virtual ou presencialmente com o processo ensino-aprendizagem e com o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, precisam ter o domínio do conteúdo, conhecimento tecnológico, proatividade, visão crítica e global. O corpo técnico-administrativo está relacionado com as dimensões administrativa e tecnológica. Dentre esses, destaca-se o coordenador de polo, que necessita ser graduado e possuir experiência prévia para atuar nos processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos na unidade.
Infraestrutura de apoio	Para dar suporte ao desenvolvimento dos cursos é exigido uma infraestrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada. Essa infraestrutura deve estar disponível ao aluno na coordenação acadêmico-operacional nas IES e nos polos de apoio presencial. O Polo Presencial deve funcionar de segunda a sábado, nos três turnos, oferecer biblioteca, laboratórios de informática com acesso à Internet de banda larga e laboratórios de ensino, com acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. A coordenação acadêmico-operacional na IES deve ser constituída por: coordenador de curso, coordenador de tutores, professores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria e profissionais de tecnologia.
Gestão acadêmico-Administrativa	A gestão acadêmica de um projeto de curso EaD deve estar integrada aos demais processos da instituição, de maneira que as mesmas condições e suporte (matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc) que um estudante do curso presencial detém, sejam proporcionados ao estudante de um curso a distância.
Sustentabilidade Financeira	Na EaD, os investimentos iniciais envolvidos são elevados e destinados principalmente a contemplar a produção de material didático, o treinamento e capacitação das equipes multidisciplinares, a implantação de polos de apoio presencial, a disponibilização dos demais recursos educacionais, a implantação de metodologia e equipe de gestão do sistema de EaD. Um projeto acompanhado e avaliado permanentemente aliado aos avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos. Para garantir a sustentabilidade financeira de um curso superior, a instituição deve montar a planilha de custos do projeto, como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos, baseada em dois elementos principais: investimento de curto e médio prazo e custeio.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ministério da Educação (2007b)

Analisando os referenciais, pode-se detectar que suas recomendações não diferem das destinadas ao ensino presencial, exceto no que se refere aos itens de infraestrutura tecnológica, gestão descentralizada e o trabalho colaborativo.

Segundo o INEP/MEC (2017, p:5), “as políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988” e baseando-se nessa premissa, foi instituído em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>7</sup> com a finalidade da melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e Instituições de Educação Superior.

O SINAES fundamenta-se nas avaliações institucionais, avaliações de cursos e de estudantes. A Avaliação Institucional, interna e externa, considera dez dimensões: missão e PDI; política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; organização de gestão da IES; infraestrutura física; planejamento de avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira. Por outro lado, a avaliação dos cursos é realizada levando em conta as dimensões: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente; e instalações físicas. E a avaliação dos estudantes, através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), é aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso (INEP/MEC, 2015). Assim como nos cursos presenciais, os alunos dos cursos a distância também participam do ENADE.

Os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, e posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as IES passam por um processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta.

---

<sup>7</sup> Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais, a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, e avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Os principais objetivos da avaliação consistem em melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (INEP/MEC, 2015).

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)<sup>8</sup> e a operacionalização é de responsabilidade do INEP (INEP/MEC, 2015). De acordo com as competências descritas na legislação, a elaboração dos instrumentos específicos de avaliação externa de Cursos nas Instituições de Ensino superior, tanto públicas quanto privadas, a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos do MEC é de responsabilidade do INEP.

As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo INEP caracterizam-se pela visita in loco aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica (INEP/MEC, 2015). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

Assim, a avaliação de cursos da Educação Superior é um procedimento realizado pelo INEP e utilizado pelo Ministério da Educação para o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento dos cursos. Nos cursos na modalidade a distância, o procedimento é o mesmo adotado com os cursos presenciais, diferenciando apenas em alguns aspectos.

O MEC publicou em 31 de outubro de 2017, um novo “Instrumento de Avaliação Institucional Externa” por meio da Portaria n.º 1.382 para as ações de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância; e um novo “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação” por meio da Portaria n.º 1.383 para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância. A partir de então, ambos os documentos subsidiam a análise da qualidade dos cursos ofertados pelas IES por meio das visitas in loco organizadas pelo MEC/INEP, e o parecer que fundamenta os atos regulatórios para a criação e o funcionamento dos cursos de graduação na modalidade presencial e a distância e das IES.

Os novos instrumentos possuem indicadores específicos para avaliar os cursos na modalidade a distância, que até então eram avaliados com critérios semelhantes aos dos cursos presenciais. As IES que oferecem a modalidade EaD serão avaliadas por sua equipe

---

<sup>8</sup> A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004 (INEP/MEC, 2015).

multidisciplinar, pelo ambiente virtual de aprendizagem, pela formação acadêmica dos tutores, pela atuação dos coordenadores e a sua relação com tutores e professores e pela qualidade do material didático, entre outros critérios.

#### **2.4.2. Indicadores Internacionais de Qualidade em Educação a Distância**

No contexto internacional, vários países, preocupados com a qualidade das ofertas de graduação a distância, buscam indicadores e mecanismos capazes de garantir a qualidade dos cursos nessa modalidade. Um estudo sobre a qualidade em Educação a Distância no mundo realizado por Kanwar e Koul (2006) sugere que a base de uma cultura de qualidade em EaD deve estar apoiada em três dimensões:

1. Dimensão Nuclear: engloba os aspectos essenciais da EaD que aparecem no núcleo da garantia de qualidade, como metodologia de ensino, gestão pedagógica, serviços de apoio ao estudante e avaliação contínua, todos com enfoque no estudante e na aprendizagem.

2. Dimensão Sistêmica: diz respeito aos fatores que compreendem o sistema de EaD, como uma clara política estatal para adesão aos regimes de garantia de qualidade e sua promoção; uma liderança responsável com o compromisso da instituição, com a qualidade do pessoal, dos produtos, processos e serviços; uma gestão que defenda a inovação, buscando melhorar o que for necessário; e um acordo participativo interno para conduzir e manter o processo de garantia de qualidade.

3. Dimensão do Recurso: refere-se aos fatores como habilidade técnica e acadêmica, recursos de aprendizagem, infraestrutura e tecnologias, incluindo a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Baseando-se nas dimensões para uma qualidade em EaD sugeridas por Kanwar e Koul (2006), nos indicadores de qualidade da UNED da Espanha e da *Open University* da Inglaterra (grandes referências do ensino superior a distância na Europa) e nos referenciais de qualidade do MEC para oferta de cursos de graduação a distância, Netto, Giraffa & Faria (2010) definiram 14 “indicadores de qualidade” (Quadro 2.06) para avaliação de projetos de cursos de licenciatura na modalidade EaD.

Quadro 2.06 — Indicadores de qualidade em EaD

DIMENSÕES EM EAD	INDICADORES UNED	INDICADORES OPEN UNIVERSITY	REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO MEC	CATEGORIAS	INDICADORES
<b>DIMENSÃO NUCLEAR</b>		Materiais didáticos elaborados por especialistas	Sistemas de Comunicação	Gestão pedagógica	• Interatividade
				Metodologia de ensino	• Encontros presenciais • Estágio de docência
		Avaliação da aprendizagem e desempenho de tutores	Material didático	Materiais de estudo	• Materiais didáticos
			Equipe multidisciplinar	Serviço de apoio ao estudante	• Equipe de apoio
			Avaliação	Avaliação	• Avaliação da aprendizagem
<b>DIMENSÃO SISTÊMICA</b>	Professores capacitados	Professores capacitados	Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem	Projeto Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil docente</li> <li>• Proporção alunos/tutores</li> <li>• Modelagem do ambiente virtual</li> </ul>
	Proporção adequada alunos/tutores	Proporção adequada alunos/tutores	Gestão Acadêmico-administrativa		
		Projeto pedagógico elaborado por especialistas	Sustentabilidade financeira		
<b>DIMENSÃO DO RECURSO</b>	Biblioteca Presencial		Infraestrutura de apoio	Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca Digital</li> <li>• Biblioteca presencial</li> <li>• Laboratórios didáticos virtuais</li> <li>• Laboratórios didáticos presenciais</li> <li>• Laboratórios de Informática</li> </ul>
	Livraria Virtual				

Fonte: Netto, Giraffa & Faria (2010: 99)

Conforme as autoras citadas, “a questão da qualidade do curso passa pela consideração de alguns elementos que auxiliam a agregar qualidade ao projeto” (Netto, Giraffa & Faria, 2010: 100). O diferencial dos indicadores propostos por Netto, Giraffa & Faria (2010) é que foram construídos a partir da análise das métricas utilizadas para mensurar qualidade em Educação a Distância no contexto internacional e nacional (especialmente as recomendações do MEC). Dessa forma, constituem-se em um referencial significativo para organização e/ou avaliação dos cursos nessa modalidade de ensino.

No quadro 2.07, apresentamos resumidamente os elementos ponderados pelas autoras para cada indicador, que podem ser considerados para a elaboração de cursos de graduação em outras áreas.

Quadro 2.07 – Síntese dos Indicadores Internacionais de Qualidade em EaD

Indicador	Descrição
Perfil Docente	Para um professor atuar com qualidade na Educação a Distância precisa ter competência técnica em relação ao uso de computadores, em metodologias de EAD, organização, disciplina e auto-regulação, disponibilidade, flexibilidade, presença virtual constante, pré-disposição para a interatividade, amplo conhecimento do conteúdo de suas aulas e dos recursos virtuais, habilidade para ler e escrever em meio digital. Além dessas, capacidade de pensar sobre sua prática, uma vez que deverá abrir mão das “certezas” do paradigma tradicional; e rapidez na solução de problemas na modalidade EAD, de forma a fomentar um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem a distância.
Proporção alunos/tutor	Além da qualificação docente dos tutores, é preciso pensar nas condições de trabalho e na garantia de atendimento personalizado aos alunos. Para que as interações sejam favorecidas numa sala de aula virtual de forma que o aluno tenha um atendimento individualizado e um acompanhamento durante sua aprendizagem, a proporção adequada de alunos por tutor deve ser de, no máximo, 30/1. Essa proporção, além de agregar qualidade a um curso a distância, ajudaria a acabar com a idéia preconceituosa de a EaD ser sinônimo de uma educação massificada.
Modelagem do Ambiente Virtual	Para que um ambiente virtual se configure como um espaço de aprendizagem eficaz (estabelecendo uma comunidade virtual) deve ser bem planejado, “amigável”, de fácil manuseio, auto-explicativo e ter os recursos de comunicação priorizados. É importante que os ambientes dos cursos sejam estruturados de forma que propiciem espaços de aprendizagem onde o aluno não só receba a informação vinda do professor, mas, também construa o conhecimento na interação com os seus pares (equipe de apoio do curso, colegas e professores) suportados pelas ferramentas interativas disponibilizadas.
Interatividade	Um curso a distância de qualidade deve ser um espaço que privilegie a cooperação/colaboração e a construção de uma prática social com condições de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para que uma sala de aula virtual se torne rica e produtiva em aprendizado, é preciso, tanto do professor quanto do aluno, presença virtual constante e postura interativa. A aprendizagem efetiva só ocorre na interação, na relação com o outro e com o objeto de conhecimento, sendo essencial a construção de vínculos na relação pedagógica entre todos os envolvidos e um contexto que propicie problematizações e discussões entre os alunos e professores.
Material Didático	A escolha do material didático a ser utilizado requer comprometimento e desejo de pensar uma proposta pedagógica capaz de satisfazer as necessidades do aluno. Um curso a distância deve apresentar os materiais didáticos em formato web (disponíveis na Internet), impresso e em multimídia (CD e DVD). Essa variedade de formatos se justifica se levarmos em conta os diferentes tipos de aprendizagem e a heterogeneidade da realidade de cada aluno, considerando-se o país como um todo. Portanto, um projeto de qualidade em EaD deve observar que os alunos aprendem de formas diferenciadas e, para isso, é necessário diversificar as estratégias e os materiais utilizados. É preciso pensar os materiais didáticos para EaD de uma forma coerente com os novos parâmetros da Educação.
Laboratórios virtuais	Na modalidade à distância, os laboratórios virtuais são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois diversificam as estratégias pedagógicas e possibilitam uma maior interação com o material didático. A vantagem de utilizar laboratórios virtuais na EaD está no fato deles poderem ser disponibilizados por meio de uma mídia eletrônica (Web e o CD-ROM) e por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando aos alunos o acesso aos recursos de experimentação sem restrições de tempo e limitações de espaço dos laboratórios reais. Para agregar qualidade aos cursos na modalidade a distância é preciso “que os organizadores pensem em criar objetos de aprendizado estimulantes, como animações, simulações, formas que façam o aluno entender a concretização daquele conhecimento” (Litto, 2009: 25).
Laboratórios Didáticos presenciais	Na oferta de cursos de graduação a distância, é exigência do MEC que alguns projetos de cursos contem com uma infraestrutura física presencial. Os laboratórios didáticos presenciais são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem, pois aproximam os alunos e possibilitam o desenvolvimento e a avaliação de tipos de competências não

	adquiridas pelo meio virtual. Enquanto não houver possibilidade de simular na forma virtual todas as experimentações exigidas pelas diversas áreas do conhecimento, os laboratórios didáticos presenciais ainda serão essenciais.
Avaliação	Um curso a distância de qualidade deve considerar no seu projeto, no que diz respeito à avaliação, as especificidades do aluno, sua trajetória, seus conhecimentos prévios, suas expectativas, suas dificuldades e potencialidades e reunir as possibilidades de apoio ao aluno durante todo o processo. Como a legislação em EaD, no Brasil, exige que seja realizado avaliação presencial, a avaliação somativa tem que ser adotada, mas sabendo-se que esta produz um resultado parcial do processo de aprendizagem. Essa é uma prática que deve ocorrer de forma integrada com a avaliação formativa, que tem como característica a ocorrência continuada e processual, levando em consideração os interesses dos alunos, suas experiências e reais necessidades.
Equipe de Apoio	Para que o curso possa ser desenvolvido a distância é de fundamental importância a atuação da equipe multidisciplinar. Nesse sentido, a estrutura e o acesso à equipe de apoio é um fator determinante para a qualidade de um curso virtual. A EaD, da forma como é concebida atualmente, é permeada por processos, métodos e técnicas em que a equipe exerce a função de mediação na relação professor-aluno, aluno-aluno, objetivando uma comunicação bidirecional mediada através de tecnologias adequadas. Uma das funções da equipe de apoio é minimizar as dificuldades iniciais daqueles alunos que não estão muito preparados para a transposição do mundo real para o mundo virtual, desempenhando um papel importante em relação à prevenção da evasão.
Encontros Presenciais	A legislação da EaD no Brasil exige momentos presenciais destinados para realização de provas. Porém, o quantitativo de encontros presenciais não expressa, necessariamente, a qualidade de um curso a distância. O que vai determinar a qualidade de um projeto nessa modalidade é a proposta didático-pedagógica, a metodologia utilizada e os processos de mediação desenvolvidos. A periodicidade dos encontros presenciais (semanal, quinzenal, bimestral, etc.) deve ser determinada no Projeto Pedagógico do curso pelo atendimento aos preceitos legais, considerando-se que o aluno que procura um curso a distância, muitas vezes, tem dificuldade de se deslocar.
Estágios	Considerando-se que no Ensino Superior, o contato direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho acontece no âmbito dos estágios curriculares, disciplina que integra o plano de estudos de vários cursos, este indicador deve ser agregado à avaliação da qualidade de todos os cursos, e não apenas para as licenciaturas (foco das autoras). A disponibilização pela coordenação do curso, de uma lista de locais conveniados para escolha pelo estudante, agrega qualidade num curso em EAD. O fato da IES fornecer uma lista de locais conveniados assegura que a prática seja realizada de acordo com os objetivos definidos nos Projetos Pedagógicos dos cursos e garante algum controle sobre a qualidade e a seriedade dos conveniados.
Biblioteca Digital	Segundo o MEC, um polo de apoio presencial deve apresentar uma estrutura física mínima que contemple laboratórios didáticos, biblioteca, laboratório de informática, entre outros. A biblioteca digital é um importante instrumento para agregar qualidade a um curso. Uma das vantagens da biblioteca digital é facilitar o acesso aos acervos virtuais, eliminando as barreiras físicas e as fronteiras geográficas. Nesse sentido, esse tipo de recurso possibilita ao aluno distante ter acesso aos materiais de pesquisa, de forma virtual, com a mesma qualidade de atendimento que um aluno presencial.
Biblioteca Presencial	Mesmo que um curso contemple uma biblioteca digital com acervo atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, compatível com as disciplinas dos cursos ofertados, e com materiais disponíveis em diferentes formatos de mídias, há a necessidade de um espaço físico nos polos presenciais. O aluno precisa ter acesso a um acervo de qualidade presencialmente, na cidade onde está cursando a graduação.
Laboratórios de Informática	Um projeto de qualidade em EAD precisa oferecer laboratório de informática de livre acesso com estrutura compatível com o número de estudantes atendidos, equipamentos modernos e atualizados, acesso à Internet de banda larga e recursos multimídias. Esse espaço físico é uma forma de garantir que o aluno tenha acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem e à biblioteca digital.

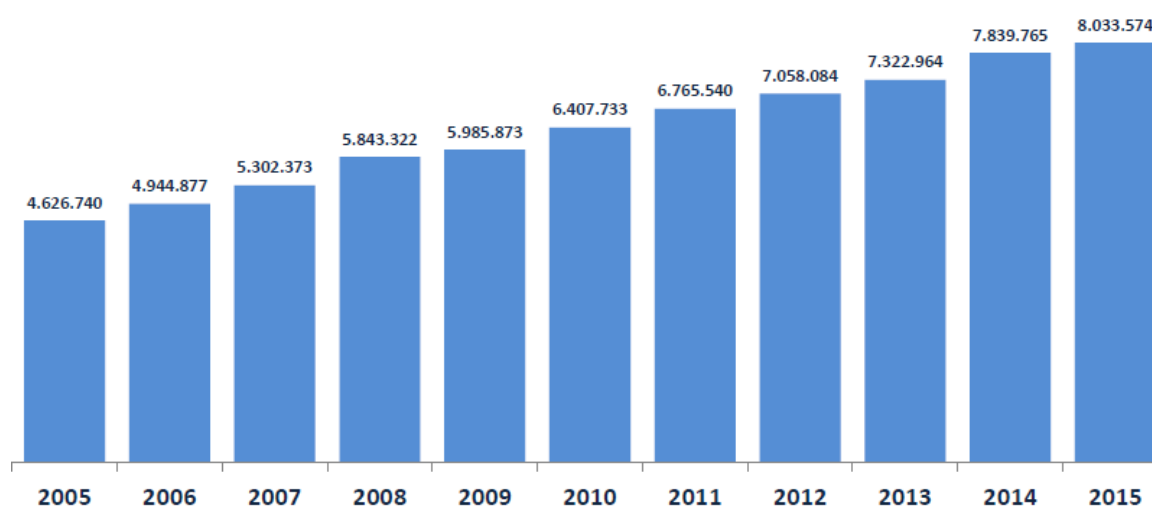
Fonte: Elaborado pela autora com base em Netto, Giraffa & Faria (2010)

## 2.5. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD

O decreto nº 5800/2006, que instituiu o sistema UAB, dispõe que entre os objetivos desse sistema, está a busca em reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País, além do estabelecimento de um amplo sistema nacional de educação superior a distância, com o objetivo de expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. É notório que a instituição do Sistema UAB vem como uma tentativa de suprir a falta de uma política pública de EaD, para favorecer o crescimento do ensino superior, e principalmente, a formação de professores. Contudo, as condições de sua criação e os encaminhamentos desafiadores na política do MEC têm gerado certa insegurança quanto à consolidação desse sistema (Dourado, 2008; Preti, 2009; Alonso, 2010; Faria, 2011).

Para se ter uma idéia do tamanho dessa expansão, entre 1995 e 2015, houve um crescimento no número total de matrículas na educação superior (graduação e seqüencial), que passou de 1.759.703, em 1995, para 8.033.574, em 2015, com um crescimento, portanto, da ordem de 456,17% no espaço de tempo de vinte anos. Em 2005, o total de matrículas era de 4.626.740, sinalizando um crescimento de 73,6% nos últimos dez anos (INEP, 2016a), conforme demonstrado na figura 2.04.

Figura 2.04 – Matrículas na Educação Superior (graduação e seqüencial) no Brasil–  
2005/2015



Fonte: MEC/INEP (INEP, 2016a)

Apesar dos esforços governamentais para a consolidação do sistema UAB, o processo de expansão do ensino superior no Brasil é caracterizado pelo avanço do setor privado. Os dados do INEP evidenciam que a educação superior brasileira é majoritariamente privada (INEP, 2016a). No ano de 2015, das 8.027.297 matrículas em cursos de graduação, 1.952.145 são em instituições públicas e 6.075.152, em instituições privadas, ou seja, aproximadamente 76% concentram-se em instituições de natureza privada.

Com a EaD a expansão aconteceu de maneira semelhante aos dados gerais apresentados. No ano de 2003, o INEP anunciou a existência de 52 cursos de graduação a distância, atendendo a cerca de 50 mil alunos; e os dados do Censo do Ensino Superior de 2007 indicaram que 97 instituições ofertavam cursos de graduação a distância, totalizando 369.766 matrículas (Alonso, 2010).

Em 2015, o total de matrículas em cursos de graduação a distância era de 1.393.752, sendo 128.393 em IES públicas e 1.265.359 em IES privadas, representando uma participação de 17,4% do total de matrículas da educação superior; e o total de cursos era de 1.473 ofertados por 197 IES (INEP, 2016a). As IES privadas possuem 72,5% do total de matrículas na graduação presencial e na modalidade a distância esta participação é ainda maior, 90,8% (INEP, 2016a).

Essa majoritariedade das IES privadas na oferta de cursos superiores a distância ocorre desde o início da EaD no Brasil. Segundo Kenski (2012: 123), respaldando-se em dados do INEP, em 2007, haviam 104 IES credenciadas para EaD, “sendo que 59,61% (62) eram instituições particulares”.

Conforme os dados do Censo do Ensino Superior de 2015, do total de 2.364 instituições de ensino superior, 295 (12,5%) eram IES públicas e 2069 (87,5%) eram IES privadas. Um dado alarmante é que, desse total, apenas 384 (16%) eram universidades e centros universitários (156 públicas e 228 privadas), enquanto 1.980 (84%) correspondiam às faculdades (139 públicas e 1.841 privadas).

Desde a década de 90, a expansão do Ensino Superior no Brasil vem ocorrendo sob a influência de uma política neoliberal de educação superior na perspectiva do mercado e da associação entre competitividade, avaliação e flexibilidade, com o favorecimento à iniciativa privada para atendimento da clientela em detrimento à construção do conhecimento, num movimento contínuo de minimização do papel do Estado, que detém

sob sua responsabilidade, apenas o controle e a avaliação, legitimados por instrumentos legais e burocratizados (Sguissardi e Reis, 1997; Dourado, Catani & Oliveira, 2003; Sguissardi, 2008; Faria, 2011; Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, [...] cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (Mancebo, Vale & Martins, 2015: 33).

O crescimento e predomínio do segmento privado-mercantil (Sguissardi, 2008) na expansão da educação superior brasileira é consequência de uma política Estatal que beneficiou imensamente esse empresariado. “O *lobby* privatista é poderoso e organizado. Faz-se representar no Conselho Nacional de Educação (CNE), e, graças a um sistema político dominado pelos interesses do capital, [...] o setor privatista é majoritário no Congresso Nacional” onde apresentam “propostas que respondem apenas aos interesses mercantis das instituições que representam” (Mancebo, Vale & Martins, 2015: 37).

A política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, a facilidade para o credenciamento de instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para a EaD e a exaustão da oferta de cursos presenciais nas IES privadas, favoreceram o expressivo aumento da EaD no país (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Alguns autores defendem “a organização racional e empresarial da EaD na educação superior” (Faria, 2011: 18) e abordam a EaD apenas na perspectiva de democratização e de ampliação do acesso, o que poderia causar a predominância das práticas de EaD de massificação do ensino, sem considerar as especificidades de cada grupo social em formação (Faria, 2011).

A enorme massificação e consequente sobrecarga de trabalho dos professores oriundos da expansão da oferta de cursos de Ensino Superior na modalidade EaD, reflete na forma pela qual os alunos são atendidos e na sua formação (Alonso, 2010; Faria, 2011). Alonso (2010) aponta dois fatores que marcaram as experiências da implementação da EaD Brasil:

1. A tentativa de expandir, com rapidez, o acesso ao ensino, que foi acompanhada pela crescente falta de qualidade na oferta, pois, quanto mais alunos, menos os sistemas respondiam à formação mais adensada.

2. A necessidade de instalação de infraestrutura que suportasse a capilarização de um sistema de EaD no país e os recursos humanos disponíveis que não atendiam às demandas pedagógicas dos alunos, redundando em abandono significativo dos cursos.

Outro aspecto apontado por Alonso (2010) é a fragilidade na constituição dos polos presenciais.

Se nas IES da esfera privada esses espaços são organizados por meio de contratos com terceiros, no âmbito da UAB são de responsabilidade dos municípios que se candidatam para ofertar ensino superior, tendo que dispor de infraestrutura de apoio para o desenvolvimento da modalidade (Alonso, 2010: 1331).

Segundo a autora, a partir do relatório do Tribunal de Contas da União, no início da UAB, grande parte dos municípios tinham pouca chance de implementar os polos conforme as exigências do MEC e não haviam concluído suas instalações, embora os cursos estivessem em andamento. Dentre os problemas, destacavam-se a infraestrutura física deficiente, o mau funcionamento ou inexistência da rede Internet, a falta de bibliotecas, a deficiência das atividades de tutoria e a precariedade na formação dos recursos humanos envolvidos nas coordenações locais/tutoria.

Assim, esses fatores que marcaram o clímax da expansão da EaD, tornam ainda desafiante a expansão do ensino superior nesta modalidade, “associada a experiências não institucionalizadas, a sistemas paralelos aos existentes historicamente nas IES, ao recrutamento de mão de obra não incorporada ao cotidiano de trabalho dos cursos, a infraestrutura precária para atendimento aos alunos” (Alonso, 2010: 1333).

Atualmente, a implementação de programas de educação superior à distância,

ainda implica na superação de uma série de preconceitos e barreiras políticas, ideológicas, culturais e tecnológicas, muitas herdadas da compreensão e do entendimento da EaD sob a concepção de uma educação de “massa”, aligeirada, de baixa qualidade e pobre em avaliação” (Schlünzen Junior, 2009: 21)

É preciso que o Estado articule políticas bem definidas, sobretudo do aprimoramento dos processos de acompanhamento e de avaliação, de modo a contribuir com o desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, com a melhoria dos processos de formação em cursos de graduação presenciais e a distância, hoje oferecidos em larga escala, e muitos com qualidade duvidosa, principalmente em IES privado-mercantis que respondem pela maioria das matrículas.

Primeiramente, a EaD com a qual se objetiva um processo educacional de qualidade não se caracteriza como uma modalidade de educação de massa, mas sim, como uma alternativa importante para levar meios de acesso a educação que, no Brasil, representa melhores

oportunidades e o desenvolvimento regional em áreas carentes, distantes de grandes centros. (Schlünzen Junior, 2009: 21).

## 2.6. Panorama da Educação Superior no Brasil: O que dizem as pesquisas do MEC e ABED

### 2.6.1. Resultados do Censo da Educação Superior 2015 – INEP

Apresentamos aqui, dados coletados a partir da análise dos resultados do Censo da Educação Superior 2015, realizado pelo INEP em 2016, e que se mostram relevantes para a investigação.

A figura 2.05 apresenta um resumo estatístico da Educação Superior no Brasil em 2015, incluindo cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa. O número de instituições é de 2.364, sendo 295 públicas e 2069 privadas. A matrícula total de alunos na Educação Superior é de 8.358.804, sendo 2.221.980 nas IES públicas e 6.136.824 nas IES privadas.

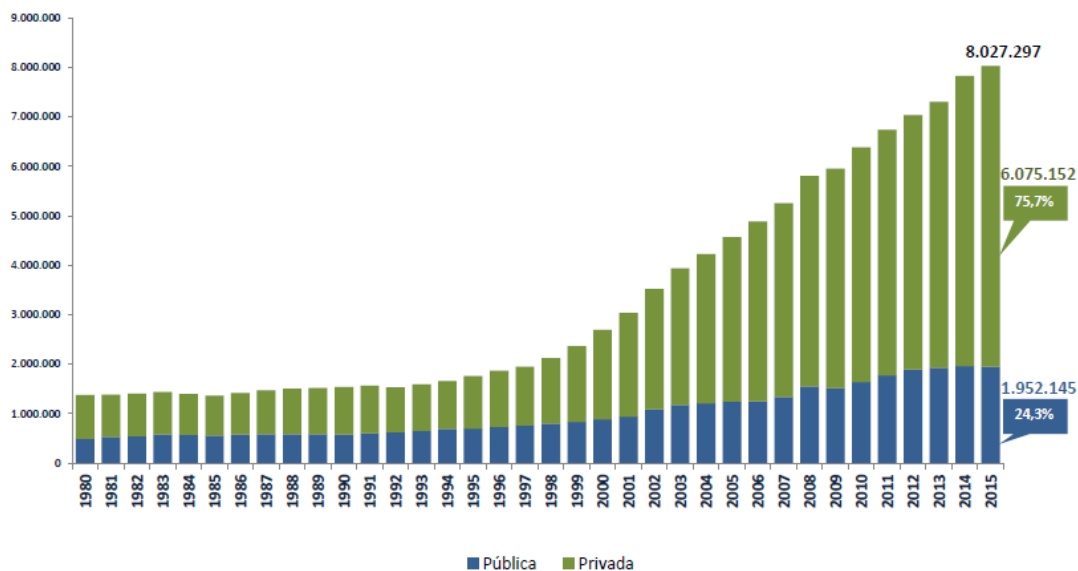
Figura 2.05 – Estatísticas gerais da Educação Superior por categoria administrativa

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Educação Superior - Graduação</b>						
Instituições	2.364	295	107	120	68	2.069
Cursos <sup>1</sup>	33.501	10.769	6.313	3.709	747	22.732
Matrículas em cursos de graduação	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
Matrículas em cursos sequenciais de formação específica	6.277	440	124	250	66	5.837
Ingressos	2.920.222	534.361	336.093	161.704	36.564	2.385.861
Concluintes	1.150.067	239.896	134.447	86.770	18.679	910.171
<b>Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scricto Sensu</i></b>						
Matrículas	325.230	269.395	184.041	83.856	1.498	55.835
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL</b>						
Matricula Total	8.358.804	2.221.980	1.398.800	702.739	120.441	6.136.824
Função Docente em Exercício <sup>2,3</sup>	388.004	165.722	105.558	52.575	7.589	222.282
Docente em Exercício <sup>2,4</sup>	354.499	163.510	104.787	51.281	7.442	190.989

Fonte: MEC/INEP - Quadro elaborado por Inep/Deed (INEP, 2016b)

As IES privadas têm uma participação majoritária de 75,7% no total de matrículas de graduação, enquanto as IES públicas detêm 24,3%, conforme mostra a figura 2.06.

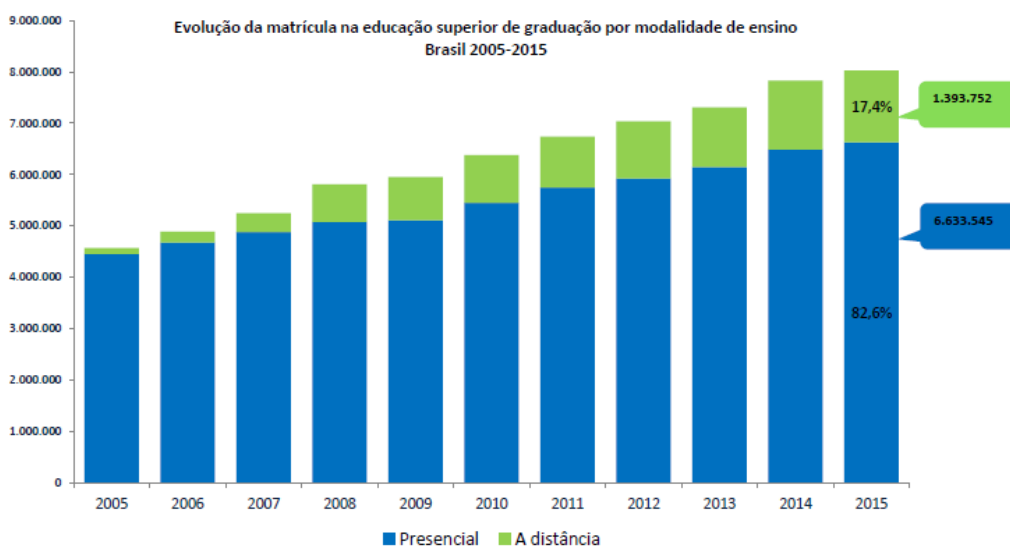
Figura 2.06 – Evolução das matrículas de Graduação por categoria administrativa



Fonte: MEC/INEP (INEP, 2016b)

Na figura 2.07, é apresentado a evolução das matrículas de Educação Superior de Graduação no período de 2005 a 2015, por modalidade de ensino.

Figura 2.07 – Evolução das matrículas de Graduação por modalidade de ensino

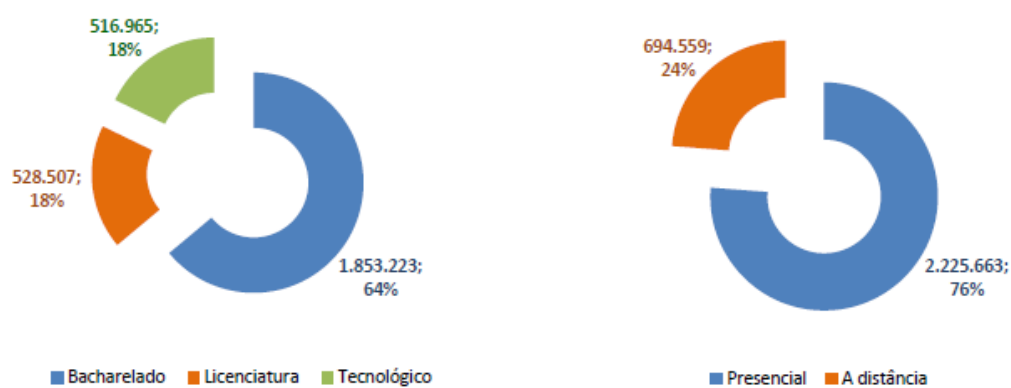


Fonte: MEC/INEP (INEP, 2016b)

Neste período, a matrícula em cursos de graduação a distância cresceu mais do que nos cursos presenciais. Em 2015, os cursos a distância possuem uma participação superior a 17% na matrícula total de graduação, totalizando 1.393.752 matrículas.

Com relação a quantidade de alunos ingressantes nos cursos de graduação superior por grau acadêmico, em 2015, 64% estão nos Bacharelados, 18% nas Licenciaturas e 18% nos cursos Tecnológicos, sendo 76% na modalidade presencial e 24% na modalidade a distância (Figura 2.08).

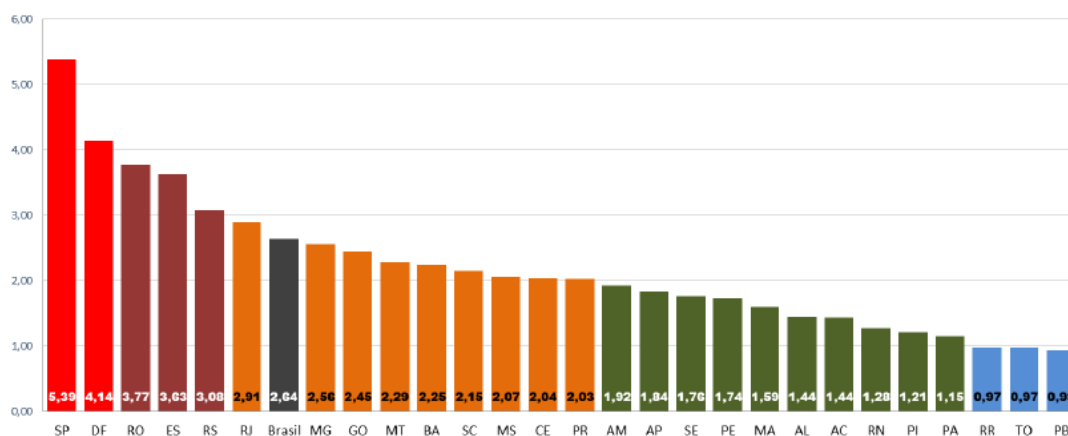
Figura 2.08 – Ingressos nos cursos de graduação em 2015 por grau acadêmico do curso e modalidade de ensino



Fonte: MEC/INEP (INEP, 2016b)

A figura 2.09 mostra a razão entre matrícula na rede privada por matrícula na rede pública em cursos presenciais por Estado.

Figura 2.09 - Relação entre matrículas privada/pública por Unidade de Federação



Fonte: MEC/INEP (INEP, 2016b)

Dentre os Estados brasileiros, apenas três têm mais alunos matriculados em instituições públicas do que em instituições privadas. Em São Paulo há mais de cinco alunos na rede privada para cada aluno na rede pública.

Em 2015, o número de Instituições de Educação Superior totalizava 2.364 e o número de matrículas de Graduação totalizava 8.027.297, conforme demonstrado na figura 2.10.

Figura 2.10 – Número de IES e matrículas de Graduação por organização acadêmica

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
<b>Total</b>	<b>2.364</b>	<b>100,0</b>	<b>8.027.297</b>	<b>100,0</b>
<b>Universidades</b>	195	8,2	4.273.155	53,2
<b>Centros Universitários</b>	149	6,3	1.357.802	16,9
<b>Faculdades</b>	1.980	83,8	2.251.464	28,0
<b>IFs e Cefets</b>	40	1,7	144.876	1,8

Fonte: MEC/INEP (INEP, 2016b)

Das 2.364 Instituições de Educação Superior do Brasil, apenas 8,2% são Universidades e detêm mais de 53% dos alunos, sendo, portanto, grandes instituições. Por outro lado, as Faculdades têm uma participação que chega a quase 84%, mas atendem apenas 28% dos alunos.

## 2.6.2. Resultados do Censo EAD Brasil 2013 - ABED

As informações resultantes do Censo EaD.br 2013<sup>9</sup>, realizado pela ABED em 2014, mostra que o cenário da EAD brasileira é bastante complexo. Há uma grande diversidade no perfil institucional e geográfico dos projetos de EAD praticados no país. A Região Norte, por exemplo, com 84% dos cursos realizados na esfera pública federal, contrasta com a Região Sul, com 91% dos cursos na esfera privada.

Além da evasão de alunos, com índices que vão de 10,5% a 16,9%, os outros três maiores obstáculos à realização dos cursos têm relação direta com a implantação ou a adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração de presencial para distância, a resistência dos alunos e a resistência dos professores.

Na média geral, apenas 18,39% dos cursos estão na esfera pública (ministrados por instituições federais, estaduais ou municipais), ao passo que uma grande maioria se situa na esfera privada (79,28%). Em número de alunos, se repete a prevalência do ambiente privado, com 71,95% dos alunos oriundos de instituições privadas.

Percebe-se ainda, que há perfis completamente distintos das instituições no mapeamento projetado sobre as regiões administrativas, o que retrata a dificuldade em ser estabelecida uma só política ou uma só regulamentação para todo o país.

Nota-se pela Tabela 2.01 que na Região Norte há uma dependência marcante dos cursos de EaD realizados na esfera pública federal, que são 84% do total. Os outros são cursos de instituições estaduais ou do Sistema “S” (Senai, Senac, Senar e outros). Não há nessa região projetos privados relevantes que tenham sido detectados por esta pesquisa.

É um perfil que começa a se alterar e se tornar mais híbrido na Região Nordeste, onde 49% dos cursos são provenientes de instituições privadas, mas que se torna abissalmente diferente na Região Sudeste, onde nada menos que 82% dos cursos estão na esfera privada (aparentemente essa região, com 48,36% dos cursos, foi a que levou a média nacional para um resultado bem próximo do seu perfil), e na Região Sul, com 91% dos cursos na esfera privada.

---

<sup>9</sup> O Censo EAD.BR 2013 é composto por informações de 309 instituições. A amostra disponível obtida pelos questionários validados do Censo EAD.BR 2013 corresponde entre 37% e 40% do universo de universidades federais, estaduais, privadas, institutos federais e centros federais de educação tecnológica (ABED, 2014: 39).

Tabela 2.01 – Distribuição geográfica de cursos EAD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD BR 2013, segundo a natureza administrativa, o nível acadêmico e a área de conhecimento abrangida

Características institucionais				N. cursos EAD regulamentados totalmente a distância					Total	
				N	NE	CO	SE	S		
Natureza jurídica	Pública	Federal		33	67	24	74	27	225	
		Estadual		5	22	18	36	19	100	
		Municipal		0	0	0	1	0	1	
	Privada	Fins lucrativos		0	87	33	381	215	716	
		Fins não lucrativos		0	0	55	296	243	594	
	Instituição do Sistema "S"			1	1	11	28	54	95	
	Instituição não exclusivamente educacional			0	0	0	1	0	1	
	Outra			0	0	0	40	0	40	
Total				39	177	141	857	558	1.772	
Nível educacional/modalidade	EJA	Fundamental		7	1	8	3	29	48	
		Médio		0	1	4	2	28	35	
	Técnico profissionalizante			20	19	33	48	19	139	
	Superior	Sequencial	Formação específica	0	6	16	7	1	30	
			Complementação de estudos	1	14	0	5	2	22	
Total				39	177	141	857	558	1.772	
	Graduação	Bacharelado		2	11	9	51	22	95	
		Licenciatura		6	38	4	79	44	171	
		Bacharelado e licenciatura		0	0	0	27	13	40	
		Tecnológico		0	9	15	87	88	199	
	Pós-graduação	Lato sensu - Especialização		3	75	47	432	252	809	
		Lato sensu - MBA		0	0	5	106	59	170	
		Stricto sensu - Mestrado		0	2	0	7	1	10	
		Stricto sensu - Doutorado		0	1	0	3	0	4	
	Total				39	177	141	857	558	1.772
	Área de conhecimento	Ciências Humanas (Educação, Artes e outras)			5	64	49	216	189	523
Ciências Sociais (Direito, Economia, Administração etc.)			9	28	38	294	120	489		
Engenharia (Civil, Elétrica, de Produção etc.)			1	2	3	24	16	46		
Computação			4	6	4	20	17	51		
Ciências Exatas (Matemática, Estatística etc.)			3	13	6	23	14	59		
Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem etc.)			2	13	10	31	16	72		
Ciências Agrárias			0	4	3	3	9	19		
Ciências Aplicadas e Tecnologia			1	2	5	29	38	75		
Outras			7	41	17	54	63	182		
Não informado			7	4	6	163	74	246		
Total				39	177	141	857	558	1.772	

Fonte: ABED (2014: 25-26)

A tabela 2.02 apresenta um panorama dos cursos EaD regulamentados totalmente a distância oferecidos pelas instituições em 2013, número de alunos e média de alunos por curso, por área do conhecimento.

Tabela 2.02 – Cursos EaD regulamentados totalmente a distância – 2013

Área de conhecimento	N. de cursos	N. de alunos	Alunos por curso
Ciências Humanas (Educação, Artes e outros)	523	152.187	290,98
Ciências Sociais (Direito, Economia, Administração e outros)	489	116.847	238,95
Engenharia (Civil, Elétrica, de Produção e outros)	46	20.375	442,9
Computação	51	15.840	310,58
Ciências Exatas (Matemática, Estatística e outros)	59	10.293	174,45
Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem e outros)	72	10.912	151,55
Ciências Agrárias	19	4.563	240,1
Ciências Aplicadas e Tecnologia	75	19.426	259
Outros	182	79.947	439,26
Não informado	246	261.889	1.064,5
Total	1.772	692.279	390,67

Fonte: ABED (2014: 26)

Na média geral, nos cursos a distância há 390,67 alunos por curso. A evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EAD. As principais causas da evasão apontadas pelas instituições são a falta de tempo dos alunos para estudar e participar dos cursos (32,1% das instituições remeteram a essa causa) e o acúmulo de atividade de trabalho (com 21,4% das indicações).

A tabela 2.03 mostra os índices de evasão registrados no período 2010-2013 pelo Censo EaD.br realizados pela ABED.

Tabela 2.03 - Índices de evasão no período 2010-2013 - Censo EaD.br

Tipo de cursos	2010	2011	2012	2013
Autorizados pelo MEC	18,6%	20,5%	11,74%*	16,94%

Fonte: ABED (2014: 32)

A tabela 2.04 mostra um panorama da EaD no Brasil em 2013, apontando o número de cursos e matrículas por tipo de curso de EaD.

Tabela 2.04 – Número de Cursos e número de matrículas por tipos de cursos EaD

Tipos de cursos de EAD	Número de cursos	%	Número de matrículas	%
Autorizados/credenciados totalmente a distância	1.772	11,3%	692.279	17,1%
Autorizados/credenciados semipresenciais	447	2,8%	190.564	4,7%
Disciplinas	3.982	25,3%	262.236	6,5%
Livres não corporativos	5.754	36,6%	1.628.220	40,3%
Livres corporativos	3.778	24,0%	1.271.016	31,4%
Total	15.733	100%	4.044.315	100%

Fonte: ABED (2014: 28)

### 2.6.3. Dados do Sistema de Informações da UAB - SISUAB

Como visto anteriormente, o Sistema UAB é integrado por instituições públicas que oferecem cursos de nível superior na modalidade de educação a distância, para democratizar e interiorizar o acesso da população ao ensino superior público de qualidade, em especial, a formação dos professores que atuam na Educação Básica.

Os dados abaixo (Tabela 2.05, Tabela 2.06 e Tabela 2.07) foram extraídos do Sistema de Informações da UAB, o SISUAB, em junho/2015. O SISUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil e mantém informações atualizadas sobre instituições que fazem parte de sistema UAB, cursos ofertados no âmbito da UAB e polos presenciais.

Especificamente, dentro do SisUAB podemos encontrar dados referentes aos cursos vinculados aos seguintes programas: Universidade Aberta do Brasil - UAB, Pró-Licenciatura (PROLIC), Projeto Piloto – Banco do Brasil, Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, Plano de Ações Articuladas – PAR.

Em junho de 2015, 93 Instituições de Ensino Superior públicas atuavam em 707 polos de apoio presencial com status ativo e provisório, como mostra a tabela 2.05.

Tabela 2.05 – Número de IES públicas que participam da UAB / Região

REGIÕES ORG.ACAD.		NORTE	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	SUL	Total
UNIVERSIDADE	Fed	6	14	4	18	7	49
	Est	3	10	3	5	4	25
FUNDAÇÃO	Fed	0	0	1	1	0	2
	Est	0	0	0	0	1	1
IFET	Fed	2	7	1	4	2	16
TOTAL		11	31	9	28	14	93

Fonte: Autoria própria a partir de SISUAB (2015)

Do total de polos credenciados desde a implantação do Sistema UAB, em 2015 somam-se 655 Polos com status ativo, 55 provisório, 194 inativos e 170 desligados, sendo que 644 com situação Apto (AA), 2 apto com pendências (AP), 227 em fase de regularização (FR) e 198 avaliados como não apto (NA), conforme apresentado na tabela 2.06.

Tabela 2.06 - Situação dos Polos UAB (CHAMADA UAB)

REGIÕES STATUS		NORTE	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	SUL	Total
ATIVO	AA	62	173	52	164	119	570
	AP	0	0	0	1	0	1
	FR	5	28	1	11	11	56
	NA	4	16	2	3	0	25
PROVISORIO	AA	3	3	1	33	4	48
	FR	0	0	0	1	0	1
INATIVO	AA	14	6	0	6	0	26
	AP	0	1	0	0	0	1
	FR	0	2	0	2	2	6
	NA	1	2	0	0	0	3
DESLIGADO	NA	28	53	30	44	12	167
TOTAL UAB		117	284	86	269	148	904

Fonte: Autoria própria a partir de SISUAB (2015)

Do total de 1.234 cursos oferecidos pelo Sistema UAB, são: 67 cursos de extensão (carga horária: 90 a 180 horas); 1 curso na modalidade seqüencial (carga horária: 270 horas); 348 cursos de licenciatura; 93 cursos de bacharelado; 14 cursos de tecnólogo; 515

curso de especialização; 183 curso de aperfeiçoamento (carga horária: 180 a 240 horas); e 13 curso de formação pedagógica (Tabela 2.07).

Tabela 2.07 - Cursos Polos UAB (chamada UAB)

REGIÕES		NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	Total
ORG.ACAD.							
UNIVERSIDADE	Fed	82	272	99	221	131	805
	Est	8	142	33	63	67	313
FUNDAÇÃO	Fed	26	0	9	5	0	14
	Est	5*	0	0	0	1	6
IFET	Fed	26	38	2	21	9	96
TOTAL		121	452	143	310	208	1234

Fonte: Autoria própria a partir de SISUAB (2015)

\* Cursos da UNITNIS (Palmas/TO) – Fundação Estadual com status Suspenso

## Síntese

Abordamos, neste capítulo, o Estado da Arte sobre a Educação a Distância na atualidade, a fim de tentar contextualizar a temática e a realidade em que estão ancoradas as questões que nos propusemos analisar na nossa investigação.

Inicialmente, fizemos uma breve discussão sobre a evolução do conceito de Educação a Distância, a partir das diversas abordagens enfatizadas por cada autor na sua conceitualização, desde o foco na tecnologia e na separação espaço-temporal até ao conceito de distância transacional desenvolvido por Michael Moore (2002), que agrega uma dimensão pedagógica a relação professor/estudante.

Seguidamente, apresentamos algumas considerações históricas sobre a EaD no mundo e no Brasil, partindo da evolução da EaD em cinco gerações distintas conforme proposto por Moore e Kearsley (2007) a partir das experiências mundiais. Posteriormente, retratamos o percurso das políticas públicas da Educação a Distância no Brasil, desde a sua primeira legislação que regulamentou as experiências iniciais, promulgada na década de 1970, reunindo o arcabouço com as principais legislações referentes à modalidade a partir do seu reconhecimento legal através da LDB 9394/1996, a criação da UAB em 2007, até o seu novo marco regulatório com a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.

Prosseguimos com um esboço sobre a Universidade Aberta do Brasil e como é configurada. Na sequência, discorremos sobre os referenciais de qualidade preconizados pelo Ministério da Educação para a EaD e apresentamos alguns indicadores internacionais de qualidade em EaD. Posteriormente, fazemos uma breve reflexão sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil e o papel da EaD neste contexto.

Por último, traçamos um panorama geral da EaD no Brasil a partir de estatísticas do INEP, do Censo EaD.br da ABED e do SISUAB.

## **CAPÍTULO III – O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO**



## **Introdução**

O processo de investigação científica é constituído por uma busca exaustiva de um caminho preciso, sustentado por uma metodologia apurada, que permita responder às questões da investigação. Assim, iniciamos este capítulo retomando as questões que nos impulsionaram a essa pesquisa e a seguir, apresentamos a fundamentação das opções metodológicas que nortearam esta investigação, a estratégia metodológica adotada, o processo de escolha e seleção das IES que constituem os diferentes casos em estudo. Descrevemos ainda, as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta dos dados, bem como a forma de análise e tratamento dos dados. A figura 3.02 apresenta as etapas da pesquisa.

### **3.1. Retomando o problema**

Como mencionamos, para iniciar este capítulo sentimos a necessidade de retomar a questão propulsora da nossa investigação: Qual o melhor modelo de gestão de EaD para garantia da qualidade da aprendizagem e redução dos índices de evasão no ensino superior?

Sabemos que não existe um modelo único de gestão de EaD, principalmente em um país continental como o Brasil, com inúmeras diferenças culturais, sociais e econômicas. A intenção subjacente era a de, a partir da identificação das dificuldades e desafios vivenciados pelos gestores de polos presenciais e das estratégias utilizadas para contorná-las, identificarmos aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação a distância.

Para melhor elucidar essa problemática central levantamos quatro questões de investigação, subdivididas em outras mais específicas, que enumeramos a seguir.

Q1. Como ocorreu a regulamentação da educação à distância no Brasil para o ensino superior e qual a legislação atual que a rege?

1.1 - Quais as políticas públicas para formalização da EaD no Brasil enquanto modalidade de ensino?

1.2 - Quais os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior à distância?

1.3 - Quais os referenciais legais que legislam sobre a existência dos polos presenciais?

Q.2. Como ocorre a gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos à distância, no contexto dos polos de apoio presencial da UAB e quais os principais desafios enfrentados para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras?

2.1 - Quais as finalidades dos polos de apoio presencial na UAB e como são constituídos?

2.2 - Quais as maiores dificuldades e desafios que os polos de apoio presencial enfrentam nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores?

2.3 - Quais as dificuldades dos profissionais envolvidos na modalidade EaD (professores, tutores, coordenadores e outros) no que se refere à realização de suas atividades que comprometem a qualidade da aprendizagem?

Q.3. Como ocorre a gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos à distância, no contexto das unidades das IES privadas e quais os principais desafios enfrentados pelas franquias para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com a IES mantenedora ao qual é vinculado?

3.1 - Quais as Universidades privadas do Brasil reconhecidas por oferecer cursos EaD de qualidade?

3.2 - Como ocorre o estabelecimento de parcerias/franquias para a oferta de EaD nas IES privadas?

3.3 - Quais as maiores dificuldades e desafios destas franquias nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica?

3.4 - Quais as dificuldades dos profissionais envolvidos na modalidade EaD nas instituições privadas, no que se refere à realização de suas atividades que comprometem a qualidade da aprendizagem?

Q.4. Quais os principais fatores que influenciam para o sucesso dos cursos na modalidade EaD das IES públicas e privadas, considerando-se como indicador de “sucesso”, a avaliação do curso pelo MEC com nota máxima (5,0) e o reduzido índice de evasão?

- 4.1 - Quais cursos na modalidade EaD têm as melhores notas na avaliação do MEC?
- 4.2 - Quais cursos na modalidade EaD têm reduzido índice de evasão?
- 4.3 - Quais os principais fatores que favorecem a qualidade da aprendizagem e o reduzido índice de evasão destes cursos?
- 4.4 - Polos/Franquias vinculados a uma única IES têm mais facilidades na gestão de seus cursos e conseqüentemente, melhores resultados em relação a outros que trabalham com cursos propostos por várias IES?
- 4.5 - O que pode ser aperfeiçoado em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos nos dois setores (público e privado)?
- 4.6 - Como institucionalizar a mão de obra necessária ao bom andamento das atividades de EaD?

Com a primeira questão, buscamos conhecer a trajetória histórica das políticas públicas de EaD no Brasil que levaram à sua regulamentação e o enquadramento legal sobre os polos de apoio presencial que ancoram seu funcionamento. Respondemos a essa questão, a partir da minuciosa revisão bibliográfica apresentada no capítulo 2.

Conforme os meta-níveis e áreas de investigação propostos por Zawacki-Richter (2009), nosso estudo enquadra-se no nível meso (gestão, organização e tecnologia), mais especificamente na área de investigação “Garantia da Qualidade”, que engloba pesquisas relativas às questões referentes a normas de acreditação e de qualidade na Educação a Distância, estudos sobre a qualidade de apoio ao aluno matriculado e abandono/retenção, além de estudos sobre a aceitação da educação a distância como uma forma válida de modalidade educacional.

Para a compreensão em profundidade do objeto de estudo, levando-se em consideração a necessidade de analisar o contexto sociocultural e as características de cada segmento pesquisado, optamos, em termos metodológicos, por uma investigação predominantemente qualitativa, de natureza exploratória. Os métodos de pesquisa adotados foram o estudo bibliográfico, a análise documental das políticas de EaD no Brasil e o estudo de caso múltiplo. Utilizamos como técnicas de coleta dos dados, a análise documental, o inquérito por questionário e inquérito por entrevista. Para análise dos dados obtidos, recorreremos à triangulação das fontes e à análise de conteúdo.

A metodologia adotada mostrou-se conducente com os objetivos dessa investigação, pelas razões que apresentamos a seguir.

### 3.2. Enquadramento metodológico

“As pesquisas científicas de um modo geral, e na educação de maneira específica, podem ser classificadas quanto à sua natureza, quanto à sua abordagem, quanto aos seus objetivos e quanto aos procedimentos técnicos” (Malheiros, 2011: 30).

Quanto à abordagem, os pesquisadores na área da educação têm demonstrado um interesse crescente pelo uso de metodologias qualitativas. Bodgan e Biklen (1994: 47-50) classificam como “investigação qualitativa” as diversas estratégias de investigação que englobam cinco características básicas:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
2. “A investigação qualitativa é descritiva”;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Aires (2011: 17), fundamentada em vários pesquisadores do paradigma qualitativo<sup>10</sup>, defende que a partir de um conjunto de postulados teóricos, o processo de investigação qualitativa evolue em seis níveis inter-relacionados: “1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projecto de pesquisa”.

A pesquisa qualitativa presume o contato direto do investigador com o ambiente e a situação que está sendo investigada pelo trabalho empírico. As estratégias e procedimentos estabelecidos pelos investigadores qualitativos são aquelas que lhes permitem considerar as experiências do informante. Dessa forma, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes da pesquisa, os estudos qualitativos permitem apontar o dinamismo interno das situações, que na maioria das vezes podem não ser acessadas pelo observador externo. Neste sentido, a investigação qualitativa é “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin e Lincoln, 1994: 2).

No que diz respeito à reflexão do investigador sobre a investigação, Flick (2005: 6) enfatiza que

---

<sup>10</sup> Colás (1998); Denzin e Lincoln (1994); Miles e Huberman (1994); De Pablos (1996)

a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. As reflexões do investigador sobre as suas acções e observações no terreno, as suas impressões, irritações, sentimentos, etc. constituem dados de pleno direito, fazendo parte da interpretação e ficando documentados no diário da investigação e nos protocolos do conteúdo.

Quanto ao paradigma teórico e perspectiva interpretativa (Denzin e Lincoln, 1994), essa investigação está de acordo com o paradigma construtivista, por assumir uma ontologia relativista, haja vista a existência de múltiplas realidades; uma epistemologia subjetiva, pois investigador e sujeito criam compreensões e conhecimento; e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos no mundo natural.

Conforme Gil (2002), as pesquisas científicas geralmente são classificadas em razão de seus objetivos gerais como exploratórias, descritivas e explicativas, possibilitando uma aproximação conceitual, com o estabelecimento do seu marco teórico. Porém, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, é necessário classificá-la em relação aos procedimentos técnicos utilizados pelo pesquisador para coleta, registro, tabulação, codificação, descrição, interpretação e análise crítico-reflexiva das informações obtidas empiricamente: pesquisa bibliográfica, documental, experimental, *ex-post facto*, Estudo de Coorte, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante.

Dessa forma, a investigação empírica é um momento de confronto, diálogo e contradição, entre a teoria e a expressão dos processos estudados, onde a teoria acompanha todo o processo de pesquisa, sendo a real teia de construção da mesma. Nesta perspectiva, a busca pelos objetivos propostos nesta pesquisa estruturou-se a partir de uma base teórica e exploratória, dividida em três fases distintas e complementares: aprofundamento teórico acerca do tema, objetivando fundamentar o bom desenvolvimento da segunda fase (processo de coleta dos dados) e da terceira fase (análise e interpretação dos dados).

No que concerne aos procedimentos técnicos, consideramos o estudo de caso o mais apropriado à nossa investigação, pelos motivos que elencamos a seguir.

### **3.3. Estudo de Caso múltiplo: a estratégia de pesquisa**

Yin (2005) entende que a opção por realizar estudos de caso nasce da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos, devendo ser utilizados quando as condições contextuais podem ser pertinentes na investigação. Essa importância dada ao contexto por Yin (2005: 32) está claramente explícita na sua definição de estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Merriam (1998: 29-30) aponta como características fundamentais dos estudos de caso qualitativos: particulares, visto que são focados numa situação particular, acontecimento, programa ou fenômeno; descritivos, pois o produto final se apresenta como uma descrição “rica” do fenômeno em estudo; heurísticos, já que conduzem à compreensão do fenômeno a ser estudado; indutivos, pois a maioria destes estudos são baseados no raciocínio indutivo; e holísticos, tendo em conta que buscam um entendimento integral dos fenômenos, atendendo a realidade na sua globalidade.

Além das características supracitadas, o estudo de caso requer múltiplas fontes de evidência, utiliza a triangulação das informações com outro resultado e se beneficia de proposições teóricas anteriores que guiem a coleta e análise dos dados (Yin, 2009).

Segundo Yin (2005) a proposta da aplicação de um método em forma de um estudo de caso, deve-se pelo fato de permitir ao pesquisador mais de uma forma de coleta dos dados que o leve a obter resultados que possam traduzir-se de forma significativa o objeto estudado. Acrescenta ainda que “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2005: 21)

Bogdan e Biklen (1994) apresentam uma classificação dos estudos de caso de acordo com o número de casos em estudo: os estudos de caso únicos baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Por outro lado, os estudos de caso múltiplos são baseados no estudo de mais de um caso e podem cobrir uma grande variedade de formas, destacando-se os estudos de caso comparativos em que “dois ou mais estudos de caso são efetuados e depois comparados e contrastados” (Bogdan e Biklen, 1994: 97).

Neste sentido, Stake (1994: 237) destaca que um estudo de caso coletivo “é um estudo alargado a vários casos, similares ou não, escolhidos porque a sua compreensão irá levar a um melhor entendimento, até a uma melhor teorização, acerca de uma ainda maior coleção de casos”.

Com relação às unidades de análise, Yin (2009) propõe quatro tipos de estudos de caso, conforme representados no quadro 3.01: Tipo 1 – um caso único com uma unidade de análise; Tipo 2 – um caso único com múltiplas unidades de análise “*embedded*”; Tipo 3

– estudos de casos múltiplos com apenas uma unidade de análise; Tipo 4 – estudos de casos múltiplos com múltiplas unidades de análise.

Quadro 3.01 - *Design* de Estudos de Caso

	Caso Único	Casos Múltiplos
Unidade de Análise Única	Tipo 1	Tipo 3
Unidade de Análise Múltipla	Tipo 2	Tipo 4

Fonte: (Yin, 2009)

Yin (2005) retrata as características gerais do desenho de estudos de caso, a partir do princípio que os casos podem ser únicos ou múltiplos e que podem, simultaneamente, ser também, holísticos (com uma unidade de análise – Tipo 3) ou incorporados (com várias unidades de análise – Tipo 4). Segundo Yin (2009: 50), os estudos de caso holísticos analisam a natureza global de um fenômeno, organização ou programa, enquanto o estudo de caso “*embedded*” pode envolver mais de uma unidade de análise, ocorrendo quando é dada atenção a uma ou várias subunidades dentro de um caso.

Para Yin (1993), além de serem único ou múltiplos, os estudos de caso também podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. O autor apresenta um critério de classificação que engloba seis tipos diferentes de estudos de caso, conforme demonstrado no quadro 3.02, a seguir.

Quadro 3.02 - Tipos de estudos de caso

	Únicos	Múltiplos
Exploratórios	Exploratórios únicos	Exploratórios múltiplos
Descritivos	Descritivos únicos	Descritivos múltiplos
Explanatórios	Explanatórios únicos	Explanatórios múltiplos

Fonte: (Yin, 1993)

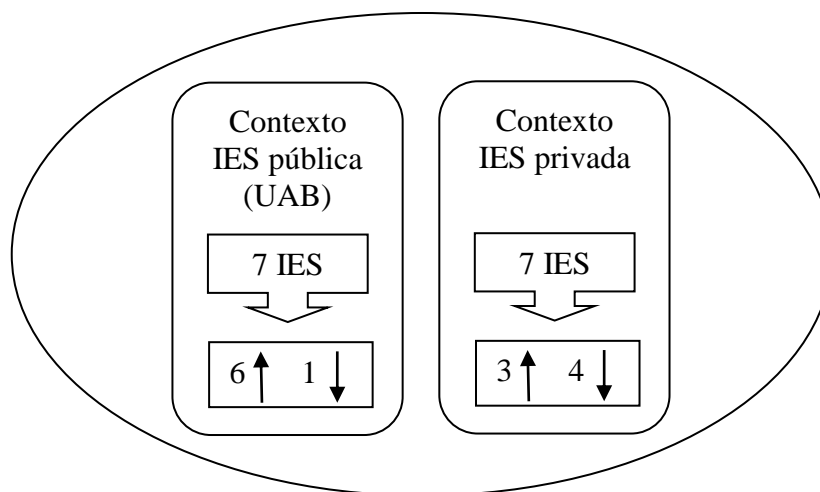
Os estudos exploratórios têm como objetivo primeiro a definição de questões ou hipóteses para uma investigação posterior, constituindo-se em uma ação preliminar que antecede a realização de uma investigação subsequente. Estes estudos pretendem fornecer algum apoio para a teorização. Por outro lado, os estudos descritivos retratam a descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto. Já, os estudos explanatórios buscam informação que irá possibilitar a determinação de relações de causa e efeito, isto é, buscam identificar a causa que melhor explica o fenômeno estudado e as suas relações causais.

Yin (2005) alerta que, ao fazer um estudo múltiplo de casos, será importante verificar quais lugares ou pessoas proporcionarão melhor riqueza de dados e conseqüentemente, propiciarão melhor cruzamento de casos. Deve-se decidir se os casos múltiplos representam casos confirmatórios (presumíveis replicações do mesmo fenômeno), casos contrastantes (como por exemplo, um caso de sucesso e outro de insucesso) ou casos teoricamente diferentes (por exemplo, um caso de escola primária e um caso de escola secundária). Reforça ainda que, com três ou mais casos, será importante incluir alguma variação geográfica, étnica, de tamanho e outras.

Quanto à opção por casos múltiplos, Yin (2005: 384) enfatiza: “Ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses”. Dessa forma, os casos múltiplos podem representar, casos confirmatórios, casos contrastantes ou casos diferentes.

Considerando o exposto acima e tendo em vista as nossas questões de investigação e o objeto de estudo, bem como os pressupostos teóricos explicitados, o estudo de caso constituiu-se como a opção metodológica a ser adotada. Conseqüentemente, e tendo em vista que nos propúnhamos estudar dois contextos distintos (IES pública e IES privada), buscando várias unidades de análise para cada realidade (IES com cursos EaD de excelência e IES com cursos EaD de qualidade inferior), o estudo de casos múltiplos era o tipo apropriado. Assim, estudamos dois contextos com sete unidades de análise em cada (Figura 3.01), correspondendo com o modelo defendido por Yin (2009).

Figura 3.01 – Contextos e unidades de análise da investigação



Fonte: Elaborado pela autora

Detalhamos a seguir, as opções metodológicas adotadas, abrangendo a caracterização da pesquisa, a população, amostra e participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos da pesquisa de campo e os métodos de tratamento e análise dos dados.

### 3.4. População alvo e Amostras

De acordo com Aires (2011: 22), a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação e a “amostragem é intencional porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos”.

Assim, para escolha da amostragem das IES públicas e privadas para o estudo de caso, foram utilizados os indicadores do MEC de acompanhamento do desempenho do ensino superior, ou seja, foi adotado o critério das notas das últimas avaliações dos cursos à distância realizadas pelo MEC. Ressaltamos que, ao longo da investigação, algumas IES selecionadas para o nosso estudo não concordaram em participar da pesquisa, como detalharemos nas seções subsequentes.

Na escolha das IES, buscou-se abranger as cinco regiões do Brasil, selecionando IES/Polos com localização geográfica diferentes, aspectos culturais e características da população diferentes. Houve o cuidado também, em pesquisar instituições que representam

os dois lados (IES com cursos EaD de boa qualidade e IES com cursos EaD de baixa qualidade).

O critério adotado vai ao encontro do que diz Eidelwein *et al* (2012: 10), no sentido de que

para se avaliar um polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil é imprescindível se considerar a abrangência deste programa, que atinge as diferentes regiões do país, com as mais diversas características, discutindo, a partir disso, a complexidade da tal tarefa, já que é impossível desconsiderar esta diversidade. Por isso mesmo, conhecer cada região faz-se necessário.

Na tentativa de se obter uma maior abrangência do objeto investigado, foram analisadas opiniões de pessoas de posições hierárquicas diferentes, garantindo a representatividade de gestores, coordenadores de polo, coordenadores pedagógicos, professores e tutores de titulação variada e outros identificados no processo de pesquisa.

Coutinho e Chaves (2002: 228), baseando-se na opinião de vários autores que se têm dedicado ao estudo de caso, referem que “a selecção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular [...] que é a sua essência metodológica. De facto ao escolher o “caso” o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados”.

### **3.5. Instrumentos de coleta de dados**

Como mencionamos, a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados é uma das características dos estudos de caso. Dessa forma, em um estudo de caso recorreremos a uma diversidade de instrumentos para coleta de informação, que depende da natureza do caso e que tem por finalidade, favorecer o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (Hamel, 1997).

A especificidade do contexto em análise, objeto do presente estudo, ou seja, a percepção dos atores que envolvem a EaD sobre a gestão de EaD no contexto dos polos presenciais, colocam a necessidade de recorrer a várias fontes de informação, na tentativa de compreender o que pretendemos analisar, tendo em vista a reconstrução dessa realidade. Esta idéia é sustentada por Coutinho e Chaves (2002) quando afirmam que as decisões relativas à recolha de dados deve, no final, permitir ao investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, sugerindo o recurso a “protocolos de triangulação” já existentes para o efeito: triangulação das fontes de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria e triangulação metodológica.

Assim, no presente estudo, as técnicas de recolha de dados que optamos em utilizar foram: Análise documental, através dos dados constantes de documentos que vieram a ser apresentados; inquérito por questionário *online* aplicado a alunos e profissionais EaD da UAB e de IES privadas, situados em diversas regiões brasileiras; inquérito por questionário *online* aplicado a coordenadores de polo das IES selecionadas para os estudos de caso e entrevista semi-estruturada com gestores institucionais de EaD das IES em estudo.

O inquérito por questionário é uma técnica bastante utilizada na área das ciências sociais. Esta técnica consiste na interrogação organizada a um determinado grupo que possui características representativas de uma população. Por meio do inquérito temos a possibilidade de recolher informações representativas que podem ser comparadas e analisadas de forma quantificável. De acordo com Tuckman (2000), entre as técnicas de recolha de dados, o inquérito é uma das que permite obter informação de modo mais direto.

Ghiglione e Matalon (2001: 7-8) defendem que o “inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”. Na investigação em educação, de entre os instrumentos que utilizam aquela técnica, destaca-se o questionário, uma vez que permite a obtenção de informação de forma rápida e com custos reduzidos e que também proporciona economia de tempo no tratamento de dados (Bell, 2004).

Hannan (2007) nos alerta quanto ao cuidado que devemos ter ao desenhar um questionário, de maneira a que ele seja passível de análise computadorizada, pois os programas de computador são ferramentas de análise maravilhosamente rápidas e flexíveis.

Utilizamos o inquérito por questionário *online* em duas fases da investigação. O primeiro (Apêndice A), direcionado a alunos, professores, tutores, funcionários administrativos, coordenadores de polo e coordenadores pedagógicos vinculados a instituições que ofertam cursos EaD totalmente a distância, autorizados/reconhecidos pelo MEC, teve quatro objetivos: (1) efetuar um estudo exploratório para a realização do inquérito por questionário *online*, a aplicar aos coordenadores de polo das IES que constituíam as nossas unidades de análise, a realizar na segunda fase metodológica desta pesquisa; (2) detectar quais eram os principais obstáculos enfrentados pelas IES em todo o território brasileiro para a qualidade dos cursos EaD que ofertam; (3) captar a percepção dos diversos atores envolvidos na EaD quanto aos principais fatores que influenciam para a

qualidade da aprendizagem e um reduzido índice de evasão de cursos EaD; (4) traçar um panorama geral da EaD no Brasil. Este questionário foi constituído por 36 perguntas, distribuídas em oito dimensões: (1) perfil do participante, (2) perfil da instituição ao qual está vinculado, (3) estrutura dos programas, (4) corpo docente, (5) processos de avaliação, (6) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do polo, (7) dificuldades enfrentadas pela IES para a qualidade dos cursos, e (8) indicadores de sucesso.

Na segunda fase da investigação, utilizamos outros dois questionários *online* (específicos por categoria administrativa da IES), direcionados aos coordenadores de polo das IES que constituíam as nossas unidades de análise. Foram basicamente três os objetivos que nos guiaram ao inquérito por questionário *online* nesta segunda fase: (1) conhecer o perfil dos gestores de polos de apoio presencial; (2) identificar dificuldades e desafios dos polos presenciais nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica de cursos superiores a distância; (3) detectar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão de programas de EaD.

Os dois questionários direcionados aos coordenadores de polo de IES privadas (Apêndice B) e de IES públicas (Apêndice C) foram constituídos por 46 perguntas, ambos distribuídos em sete dimensões: (1) perfil do coordenador de polo, (2) perfil do polo (3) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do polo, (4) desafios na gestão administrativa, financeira e pedagógica, (5) fatores de evasão, (6) indicadores de qualidade, e (7) Estratégias de superação das dificuldades.

Pretendíamos saber em cada uma das dimensões, respectivamente, qual o perfil dos coordenadores de polo e se possuem formação/experiência em educação a distância; quantos alunos, quais cursos e a quantas IES o polo está vinculado atualmente; identificar se a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do polo atendem aos referenciais de qualidade do MEC; identificar quais as maiores dificuldades e desafios que o polo presencial enfrenta atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras; conhecer a média percentual de evasão de cursos EaD e identificar quais os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso; captar a percepção dos coordenadores de polo quanto aos principais fatores que influenciam para a qualidade da aprendizagem e um reduzido índice de evasão de cursos EaD; e, por fim, que aspectos podem ser aperfeiçoados no sistema EaD em relação aos aspectos estruturais,

estratégicos, operacionais e pedagógicos e quais aspectos estão sendo desconsiderados pelas políticas públicas na constituição e avaliação dos polos de EaD, na visão dos coordenadores de polo.

Por outro lado, a entrevista constitui uma das principais técnicas de recolha de dados em muitos estudos realizados em Ciências Sociais. É uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso (Yin, 2005), sendo uma das “técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2011: 27). Por conseguinte, a entrevista é um instrumento relevante para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm a respeito da realidade. É portanto, um instrumento adequado ao investigador qualitativo na captação dessas realidades múltiplas (Stake, 1999).

Em termos metodológicos, Ghiglione e Matalon (2001), Flick (2008) e Bardin (2011) ressaltam que trata-se de um método de pesquisa muito útil que nos permite ter acesso a informação com um nível de profundidade adequado a um estudo exploratório. Para Ludke e André (1986: 34), “a grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Ao realizar-se de forma exclusiva e em presença do entrevistador e entrevistado, possibilita correções, esclarecimentos e adaptações, o que proporciona a obtenção da informação desejada.

De acordo com alguns autores, a maior ou menor liberdade no percurso da entrevista permite a sua classificação em entrevista não estruturada, entrevista semi-estruturada ou entrevista estruturada. Foi adotado neste estudo, a entrevista semiestruturada, uma vez que a mesma se desenrola a partir de um esquema básico, previamente definido, porém não aplicado rigidamente, o que permite maior flexibilidade ao entrevistador para introduzir as necessárias adaptações, conforme as respostas do entrevistado.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi a técnica adotada para a coleta de dados junto aos coordenadores institucionais de EaD das IES selecionadas. Contendo questões que não sendo totalmente fechadas, permitem ao gestor exprimir livremente as suas opiniões e desta forma colher-se o máximo de informação. Os objetivos que guiaram a realização das entrevistas, e devidamente identificados no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D) podem ser descritos da seguinte maneira: (1)

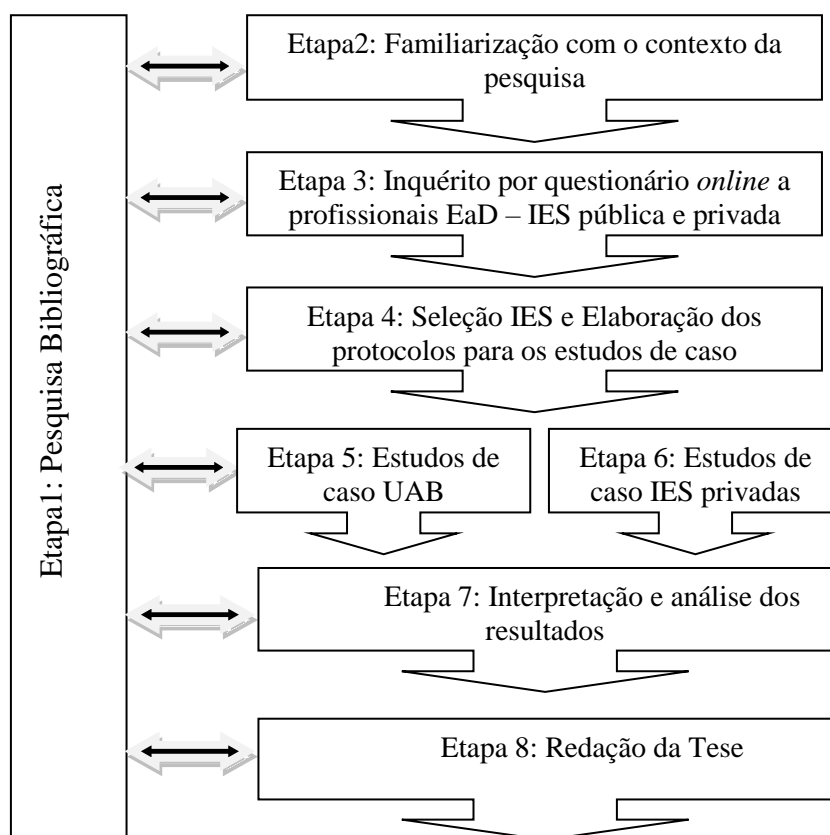
identificar os principais desafios que os gestores de EaD no Brasil têm enfrentado para realizar uma educação superior de qualidade; (2) identificar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação a distância mediados pela tecnologia; (3) identificar estratégias para a superação das dificuldades que permeiam a Educação a Distância no Brasil.

Pretendíamos, e citando Bogdan e Biklen (1994: 134) “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, que permitam ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Como registro dos dados, optamos pela gravação direta das entrevistas, após autorização dos entrevistados. Esta forma tem a vantagem de nos permitir dar toda a atenção ao entrevistado sem estar demasiado preocupada em fazer o seu registro escrito.

### 3.6. Design da investigação: Procedimentos do trabalho de campo

A pesquisa foi desenvolvida em oito etapas, conforme demonstrado na Figura 3.02.

Figura 3.02- Desenho da investigação



Fonte: Elaborado pela autora

Foram realizados catorze estudos de caso (sete em cada âmbito – público e privado), precedidos de minuciosa revisão bibliográfica, familiarização com o contexto da pesquisa por meio de um estudo de caso piloto e participação da pesquisadora nos principais congressos e seminários de EaD do Brasil e inquérito por questionário *online* a diversos atores de EaD em cada região do país, como etapas iniciais do desenho de pesquisa, que contribuíram para a definição das unidades e variáveis de análise nos estudos de caso.

### **3.6.1. Pesquisa Bibliográfica**

A primeira fase da investigação consistiu no aprofundamento teórico da temática em estudo, por meio da pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais como leis e decretos educacionais que regem sua execução, visando compreender a trajetória histórica da EaD brasileira.

O procedimento metodológico inicial para essa pesquisa consistiu em escolher a base de dados para seleção das teses sobre educação a distância no Brasil. Desta forma, priorizou o uso de base de dados que possibilitasse o acesso aos dados das teses e dissertações defendidas em todo território nacional e que fosse de acesso livre e disponível na Internet. Assim, utilizou-se, como fonte de informação, o Banco de Teses disponibilizado pela CAPES, que se constitui em um catálogo referencial nacional de teses e dissertações provenientes dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) do país.

Para a recuperação dos documentos no banco de dados, foi utilizado a expressão “educação a distância” no campo “palavras-chave”, nível “doutorado”, defendidas a partir de 2010 até hoje. A pesquisa retornou um total de 45 teses. Para se ter uma idéia geral de quantas dessas teses tratam sobre gestão, foi acrescentado o termo “gestão” no campo “palavras-chave”, e apenas seis teses foram encontradas. Das seis, três tratam da gestão de tutoria e recursos humanos.

Esse dado nos mostra a carência de pesquisas que tratam da Gestão de EaD no Brasil, confirmando assim, a relevância da pesquisa em questão. Portanto, visando ampliar a análise bibliográfica, foram identificados e selecionados artigos publicados em Congressos e Seminários consolidados da área no Brasil.

Num segundo momento, foi realizado uma busca e análise das informações disponibilizadas pelo SisUAB (<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab>), que é uma plataforma de

apoio à execução, ao acompanhamento e à gestão das ações da UAB, com o objetivo de traçar um panorama atual da UAB (em números), identificando as IES participantes, os principais cursos atendidos, os diferentes níveis de oferta e um retrato dos polos presenciais. Paralelamente, foram analisados também, os resultados do Censo da Educação superior 2015 realizado pelo INEP em 2016 e os resultados do Censo EaD.br 2013 realizado pela ABED em 2014.

### **3.6.2. Familiarização com o contexto da pesquisa**

Paralelamente, para uma maior aproximação com o objeto da investigação, ou seja, o contexto educacional dos polos de apoio presenciais, foi realizado um estudo de caso piloto, com objetivo exploratório, buscando identificar as dificuldades e desafios que permeiam a gestão administrativa, financeira e pedagógica de alguns polos, através de visitação a alguns polos da UAB. Foram realizadas análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a profissionais de três polos presenciais da UAB em Minas Gerais, situados nos municípios de Ipatinga, João Monlevade e Timóteo. Participaram ao todo, catorze profissionais, assim distribuídos: 05 do Polo UAB de Ipatinga, 06 do Polo UAB de João Monlevade e 03 do Polo UAB de Timóteo.

Os questionários aplicados no estudo de caso piloto nos três polos do Estado de Minas Gerais, forneceram informações oportunas sobre os diferentes olhares que os profissionais envolvidos demonstram sobre a gestão dos cursos a distância nos polos da UAB. A infraestrutura física e de pessoal dos polos de apoio presencial fica a cargo da prefeitura sede; em contrapartida, as despesas de infraestrutura física nas IES e o custeio total dos cursos, envolvendo o pagamento de bolsas para docentes e tutores, é de responsabilidade do MEC.

Na opinião dos respondentes dos três polos, a qualificação dos profissionais, a qualidade do material didático e os relatórios de controle das atividades figuram entre os principais fatores que influenciam positivamente na gestão dos cursos a distância. No entanto, apontam diversos fatores que influenciam negativamente, entre os quais destacam: infraestrutura física e tecnológica inadequada, baixa qualidade da conexão a Internet banda larga, o fato de alguns polos não terem sede própria e o local ser locado de terceiros, a burocracia e morosidade no recebimento das verbas dos órgãos governamentais para as

demandas apontadas pela coordenação do polo e o grande percentual de alunos despreparados para lidar com a EaD.

Outra atividade importante que realizamos nesta fase com o objetivo de obter mais informações sobre os caminhos e o cenário atual da EaD no Brasil e buscar identificar o melhor critério para mapeamento das IES públicas e privadas para os estudos de caso, foi a participação nos dois principais congressos de EaD no Brasil:

- 21º. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - CIAED, realizado pela ABED, em Bento Gonçalves, RS, no período de 25 a 29 de outubro de 2015, com público predominante da rede privada. Com o título "Se eu fosse Ministro da Educação, eu faria o seguinte a propósito da EAD...", reuniu pesquisadores, educadores, membros da comunidade de profissionais de EaD do país, especialistas do Brasil e de outros países e dirigentes institucionais. Os temas e as falas dos palestrantes nos debates, mesas redondas, palestras e workshops, retrataram que a EaD no Brasil tem evoluído, mas ainda estamos atrasados em relação à evolução da EaD no mundo contemporâneo. E entre os muitos fatores que contribuem para esse atraso, foram destacados: a regulação, muitas vezes exagerada pelo MEC, que na intenção de controlar, impedem os avanços; a falta de investimento do governo em tecnologias de comunicação e informação acessíveis e gratuitas para uso em projetos de inovação na EaD; e a falta de investimento adequado em formação docente para a EaD. Os palestrantes internacionais convidados foram enfáticos em criticar o modelo atual de educação no País e a falta de incentivo do governo brasileiro às iniciativas de EaD.
- XII Congresso Brasileiro de ensino Superior a Distância - ESUD 2015, organizado pela UniRede, em Salvador/BA, no período de 30 de novembro a 03 de dezembro de 2015, com público predominante da rede pública. Com o tema "Cultura Digital e Inovação: tecnologia educacional e dispositivos móveis", o evento teve como objetivos: promover e incentivar a pesquisa acadêmica na área de Educação a Distância no Brasil; b) proporcionar a troca de experiências entre instituições e pesquisadores sobre a modalidade a distância; c) divulgar trabalhos acadêmicos nas áreas temáticas do evento; e d) contribuir para a consolidação da Política Nacional de Educação no Brasil com ênfase na modalidade a distância.

### **3.6.3. Inquérito por questionário *online* a profissionais EaD – IES pública e privada**

Com o objetivo de traçar um panorama geral da EaD no país, elaboramos um questionário *online* e enviamos via email a coordenadores de polos UAB e de IES privadas, de forma aleatória, abrangendo profissionais de EaD em todo o Brasil. Foram enviados cerca 400 emails, solicitando o preenchimento do mesmo e divulgação entre os profissionais EaD da Instituição/Polos.

Para obtenção dos respectivos endereços eletrônicos, foi feita consulta ao sistema UAB ([http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/ConsultaIES\\_input.action](http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/ConsultaIES_input.action)) e e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Além disso, o questionário foi divulgado nas redes sociais da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e lista de discussões da EaD: <https://www.listas.unicamp.br/pipermail/ead-1/>, <https://www.facebook.com/abed.redessociais> e <https://www.facebook.com/AbedAssociacaoBrasileiraDeEducacaoADistancia/?pnref=lhc>.

O questionário ficou disponível para respostas, no período de 15/11/2015 a 15/12/2015 e foi respondido por 113 profissionais de EaD, de todas as regiões do Brasil, contemplando coordenador de polo, coordenador pedagógico, tutor, docente, funcionário administrativo e aluno. Este inquérito por questionário tornou-se de grande relevância, pois, diante dos dados obtidos, permitiu-nos melhor estruturação do questionário direcionado aos coordenadores de polos das IES posteriormente selecionadas e esquematizar as questões do roteiro de entrevista realizada com os coordenadores institucionais de EaD.

### **3.6.4. Seleção das IES investigadas**

Para a escolha das unidades de análises dos dois contextos da investigação (IES públicas e privadas) para os estudos de casos, adotamos como critério as notas das últimas avaliações dos cursos à distância realizadas pelo MEC, que compõem os indicadores de qualidade da Educação Superior, calculados anualmente pelo INEP (<http://emec.mec.gov.br/>):

- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): é uma prova obrigatória realizada por estudantes concluintes dos cursos de graduação. Avalia o rendimento em relação às habilidades e competências que devem desenvolver. Em função do desempenho, os cursos são avaliados em uma escala que vai de 1 a 5.

- Conceito Preliminar do Curso (CPC): avalia individualmente os cursos de graduação, considerando o corpo docente, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos. Leva em conta também o desempenho dos estudantes no Enade e o grau de satisfação do aluno com a sua faculdade.
- Conceito do Curso (CC): é uma avaliação presencial, feita por uma equipe do MEC e que enfoca quatro dimensões de um curso: pedagógica, docente, infraestrutura e atendimento aos requisitos legais e normativos. Cursos com CPC acima de três podem optar por não receber a visita dos avaliadores.

Estes índices procuram determinar qual é a qualidade do ensino a partir de avaliação do desempenho dos estudantes, formação do corpo docente, projeto pedagógico e infraestrutura. As notas vão de 1 a 5, sendo que 1 e 2 são resultados considerados ruins; a nota 3 é considerada um resultado satisfatório; e as notas 4 e 5 são consideradas bons resultados.

Além dos conceitos supracitados, consultamos também o Índice Geral de Cursos avaliados da Instituição (IGC) das IES identificadas na pesquisa anterior. O IGC é um indicador do MEC que mostra a qualidade do ensino oferecido por uma IES, de uma forma mais ampla, a partir da qualidade de todos os seus cursos de graduação, mestrado e doutorado, distribuídos na totalidade de campi e municípios onde a instituição atua. Ele pode variar de 1 a 5. Os valores 4 e 5 são considerados bons, 3 satisfatório e 1 e 2 baixos (INEP/MEC - <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>). No cálculo do indicador, são utilizados a média dos conceitos CPC dos cursos de graduação e o conceito fixado pela Capes para a pós-graduação. A média dos conceitos dos cursos é ponderada pela distribuição dos alunos entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado). O resultado final está em valores contínuos, que vão de 0 a 500 (Bittencourt, Casartelli & Rodrigues, 2009). Para classificação das IES, o IGC contínuo é transformado em conceito (1 a 5), conforme apresentado no quadro 3.03.

Quadro 3.03 – Transformação do IGC contínuo em conceito

IGC contínuo	Conceito IGC
000 – 094	1
095 – 194	2
195 – 294	3
295 – 394	4
395 – 500	5

Fonte: Bittencourt, Casartelli & Rodrigues (2009: 672)

Todas as avaliações feitas pelo MEC são informações públicas e disponíveis na Internet. Para saber a nota dos cursos, adotamos o seguinte procedimento e critérios:

1. Acesso ao e-mec (<http://emec.mec.gov.br/>);
2. Clique em "Consulta Avançada";
3. No campo "Buscar por", clique em Curso de Graduação;
4. Na opção "Gratuidade do curso": sim = pública, não = privada;
5. Na opção "Modalidade": a distância;
6. Na opção "Índice": seleção por CC, CPC ou ENADE; e o conceito desejado;
7. Na opção "Situação": em atividade;
8. Ao digitar os caracteres (letras e números) apresentados no campo correspondente e clicar no botão "Pesquisar", é exibida na tela, a lista com os resultados.

A pesquisa retorna uma lista com código, nome, grau e modalidade de todos os cursos que se encaixam nas características pesquisadas, além das respectivas notas de CC, CPC e ENADE. Caso a avaliação retorne um traço ( - ), significa que aquele curso ainda não foi avaliado pelo MEC.

Para auxiliar na seleção das IES públicas e privadas, realizamos diversas consultas ao e-mec com relação aos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância no Brasil e construímos várias planilhas resumo a partir dessas consultas (Apêndice E).

Salientamos que, no intuito de manter o sigilo das IES estudadas e o anonimato de todos os seus participantes nesta investigação, bem como a confidencialidade das suas declarações, procedemos à sua codificação. Sendo assim, o nome de cada instituição,

neste trabalho, está constituído da seguinte forma: As iniciais “UAB” para as públicas ou “PRIV” para as privadas, acrescido de um numeral seqüencial aleatório.

A partir da análise das planilhas resultantes das consultas ao e-mec, constatamos que:

- Em 2016, existiam 1.976 cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) ofertados na modalidade a distância, sendo que 381 eram ofertados por IES públicas e 1.595 eram ofertados por IES privadas; Do total, somente 324 cursos possuíam o índice CPC e 495 possuíam resultados da avaliação do ENADE;
- Um único curso possuía conceito CPC = 1, e era ofertado por uma IES privada;
- 34 cursos possuíam conceito CPC = 2, e todos eram ofertados por uma IES privada;
- Nenhum curso na modalidade a distância no âmbito público possuía conceito CPC ou ENADE = 1 ou 2;
- Dos 188 cursos com conceito CPC = 3, 161 eram ofertados por IES privadas e 27 eram ofertados por IES públicas;
- Dos 94 cursos com conceito CPC = 4, 65 eram ofertados por IES privadas e 29 eram ofertados por IES públicas;
- Dos 7 cursos com conceito CPC = 5, 3 eram ofertados por IES privadas e 4 eram ofertados por IES públicas;
- 13 cursos foram avaliados com conceito ENADE = 1, sendo todos ofertados por IES privadas;
- 148 cursos foram avaliados com conceito ENADE = 2, sendo que 129 eram ofertados por IES privadas e 19 eram ofertados por IES públicas;
- Dos 218 cursos avaliados com conceito ENADE = 3, 177 eram ofertados por IES privadas e 41 eram ofertados por IES públicas;
- Dos 94 cursos avaliados com conceito ENADE = 4, 69 eram ofertados por IES privadas e 25 eram ofertados por IES públicas;
- 23 cursos foram avaliados com conceito ENADE = 5, sendo que 15 eram ofertados por IES privadas e 8 eram ofertados por IES públicas.

Diante do exposto, e em conformidade com o objeto de estudo e focos de investigação, a partir dos resultados obtidos na pesquisa ao E-mec e da análise das planilhas, identificamos doze IES com cursos EaD de excelência e vinte IES com cursos EaD de qualidade inferior. Das doze IES consideradas de excelência, seis são públicas e

seis são privadas. E entre as IES com cursos de qualidade inferior, quatro são públicas e dezesseis são privadas.

A fim de obtermos outras informações como categoria administrativa, organização acadêmica, região geográfica e IGC de cada uma das IES identificadas na pesquisa, realizamos novas consultas no e-mec. Os resultados podem ser consultados no apêndice F.

### **3.6.5. Os casos em estudo**

Após a identificação das IES em potencial para o nosso estudo, buscamos saber por meio de consulta aos sites das IES selecionadas o nome e os contatos (telefones e email) dos gestores institucionais de EaD de cada instituição. Após identificá-los, foi feito um primeiro contato por telefone, quando nos apresentamos, explicamos sobre a pesquisa e solicitamos a autorização para realizar a pesquisa junto ao gestor institucional de educação à distância da IES e aos coordenadores dos polos que ofertam cursos de graduação vinculados à IES. Posteriormente, formalizamos a solicitação enviando via email eletrônico à pessoa responsável em cada IES, um termo de solicitação de autorização para a pesquisa (Apêndice G).

Dentre as 32 IES selecionadas, em 06, não conseguimos entrar em contato com o gestor institucional de EaD (não responderam aos muitos contatos telefônicos nem aos emails enviados); das 26 contactadas, 12 não concordaram em participar da pesquisa, das quais 09 pertencem ao grupo das IES com cursos considerados de baixa qualidade. Os motivos apresentados para não participação foram os seguintes:

- O gestor institucional assumiu o cargo recentemente e ainda não conhece completamente os processos;
- A IES não tem polo de apoio presencial; contam apenas com alguns locais para realização da avaliação presencial dos alunos;
- Polos estão iniciando atividade agora; até então, o apoio aos cursos a distância era realizado somente na sede da IES;
- O coordenador EaD de uma IES nos comunicou que precisaria solicitar autorização para o Reitor, porém não obteve essa autorização a tempo hábil para a pesquisa.

Dessa maneira, nossas unidades de análise foram constituídas por 07 IES públicas vinculadas à UAB (06 com cursos EaD de excelência e 01 com cursos EaD de qualidade

inferior) e 07 IES privadas (03 com cursos EaD de excelência e 04 com cursos EaD de qualidade inferior), conforme apresentadas no quadro 3.04.

Apesar de não termos conseguido investigar todas as IES contempladas pelos critérios de seleção adotados, consideramos as unidades de análise satisfatórias, por representarem os dois âmbitos administrativos (público e privado), as duas situações (IES com cursos EaD de boa qualidade e IES com cursos EaD de baixa qualidade), além de abrangerem quatro regiões do país.

Devido a diversidade das unidades de análise caracterizadas por dois contextos distintos e tendo em vista as opções metodológicas adotadas (estudos de casos múltiplos) optamos por analisar cada uma separadamente, correspondendo a um caso em estudo, e seguidamente, procedemos a uma análise global por tipo de contexto.

Quadro 3.04 – IES selecionadas para os estudos de caso

IES	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Região	Estado	CPC	ENADE	IGC contínuo
IES com cursos EaD considerados de excelência							
PUB1	Pública Federal	Universidade	Sul	RS	5	5	4,34
PUB2	Pública Federal	Universidade	Sul	SC	5	5	4,12
PUB3	Pública Federal	Universidade	Centro-oeste	DF	5	5	4,01
PUB4	Pública Federal	Universidade	Sudeste	SP	5	5	3,97
PUB5	Pública Federal	Universidade	Sudeste	RJ	5	5	3,29
PUB6	Pública Federal	Universidade	Sudeste	MG	5	5	3,76
PRIV1	Privada sem fins lucr.	Faculdade	Sudeste	RJ	5	5	4,65
PRIV2	Privada sem fins lucr.	Universidade	Sul	RS	4	5	3,58
PRIV3	Privada sem fins lucr.	Universidade	Centro-oeste	DF	4	5	2,87
IES com cursos EaD considerados de qualidade inferior							
PUB7	Pública Federal	Universidade	Nordeste	PE	3	3	3,24
PRIV4	Privada com fins lucr.	Universidade	Nordeste	SE	2	2	2,78
PRIV5	Privada sem fins lucr.	Universidade	Sudeste	SP	2	1	1,98
PRIV6	Privada sem fins lucr.	Universidade	Sudeste	MG	2	2	2,27
PRIV7	Privada sem fins lucr.	Universidade	Sul	RS	2	1	2,47

Fonte: autoria própria a partir de <http://emec.mec.gov.br> e <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc> (IGC 2014 – INEP)

Apresentamos no Capítulo V, os resultados do questionário *online* respondido por 202 coordenadores de polos e das entrevistas realizadas com 10 gestores institucionais de EaD das IES estudadas.

### 3.7. Métodos de tratamento e análise do material empírico

A análise de dados em uma investigação científica é de natureza interpretativa e desenvolve-se um processo dialético entre o quadro teórico e as especificidades do contexto estudado.

Na investigação científica, a análise qualitativa centra-se na análise de textos e pretende conhecer em profundidade os fenômenos particulares em estudo. Caracteriza-se por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização dos dados baseada na qualidade.

Martins (2008: 80) aponta a triangulação dos dados como procedimento fundamental à validação da investigação, considerando que

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.

Para Yin (2005), a possibilidade de se recorrer a múltiplas fontes de dados é um ponto extremamente importante nos estudos de caso por propiciar o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados. “Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005: 126).

A triangulação dos dados é citada por diversos autores (Yin, 1993, 2005; Hamel, 1997; Stake, 1999; André, 2005; Martins, 2008), como uma estratégia de validação dos dados de grande relevância na metodologia qualitativa e de estudos de caso, por possibilitar a combinação de várias metodologias para estudo de um mesmo fenômeno. A triangulação permite conseguir, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a confiabilidade da informação, o que a torna procedimento fundamental à validação da pesquisa. Ademais, pode ser aplicada a diversas teorias, análises, metodologias e *design* de pesquisa (Feeley, 2001; Guion, 2002).

A triangulação procura conceder maior credibilidade aos métodos adotados, assim como aos resultados obtidos, colaborando para o rigor científico. Neste sentido, autores como Feeley (2001) e Flick (2009) salientam a importância da “triangulação dos dados”,

“triangulação do investigador”, “triangulação da teoria”, além da “triangulação metodológica”.

Segundo Yin (1993: 69), “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso”.

Para Stake (1999), a triangulação dos dados configura-se como uma das características de um bom estudo qualitativo, por ser um processo que utiliza múltiplas perspectivas na clarificação de significados, á medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador.

Partindo do pressuposto de que os estudos de casos múltiplos são constituídos pela coleta e análise dos dados de diversos casos, Merriam (1998: 194) aponta duas etapas de análise: a análise dentro do caso, em que o caso é tratado enquanto caso abrangente *per se*; e a análise cruzada de casos, em que será necessário buscar abstrações entre os casos e encontrar explicações globais.

Descrevemos a seguir, a forma como fizemos a análise e tratamento dos diferentes dados coletados ao longo da nossa investigação. Após a coleta de todo o material, mais especificamente, as respostas dos questionários *online*, as gravações e as transcrições das entrevistas, estas que traduzem-se apenas em fontes de informação a partir das quais se constroem os dados “enquanto provas e pistas” (Bogdan e Biklen, 1994: 149), recorreremos aos meios formais para análise aprofundada.

### **3.7.1. Questionário *online***

Como dito anteriormente, utilizamos o inquérito por questionário *online* em duas fases da investigação: Numa primeira fase, mais geral, direcionado a alunos, professores, tutores, funcionários administrativos, coordenadores de polo e coordenadores pedagógicos vinculados a IES que ofertam cursos EaD totalmente a distância, autorizados/reconhecidos pelo MEC; e numa segunda fase, utilizamos outros dois questionários *online* (específicos por categoria administrativa da IES), direcionados aos coordenadores de polo das IES que constituíam as nossas unidades de análise.

Com relação ao tratamento dos dados decorrentes dos questionários, sabíamos que os gráficos e resumos das respostas apresentadas pelo *Google Docs* não correspondiam a

todas as nossas expectativas. Dessa forma, decidimos proceder a uma análise em função dos objetivos da nossa investigação, optando pela estatística descritiva.

Numa primeira fase, e relativo às perguntas de resposta fechada, decidimos sistematizar os seus resultados em quadros de frequências absolutas e relativas. Para tal, recorreremos ao *Microsoft Office Excel 2007*, criando uma base de dados que nos permitiu tratar os mesmos e proceder a uma análise descritiva, através de gráficos. Como metodologia, numa fase inicial, fizemos a análise dos resultados de cada IES em separado. Posteriormente, visando a comparação e triangulação dos dados, fizemos a análise comparada entre os resultados das diferentes IES.

Levando-se em consideração a metodologia adotada para a investigação, os estudos de casos múltiplos, a análise descritiva dos resultados de cada IES será apresentada, individualmente, no respectivo caso.

### **3.7.2. Entrevista**

A análise dos dados resultantes das entrevistas também constituiu uma etapa significativa da investigação. Cabe salientar que a entrevista não constitui um fim em si mesma e para se alcançar os resultados da pesquisa, é necessário proceder à ação mais complexa e essencial do processo: a análise do conteúdo. Assim, a análise do conteúdo das entrevistas constitui parte do alicerce deste trabalho, refletindo nas considerações e conclusões da investigação.

Diversas técnicas podem ser utilizadas na condução de investigações científicas, contudo, a análise de conteúdo constitui-se numa técnica de análise de dados frequentemente utilizada, sobretudo nas pesquisas qualitativas, no campo das investigações sociais e na área da educação (Moraes, 1999; Oliveira *et al*, 2003). Uma técnica de análise de dados constitui uma metodologia de interpretação e possui procedimentos peculiares que envolve a preparação dos dados para a análise (Mozzato e Grzybovski, 2011), visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007: 194).

Em qualquer investigação, os dados em si consistem apenas dados brutos, que só adquirirão sentido ao serem trabalhados em conformidade a uma técnica de análise pertinente. A escolha do procedimento de análise de dados mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do

analisador (Chizzotti, 2006: 98). O processo de análise de dados engloba várias etapas para auferir significação aos dados coletados (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998; Minayo, 2001; Creswell, 2007; Flick, 2009). A análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas (Flick, 2009).

Importante ressaltar que, apesar de muitos autores abordarem a análise de conteúdo, algumas vezes utilizando conceitos e terminologias distintas para as várias etapas da técnica (Triviños, 1987), nesta investigação tomamos como base a conceituação de Bardin (2006), bem como as etapas da técnica por ele explicitadas. Isto porque, o autor é o mais referenciado no Brasil em pesquisas que optam pela análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Segundo Bardin (2006: 38) a análise de conteúdo é: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Bardin (2006) refere-se a três etapas que compõem a execução da análise de conteúdo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de organização, que começa com a realização de uma “leitura flutuante”, aberta a idéias e reflexões, permitindo situar um certo número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa (exploração do material), os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa, os dados são classificados em temas principais, resultantes do agrupamento progressivo dos elementos durante a realização das etapas de pré-análise e de exploração do material. Assim, é feita a categorização (classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns).

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias, ou análise categorial, é a mais antiga e exerce suas ações por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (Bardin, 2006). Dessa forma, para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento.

Apesar das “regras” que devem ser respeitadas nas diferentes etapas, a análise de conteúdo não deve ser trabalhada como modelo rígido. O próprio Bardin (2006) contesta esta ideia de rigidez e de completude, chamando a atenção de que a sua proposta da análise de conteúdo oscila entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica possibilita ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário.

Decorrente dos dados obtidos com a aplicação dos questionários *online*, importava clarificar diversos aspectos não esclarecidos. Assim, no intuito de perceber melhor o contexto, a realidade, a forma de gestão dos polos presenciais, e os desafios de cada IES na gestão de sistemas de educação a distância, além das expectativas e projetos futuros para a EaD na IES, optamos pela realização de entrevistas aos seus coordenadores institucionais.

Em primeiro lugar convidamos, por *e-mail*, os coordenadores institucionais de EaD das IES pesquisadas a nos concederem uma entrevista. O convite foi aceito pela maioria dos convidados e as entrevistas foram realizadas por meio de uma ferramenta informática, o Skype, em dia e horário previamente combinado. Conscientes de que o deslocamento presencial poderia consistir em um obstáculo à efetivação da entrevista, dada a diversidade geográfica dos informantes, o recurso a esta ferramenta informática permiti-nos também, a captação da imagem e a consequente linguagem não-verbal, aspectos determinantes na realização de qualquer entrevista. Cabe salientar, que obtivemos a autorização de cada informante para a gravação áudio de cada uma das entrevistas.

Iniciamos o tratamento das entrevistas com a transcrição integral das gravações, que correspondia a aproximadamente seis horas e vinte minutos, preenchendo oitenta e cinco páginas A4 de texto, formatadas com margens de 2 cm, espaçamento entrelinhas de 1,5 cm e letra fonte arial 12.

Em conformidade com o sugerido por Bogdan e Biklen (1994: 173), de que “um cabeçalho no princípio de cada entrevista ajuda a organizar os seus dados e a recuperar segmentos específicos quando tem necessidade deles”, incluímos para a transcrição de cada uma das entrevistas, um cabeçalho com a indicação da identificação codificada do entrevistado, a data e o horário de realização da entrevista.

Os procedimentos seguintes adotados para o tratamento dos dados transcritos basearam-se nas recomendações de Bardin (2006) e Bogdan e Biklen (1994), que

descrevemos a seguir. Inicialmente, cumprimos a fase denominada por Bardin (2006: 90) como “leitura flutuante”, com o objetivo de “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Contudo, a grande extensão do texto transcrito e a riqueza de conteúdo obrigou-nos a fazer várias releituras flutuantes e posteriormente, realizar uma leitura integral das transcrições, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (1994), assinalando na margem direita os termos chaves evidenciados pelos entrevistados, dos quais surgiram as categorias e sub-categorias.

Após várias releituras e tendo em vista os objetivos pré-estabelecidos para as entrevistas, bem como o resultado da aplicação dos questionários *online*, recorremos à análise indutiva para a categorização das entrevistas.

Concordando com Creswell (2007: 197), de que o material a ser analisado “pode ser melhorado com o uso de programas de computador com software qualitativo”, após identificação das categorias e sub-categorias, recorremos ao N’Vivo versão 9.1. para procedermos à categorização. Bardin (2006:37) reconhece as tecnologias digitais como facilitadoras, quando afirma que o procedimento de codificação do que é comunicado é simples, “se bem que algo fastidioso quando feito manualmente”. Neste sentido, a utilização de “softwares quantitativos (ex: SPSS) como os qualitativos (ex: NVivo) facilitam e qualificam o processo de análise. O Nvivo, além da finalidade básica de facilitar e agilizar as análises, tem a função tanto de validar como de gerar confiança, qualificando o material coletado” (Mozzato e Grzybovski, 2011: 743).

Apesar de termos feito o registro de forma tradicional, o *software* N’Vivo facilitou a codificação de todos os protocolos de entrevista, de uma forma mais dinâmica. Posteriormente, permitiu-nos ainda trabalhar a codificação cruzada e transversal entre os coordenadores de polo e entre coordenador institucional e coordenadores de polo. Cabe salientar que o software NVivo exige um grande envolvimento do pesquisador, potencializando os resultados da pesquisa, com o aumento do alcance e da profundidade das análises.

## Síntese

Neste capítulo, discursamos sobre as opções metodológicas adotadas para a realização da nossa investigação. Iniciamos com uma reflexão sobre a abordagem qualitativa, suas características, vantagens e campos de aplicação, por ter sido nossa opção de pesquisa.

Posteriormente, discorremos sobre o método adotado - o estudo de caso, que mediante as nossas questões de investigação e o objeto de estudo, constituiu-se como a opção metodológica mais adequada. Também e tendo em vista que tínhamos dois contextos distintos (UAB e IES privada) e várias unidades de análise para cada realidade (IES com cursos EaD de excelência e IES com cursos de qualidade inferior), o estudo de casos múltiplos pareceu-nos o mais apropriado.

Após reflexão sobre as suas especificidades, explicitamos sobre os critérios de escolha das IES públicas e privadas a serem estudadas. A seguir, discorremos sobre as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados - questionário *online* e entrevista semi-estruturada, refletindo sobre os objetivos de cada um e apresentando a forma como foram utilizados.

Iniciamos a seção seguinte com uma representação gráfica do *design* da nossa investigação. Em seguida, delineamos detalhadamente cada uma das etapas: pesquisa bibliográfica, familiarização com o contexto da pesquisa, Inquérito por questionário *online* a profissionais EaD de todo o país, o processo de seleção das IES a serem estudadas, e finalmente, os casos em estudo.

Concluimos este capítulo com a explicitação das nossas opções para o tratamento dos dados coletados ao longo da nossa investigação.

**CAPÍTULO IV – CENÁRIO ATUAL DA EAD NO BRASIL NA  
PERSPECTIVA DOS SEUS ATORES**



## **Introdução**

Neste capítulo, apresentamos os resultados da investigação empírica realizada junto aos diferentes atores no contexto da educação a distância no Brasil e a análise dos mesmos guiada pelas questões iniciais. Cabe ressaltar aqui, que os resultados desta etapa da investigação relatados nesta seção, foram apresentados no IV Congresso Internacional TIC e Educação – ticEDUCA2016, realizado em setembro de 2016 no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal e publicados nos anais do evento, tal qual Vieira (2016).

Conforme relatado anteriormente, com o objetivo de traçar um panorama atual da EaD no país, elaboramos um questionário *online* no *Google docs* e enviamos emails a Coordenadores de polos UAB e de IES privadas, de forma aleatória, abrangendo profissionais de EaD em todo o Brasil. Foram enviados cerca de 400 emails, solicitando o preenchimento do mesmo e divulgação entre os profissionais EaD da Instituição/Polo. Além disso, o questionário foi divulgado nas redes sociais da ABED e lista de discussões da EaD em redes sociais.

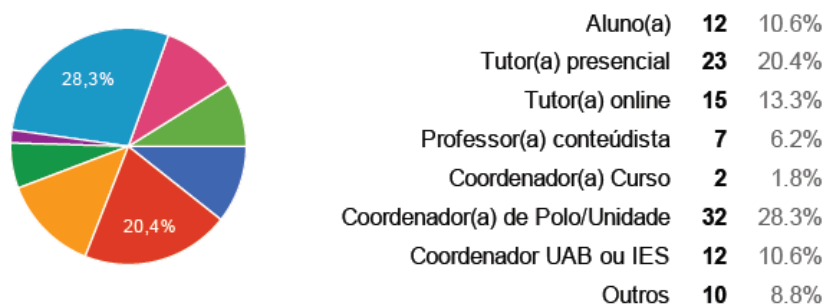
O questionário *online*, disponibilizado no período de 15/11/2015 a 15/12/2015, foi respondido por 113 profissionais de EaD (professores, tutores presenciais, tutores *online*, coordenadores de polos, coordenadores UAB e de IES privadas, supervisores pedagógicos e alunos) de todas as regiões do Brasil, sendo 91 de IES públicas/UAB e 22 de IES privadas. As respostas revelam informações relevantes sobre as Instituições que ofertam EaD, os cursos ofertados, projeto pedagógico dos cursos, sistema de avaliação, infraestrutura dos polos e a percepção do respondente sobre os principais fatores que influenciam para a qualidade da aprendizagem e o reduzido índice de evasão de cursos EaD. Em conjunto, os dados dessas IES nos pareceram capazes de fornecer um diagnóstico da EaD no país.

### **4.1. Perfil dos respondentes**

Em relação à atuação na educação a distância, a maioria dos respondentes são coordenador(a) de Polo/Unidade (28,3%) e tutores presenciais (20,4%). Dos demais, 13,3% são tutores *online*, 10,6% coordenadores da UAB ou de EaD em IES privada,

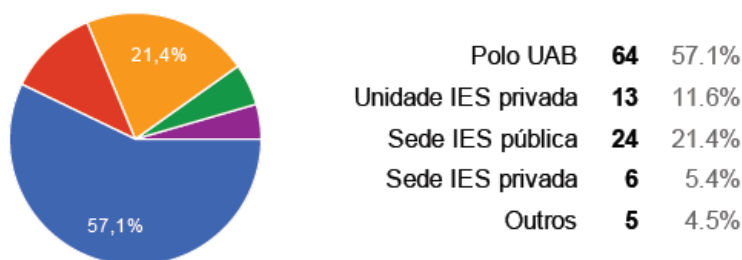
10,6% alunos, 6,2% Professores conteúdistas, 1,8% Coordenadores de Curso e 8,8% atuam em outras funções, como supervisor(a) pedagógico(a) ou administrativo (Gráfico 4.01).

GRÁFICO 4.01 - Classificação do respondente do questionário *online* aplicado entre 15/11/2015 e 15/12/2015.



A grande maioria dos respondentes está vinculada a um Polo UAB (57,1%). Dos demais, 11,6% estão vinculados a uma Unidade de IES privada, 21,4% estão vinculados à Sede de uma IES pública e 5,4% a Sede de uma IES privada, como pode ser constatado no Gráfico 4.02. Importante destacar aqui, a dificuldade percebida na adesão à pesquisa pelos profissionais vinculados às IES privadas, visto que a divulgação do questionário ocorreu da mesma forma nos dois âmbitos.

GRÁFICO 4.02 – Unidade de vinculação do respondente



O perfil diversificado dos participantes da pesquisa permitiu obter uma maior abrangência do objeto investigado, permitindo análise de opiniões de profissionais de posições hierárquicas e funções diferentes, de todas as regiões do país, e garantiu a representatividade de gestores, coordenadores de polo, coordenadores pedagógicos, professores, tutores e outros identificados no processo de pesquisa.

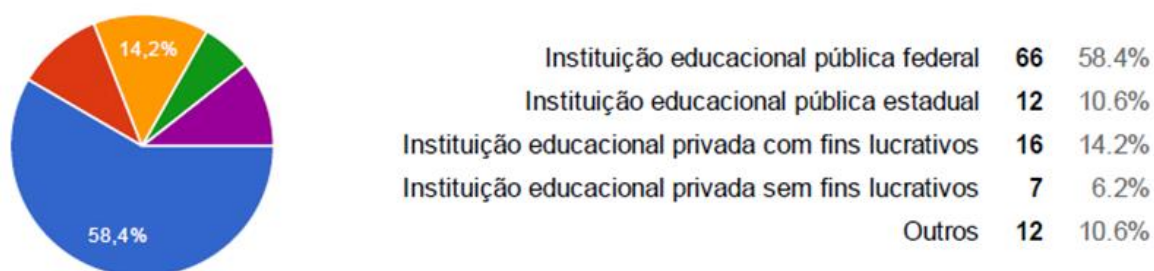
Um fator de grande relevância para a pesquisa, foi a representatividade de profissionais EaD de diversos Estados do País. O número de respondentes por Estado foi o seguinte: Acre (1), Alagoas (1), Amazonas (1), Bahia (6), Ceará (8), Espírito Santo (6), Goiás (3), Mato Grosso (11), Minas Gerais (28), Pará (2), Paraíba (5), Paraná (2), Piauí (2), Pernambuco (1), Rio de Janeiro (4), Rio Grande do Norte (2), Rio Grande do Sul (8), Rondônia (2), Santa Catarina (9), São Paulo (9), Sergipe (2).

#### 4.2. Perfil das instituições

A amostra obtida pelos questionários respondidos é composto por informações de 75 instituições, o que corresponde a aproximadamente 3% do universo de universidades federais, estaduais, privadas, faculdades privadas, institutos federais e centros federais de educação tecnológica, tendo em vista um total de 2708 IES cadastradas no e-mec (MEC, 2015) em dezembro/2015.

Quanto à categoria administrativa das instituições às quais os participantes da pesquisa estão vinculados, a maioria é uma IES pública federal (58,4%). Dos demais, 10,6% estão vinculados à IES pública estadual, 14,2% a IES privada com fins lucrativos, 6,2% a IES privada sem fins lucrativos e 10,6% a IES pública municipal (outros), como é possível observar no Gráfico 4.03.

GRÁFICO 4.03 – Categoria administrativa da IES à qual os respondentes estão vinculados



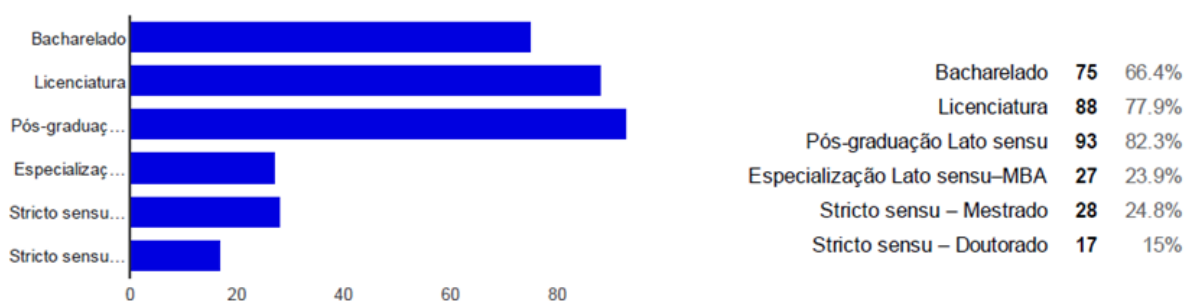
No tocante ao tempo de atuação da Instituição no âmbito da EaD, 10,6% é de até um ano, 37,2% entre 2 e 5 anos, 37,2% entre 6 e 9 anos e apenas 15% acima de 10 anos (Gráfico 4.04), o que configura a pouca experiência das Instituições de Ensino Superior brasileiras na Educação a Distância.

GRÁFICO 4.04 – Tempo de atuação da Instituição no âmbito da EaD



Com relação ao nível Educacional ofertado pelas instituições, 66,4% ofertam cursos de bacharelado, 77,9% ofertam cursos de licenciatura, 82,3% ofertam cursos de pós-graduação lato-sensu, 23,9% ofertam cursos de MBA, 24,8% ofertam cursos de mestrado e 15% ofertam cursos de doutorado (Gráfico 4.05). Outra informação relevante, é que 90,3% das instituições ofertam cursos de graduação para formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas).

GRÁFICO 4.05 – Nível educacional ofertado pela Instituição



### 4.3. Características dos cursos ofertados pelas instituições respondentes

Para identificação das características peculiares à estrutura e cursos ofertados no âmbito da EaD, foi solicitado aos respondentes para assinalar o grau de concordância com cada uma das 15 assertivas apresentadas, onde 1 representa o nível de menor concordância e 5, o de maior concordância. Considerando-se apenas as respostas assinaladas com o maior nível de concordância, constatou-se que:

- 79,3% das IES são credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, nos níveis de graduação e pós-graduação.
- 34,5% das IES às quais estão vinculados atendem especificamente ao público interessado em EaD, ou seja, cursos totalmente a distância;
- 78% das IES são conveniadas ao projeto federal da Universidade Aberta do Brasil.
- 43,5% das IES realizam formação/treinamento de professores e tutores para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos.
- 42,3% dos respondentes acreditam que a estrutura dos programas dos cursos da instituição oferece oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno e materiais didáticos adequadamente estruturados.
- Apenas 36,4% afirmam que o número de alunos por professor (tutor presencial e tutor *online*) é em média de 50 alunos.
- 41,4% consideram que as metodologias de ensino utilizadas nos cursos desafiam o aluno a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.
- 35,8% concordam que o projeto pedagógico e a organização curricular dos cursos EaD na instituição favorecem a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento historicamente acumulado.
- 50% afirmam que o projeto pedagógico dos cursos prevê um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e à plataforma virtual.
- Apenas 33,3% afirmam que o corpo docente da EaD é vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância.
- Para apenas 34,5% dos respondentes, o tutor *online* executa suas atividades de forma a ser percebido como um referencial para o aluno e, desta forma, influenciá-lo positivamente em sua formação.
- 85% afirmam que as avaliações da aprendizagem do estudante são compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais.
- 35,4% concordam que o processo de avaliação articula mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais

dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

- 35,5% relatam que a instituição implementa sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico.
- 30% considera que a instituição desenvolve um processo contínuo de avaliação quanto a: organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; instalações físicas.

No que concerne aos obstáculos enfrentados pela instituição para a qualidade dos cursos EaD que oferta, os respondentes apontaram o alto índice de evasão de alunos (66.1%); alunos despreparados para lidar com a EaD (64.2%); a imagem da EaD como uma educação de baixa qualidade (35.8%); limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet (33.9%); docentes e tutores com pouca/nenhuma experiência ou formação específica em EaD (29.4%); precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para estudantes (28.4%); dificuldades na gestão dos processos logísticos e da relação IES Polos (24.8%); precariedade do trabalho docente/tutores (20.2%); despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD (20.2%); número elevado de alunos por professor/tutor (15.6%); sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas (10.1%); alto custo de produção dos cursos (9.2%).

Além dos mencionados acima, outros fatores, não menos importantes, foram apontados por alguns respondentes: ausência de aulas presenciais antes da prova; indefinição do Governo federal em relação a EaD; despreparo da administração central das instituições públicas para tratar as questões relacionadas à EaD; dificuldades quanto ao repasse (por parte do governo federal) dos recursos para as instituições; corte de gastos com professores tutores; falta de recursos próprios (UAB); o atendimento a várias IES no Polo UAB.

#### **4.4. Fatores que influenciam na qualidade e evasão dos cursos**

A partir de uma questão discursiva, os respondentes apontaram os principais fatores que, na sua opinião, influenciam para a qualidade da aprendizagem e o reduzido índice de

evasão de cursos EaD. Estes fatores são relatados a seguir, de forma distinta, por âmbito da IES e função do respondente.

#### **4.4.1. Fatores apontados por profissionais EaD de IES pública**

Os coordenadores UAB elencaram como fatores primordiais para o alcance de um bom desempenho dos alunos nos cursos, bem como a garantia de sua permanência: a produção de materiais didáticos próprios e de boa qualidade; infraestrutura física e tecnológica adequada nos polos; a oferta de vagas para os alunos de EaD nos programas de extensão da instituição e um programa de formação continuada em EaD para docentes e tutores; acompanhamento pedagógico e apoio constante aos alunos, tanto pelos tutores quanto pelos docentes, numa maior interação entre docente e aluno. Reforçam que isso somente será possível se o número de alunos x professor/tutor for baixo. Neste sentido, afirmam que falta um *feedback* coerente e em tempo adequado por parte do docente/tutor para com o aluno. E esse *feedback* precário acarreta na insatisfação do aluno, resultando em evasão ou não aprendizagem do conteúdo. Enfatizam também, a urgência de um Sistema com políticas públicas fortalecidas e professores com formação para educação a distância.

Os coordenadores de curso citaram como principais fatores, um melhor suporte pedagógico e tecnológico para estudantes no Polo, a qualidade do material didático e o preparo dos profissionais envolvidos para dar orientação e suporte necessários aos alunos.

Na visão dos coordenadores de polo, a qualidade dos cursos está intimamente ligada ao compromisso de seus atores, em especial, dos tutores e docentes: atuação positiva e postura motivante do tutor presencial e *online*, incentivando na quebra de barreiras durante as dificuldades nos conteúdos; tutores a distância ou orientadores acadêmicos que realmente cumpram as exigências da EaD, com *feedbacks* em até 24h; *feedback* adequado e em tempo hábil do professor/tutor ao aluno; relacionamento tutor/aluno. Criticam o fato do professor responsável pela disciplina deixar a condução da disciplina nas mãos dos tutores a distância, não acompanhando o trabalho, nem contribuindo no processo de aprendizagem dos alunos (“Raríssimos professores têm esta postura”). Enfatizam a importância da qualificação profissional em EaD de tutores e professores e a crença destes de que é possível aprender a distância. Além desses, a importância da excelência do material didático-pedagógico, a organização do ambiente virtual de aprendizagem; a

infraestrutura física e tecnológica adequada nos polos, em especial, a conexão à Internet; e o apoio das IES ao Polo presencial do interior, encurtando o tempo no atendimento às demandas.

Para muitos coordenadores de polo, o principal fator de evasão está ligado à falta de credibilidade na modalidade EaD pelos alunos e o despreparo emocional para trabalhar sem a presença física do outro. A maioria dos alunos não têm disciplina, organização e autonomia, qualidades essenciais ao aluno da EaD, e desistem por não conseguirem organizar a sua vida diária com os estudos: “os alunos ingressam achando que será fácil obter diploma”; “Muitos alunos pensam que curso de EaD é estilo Downloads, é só baixar que o diploma aparece!”. Para minimizar essa falta de identificação com a EaD e conseqüente evasão, sugerem estratégias de conscientização do aluno no ingresso ao curso e metodologia adequada às peculiaridades dos alunos que estudam pela EaD, como aulas presenciais no polo, antes das provas, principalmente quando o aluno estiver de recuperação na disciplina e implementação de biblioteca virtual com vídeo aulas bem elaboradas. Além dessas, sugerem ainda, a adoção de regras que dificultem novo acesso a estudantes que evadem dos cursos sem explicação plausível.

Para o tutor(a) *online*, o que mais prejudica a qualidade dos cursos é o despreparo e imaturidade dos alunos em lidar com o gerenciamento do tempo de estudo e realização de atividades *online*. A falta de domínio da tecnologia, de auto-organização e de disciplina individual acarretam a sobrecarga e o acúmulo de trabalho, gerando uma frustração e fazendo com que os alunos fiquem desestimulados com o curso, provocando conseqüentemente, a evasão. Outros fatores apontados pelos tutores *online* foram as condições precárias de acesso a Internet em municípios com pouca infraestrutura e a precariedade no trabalho docente. As sugestões deixadas por esses atores compreendem a urgência de formação continuada para todos os envolvidos na EaD: Formação do aluno para compreender o que é ser aluno na EaD, com esclarecimentos prévios sobre organização e dinâmica de um curso EaD; e formação acadêmica qualificada do professor para atuar na EaD, abrangendo o conhecimento de metodologias ativas para serem aplicadas no AVA.

Os tutores presenciais também relatam a dificuldade de muitos alunos em trabalhar com as ferramentas das plataformas de aprendizagem e ferramentas básicas do Windows. Para amenizar esse problema, sugerem a inclusão de "um módulo introdutório que leve ao

domínio de conhecimentos e habilidades básicas referentes à tecnologia utilizada e à plataforma virtual" e promova a desmistificação de que os cursos EaD são fáceis e menos preparatórios que os presenciais. Isto ajudaria a sanar as dúvidas de acesso a plataforma e do uso de suas ferramentas, além de tornar os alunos mais conscientes e preparados para lidar com essa modalidade de ensino.

Quanto aos fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem apontam: qualificação dos professores; material de qualidade disponibilizado aos acadêmicos, tanto *online* como impresso; *moodle* bem estruturado de modo a facilitar a circulação entre um ambiente e outro por parte do cursista; mediação eficiente do tutor do polo; clareza nas informações (avisos); prazos coerentes para postagens das atividades; fornecimento de material didático impresso; encontros presenciais freqüentes e opcionais; maior acessibilidade dos professores da disciplina com os tutores presenciais; a qualidade dos recursos tecnológicos e dos conteúdos disponibilizados aos alunos e aos tutores, a facilidade e acessibilidade da plataforma.

O Professor(a) conteúdistas também apontou a falta de maturidade de grande parte dos envolvidos, principalmente dos alunos, para um curso dessa natureza, como fator crítico para o sucesso de um curso EaD. Enfatizou a importância da interatividade entre os estudantes, tutores e professor conteudista, de atividades presenciais específicas desafiadoras e significativas, do uso e combinação de diferentes tecnologias e da qualificação do tutor. Estrutura física, recursos materiais, planejamento, professores e equipe qualificados e preparados, atendimento especializado e individualizado aos cursistas.

A supervisão pedagógica apontou como essencial para o sucesso de um curso EaD, o feedback constante e adequado aos alunos e maior proximidade dos professores-tutores com os alunos.

Já os alunos demonstraram consciência da importância de sua disciplina pessoal, automotivação, autonomia e cumprimento de prazos e responsabilidades. Criticaram a falta de acompanhamento individual ao aluno com dificuldades e a atuação da coordenação de tutoria e de curso, omissas e sem preparo para lidar com adversidades, dando pouca atenção aos problemas ocorridos no curso. Sugeriram mais debates virtuais e aprofundamentos nos assuntos propostos; tutores mais engajados; valorização dos tutores como professores e mais bem remunerados; e encontros presenciais opcionais.

Para os funcionários administrativos, é necessário uma estratégia que oriente os alunos a permanecerem nos cursos e levarem mais a sério os seus projetos, pela dinâmica EaD. Mais articulações, promoção e divulgação do universo EaD e as suas perspectivas.

#### **4.4.2. Fatores apontados por profissionais EaD de IES privada**

Poucos profissionais EaD de instituições privadas responderam a essa questão, o que limita um pouco as considerações relativas a esse âmbito, mas percebe-se que os fatores apontados são praticamente os mesmos dos relatados pelos profissionais da UAB.

Os Coordenadores EaD e os Coordenador(a) Polo de IES privadas indicaram como fatores de sucesso para a qualidade da aprendizagem e o reduzido índice de evasão de cursos EaD, o acompanhamento efetivo e constante do professor/tutor (eficácia na tutoria), o envolvimento dos professores conteúdistas e o compromisso do aluno com as atividades do curso. Consideram que a maior causa da evasão seja o desinteresse e a falta de comprometimento dos alunos com o curso.

Os tutores *online* atribuem o sucesso à formação e atuação eficaz dos tutores e os tutores presenciais sugerem a obrigatoriedade de aula presencial uma vez por semana, de forma a não impactar no vínculo de trabalho e valor da mensalidade.

Para os alunos, a interação professor/aluno é essencial para uma aprendizagem com maior qualidade e materiais didáticos com mais exemplificação.

#### **4.5. Estrutura dos polos**

Nas questões concernentes à estrutura dos polos, foi solicitado que somente os respondentes vinculados a um polo de apoio presencial respondessem, assinalando o grau de concordância com cada uma das assertivas, onde 1 representa o nível de menor concordância e 5, o de maior concordância.

43,6% afirmam que o polo presencial oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos. 43,6% relatam que a infraestrutura física do polo abarca ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados. 57,7% afirmam que o polo possui um laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, espaço físico e equipamentos para conferência pela web. 40,5% afirmam que o polo possui projeto de manutenção e conservação dos computadores e das instalações físicas. 65,4% afirmam que

o polo contempla salas de coordenação, secretaria acadêmica e salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais. 48,8% afirmam que o polo possui uma biblioteca com um acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Em 77,2% dos polos, há atuação de tutores presenciais e do coordenador do polo; em 48,8% deles, o gestor/coordenador do polo possui formação específica em EaD. Para 43% dos respondentes, o tutor presencial atende os alunos de modo diferenciado respeitando os níveis de aprendizagem. 73,8% dos polos possuem horário de atendimento diversificado, funciona todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 20,3% dos polos apresentam algum problema localizado, não crítico, em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno.

#### **4.6. Sugestões e críticas apontadas pelos atores da EaD no Brasil**

No intuito de detectar alguma demanda ou aspecto exitoso no processo de gestão acadêmica, financeira ou administrativa dos cursos EaD nas IES, ainda não contemplada na pesquisa, colocou-se a seguinte questão aberta no questionário: Deseja fazer alguma observação/sugestão? A expectativa era de novas contribuições, baseadas na vivência e pontos de vista dos pesquisados.

Os coordenadores de polo UAB, em sua maioria, criticaram veemente os cortes financeiros que o Governo Federal tem feito no Sistema UAB a partir de 2015, impedindo a oferta e reoferta de novas turmas e novos cursos. Afirmaram que a maioria dos Polos não têm recursos financeiros para atender algumas demandas que o município não atende. Advertiram que o sistema UAB carece de segurança no seu financiamento para não comprometer o funcionamento dos cursos em andamento. A fala de um deles expressa claramente essa insatisfação:

O Polo UAB [...], ao longo dos 08 anos conseguiu uma infraestrutura excelente para garantir a qualidade do ensino, porém, a partir deste ano não recebeu novos cursos ou reofertas dos cursos que já possui. É muito triste ver todo o trabalho árduo para as conquistas realizadas junto à Prefeitura, que é a mantenedora do Polo, não ter o respaldo da UAB para continuidade do Programa e ofertas dos cursos. Tanto investimento e agora? Simplesmente encerra o programa? E os prejuízos com todo o investimento? Temos atividades de extensão oferecidas pelo Polo, organizadas em conjunto com os tutores presenciais. Consegui transporte para levar os alunos para as Aulas inaugurais nas universidades, nos eventos científicos que a universidade oferece para os alunos e tutores, Visitas técnicas e culturais. Procuramos atender todas as demandas para o curso e as exigências das IES. [...] A revolta está muito grande em ver o Programa não ser institucionalizado e poder continuar.

A mesma insatisfação está presente nos relatos dos tutores presenciais, exemplificado abaixo:

Estamos passando por uma crise que atingiu a EAD, mesmo antes de se atingir seu objetivo de formação superior e escolarização no Brasil [...]. Infelizmente as instituições públicas não estão abrindo novas turmas e tutores estão sendo dispensados, apesar da bolsa de valor irrisório.

Em contrapartida, o depoimento dos alunos, tanto da UAB quanto de IES privadas, demonstra uma satisfação com o curso e com a Instituição: “Estou muito satisfeita com a [...]. Seu acesso ao polo, a qualidade de ensino, a convivência com professores e funcionários. Enfim so tenho a parabenizar a instituição”. A única crítica de um aluno diz respeito a forma de seleção do coordenador de polo: “O polo é muito bom a unica coisa ruim é saber que o coordenador é escolhido pelo prefeito”.

#### **4.7. Identificação de algumas possibilidades**

Ao analisar as respostas e depoimentos acima, constatamos que inúmeros desafios ainda precisam ser vencidos para que a Educação a distância seja amplamente reconhecida pela qualidade no processo ensino-aprendizagem e alcance uma posição de destaque, contribuindo para o crescimento qualitativo da Educação no país. Dentre eles, o alto índice de evasão dos alunos, as condições precárias do trabalho docente, o despreparo dos alunos para lidar com a EaD e a falta de investimento em infraestrutura física e tecnológica, figuram entre os principais.

Observam-se aspectos importantes que prescindem de uma análise mais atenta e pormenorizada, mas pode-se afirmar aqui, que o alto índice de evasão nos cursos na modalidade EaD é decorrente da soma dos demais fatores apontados, especialmente os relacionados aos recursos humanos, que comprometem também a qualidade dos mesmos.

A precarização do trabalho docente na EaD, apontada por vários pesquisadores da área (Mill e Carmo, 2012; Kanashiro *et al*, 2014) e constatada por esta pesquisa, reflete negativamente na qualidade dos cursos, como consequência da desmotivação dos docentes e tutores. Na UAB, além dos constantes atrasos no pagamento das bolsas, o seu valor permanece o mesmo há anos, e face os anunciados cortes na educação, não há perspectiva de atualização. Nas instituições privadas, o número elevado de alunos por professor/tutor inviabiliza um trabalho de qualidade. “A Educação a distância precisa ser configurada por uma equipe motivada, competente, transdisciplinar e com visão global do processo”

(Vieira, 2015b: 1). Neste sentido, é primordial a qualificação e valorização dos recursos humanos envolvidos, em especial, docentes e tutores.

No que diz respeito ao despreparo dos alunos para lidar com a EaD, ações como as sugeridas pelos respondentes, no sentido de se criar estratégias de qualificação no uso da tecnologia e da plataforma virtual e sensibilização do aluno quanto à metodologia peculiar da EaD devem ser adotadas. Essa “ambientação” é importante para o esclarecimento de dúvidas de acesso a plataforma, além de tornar os alunos mais conscientes e preparados para estudar na modalidade a distância.

A aplicação do questionário *online* a profissionais EaD espalhados por todo o território brasileiro, possibilitou-nos uma visão dos atores envolvidos no cotidiano da educação a distância no que diz respeito aos desafios enfrentados pelas IES na gestão de um curso nesta modalidade, de forma a garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a redução nos índices de evasão.

As sugestões deixadas por esses sujeitos compreendem a urgência de formação continuada para todos os envolvidos na EaD: Formação do aluno para compreender o ser aluno na EaD, com esclarecimentos prévios sobre organização e dinâmica de um curso EaD; e formação acadêmica qualificada do professor para atuar na EaD, abrangendo o conhecimento de metodologias ativas para serem aplicadas no ambiente virtual de aprendizagem.

## **Síntese**

Neste capítulo, apresentamos os resultados da investigação empírica realizada junto aos diferentes atores no contexto da educação a distância (professores, tutores presenciais, tutores *online*, coordenadores de polos, coordenadores UAB e de IES privadas, supervisores pedagógicos e alunos), que antecedeu ao estudo de caso múltiplo.

Inicialmente, apresentamos o perfil dos respondentes, das instituições às quais os respondentes estão vinculados e as características dos cursos ofertados pelas instituições respondentes. Em seguida, discorreremos sobre os fatores que influenciam na qualidade e evasão dos cursos apontados por profissionais de EaD, de IES públicas e IES privadas, distintamente. Posteriormente, relatamos sobre a infraestrutura física e tecnológica dos polos. Por fim, listamos as sugestões e críticas deixadas pelos respondentes e identificamos algumas possibilidades para superação dos desafios apresentados.



## **CAPÍTULO V – OS CASOS EM ESTUDO**



## Introdução

Como relatamos no capítulo III, elaboramos outros dois questionários *online* no *google docs* (específicos por categoria administrativa da IES) e solicitamos aos coordenadores de polo das IES em estudo que os respondessem. Tínhamos basicamente três objetivos com a aplicação destes questionários: (1) conhecer o perfil dos gestores de polos de apoio presencial; (2) identificar dificuldades e desafios dos polos presenciais nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica de cursos superiores a distância; (3) detectar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão de programas de EaD, na perspectiva dos gestores de polo das IES pesquisadas.

Os respectivos questionários ficaram disponíveis aos coordenadores de polo das IES públicas e Privadas, no período de 25/05/2016 a 18/08/2016. Um total de 202 gestores de polos, distribuídos por todas as regiões do Brasil, responderam aos questionários, sendo 94 de IES públicas/UAB e 108 de IES privadas. Nesta fase da pesquisa, ao contrário da anterior, a predominância dos respondentes está vinculada a uma unidade de IES privada (53,5%).

Assim como no primeiro questionário aplicado, um fator de grande relevância para a pesquisa foi a representatividade de coordenadores de polos de todas as regiões do país. A quantidade e o percentual de respondentes por região e por categoria administrativa está apresentado no gráfico 5.01 (IES pública) e gráfico 5.02 (IES privada).

GRÁFICO 5.01 – Total de respondentes vinculados a IES pública/UAB por região

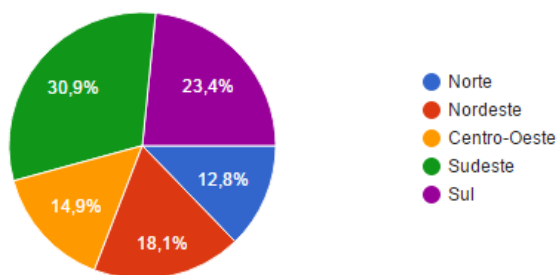
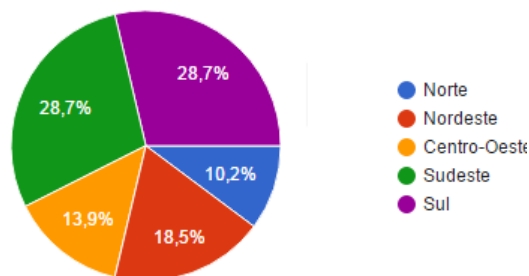


GRÁFICO 5.02 – Total de respondentes vinculados a IES privada por região



Na tabela 5.01 é apresentado a quantidade de respondentes por Estado e por categoria administrativa da IES.

TABELA 5.01 - Total de respondentes do questionário *online* II por Estado

Região	Estado	IES Pública	IES Privada	Total
Norte	Acre (AC)	4	1	5
	Amazonas (AM)	1	0	1
	Amapá (AP)	1	0	1
	Pará (PA)	0	6	6
	Rondônia (RO)	1	1	2
	Roraima (RR)	0	0	0
	Tocantins (TO)	1	2	3
	<b>TOTAL NORTE</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
Nordeste	Alagoas (AL)	1	1	2
	Bahia (BA)	3	5	8
	Ceará (CE)	4	2	6
	Maranhão (MA)	1	2	3
	Paraíba (PB)	1	2	3
	Pernambuco (PE)	3	3	6
	Piauí (PI)	3	0	3
	Rio Grande do Norte (RN)	0	2	2
	Sergipe (SE)	1	5	6
	<b>TOTAL NORDESTE</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>36</b>
Centro-Oeste	Goiás (GO)	9	3	12
	Mato Grosso do Sul (MS)	1	4	5
	Mato Grosso (MT)	1	4	5
	Distrito Federal (DF)	0	3	3
	<b>TOTAL CENTRO-OESTE</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>25</b>
Sudeste	Espírito Santo (ES)	1	5	6
	Minas Gerais (MG)	13	15	28
	São Paulo (SP)	14	10	24
	Rio de Janeiro (RJ)	4	2	6
	<b>TOTAL SUDESTE</b>	<b>23</b>	<b>32</b>	<b>55</b>
Sul	Paraná (PR)	5	8	13
	Rio Grande do Sul (RS)	10	17	27
	Santa Catarina (SC)	11	5	16
	<b>TOTAL SUL</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>56</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	<b>108</b>	<b>202</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Dos respondentes das IES públicas, 94,7% atuam em polos na zona urbana e 6,1% em zona rural; e das IES privadas, 99,1% atuam em zona urbana e 0,9% em zona rural.

Assim, para o estudo de cada um dos casos, nos baseamos nas informações coletadas a partir do respectivo questionário *online* aplicado aos coordenadores de polos, na entrevista ao coordenador institucional da IES estudada, em informações contidas nas respectivas homepages, no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) e no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br/>).

### **5.1. Categorias de análise**

Cada uma das IES estudadas apresenta um contexto e especificidades próprias. Levando-se em consideração as particularidades de cada uma, refletimos sobre o processo de gestão de EaD de cada IES a partir de sete dimensões:

1. Caracterização da IES – Nesta dimensão, caracterizamos a Instituição a partir de cinco sub-dimensões: localização; categoria administrativa; missão/finalidade; tempo de atuação na área educacional e população acadêmica.
2. Gestão da Educação a Distância na IES – Nesta dimensão, contextualizamos a Educação a Distância na Instituição a partir de nove sub-dimensões: atuação na área de EaD; estrutura organizacional; perfil da equipe; cursos ofertados; metodologia; número de alunos matriculados; número de polos presenciais; relação IES/Polos e processos de gestão.
3. Caracterização dos polos – Nesta dimensão, procuramos caracterizar os polos de apoio presencial da IES a partir de quatro sub-dimensões: localização; tempo de funcionamento; gestão acadêmica; infraestrutura (física, tecnológica e de pessoal).
4. Perfil dos coordenadores de polo – Nesta dimensão, buscamos traçar o perfil dos coordenadores dos polos vinculados a IES a partir de três sub-dimensões: características físicas; formação e experiência.
5. Desafios da gestão – Nesta dimensão, procuramos identificar as maiores dificuldades e desafios dos polos nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica, a partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e gestores de EaD das IES.

6. Evasão – Nesta dimensão, buscamos diagnosticar a evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela IES, a partir de três sub-dimensões: Índice de evasão; motivos apresentados e estratégias de controle.
7. Qualidade – Iniciamos esta dimensão, retomando os resultados obtidos pela IES nas avaliações realizadas pelo MEC. Em seguida, tentamos identificar os aspectos críticos e os aspectos relevantes positivos que contribuem para a boa qualidade da aprendizagem nos cursos ofertados pela IES.

Ao final da análise dos casos de cada contexto, fazemos uma síntese global. A matriz de análise é apresentada na tabela 5.02.

Tabela 5.02 – Matriz de análise da investigação

Dimensões	Subdimensões	Indicadores	Instrumentos
A - Caracterização da IES	Localização	Região da sede da IES	Entrevista ao gestor institucional de EaD Análise da homepage da IES Consulta ao e-MEC
	Missão e Finalidade	Missão da IES; Finalidade da IES	
	Categoria administrativa	Categoria administrativa da IES	
	Atuação na área educacional	Data de criação da IES; tempo de atuação; tipos e quantidade de cursos ofertados	
	População acadêmica	Número de alunos matriculados; número de docentes; número de pessoal técnico-administrativo	
B – Gestão da Ead na IES	Atuação na EaD	Ano de início da EaD na IES; Ano de vinculação à UAB	Entrevista ao gestor institucional de EaD Análise da homepage da IES Consulta ao SISUAB
	Estrutura Organizacional	Organização da EaD; setor responsável pelas ações de EaD na IES	
	Perfil da equipe	Quantidade de pessoal; profissionais envolvidos	
	Cursos ofertados	Cursos de graduação e pós-graduação ofertados	
	Metodologia	Recursos didáticos; avaliação	
	Número de alunos matriculados	Total de alunos matriculados em cursos superiores totalmente a distância	
	Polos presenciais	Total de polos vinculados; tipificação dos polos	
	Relação IES/Polos	Comunicação e processos logísticos	
C - Caracterização dos polos de apoio presencial	Localização	Região; zona; tipificação	Questionário online a coordenador de polo
	Tempo de funcionamento	Ano inauguração	
	Gestão acadêmica	Número de alunos; Cursos ofertados; Tipos de cursos; IES vinculadas; horários de	

		funcionamento	Consulta ao SISUAB
	Infraestrutura	Infraestrutura física; Infraestrutura tecnológica; Infraestrutura de pessoal	
D - Perfil do coordenador de polo	Características físicas	Sexo; idade	Questionário <i>online</i> a coordenador de polo
	Formação	Titulação máxima; área de formação acadêmica; formação específica em EaD	
	Experiência	Tempo de atuação no polo; Forma de ingresso; experiência anterior em EaD; experiência docente e administrativa anterior; conhecimento dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos no polo de atuação	
E – Desafios/ dificuldades da gestão	Polo de apoio presencial	A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos sobre as maiores dificuldades e desafios dos polos presenciais nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica.	Questionário <i>online</i> a coordenador de polo
	IES	A partir da análise dos relatos dos gestores de EaD das IES sobre as maiores dificuldades e desafios da IES nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica.	Entrevista a gestor institucional de EaD
F – Evasão discente	Índice de evasão	Percentual de evasão; indicação se tem aumentado ou diminuído	Questionário <i>online</i> a coordenador de polo e Entrevista a gestor institucional de EaD
	Motivos apresentados	Justificativas apontadas nos termos de desistência pelos alunos e abandonam os cursos	
	Estratégias de controle	Medidas adotadas para redução da evasão, a partir dos relatos dos coordenadores de polos e dos gestores de EaD das IES.	
G- Qualidade dos cursos	Avaliação do MEC	Índices do IGC, CPC e ENADE	Cadastro e-mec
	Aspectos críticos	A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e dos gestores de EaD das IES sobre os principais fatores que influenciam para a qualidade da aprendizagem nos cursos ofertados pela IES.	Questionário <i>online</i> a coordenador de polo e Entrevista a gestor institucional de EaD
	Aspectos benéficos		

Fonte: Elaborado pela autora

## 5.2. Casos no contexto público/UAB

No contexto público foram estudadas sete IES, todas vinculadas à UAB, sendo que seis delas possuem cursos EaD considerados de excelência (PUB1, PUB2, PUB3, PUB4, PUB5, PUB6), de acordo com os indicadores de avaliação do MEC, e uma possui cursos EaD com qualidade inferior (PUB7).

### **5.2.1. A Educação a distância na Instituição PUB1**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB1, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário *online* a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES, cadastro e-mec e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB1 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 09 coordenadores de polo dentre os 15 vinculados a PUB1, responderam ao questionário *online*.

#### **5.2.1.1. Caracterização da IES**

Situada na região sul do país, a PUB1 é uma instituição educacional pública federal, criada em 1934. Com 82 anos de atuação na área educacional, sua relevância pode ser reconhecida a partir da dimensão de suas atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e do número de pessoas que compõem a sua comunidade acadêmica. No 2º Semestre de 2016 possui cerca de 32 mil alunos matriculados na graduação presencial, 1000 alunos na graduação a distância, 3.100 docentes e 7.500 profissionais técnico-administrativo (homepage da IES).

A instituição tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão, atuando em todas as áreas do conhecimento, nos níveis de graduação e pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância. São 89 cursos de graduação presenciais e 04 a distância, 80 mestrados e 68 doutorados disponíveis (homepage da IES).

#### **5.2.1.2. Educação a Distância na IES**

A PUB1 passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2006, com a implantação do curso-piloto de graduação em Administração, ofertado em dez polos. Em seguida, passou a ofertar também o curso de Pedagogia. No primeiro semestre de 2016, com dez anos de experiência em EaD, oferta apenas dois cursos, Bacharelado em Desenvolvimento Rural e Licenciatura em Pedagogia, com 411 alunos matriculados em 15 polos de apoio presencial. Desses, dois são polos institucionais (chamados pela UAB/CAPES de “polos associados”, de responsabilidade da IES).

A Educação a Distância na PUB1 mantém a sua estrutura organizacional de maneira descentralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento, apesar de possuir uma secretaria responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD.

A Secretaria de Educação a Distância (SEAD) foi criada em agosto de 2002 e é formada por docentes, pedagogas, técnicos em assuntos educacionais, administradores, técnico em contabilidade e assistentes administrativos, contando atualmente com 28 servidores. Esses profissionais estão distribuídos entre a equipe acadêmica, equipe administrativa e equipe de produção de recursos educacionais. Além destes, a SEAD possui um servidor específico que cuida da relação da IES com os polos presenciais.

Os docentes dos cursos EaD são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados. Os tutores, em geral, são alunos dos cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) da respectiva unidade acadêmica e são selecionados e gerenciados pela Coordenação do curso, inclusive os tutores presenciais de todos os polos vinculados à IES, o que garante a qualificação dos tutores. No entanto, os coordenadores de polo são selecionados e/ou indicados pelas mantenedoras (Prefeituras) e aprovados pela UAB/CAPES. No caso dos polos associados, a Universidade é que seleciona o coordenador do polo, que é um servidor da instituição.

O processo de gestão acadêmica dos cursos EaD da IES segue os trâmites regulares da universidade, sendo realizados pela coordenação do curso em sua Unidade Acadêmica e a gestão administrativa e financeira é realizada pela SEAD, em parceria com a Coordenação do curso.

Com relação ao material didático dos cursos (impresso/digital), de maneira geral, é produzido pelos próprios professores da IES. A SEAD mantém um Núcleo de Apoio Pedagógico à EaD (NAPEAD) com equipe qualificada (professores, técnicos e bolsistas) e software/hardware adequados para apoiar a produção de recursos educacionais digitais.

As avaliações da aprendizagem dos cursos de graduação EaD são compostas de avaliações *online* e avaliações presenciais, conforme recomendação do MEC, porém cada professor organiza seu plano de ensino de forma que julgar adequado. A legislação federal estabelece que a avaliação presencial deve prevalecer sobre as demais avaliações. Por outro lado, a IES não faz uma avaliação periódica dos espaços dos polos presenciais, já que, por serem polos UAB, eles são avaliados pela Diretoria de Educação da CAPES.

### **5.2.1.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PUB1 atua em 15 Polos de Apoio Presencial, todos localizados na região sul do país. Quanto à tipificação, 13 são polos efetivos (o município é responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos) e 02 são polos associados (o mantenedor é a própria IES). Dentre os 09 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, 08 localizam-se na zona urbana e 01 na zona rural e todos eles têm mais de seis anos de funcionamento. O polo mais recente foi inaugurado em 2010; dos demais, 01 foi inaugurado em 2006, 04 em 2007 e 03 em 2008.

Quanto ao número de alunos matriculados, 04 deles possuem menos de 100 alunos; 01 possui entre 100 e 200 alunos; 02 possuem entre 200 e 300 alunos e 02 possuem entre 300 e 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e 07 oferecem cursos de pós-graduação lato-sensu; além desses, 04 também oferecem cursos de aperfeiçoamento e 02 oferecem cursos técnicos profissionalizantes. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, licenciaturas e pedagogia. Somente 01 polo trabalha com cursos ofertados por apenas uma IES; dos demais, 02 trabalham com duas ou três; 04 trabalham com quatro ou cinco e 02 polos trabalham com cursos ofertados por seis ou mais IES.

Segundo coordenadores de 08 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 01 polo, há limitação no laboratório de informática. A infraestrutura física nos 09 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

Todos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. Todos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 05 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca. Os outros 04 polos contemplam a maioria destes itens. Em 07 polos, o acervo da biblioteca é atualizado,

amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 06 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas um polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 05 Polos a equipe EaD é composta por menos de 05 profissionais; em 03 polos, entre 6 e 10 pessoas compõe a equipe; e em 01 polo a equipe é composta por mais de 10 profissionais.

Dentre os polos participantes da pesquisa, todos os tutores presenciais possuem titulação mínima de graduação; em seis polos, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; e em três polos, pelo menos 1/3 possuem mestrado. Além disso, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria.

#### **5.2.1.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB1 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo três entre 26 e 40 anos, três entre 41 e 55 anos e três acima de 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 05 polos vinculados a PUB1 possuem pós-graduação lato-sensu, três possuem mestrado e um possui doutorado. A área de formação predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia), sendo que apenas um gestor possui formação na área de administração. Importante ressaltar, que 03 gestores de polo possuem especialização em educação a distância. Dentre os demais, todos fizeram algum curso ou recebeu alguma capacitação para atuar como gestor de polo EaD, sendo que dois tiveram carga horária inferior a 30 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para quatro respondentes; para três, ocorreu por indicação da administração municipal com posterior seleção pela IES; e um foi por indicação do setor de EaD da Universidade.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, cinco não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância e quatro possuíam experiência anterior como tutor presencial, sendo que, dois destes possuíam experiência

anterior à UAB em EaD em IES privadas. Cinco tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; quatro tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica.

Dois gestores trabalham no polo atual há mais de 10 anos e os demais, entre dois e cinco anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.2.1.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Para os gestores de polos da PUB1, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. a falta de oferta de novos cursos; 5. a ausência do tutor presencial, ocorrida pelo corte de verbas do governo federal; 6. a precariedade nas comunicações com a Sede da IES; 7. a falta de investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor; e 8. a gestão dos processos logísticos.

Os gestores, em sua unanimidade, explicitaram que as maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores são decorrentes da crise político-sócio-econômica brasileira e a incerteza quanto ao futuro da UAB no Brasil. A falta de priorização de recursos pelos governos municipais para a manutenção da estrutura do polo e o descaso do governo federal com a UAB, demonstrado pela falta de repasse de verbas para as Universidades Federais para manutenção dos cursos, a não oferta de novas turmas e o corte das bolsas de tutorias, têm gerado muitos transtornos para os alunos e na relação entre os Polos e as IES. Os tutores presenciais, em sua maioria, foram desligados no meio do curso.

Para a IES, a redução significativa na liberação de recursos por parte da UAB/CAPES, implicou na redução de viagens dos professores aos polos e na redução das equipes (menor quantitativo de bolsas), impactando diretamente no atendimento ao aluno.

#### **5.2.1.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB1, em 2015, foi em média de 15%, sendo que em 03 polos, foi inferior a 10%.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 2. Excesso de atividades das disciplinas do curso; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 5. Falta de motivação, disciplina e autonomia. Além destes, também foram destacados, dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e/ou na utilização do computador e da Internet; problemas pessoais e/ou familiares; e viagens a trabalho.

De maneira geral, muitos alunos desistem logo no início porque não se adaptam ao modelo de estudo diferenciado. Contudo, nos cursos de especialização, voltados à formação de professores, muitos realizam o curso mas não concluem porque tem dificuldade ou desinteresse em realizar o trabalho de conclusão do curso, já que a maioria possui outro título de especialista e um segundo título não implicará em progressão na carreira do magistério. Eles realizam o curso para aprender novos conteúdos, mas não se preocupam com a diplomação, abandonando ao final.

A PUB1 defende um modelo onde há grande interação entre professores/tutores e alunos. A presença, mediação e suporte dos tutores presenciais e o acompanhamento contínuo através do ambiente virtual de aprendizagem por professores e tutores *online*, são estratégias fundamentais para minimizar a evasão.

#### **5.2.1.7. Qualidade**

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca contínua pela excelência do ensino. O Índice Geral dos Cursos (IGC) avaliado em 2014 obteve nota 5,0, sendo que o IGC contínuo é igual a 4,34. Alguns cursos de graduação a distância da PUB1 na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) e no Conceito Preliminar do Curso (CPC) obtiveram nota máxima, ou seja, nota 5 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e da coordenadora institucional de EaD da IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD;
- A estrutura organizacional descentralizada e interdisciplinar, que envolve as unidades acadêmicas no desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância;
- Uma equipe específica cuida da relação da IES com os polos presenciais, mantendo contato com as respectivas coordenações locais, realizando visitas, promovendo formação/treinamento aos profissionais dos polos, etc;
- Os docentes dos cursos EaD são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados;
- Os coordenadores de polos e os tutores são selecionados e gerenciados pela coordenação do curso;
- A qualificação dos docentes (mestres e doutores) e tutores (a maioria, mestrandos e doutorandos);
- O nível de exigência das disciplinas dos cursos a distância é o mesmo do presencial (embora isto seja motivo de evasão);
- A qualidade do material didático dos cursos, que são produzidos pelos próprios professores da IES, de maneira contextualizada à realidade dos alunos.
- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) é inferior a 25 alunos em quatro polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos.
- Acompanhamento contínuo dos tutores para detectar e sanar as dificuldades dos alunos em tempo hábil.
- Visitas periódicas da equipe EaD da IES aos polos estabelece vínculos entre os alunos e a Universidade, minimizando o sentimento de solidão e despertencimento da IES, muito comuns em alunos de cursos a distância.
- A infraestrutura física em todos os polos foi avaliada inicialmente pela instituição e melhora constantemente os recursos tecnológicos para se adequar as ferramentas disponibilizadas para o bom funcionamento dos cursos.

### **5.2.2. A Educação a distância na Instituição PUB2**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB2, baseada em informações coletadas a partir de diferentes

fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES, cadastro e-mec e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB2 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 17 coordenadores de polo dentre os 27 vinculados a PUB2, responderam ao questionário *online*.

#### **5.2.2.1. Caracterização da IES**

Situada na região sul do país, a PUB2 é uma instituição educacional pública federal, criada em 1960, está entre as melhores instituições de ensino superior do País, tanto pela excelência no ensino de graduação e de pós-graduação, quanto pela qualidade e pelo volume de sua produção intelectual. Com 55 anos de atuação na área educacional, sua visão é ser uma universidade de excelência e inclusiva. Tem por finalidade promover o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando em todas as áreas do conhecimento, nos níveis de graduação e pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância. São 103 cursos de graduação presenciais e 10 a distância, 32 cursos de especialização, 63 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais e 55 cursos de doutorados disponíveis (homepage da IES).

Sua comunidade acadêmica é constituída por cerca de 50 mil pessoas, entre docentes, técnicos-administrativos e estudantes. No 2º Semestre de 2016 possui cerca de 28 mil estudantes matriculados na graduação presencial, 1.200 alunos na graduação a distância, 7 mil alunos em cursos *lato sensu*, 4 mil alunos em cursos de mestrados, 3.500 alunos no doutorado e aproximadamente 5.500 professores e técnicos (homepage da IES).

#### **5.2.2.2. Educação a Distância na IES**

A PUB2 atua na modalidade a distância, desde 1995. Nesta época ofertava cursos em nível de extensão por meio de teleconferências e material impresso. Em 2006, passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com a implantação do curso de Administração (Projeto Piloto da UAB), quando foram ofertadas 500 vagas, restritas aos servidores públicos, servidores do Banco do Brasil e servidores da IES. No primeiro semestre de 2016, com 20 anos de experiência em EaD, oferta 10 cursos de graduação e 7 cursos de especialização, com cerca de 1200 alunos matriculados em 27 polos de apoio presencial.

A PUB2 possui na sua estrutura organizacional uma secretaria responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD. A SEAD foi criada em 2004, na sede da IES, e conta atualmente com 14 servidores, entre coordenadores, técnicos e docentes, distribuídos entre a equipe acadêmica, equipe administrativo-financeira e equipe de sistemas e tecnologia. A sua estrutura é formada por uma coordenação geral do curso; a coordenação pedagógica; a coordenação de EaD (tutoria) e de avaliação do curso; a coordenação administrativo-financeira; a coordenação de sistemas e tecnologia EaD; a supervisão de tutoria; a tutoria a distância e a secretaria.

As ações de Educação a Distância são planejadas com recursos para viabilizar o seu estudo. Os recursos didáticos (livro impresso, videoaulas, Ambiente virtual de aprendizagem, videoconferências ) e os encontros presenciais são utilizados de maneira integrada.

De acordo com a metodologia do curso, são oferecidas duas disciplinas por vez, a partir de um cronograma preestabelecido, o que permite ao aluno maior concentração nos estudos e realizar semanalmente as atividades. Em todos os cursos de graduação ofertados a distância, as disciplinas Educação a Distância e Informática Básica integram a grade curricular do 1º. Período, com carga horária de 30 horas cada, o que permite ao aluno ingressante a familiarização com a tecnologia e o ambiente virtual de aprendizagem.

O acompanhamento do estudante ocorre em vários níveis: pelo professor da disciplina (presencial e a distância), com cronograma de atendimento; pelo coordenador de polo, de forma presencial e permanente, assim como toda a infraestrutura do polo; pelo supervisor de tutoria (a distância); pelos tutores a distância; pelo tutor presencial; e pelos coordenadores do curso (a distância).

Os instrumentos de avaliação são utilizados de acordo com a natureza das disciplinas e, de maneira geral, englobam trabalhos em equipe, pesquisas, provas e testes presenciais e a distância, projetos, *chats*, fóruns de discussão e relatórios, distribuídos da seguinte forma: uma prova presencial (60%), o parecer do tutor presencial sobre as atividades dos alunos desenvolvidas no período (10%) e até 3 atividades *online* previamente definidas no plano de ensino pelo professor (30%).

Os polos de apoio presencial são estruturados para oferecer aos estudantes, condições de acesso ao AVA e para que ele possa desenvolver todas as atividades

utilizando a infraestrutura disponibilizada, sendo que a secretaria e o coordenador de polo dão o suporte administrativo e os tutores presenciais, o suporte pedagógico.

Em todos os polos vinculados à PUB2, o ingresso do tutor presencial no polo ocorre através de processo seletivo realizado pela IES. No entanto, os coordenadores de polo são designados pelos municípios. Dentre os polos participantes da pesquisa, todos os tutores presenciais possuem titulação mínima de graduação; em 13 polos, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; e em 02 polos, pelo menos 1/3 possuem mestrado. Além disso, em 06 polos, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria; em 08 polos, eventualmente; e em 03 polos, raramente.

### **5.2.2.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PUB2 atua em 27 polos de apoio presencial, localizados nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país. Quanto à tipificação, todos são polos efetivos, ou seja, o município é responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos. Dentre os 17 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, 15 localizam-se na zona urbana e 02 na zona rural; todos eles têm mais de seis anos de funcionamento, com exceção de um, inaugurado em 2014.

Quanto ao número de alunos matriculados, 05 deles possuem menos de 100 alunos; 07 possuem entre 100 e 200 alunos; 02 possuem entre 200 e 300 alunos e 03 possuem entre 300 e 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e 14 oferecem cursos de pós-graduação lato-sensu; além desses, 06 também ofertam cursos de aperfeiçoamento e 04 ofertam cursos técnicos profissionalizantes. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, licenciaturas e pedagogia; além desses, em alguns polos são ofertados os cursos de ciências contábeis e econômicas. Somente um polo trabalha com cursos ofertados por apenas uma IES; dos demais, 10 trabalham com duas ou três; 03 trabalham com quatro ou cinco e 03 polos trabalham com cursos ofertados por seis ou mais IES.

Segundo coordenadores de 06 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em apenas um polo, há limitações na infraestrutura física e tecnológica; e em 04 polos, há limitação de pessoal. A infraestrutura física nos 17 polos abarcam ambientes de estudo e de prática

em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados. Apenas em um polo, faltam salas e um espaço maior para a Biblioteca.

Todos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. Dos 17 polos, 14 possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos; e 15 oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 10 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca. Os outros 07 polos contemplam a maioria destes itens. Em 11 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 07 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas um polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 06 Polos a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 09 polos, entre 06 e 10 pessoas compõe a equipe; e em 02 polos a equipe é composta por mais de 11 profissionais.

#### **5.2.2.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB2 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo 04 entre 26 e 40 anos, 11 entre 41 e 55 anos e 02 acima de 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 13 polos vinculados a PUB2 possuem pós-graduação lato-sensu e 04 possuem mestrado. A área de formação predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia). Importante ressaltar, que 03 gestores de polo possuem especialização em gestão escolar e um possui especialização em educação a distância. Dentre os demais, todos fizeram algum curso ou recebeu alguma

capacitação para atuar como gestor de polo EaD, sendo que 04 tiveram carga horária inferior a 30 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 06 respondentes; para 08, ocorreu por indicação da administração municipal com posterior seleção pela IES; e 03 foi por indicação do setor de EaD da Universidade.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 13 coordenadores de polo não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância, dois possuíam experiência anterior como tutor presencial, e um como professor conteudista, sendo que nenhum destes possuíam experiência anterior à UAB em EaD em IES privadas. 10 tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 06 tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 01 não tinha experiência docente e nem experiência anterior em administração acadêmica.

03 coordenadores trabalham no polo atual há mais de dez anos; 10, entre dois e cinco anos e 02, entre seis e nove anos. Dos 17 participantes da pesquisa, 15 conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.2.2.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PUB2, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alunos despreparados para lidar com a EaD; 2. alto índice de evasão de alunos; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. a falta de oferta de novos cursos; 5. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; e 6. a falta de investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor.

Assim como explicitado pelos gestores da PUB1, também os gestores da PUB2 demonstraram uma grande preocupação em torno de um desafio maior, que é a crise atual da UAB. Destacaram que as maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão são decorrentes da crise político-sócio-econômica brasileira e a incerteza quanto ao futuro da UAB no Brasil. Relataram que existem pendências institucionais para o funcionamento dos cursos à distância e que desde 2015, quando a Capes cortou o custeio em 80% e o número de bolsas em 30%, gerou-se uma instabilidade acerca da gestão dos cursos EaD. Em 2016, os valores repassados foram

ainda menores do que em 2015, e ninguém tem ideia de como será o repasse de recursos para 2017, e para os próximos anos.

Explicitando a mesma preocupação, o coordenador EaD da IES afirmou que a UAB vivencia uma situação *sui generis*. Até 2014, a CAPES cumpria um financiamento ao longo do ano com um valor previamente planejado dentro do modelo pedagógico. A partir de 2015, o corte financeiro realizado pela Capes, em função da crise econômica nacional, gerou uma repercussão muito complicada, deixando Instituições com débitos impagáveis e dificuldades enormes para manutenção dos cursos em andamento. No planejamento de todo curso há um orçamento previsto para o cumprimento das etapas previstas no seu plano pedagógico, no seu projeto pedagógico; e quando corta-se esse orçamento pela metade, como a IES vai cumprir o que foi planejado? Os profissionais que continuam trabalhando estão com dificuldades de receber porque o Governo cortou as bolsas. Como administrar isso? Como dizer ao professor, na sua estrutura interna, que o que está acontecendo não tem nada a ver com a gestão da universidade e que houve um corte que foi imposto de cima para baixo, sem comunicação prévia, sem manutenção daquilo que havia sido acordado? Atualmente, este é o maior desafio, entre todos os citados, porque repercutiu numa situação muito complicada e de difícil gestão.

Além deste grande desafio de ordem econômica, há ainda, alguns desafios de ordem pedagógica e desafios de ordem estruturante que não depende apenas da Universidade. Um desafio estruturante é que a IES, enquanto uma Instituição ofertante situada na capital do Estado, oferta cursos para outras regiões, e não apenas para o Estado local, em polos localizados em vários Estados. A distância física existe, por mais que a educação a distância tende a aproximar, e muitos alunos que pertencem a IES se sentem não pertencentes à instituição. As pessoas ainda entendem que só pertence a uma instituição, se conviver fisicamente nela. O desafio é justamente fazer com que esses alunos entendam que, de certa forma, eles estão indo à Instituição, por intermédio dos polos. E o desafio se torna maior para a IES para, em parceria com os polos, fomentar a estrutura, ou seja, tornar o polo muito maior do que simplesmente uma estrutura física para o aluno fazer uma prova ou participar de uma vídeoconferência. É um desafio para a IES, fazer uma programação conjunta com os coordenadores de polo, no sentido de movimentar mais, fazer com que a universidade esteja presente no polo por intermédio da Internet. Em

parceria sempre com os coordenadores de polo, trazer a sociedade para a Instituição, dentro de uma nova concepção.

O desafio de cunho pedagógico está relacionado à crença popular de que estudar a distância é mais fácil. Por outro lado, é postura preponderante na PUB2, de que não se pode fazer algo diferente para mais fácil do que é feito no presencial, porque o diploma é o mesmo. O aluno do presencial e o aluno a distância têm o mesmo nível de ensino. Isto é um desafio pedagógico porque existe a distância, e as pessoas ainda estão condicionadas de que o ensino deve ser presencial, e quando se deparam com o autoestudo, desmotivam-se, por várias razões, deficiência de base, muito tempo sem estudar, etc. A IES procura estimular e criar situações de apoio para minimizar isso, mas o aspecto pedagógico se torna desafiador porque, quando o aluno sente uma dificuldade, a desistência é muito grande. E grande evasão reflete em um orçamento menor, que por sua vez, gera outros problemas. Este é um grande dilema, porque a IES entende que o aspecto qualitativo não pode deixar de existir, e por outro lado, o aspecto financeiro faz com que o aspecto pedagógico continue ou não. Portanto, o desafio pedagógico é o de se criar várias estratégias para: 1. minimizar a questão da evasão, que é algo muito importante e preocupante; 2. manter o aspecto qualitativo de formação dos alunos, de suma importância, tendo-se em vista que eles farão o ENADE; e 3. manter o aluno focado no cumprimento do projeto pedagógico para que, ao final do curso, ele atenda ao perfil de egresso que a IES almeja.

#### **5.2.2.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB2, em 2015, foi em média de 25%, no entanto houve uma variação grande entre os polos. Em 05 polos foi inferior a 10%; em 06 polos foi entre 11 a 25% e em outros 06, foi entre 26 a 50%.

Segundo o coordenador EaD da IES, o índice de evasão é relativo, pois existem cursos em que a evasão é maior e cursos em que a evasão é menor. Em cursos que tem física e matemática, a taxa de evasão é alta, principalmente nos dois primeiros anos. Nestes, a taxa de evasão é de 40 a 50% nos dois primeiros anos. É um percentual expressivo, mas é expressivo em função do aspecto qualitativo da cobrança. Em alguns cursos da IES, os alunos de cursos a distância foram melhores no último ENADE do que os alunos do presencial.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Problemas pessoais e/ou familiares; 2. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 3. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 4. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 5. Dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e/ou na utilização do computador e da Internet. Além destes, também foram destacados, Falta de motivação, disciplina e autonomia; Problemas de saúde/Doença e viagens a trabalho.

Em síntese, a justificativa que mais predomina é a dificuldade de conciliar estudo com a vida pessoal. E é difícil conciliar ainda em função da cultura. Os alunos colocam algo como justificativa que não se justifica. Reclamam de muita atividade paralela para se fazer, mas eles não vão ter menos coisa pra fazer do que no ensino presencial. E como não se encontram no curso, acabam se sentindo desmotivadas no processo.

A IES tem buscado cada vez mais, criar estratégias pedagógicas de reforço e acompanhamento para que esses alunos não se sintam tão desassistidos, apesar de que o entendimento que os gestores têm, é de que a estrutura de apoio que um aluno de educação a distância tem, é muito melhor e mais ativa do que a do aluno do presencial. Só que muitas vezes, o aluno não vê.

#### **5.2.2.7. Qualidade**

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca contínua pela excelência do ensino. O IGC avaliado em 2014 obteve nota 5,0, sendo que o IGC contínuo é igual a 4,12. Alguns cursos de graduação da PUB2 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota máxima, ou seja, nota 5,0 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e do coordenador UAB das IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- As ações pedagógicas são planejadas de maneira que a prática pedagógica dos professores, tutores presenciais e tutores a distância, aliada aos recursos didáticos

- (livro impresso, videoconferências, videoaulas e ambiente virtual de aprendizagem), possibilitem e apoiem a autoaprendizagem dos alunos;
- Os docentes dos cursos EaD são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados;
  - Os tutores são selecionados e gerenciados pela IES;
  - A qualificação dos docentes (mestres e doutores) e tutores (a maioria possui algum curso de especialização);
  - O acompanhamento do estudante é feito pelo professor da disciplina, pelo coordenador do polo, pelos tutores a distância e presencial e pelos coordenadores do curso;
  - A qualidade do material didático dos cursos, que é produzido pelos próprios professores da IES, de maneira contextualizada à realidade dos alunos;
  - São ofertadas duas disciplinas por vez, o que permite ao aluno maior concentração nos estudos e a realização semanal das atividades;
  - Os instrumentos de avaliação são utilizados de acordo com a natureza das disciplinas, de forma diversificada;
  - O número de alunos por tutor (presencial e *online*) que é inferior a 25 alunos em 11 polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos;
  - A afetividade e qualidade da mediação e interação desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem pelo professor conteudista e pelo tutor *online*, garantindo um feedback rápido às dúvidas e questões dos alunos;
  - A boa logística de atendimento no Polo, que de certa forma é a relação mais próxima do aluno com a universidade e o acolhimento e suporte oferecido pelo tutor presencial, estabelece uma relação de confiança;
  - A busca constante da IES por estratégias que estimulem e criem situações de apoio para minimizar a desmotivação do aluno diante das dificuldades de aprendizagem e manter o aspecto qualitativo na formação dos alunos;
  - Reuniões periódicas da equipe EaD da IES com os coordenadores de polo, presenciais ou por videoconferências, através de ferramentas que permitem a transmissão de mensagens unificadas, para expor e compartilhar idéias;
  - O engajamento e dedicação dos profissionais que compõem a equipe de EaD da IES e os coordenadores de polo vinculados atualmente à instituição, pessoas que

entendem a importância da UAB e, dentro do possível, fazem o melhor para superação das dificuldades atuais;

- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

### **5.2.3. A Educação a distância na Instituição PUB3**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB3, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES, cadastro e-mec e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB3 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 18 coordenadores de polo dentre os 21 vinculados a PUB3, responderam ao questionário *online*.

#### **5.2.3.1. Caracterização da IES**

Situada na região centro-oeste do país, a PUB3 é uma instituição educacional pública federal, fundada em 1962. Com 54 anos de atuação na área educacional, sua relevância pode ser reconhecida a partir da dimensão de suas atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e do número de pessoas que compõem a sua comunidade acadêmica. No 2º Semestre de 2016 possui cerca de 34.500 mil alunos matriculados na graduação presencial, 1.800 alunos na graduação a distância, 4.300 alunos no mestrado, 3.200 alunos no doutorado, 3.000 docentes e 2.600 profissionais técnico-administrativo (homepage da IES).

A instituição tem por missão “Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social”, atuando em todas as áreas do conhecimento, nos níveis de graduação e pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância. São 145 cursos de graduação presenciais e 09 a distância, 86 mestrados e 66 doutorados disponíveis (homepage da IES).

### **5.2.3.2. Educação a Distância na IES**

A PUB3 é pioneira em iniciativas de educação a distância no ensino superior brasileiro. Em 1979, a instituição firmou um convênio com a Open University da Inglaterra para ofertar vários cursos de extensão na modalidade a distância. Entretanto, apenas a partir de sua integração ao Sistema UAB, em 2005, é que a instituição passa, efetivamente, a atender de forma ampliada e regular as demandas de formação superior a distância. No primeiro semestre de 2016, oferta 9 cursos de graduação e 01 curso de especialização, com aproximadamente 1.800 alunos matriculados em 21 polos de apoio presencial.

A PUB3 possui um órgão responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD. O Centro de Educação a Distância (CEAD) é um órgão na estrutura da Universidade, criado em 1979, com a tarefa de desenvolver e viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento. Conta com uma estrutura organizacional composta pelas Coordenações Acadêmica e Executiva, pelas Unidades de Tecnologia, Pedagogia, Produção e Apoio Acadêmico e com as áreas de Comunicação, Gestão de Pessoas, Logística e Setor Financeiro.

### **5.2.3.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PUB3 atua em 21 Polos de Apoio Presencial, distribuídos por todas as regiões do país. Dentre os 18 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, 17 localizam-se na zona urbana e 01 na zona rural. O polo mais recente foi inaugurado em 2013; dos demais, 01 foi inaugurado em 2005, 03 em 2006, 06 em 2007, 03 em 2008 e 04 em 2009.

Quanto ao número de alunos matriculados no polo, 03 deles possuem menos de 100 alunos; 03 possui entre 100 e 200 alunos; 07 possuem entre 200 e 300 alunos, 03 possuem entre 300 e 400 alunos e 02 possuem mais de 400 alunos. Todos ofertam cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 10 também ofertam cursos de aperfeiçoamento e 01 oferta cursos técnicos profissionalizantes. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, licenciaturas e pedagogia; além desses, ofertam também os cursos de Engenharia da Produção, Engenharia da Computação, Produção em Tecnologia Sucroalcooleira, Artes Visuais, Artes Cênica, Música e teatro. A

maioria dos polos (10) trabalham com cursos ofertados por duas ou três IES; 04 trabalham com quatro ou cinco e 04 polos trabalham com cursos ofertados por seis ou mais IES.

Segundo coordenadores de 13 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 03 polos, há limitações na infraestrutura física e tecnológica e em 02 polos, há limitação de pessoal. A infraestrutura física em 14 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados. No entanto, alguns (08) ainda apresentam algum problema em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno, como por exemplo, a necessidade de um espaço amplo para a realização de eventos, novos espaços para laboratórios pedagógicos e climatização das salas.

Todos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados; apenas 01 não funciona aos sábados. A maioria possui um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos, exceto 03 polos. A maioria oferece condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais, exceto 02 polos. A infraestrutura de 10 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca. Os outros 08 polos contemplam a maioria destes itens. Em 09 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 13 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas 01 polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 01 Polo a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 13 polos, entre seis e dez pessoas compõe a equipe; e em 04 polos a equipe é composta por mais de onze profissionais.

Dentre os 18 polos participantes da pesquisa, todos os tutores presenciais possuem titulação mínima de graduação; em 15 polos, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; e em 01 polo, pelo menos 1/3 possuem mestrado. Além disso, em 06 polos, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria; em 11 polos, eventualmente; e em apenas 01 polo, raramente.

#### **5.2.3.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB3 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os 18 coordenadores, apenas 03 são do sexo masculino. A faixa etária predominante está entre 41 e 55 anos (13 polos); em 03 polos está entre 26 e 40 anos, e em 01 polo, acima de 55 anos.

Quanto à titulação máxima, a maioria dos coordenadores de polos vinculados a PUB3 possuem pós-graduação *lato sensu*; apenas um possui somente a graduação. A área de formação predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia); nenhum gestor possui formação na área de administração. Importante ressaltar, que 05 gestores de polo possuem especialização em educação a distância e 03 em gestão escolar. Dentre os demais, todos fizeram algum curso ou recebeu alguma capacitação para atuar como gestor de polo EaD, embora a carga horária do curso de 05 gestores tenham sido inferior a 30 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 12 respondentes; e por indicação da administração municipal para 06 coordenadores.

Com relação à experiência anterior com a Educação a distância, 10 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância, 07 possuíam experiência anterior como tutor presencial e 01 possuía experiência anterior como professor conteudista, sendo que, 05 destes possuíam experiência anterior à UAB em EaD em IES privadas. 07 tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 08 tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 03 não tinham experiência docente e nem experiência anterior em administração acadêmica.

02 gestores trabalham no polo atual há mais de 10 anos; 03, entre seis e nove anos; 09, entre dois e cinco anos; e 04, a menos de 02 anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

### **5.2.3.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polo da PUB3, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alunos despreparados para lidar com a EaD; 2. alto índice de evasão de alunos; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores 5. a falta de oferta de novos cursos; 6. a ausência do tutor presencial, ocorrida pelo corte de verbas do governo federal; e 7. a falta de investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor.

Assim como nas demais IES conveniadas à UAB, os gestores de polos da PUB3, em sua unanimidade, salientaram que as maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores são decorrentes da crise política e econômica brasileira e o descaso do governo federal com a UAB. Destacaram, principalmente, as dificuldades oriundas da falta de cumprimento dos Editais de 2014 e 2015 pelo Governo Federal, cujos cursos ainda não foram ofertados, causando descrédito, tanto da sociedade quanto do mantenedor, quanto às funções do Polo. Concomitantemente, vários mantenedores dos Polos não investem como poderiam, haja vista que a prioridade da administração municipal é a Educação Básica.

### **5.2.3.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB3, em 2015, foi em média de 25%, entretanto, em 04 polos foi inferior a 10%.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 2. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 3. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 4. Excesso de atividades das disciplinas do curso; 5. problemas pessoais e/ou familiares. Além destes, também foram destacados, dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e/ou na utilização do computador e da Internet; Falta de motivação, disciplina e autonomia; e problemas de saúde/Doença.

De maneira geral, muitos alunos desistem logo no início porque não se adaptam ao modelo de estudo diferenciado, e como o nível de exigência dos cursos é semelhante ao do

presencial, diferentemente do que pensavam inicialmente, encontram muitas dificuldades e dizem que não conseguem acompanhar.

### 5.2.3.7. Qualidade

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca pela excelência do ensino. O IGC de 2014 obteve nota 5,0, sendo que o IGC contínuo é igual a 4,01. Alguns cursos de graduação da PUB3 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota máxima, ou seja, nota 5 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e do coordenador UAB das IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos em assuntos educacionais, técnicos administrativos, pedagogas e docentes);
- A qualificação dos docentes (mestres e doutores) e tutores (a maioria possui algum curso de especialização);
- A qualidade dos cursos oferecidos pela IES;
- Os tutores são selecionados e gerenciados pela IES;
- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) é inferior a 25 alunos em 07 polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos.
- A boa relação dos tutores presenciais e *online* com os alunos; a proximidade, afetividade e suporte pedagógico adequado os mantém trabalhando juntos.
- O feedback do tutor/professor *online* no prazo de 24 horas; tutores a distância engajados no acompanhamento do curso e dos alunos.
- A presença constante do tutor presencial, imprescindível para continuidade de muitos alunos, sendo peça fundamental nos cursos a distância, no auxílio ao aluno nas suas dificuldades, dando apoio e cobrando de cada setor a sua responsabilidade e compromisso com a turma.
- Orientadores de TCC capacitados, com horários disponíveis para atender aos alunos e realmente orientá-los na construção do trabalho.

- Ambiente virtual de aprendizagem de fácil navegação e exploração.
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

#### **5.2.4. A Educação a distância na Instituição PUB4**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB4, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB4 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 11 coordenadores de polo dentre os 24 ativos vinculados a PUB4, responderam ao questionário *online*.

##### **5.2.4.1. Caracterização da IES**

Situada na região sudeste do país, a PUB4 é uma instituição educacional pública federal, fundada em 1968. Com 48 anos de atuação na área educacional, a Universidade se destaca pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente: 96,1% são doutores ou mestres e 95,81% dos professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

A instituição tem a missão social de ofertar à comunidade um ambiente de Ensino Superior para formação pessoal e profissional de qualidade, atuando em todas as áreas do conhecimento, nos níveis de graduação e pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância. Em 2016, a IES oferece 62 cursos na graduação presencial, 47 programas de pós-graduação, 08 cursos de mestrado profissional, 41 de mestrado acadêmico, 27 de doutorado e 95 cursos de especialização.

No 2º Semestre de 2016, possui no total, 24.825 alunos matriculados: 12.338 na graduação presencial; 1.584 na graduação a distância; 369 no mestrado profissional; 1.915 no mestrado acadêmico; 1.690 no doutorado; e 6.929 nos cursos de especialização (homepage da IES).

#### **5.2.4.2. Educação a Distância na IES**

A PUB4 passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2006, completando exatamente 10 anos agora. No primeiro semestre de 2016, oferta 05 cursos de graduação (pedagogia, engenharia ambiental, tecnologia em produção sucroalcooleira, sistema de informação e educação musical) e 02 cursos de pós-graduação *lato sensu* (matemática para o ensino médio e gestão pública). Além destes dois, já foram ofertados ainda os cursos de Educação em Artes Marciais, Escola de Gestores, Gestão Pública, Gênero, diversidade e escola, com aproximadamente 2 mil alunos matriculados em 24 polos de apoio presencial.

A Educação a Distância na PUB4 mantém a sua estrutura organizacional de maneira descentralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento, apesar de possuir um órgão responsável por executar as políticas de EaD da Instituição e apoiar os diversos setores da Universidade no desenvolvimento e na implementação de ações nas modalidades de educação a distância.

A Secretaria de Educação a Distância (SEAD) foi criada em 2006, concebida inicialmente com três coordenadorias. Em 2008/2009, foram agregadas mais duas novas coordenadorias, uma para cuidar dos polos e outra para cuidar da questão financeira. Atualmente a SEAD possui 5 coordenadorias: a Coordenadoria de Apoio Administrativo e Planejamento Estratégico; a Coordenadoria de Relações Institucionais, que faz ligações com as prefeituras, com os polos, com o governo e outras instâncias; a Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD, que é a coordenadoria de formação de pessoal em educação a distância; a Coordenadoria de Planejamento Estratégico de Ensino-Aprendizagem para a Educação a Distância, que é a coordenadoria de apoio pedagógico, que dá apoio ao aluno, ao professor e as questões estratégicas; e a Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação que, desde o começo, sempre foi a maior coordenadoria, chegando a ter quase 100 pessoas, e atualmente possui cerca de 40 a 50 pessoas. Essas cinco coordenadorias, juntamente com a Secretaria executiva e outros setores de apoio da instituição formam a SEAD, uma instância bem forte na instituição atualmente, em função do trabalho realizado ao longo dos últimos 10 anos.

Em 2014, a SEAD possuía 219 pessoas, entre docentes, pedagogos, profissionais de tecnologia da Informação (TI), técnicos em assuntos educacionais e administrativos. Como o governo federal, desde 2013, não tem repassado nenhum valor para a EaD, em 2015, a

IES precisou fazer uma grande redução de pessoal na SEAD. Manteve-se a mesma estrutura, porém, trabalha hoje com 30% do que era a equipe antes. Dessas 219 pessoas, atualmente tem em torno de 60 a 70 pessoas, isso sem contar professores e tutores.

Apenas 3% dos docentes não são professores da própria universidade, são professores voluntários. Essa exceção foi uma necessidade da IES, pois como não havia professor com know-how e acesso a usina sucroalcooleira, a IES precisou contratar para o curso de produção sucroalcooleira. Exceto esses 3%, todos os professores das graduações, são professores concursados e todos são doutores.

Com relação ao material didático dos cursos (impresso/digital), de maneira geral, é produzido pelos próprios professores da IES.

#### **5.2.4.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

A quantidade de polos de apoio presencial vinculados à IES variou um pouco ao longo da história em função da sua participação na UAB. Formalmente, a IES possui parceria com 35 polos, distribuídos em seis Estados do Brasil, mas na prática está atuando somente em 24 polos. Isto, porque o Governo Federal induziu a IES a oferecer cursos somente no seu Estado local.

Quanto à tipificação, todos são polos efetivos, ou seja, o município é responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos. Todos os 11 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, localizam-se na zona urbana e todos eles têm mais de seis anos de funcionamento. Os polos mais recentes foram inaugurados em 2009 (2); dos demais, 01 foi inaugurado em 2008, 04 em 2007 e 04 em 2006.

Quanto ao número de alunos matriculados, 02 deles possuem menos de 100 alunos; 01 possui entre 100 e 200 alunos; 04 possuem entre 200 e 300 alunos e 03 possuem entre 300 e 400 alunos; e 01 possui mais de 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e 09 oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 04 também possuem cursos de aperfeiçoamento e 02 possuem cursos técnicos profissionalizantes. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, licenciaturas e pedagogia. Além destes, ofertam ainda os cursos de Engenharia de Produção, Engenharia da Computação, Engenharia Ambiental, Produção em Tecnologia Sucroalcooleira, e Sistemas de Informação.

Somente um polo trabalha com cursos ofertados por apenas uma IES; dos demais, 02 trabalham com duas ou três; 03 trabalham com quatro ou cinco e 05 polos trabalham com cursos ofertados por seis ou mais IES.

Segundo coordenadores de 06 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 03 polos, há limitação de pessoal; e em 02 polos, há limitações na infraestrutura física e tecnológica. A infraestrutura física nos 11 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados. No entanto, em 01 polo falta equipamentos nos laboratórios pedagógicos.

Todos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados e todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. Em 09 polos, há um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. A infraestrutura de 07 polos contempla todos os itens recomendados pela MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca. Os outros 04 polos contemplam a maioria destes itens. Em todos os polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 09 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas 02 polos a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 04 Polos a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 06 polos, entre seis e dez pessoas compõe a equipe; e em um polo a equipe é composta por mais de 11 profissionais.

Em todos os polos vinculados à PUB4, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, todos os tutores presenciais possuem titulação mínima de graduação; em 08

polos, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; e em 01 polo, pelo menos 1/3 possuem mestrado. Além disso, em 08 polos, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria; e em 03 polos, eventualmente.

#### **5.2.4.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB4 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os 11 coordenadores, apenas 03 são do sexo masculino. A faixa etária predominante está entre 41 e 55 anos (07 polos); nos outros 04 polos está acima de 55 anos.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 09 polos vinculados a PUB4 possuem pós-graduação *lato sensu*, e 02 possuem somente a graduação. A área de formação predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia), sendo que apenas um gestor possui formação na área de administração. Importante ressaltar, que 03 gestores de polo possuem especialização em educação a distância. Dentre os demais, todos fizeram algum curso ou recebeu alguma capacitação para atuar como gestor de polo EaD, sendo que 03 tiveram carga horária inferior a 30 horas. A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 06 respondentes; para 05, ocorreu por indicação da administração municipal.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 05 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância; 05 possuíam experiência anterior como tutor presencial e 01 como professor conteudista; sendo que, 04 destes possuíam experiência anterior à UAB em EaD em IES privadas. 06 tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 04 tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 01 não tem experiência docente, nem experiência anterior em administração acadêmica.

02 gestores trabalham no polo atual há mais de 10 anos; 05, entre seis e nove anos; 01, entre dois e cinco anos; e 03, a menos de 02 anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.2.4.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PUB4, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alunos despreparados para lidar com a EaD; 2. desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; 3. alto índice de evasão de alunos; 4. o preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 5. a falta de oferta de novos cursos através do Sistema CAPES/UAB; 6. limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet; 7. a falta de investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor, que não investem como poderiam, pois a ênfase da administração municipal está na Educação Básica.

Além desses, os coordenadores de polo, em sua unanimidade, explicitaram que as maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores são oriundas da falta de cumprimento dos editais pelo Governo Federal. O descaso do governo federal com a UAB, demonstrado pela falta de repasse de verbas para as Universidades Federais para manutenção dos cursos, a não oferta de novas turmas e o corte das bolsas de tutorias, têm gerado muitos transtornos para os alunos e na relação entre os Polos e as IES.

Segundo o coordenador UAB da IES, até 2014, a SEAD tinha uma relação estreita com os polos, uma relação que julgavam ideal, pois através da Coordenadoria de Relações Institucionais, criada com a função primordial de manter relação direta com Prefeituras e polos, faziam visitas aos polos mensalmente e vice-versa. Primeiro com o corte financeiro e depois com o fato da Capes não formalizar mais a parceria com as IES e as Prefeituras, a relação IES-Polo ficou bastante comprometida. Enfim, o contexto mudou, as condições mudaram, e a equipe EaD, tanto dos polos, quanto na IES, tentam fazer da melhor forma com o pouco que tem hoje.

Outro grande desafio, na visão do coordenador UAB da IES, é a política institucional com o polo, no sentido do cargo de coordenador de polo ser indicação do prefeito; “mudou o prefeito por que é que tem que mudar o coordenador do polo”? Assim que o coordenador de polo começa a entender da gestão de EaD, o partido político muda e a maioria deles, acabam saindo.

Outro problema destacado é a questão da logística. Uma das dificuldades da IES com o polo é como fazer materiais com qualidade chegar lá em tempo e ser distribuído em tempo. E essa dificuldade com a logística, além dos materiais, ocorre também com o fluxo de informação. Outro desafio, está relacionado a questões de patrimônio, materiais que somem no polo.

E por último, a questão de avaliação nos polos. Os gestores na IES não concordam que o polo seja responsável pela aplicação da prova, devido a ocorrências identificadas de burla de diversos tipos, inclusive com ciência do coordenador de polo e a tutoria presencial.

Todos estes problemas elencados pelo coordenador UAB da PUB4 vêm ao encontro de uma outra fala do mesmo, quando afirma que a equipe de EaD da IES não concorda com o polo presencial. Acreditam que em um bom programa de EaD não há necessidade de polo.

Por nós, não teríamos tantos polos e talvez nenhum, mas é uma regra institucional e a gente acompanha essa regra, pra gente conseguir a parceria juntamente com o MEC, e que já foi rompida há mais de dois anos. (...) No modelo da educação a distância do MEC, da UAB, o aluno tem que estar semanalmente no polo. Então ele não entendeu que era a distância da Universidade, não a distância do polo. Esse é um dos problemas que nós temos com o polo, não concordamos com o polo (pub4).

Um outro desafio relatado pelo coordenador UAB da IES, que não está diretamente relacionado com os polos presenciais, mas extremamente importante no contexto da EaD é o preconceito e a resistência da comunidade acadêmica. No início da implantação da EaD na instituição, havia muita resistência dos professores, da equipe gestora da instituição e dos alunos da educação presencial pra não deixar ter curso a distância. Foi um desafio muito grande romper com esse preconceito e tornar a educação a distância bem vista dentro da instituição. Após um trabalho de formação e conscientização de cerca de 3 anos, e de provar estatisticamente á comunidade acadêmica que os cursos a distância eram melhores que os cursos presenciais, hoje a modalidade EaD é bem aceita dentro da Universidade.

Para implantar a EaD de uma forma bem integrada organicamente à instituição, a IES adotou um conjunto de estratégias. Primeiro, contratou, em 2005, alguns especialistas em educação a distância, mais especificamente, um especialista em gestão da educação a distância, uma especialista em material didático, uma especialista em tecnologias e uma especialista em gestão de pessoal e infraestrutura organizacional para elaborarem um

projeto de implantação. Outra inteligência estratégica institucional foi a criação de uma comissão de implantação da EaD com onze pessoas bem conceituadas dentro da universidade, como o vice-reitor, a pro-reitoria responsável pelos financiamentos, a pro-reitoria das graduações, a pro-reitoria de tecnologias e outros, além dos quatro especialistas em EaD. Esta instância foi chamada de Comissão de implantação da EaD e atuou durante cerca de 4 anos, alavancando a EaD na Instituição e contribuindo muito na superação da dificuldade inicial relativo ao preconceito e à resistência com a modalidade. Juntamente com estas estratégias, foram realizadas pesquisas para mostrar dados quantitativos e qualitativos de que, além dos cursos EaD terem mais qualidade que os presenciais, trouxe melhorias para a educação presencial na atuação dos professores em sala de aula.

Só para citar algumas dificuldades iniciais, a IES teve muito problema com produção de material didático, com relação a direito autoral e plágio. A noção de plágio é muito complexa entre a educação presencial e a educação a distância, e como a percepção é diferente, os professores não entendiam que não poderiam publicar na plataforma virtual o mesmo material produzido anteriormente por eles para o presencial e já publicado pelas editoras. Eles deveriam produzir outro material, estavam sendo pagos para produzirem o material e queriam utilizar o material que já haviam produzido.

Outro desafio foi com relação ao processo de formação de professores para a EaD, no quesito como convencer professores doutores de que eles poderiam ensinar melhor. Isto foi difícil porque os professores já têm muitas certezas, e só depois de 3 ou 4 anos, após várias ofertas de disciplinas, eles percebiam que poderiam fazer melhor e mudavam um pouco a resistência e a percepção sobre o que é ensino a distância. Apesar da dificuldade, essa formação do professor foi bem interessante e esse desafio foi superado. Hoje, a adesão é bem grande dentro da instituição e os professores procuram a SEAD para participarem da EaD.

#### **5.2.4.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB4, em 2015, foi em média de 25%, entretanto, em 02 polos foi inferior a 10%. Conforme o coordenador EaD da IES, este percentual varia muito de curso para curso, sendo mais ou menos o seguinte: Cerca de 60% de evasão no Curso de Produção em Tecnologia Sucroalcooleira; entre 35 e 40% no curso de Engenharia Ambiental; de 25 a

30% no curso Sistema de Informação; de 10 a 15% no curso de Pedagogia; e menos de 10% de evasão no curso de Educação Musical.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 2. Excesso de atividades das disciplinas do curso; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. Problemas pessoais e/ou familiares; 5. Problemas de saúde/Doença; 6. Falta de motivação, disciplina e autonomia; 7. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; e 8. viagens a trabalho.

Um dado importante é que, 70 a 90% da evasão acontece no primeiro semestre do curso. Ao entrevistar os evadidos, eles disseram ao gestor que pensavam que não era tão difícil fazer um curso a distância, que não sabiam que teriam que estudar todos os dias. Percebeu-se então que, o motivo principal é uma mistura de preconceito com falta de noção do que é a EaD e da responsabilidade que um curso a distância exige do aluno. De maneira geral, muitos alunos desistem logo no início porque não se adaptam ao modelo de estudo diferenciado. Ao ter esse feedback, a IES passou a colocar nas chamadas para o vestibular, as informações de que era recomendado ao aluno estudar de 25 a 30 horas semanais, ou 4 a 5 horas diárias, para dar conta de um curso a distância.

O perfil do aluno também interfere neste percentual. Para exemplificar, citamos uma turma do Curso de Engenharia Ambiental, em que 93% dos alunos já possuíam outra graduação. Nesta turma, quase não houve evasão, porque os alunos davam conta, já entendiam bem de cálculo, etc. A evasão maior ocorre em jovens com idade inferior a 25 anos e que fazem a primeira graduação à distância.

#### **5.2.4.7. Qualidade**

O IGC da PUB4, avaliado em 2014, obteve nota 5,0, sendo que o IGC contínuo é 3,97 e vários cursos de graduação a distância na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota 5,0 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e do coordenador UAB das IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);

- Os docentes dos cursos EaD são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados;
- Os tutores são selecionados e gerenciados pela IES;
- Os instrumentos de avaliação são utilizados de acordo com a natureza das disciplinas, de forma diversificada;
- A qualificação do corpo docente e dos tutores (a maioria possui algum curso de especialização); exceto 3% dos docentes, que são professores voluntários contratados, todos os demais são professores doutores concursados da Universidade;
- A qualidade do material didático dos cursos, obrigatoriamente produzidos pelos professores concursados da universidade (material didático escrito, material didático virtual, material audiovisual, simulações como opção, webconferência, além de outras ferramentas tecnológicas de apoio ao estudante);
- A boa interação entre professores/tutores e alunos, sendo pessoas preparadas para atuar no ensino à distância, dando apoio pedagógico cotidiano e feedback rápido às dúvidas dos alunos.
- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) é inferior a 25 alunos em 07 polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos.
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

#### **5.2.5. A Educação a distância na Instituição PUB5**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB5, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB5 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 14 coordenadores de polo dentre os 43 vinculados a PUB5, responderam ao questionário *online*.

### **5.2.5.1. Caracterização da IES**

Situada na região sudeste do país, a PUB5 é uma instituição educacional pública federal, criada em 1960. Com 56 anos de atuação na área educacional, sua relevância pode ser reconhecida a partir da dimensão de suas atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e do número de pessoas que compõem a sua comunidade acadêmica. No 2º Semestre de 2016, é constituída por uma população de 3.410 docentes ativos, sendo 75% doutores e 15% mestres; 4.457 servidores técnico-administrativos; 2.259 profissionais terceirizados; cerca de 33.500 alunos matriculados na graduação presencial e 7.400 alunos na graduação a distância. Em 2015, registrou 6.305 alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo 2.184 no Doutorado, 3.072 no Mestrado Acadêmico e 1.049 em Mestrados Profissionais; e na Pós-Graduação *Lato Sensu* totalizou 212 médicos residentes e 11.943 alunos em Especialização a Distância (homepage da IES).

A instituição tem por missão, “produzir, difundir e aplicar conhecimento e cultura de forma crítica e socialmente referenciada, atuando em todas as áreas do conhecimento, nos níveis de graduação e pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância”. São 129 cursos de graduação presenciais e 06 cursos de graduação a distância, 131 cursos de especialização e 32 programas de Residência Médica, 59 de Mestrado Acadêmico, 18 Mestrados profissionais e 42 doutorados disponíveis (homepage da IES).

### **5.2.5.2. Educação a Distância na IES**

A PUB5 oferece cursos na modalidade a distância desde 2001, quando iniciou a oferta do curso de matemática através do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), um Consórcio das Instituições Públicas de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro, estabelecido por meio de um acordo de cooperação técnica entre as instituições de ensino superior públicas do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Ciência, tecnologia e inovação, para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Assim, mesmo fazendo parte do Sistema UAB, as IES do Estado do Rio de Janeiro, têm uma situação completamente diferente das instituições do restante do Brasil, com relação à gestão dos cursos de graduação a distância.

Por conseguinte, todos os cursos de graduação ofertados pela PUB5 na modalidade a distância, integram o sistema UAB mas estão também dentro do Consórcio Cederj. Já

os cursos de pós-graduação, são todos UAB e todos desenvolvidos dentro da Universidade. Em 2016, foram oferecidos seis cursos de graduação, com cerca de 16 mil alunos matriculados em 28 polos de apoio presencial distribuídos pelo Estado do Rio, em convênio com o CEDERJ. Este número de alunos representa 30% dos alunos da graduação da universidade, uma quantidade bastante representativa. Além do curso de Licenciatura em Matemática, também os cursos de Licenciatura em Letras, Tecnológico em Sistemas de Computação, Bacharelado em Administração Pública, Tecnólogo em Segurança Pública e Bacharelado em Engenharia de Produção.

A Coordenação de Educação a Distância (CEAD), ligada à Pró-Reitoria de Graduação, é o órgão responsável por institucionalizar a Educação a Distância na IES. Criada em 2001, atua dando suporte, prestando assessoria, desenvolvendo atividades que viabilizam ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento, no âmbito da Universidade. A CEAD tem uma equipe multidisciplinar, composta atualmente por 15 profissionais responsáveis nas áreas de desenvolvimento (Revisores e *Designers*), gestão e operacionalização dos cursos. Além disso, possui uma infraestrutura física própria, oferecendo aos professores conteudistas o suporte necessário, inclusive à filmagem e edição de suas aulas.

A relação da universidade com os polos que ofertam seus cursos de graduação é sempre feita via CEDERJ. O CEDERJ possui uma diretora de polo que é responsável por todas as ações realizadas nos polos. São ao todo 33 polos credenciados no Consórcio, porém os cursos de graduação da PUB5 estão em 30 polos.

Diferentemente do que acontece nos demais Estados, as IES integradas ao CEDERJ, como têm o aporte financeiro do governo do Estado, todos os tutores são conteudistas, tutor de disciplinas. É disponibilizado ao aluno, um número de telefone em que ele pode falar gratuitamente com a coordenação do curso e com os tutores a distância. Dessa forma, ele pode ter um atendimento imediato, de 9 da manhã as 9 da noite. Esse é um grande diferencial, além do tutor presencial também saber do conteúdo e não ficar somente como estimulador.

No que diz respeito à avaliação, os alunos realizam várias atividades *online* que são avaliadas e pontuadas, em média, 30% da nota.

### 5.2.5.3. Caracterização dos polos de apoio presencial

A PUB5 atua em 43 Polos de Apoio Presencial, sendo 30 localizados no Estado do Rio de Janeiro, para oferta de cursos de graduação (CEDERJ) e 13 distribuídos nas demais regiões do país, para oferta de cursos de especialização. Quanto à tipificação, todos são polos efetivos (o município é responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos). Dentre os 14 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, todos localizam-se na zona urbana e todos eles têm mais de sete anos de funcionamento. Os polos mais recentes foram inaugurados em 2009 (02); dos demais, 02 foram inaugurados em 2007, 04 em 2006 e 06 iniciaram as atividades antes de 2005.

Quanto ao número de alunos matriculados, 02 deles possuem menos de 100 alunos; 05 possuem entre 200 e 300 alunos e 02 possuem entre 300 e 400 alunos e 05 possuem mais de 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e 13 oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 04 também possuem cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, licenciaturas e pedagogia; além desses, ofertam também os cursos de Engenharia da Produção, Engenharia da Computação, Produção em Tecnologia Sucroalcooleira, Turismo, Artes Visuais, Música e Teatro. Nenhum polo trabalha com cursos ofertados por apenas uma IES; 06 trabalham com duas ou três; 04 trabalham com quatro ou cinco e 04 polos trabalham com cursos ofertados por seis ou mais IES.

Segundo coordenadores de 09 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 01 polo, há limitação de pessoal; em 03 polos, há limitações na infraestrutura física e tecnológica; e em 01 polo, a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal são muito precárias. A infraestrutura física em 10 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados; em 02 polos há restrições com relação a quantidade de computadores nos laboratórios de informática; e em 01 polo há restrições relativas às práticas do curso de Educação Física.

Em 11 polos, o horário de atendimento é diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados; em 09 polos há um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos; e 12 polos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 10 polos contempla todos os itens recomendados pela MEC: Secretaria

acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; 03 polos contemplam a maioria destes itens e 01 polo, somente alguns. Em 09 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 10 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em 13 polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em 02 polos a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos. Segundo os coordenadores de 05 Polos, apresentam algum problema em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 02 Polos a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 07 polos, entre seis e onze pessoas compõe a equipe; em 01 polo, entre doze e vinte pessoas; e em 04 polos a equipe é composta por mais de 30 profissionais.

Em todos os polos vinculados à PUB5, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, todos os tutores presenciais possuem titulação mínima de graduação; em 10 polos, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; e em 03 polos, pelo menos 1/3 possuem mestrado. Em 05 polos, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria; e em 08 polos, eventualmente.

#### **5.2.5.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB5 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os 13 coordenadores, apenas 04 são do sexo masculino. A faixa etária predominante é de 41 a 55 anos (09); 02 coordenadores têm entre 26 e 40 anos; e 03, acima de 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 10 polos vinculados a PUB5 possuem pós-graduação *lato sensu* e 02 possuem doutorado. A área de formação

predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia), sendo que nenhum gestor possui formação na área de administração. Importante ressaltar, que 06 gestores de polo possuem especialização em educação a distância. Dentre os demais, todos fizeram algum curso ou recebeu alguma capacitação para atuar como gestor de polo EaD, sendo que apenas 01 teve carga horária inferior a 30 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 11 respondentes e por indicação da administração municipal para 03. 05 gestores trabalham no polo atual a mais de 10 anos; 04 entre 06 e 09 anos, 01 entre 02 e 05 anos e 04, a menos de dois anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 07 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância; 05 possuíam experiência anterior como tutor presencial; e 01 como professor conteudista, sendo que destes, 02 possuíam experiência anterior à UAB em EaD em IES privadas. 08 tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 04 tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 02 não tem experiência docente e nem experiência anterior em administração acadêmica.

#### **5.2.6.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PUB5, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alunos despreparados para lidar com a EaD; 2. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; 3. alto índice de evasão de alunos; 4. a falta de investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor; 5. Despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD nas IES; 6. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; e 7. a falta de oferta de novos cursos.

Conforme a coordenadora institucional de EaD da IES, as dificuldades são muitas. Destaca, em primeiro lugar, os professores da Instituição, em que 90% são doutores, e normalmente, o professor doutor é muito bom para escrever livros, artigos, o conteúdo impresso, falar da sua pesquisa, e antes da educação a distância, estava acostumado a fazer apenas notas de aula para seus alunos e uma lista de exercícios. A princípio, este

professor é muito bom para elaborar um material didático diferenciado, bem estruturado. Um grande desafio, é convencer este professor a fazer uma revisão no seu material didático para torná-lo mais adequado ao perfil do aluno EaD, incluindo coisas que motivem o aluno. Outro desafio, é vencer o preconceito da própria comunidade acadêmica de que o curso presencial é melhor e que o curso a distância é mais ou menos, quando na verdade, é exatamente o contrário.

As maiores dificuldades e desafios que os polos de apoio presencial da UAB enfrentam hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores, estão diretamente relacionadas com os cortes financeiros realizados pelo governo federal.

#### **5.2.5.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB5, em 2015, foi em média de 25%, entretanto, em 05 polos foi inferior a 10%. Essa diferença no percentual de evasão entre os polos, é devido ao curso que é oferecido. Segundo a coordenadora EaD da IES, no curso de pedagogia, por exemplo, a evasão é muito baixa, não chegando a 10%, tanto na EaD quanto no presencial. No curso de matemática, física e química, há uma evasão muito grande, que chega a 60%. A evasão é alta, mas é bem semelhante ao curso presencial.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 2. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 3. problemas pessoais e/ou familiares; 4. dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e/ou na utilização do computador e da Internet; 5. Falta de motivação, disciplina e autonomia. 6. Excesso de atividades das disciplinas do curso; 7. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; e 8. viagens a trabalho.

De maneira geral, muitos alunos desistem logo no início porque não se adaptam à metodologia do curso a distância. Muitas vezes, o aluno chega com grande defasagem do ensino médio e está fazendo um curso a distância porque não tem uma universidade pública na sua cidade. Se ele não tem autonomia e disciplina para estudar sozinho, ele se sente solitário. E uma grande parte desses alunos, não têm computador/Internet em casa, necessitando ir ao polo cada vez que ele tem que postar alguma atividade ou realizar uma avaliação *online*. Quando o aluno é muito jovem e não tem uma meta de vencer na vida, de

formar, não tem um objetivo para ele estar lutando, a tendência dele é de deixar os estudos sempre pra última hora, como acontece com os alunos presenciais, só que tem sempre um amiguinho do lado, que na véspera da prova, ele faz um xerox do caderno, pra poder estudar. Na educação a distância, o aluno que faz isso, ele não consegue. Esse é o grande segredo para a não evasão na educação a distância: O aluno tem que ter o sonho, o objetivo da vida dele, e que ele queira realmente; tem que saber que se ele estivesse na faculdade, teria que estudar 4 horas por dia e na EaD ele vai ter que estudar 4 horas ou mais. Nos cursos da PUB5, a única distância é o professor que está na universidade e o aluno que está na sua cidade, porque o ensino está próximo ao aluno. Ele tem tudo no polo, a biblioteca, o acesso a Internet, livros, o tutor presencial conteudista. Então o problema, não é o professor que está longe, o problema é o objetivo dele, é ele querer terminar o curso.

#### **5.2.5.7. Qualidade**

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca pela excelência do ensino. O IGC da IES é 4,0, sendo que o IGC contínuo é 3,29 e vários cursos de graduação a distância da PUB5 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota 5,0, em 2014 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e da coordenadora UAB da IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- Os docentes dos cursos EaD são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados;
- A qualificação do corpo docente - todos os tutores virtuais são conteudistas, tutores de disciplinas; e os tutores presenciais também dominam o conteúdo, não atuando apenas como estimulador;
- A importância dada à capacitação dos tutores, para que ele “fale a linguagem” do professor;
- A qualidade do material didático dos cursos, produzidos pelos professores concursados da universidade (material didático escrito e virtual);

- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) é inferior a 25 alunos em 09 polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos;
- O acompanhamento contínuo da coordenação de curso, dos tutores presenciais e tutores a distância.
- A boa interação entre professores/tutores e alunos, profissionais preparados para atuar no ensino à distância, dando apoio pedagógico constante aos alunos;
- A disponibilização de um número telefônico (0800), no qual o aluno pode ligar gratuitamente e conversar com a coordenação do curso e tutores a distância, tendo um atendimento imediato;
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

#### **5.2.6. A Educação a distância na Instituição PUB6**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB6, baseada em informações coletadas a partir de questionário aplicado a coordenadores de polo e consulta ao e-mec e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB6 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 11 coordenadores de polo dentre os 52 vinculados a PUB6, responderam ao questionário *online*. Infelizmente, não conseguimos realizar a entrevista com o gestor institucional de EaD da IES, pois não obtivemos retorno aos nossos emails e contatos telefônicos.

##### **5.2.6.1. Caracterização da IES**

Situada na região sudeste do país, a PUB6 é uma instituição educacional pública federal, fundada em 1960. Com 56 anos de atuação na área educacional, a Universidade é reconhecida pela qualidade do ensino, estando entre as oito melhores do Brasil, de acordo com o IGC publicado pelo INEP/MEC em 2015.

A instituição tem como missão,

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade

justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da IES, p.17).

Em 2016, a IES oferece 93 cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, em todas as áreas do conhecimento. Cerca de 93% do seu corpo docente possui doutorado ou mestrado. No 2º Semestre de 2016, possui aproximadamente 17.400 alunos matriculados na graduação presencial e a distância (homepage da IES).

#### **5.2.6.2. Educação a Distância na IES**

No segundo semestre de 2016, oferta 07 cursos de graduação (Administração Pública, Licenciatura em Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química) e 06 cursos de pós-graduações *lato sensu*, com aproximadamente 3 mil alunos matriculados em 52 polos de apoio presencial.

A gestão das estratégias de EaD é realizada pelo Centro de Educação a Distância (Cead), setor responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão relativos à EaD. Atualmente, o Cead é formado por uma diretoria, uma coordenação UAB, uma coordenação acadêmica e pedagógica, uma coordenação administrativo/financeira, uma coordenação de comunicação, uma equipe multidisciplinar para produção de material didático (impresso, audiovisual e multimídia), uma secretaria e uma equipe de tecnologia da informação.

#### **5.2.6.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PUB6 atua em 52 Polos de Apoio Presencial, distribuídos em vários Estados do país. Quanto à tipificação, todos são polos efetivos. Todos os polos, cujos coordenadores participaram da pesquisa, localizam-se na zona urbana. Os 03 polos mais recentes foram inaugurados em 2013; dos demais, 01 foi inaugurado em 2012, 01 em 2009, 02 em 2008 e 02 em 2006.

Quanto ao número de alunos matriculados, 06 possuem entre 100 e 200 alunos; 01 possui entre 300 e 400 alunos; e 03 possuem mais de 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 07 também possuem cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, Licenciaturas e pedagogia. Nenhum polo trabalha com cursos ofertados por apenas uma IES; 04 trabalham com duas ou três; 03 trabalham com quatro ou cinco e 04 polos trabalham com cursos ofertados por seis ou mais IES.

04 polos oferecem infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 05 polos há limitação de pessoal; e em outros 02 polos há limitações na infraestrutura física e tecnológica. A infraestrutura física em 08 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados. Todos os polos possuem horário de atendimento diversificado, funcionando todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 04 polos não possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos, e outros 02 não oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais.

A infraestrutura de 04 polos contempla todos os itens recomendados pela MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; 06 polos contemplam a maioria destes itens e 01 polo, contempla somente alguns. Em 07 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 06 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas um polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 03 polos a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 06 polos, entre seis e dez pessoas compõe a equipe; e em 02 polos, a equipe é composta por mais de onze profissionais.

Em todos os polos vinculados à PUB6, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, em 01 polo, o corpo de tutores tem titulação de graduação; em 08, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; e em 02 polos, pelo menos 1/3 possuem mestrado. Em 04 polos, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma

formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria; em 05 polos, eventualmente; e em 02 polos, raramente.

#### **5.2.6.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB6 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os 09 respondentes, apenas 01 é do sexo masculino. Quanto a faixa etária, 03 coordenadores possuem entre 26 e 40 anos; 05 possuem entre 41 a 55 anos de idade; e 03 possuem acima de 55 anos.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 09 polos vinculados a PUB6 possuem pós-graduação *lato sensu* e 02 possuem mestrado. A área de formação predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia), sendo que 04 gestores possuem especialização em educação a distância. Todos fizeram algum curso ou recebeu alguma capacitação para atuar como gestor de polo EaD, sendo que para 02 gestores a carga horária do curso foi inferior a 30 horas; para 01 gestor, a carga horária foi entre 30 e 90 horas; para 02, a carga horária foi entre 90 e 180 horas; e para 06, a carga horária do curso foi superior a 180 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 07 respondentes e por indicação da administração municipal para os outros 04. 01 gestor trabalha no polo atual há menos de 2 anos; 04 trabalham de 02 a 05 anos; 03, trabalham de 06 a 09 anos; e 02 trabalham no polo atual a mais de 10 anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 07 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância; 01 possuía experiência como coordenador de curso e 03 possuíam experiência anterior como tutor. 07 tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; e 04 tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica.

#### **5.2.6.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PUB6, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; 4. O preconceito em

torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 5. Pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor.

Assim como os demais gestores vinculados à UAB, os coordenadores de polo da PUB6, em sua unanimidade, ressaltaram que as maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores são decorrentes da crise político-sócio-econômica brasileira e a incerteza quanto ao futuro da UAB no Brasil. Falta uma política pública para EaD e investimento por parte do governo federal; A oferta de cursos tem sido muito reduzida; houve cortes assustadores no orçamento da UAB; além do valor das bolsas que não tem reajuste desde julho de 2010.

Outras dificuldades apontadas foram a falta de diálogo entre a equipe de EaD da IES e os polos; a escassez de pessoal no polo; e a falta de apoio por parte do mantenedor.

#### **5.2.6.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB6, em 2015, foi em média 25%, porém em 05 polos, foi inferior a 10%.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de motivação, disciplina e autonomia; 2. falta de tempo para estudar ou participar do curso; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. Problemas pessoais e/ou familiares; 5. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 6. excesso de atividades do curso.

Um coordenador de polo atribuiu o aumento da evasão nos últimos anos à adoção do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM). Segundo ele, a partir do momento em que as IES federais passaram a utilizar a nota do ENEM, os alunos participam do processo seletivo, fazem a matrícula e quando percebem a exigência nas disciplinas, pedem transferência para uma IES privada, por meio do PROUNI. Assim, estudam gratuitamente na IES privada, onde o curso é mais fácil, e o Governo Federal paga a conta.

Uma estratégia adotada pelos polos, sob orientação da IES, é fazer o acompanhamento contínuo dos alunos na plataforma do curso e quando detectam o afastamento de algum aluno, o tutor liga, busca as causas, se dispõe a ajudar, motivando o retorno. Perceberam que depois desta prática, a evasão tem diminuído consideravelmente.

### **5.2.6.7. Qualidade**

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca pela excelência do ensino. O IGC da IES é 4,0, sendo que o IGC contínuo é 3,76 e vários cursos de graduação a distância da PUB6 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota 5,0, em 2014 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- O Desenho do curso, modelado para o perfil do estudante EaD (não basta fazer a transposição do presencial para o EaD);
- Os docentes dos cursos EaD são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados;
- A qualificação do corpo docente e tutores;
- A qualidade do material didático dos cursos, produzidos pelos professores concursados da universidade (material didático escrito e virtual);
- O ambiente virtual bastante interativo e de fácil compreensão pelo estudante;
- O acompanhamento contínuo dos alunos pelos Tutores e Coordenadores de Polo, com tutoria efetiva, reduzindo a sensação da distância;
- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) é inferior a 25 alunos em 03 polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos;
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

### **5.2.7. A Educação a distância na Instituição PUB7**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PUB7, baseada em informações coletadas a partir de questionário aplicado a coordenadores de polo e consulta ao e-mec e homepage oficial da

IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PUB7 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 14 coordenadores de polo dentre os 15 vinculados a PUB7, responderam ao questionário *online*. Infelizmente, não conseguimos realizar a entrevista com o gestor institucional de EaD da IES, pois não obtivemos retorno aos nossos inúmeros emails e contatos telefônicos.

#### **5.2.7.1. Caracterização da IES**

Situada na região nordeste do país, a PUB7 é uma instituição educacional pública federal, criada em 1912. Com 103 anos de atuação na área educacional, tem alcançado bons resultados devido aos investimentos em ações de ensino, pesquisa e extensão. É composta por mais de 1200 professores, mais de mil técnicos e cerca de 17 mil estudantes. Em 2016, oferta 59 cursos de graduação, incluindo Administração, Economia, Educação Física, Gastronomia, Sistemas de Informação, Ciência da Computação e diversas Engenharias. Na pós-graduação, possui 48 cursos de mestrado e doutorado (homepage da IES).

#### **5.2.7.2. Educação a Distância na IES**

A PUB7 iniciou a oferta de cursos na modalidade a distância em 2005, através do Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação. Em 2006, passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Desde então, destaca-se nas regiões Norte e Nordeste como uma das instituições pioneiras na oferta de cursos na modalidade a distância. Essa experiência resultou do engajamento dos seus profissionais comprometidos com o processo de ampliação das atividades educacionais da IES, visando à difusão de cursos de nível superior para atender a uma demanda de formação profissional, há muito tempo reprimida em vários municípios (homepage da IES).

A PUB7 possui um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD. Atualmente, a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da PUB7 oferece 09 Cursos de Graduação a Distância, distribuídos em 15 polos de apoio presencial nos Estados de Pernambuco e Bahia.

### 5.2.7.3. Caracterização dos polos de apoio presencial

Conforme mencionamos no item anterior, a PUB7 atua em 15 Polos de Apoio Presencial, todos localizados na região nordeste do país. Quanto à tipificação, todos são polos efetivos. 13 polos, cujos coordenadores participaram da pesquisa, localizam-se na zona urbana e 01 polo, está localizado na zona rural. Os 02 polos mais recentes foram inaugurados em 2010; dos demais, 02 foram inaugurados em 2009, 05 em 2008, 03 em 2007 e 02 em 2002.

Quanto ao número de alunos matriculados, 04 possuem menos de 100 alunos; 05 possuem entre 100 e 200 alunos; 01 possui entre 200 e 300 alunos; 03 possuem entre 300 e 400 alunos; e 01 possui mais de 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 02 também possuem cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são administração, licenciaturas e pedagogia; além destes, oferta ainda Licenciatura em Computação, Ciências Agrárias e Hotelaria. Nenhum polo trabalha com cursos ofertados por apenas uma IES; 11 trabalham com duas ou três; 02 trabalham com quatro ou cinco e um polo trabalha com cursos ofertados por seis ou mais IES.

Apenas 02 polos oferecem infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 07 polos há limitação de pessoal; e em outros 06 polos há limitações na infraestrutura física e tecnológica. A infraestrutura física em 08 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados. Apenas 02 polos não possuem horário de atendimento diversificado, funcionando todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 06 polos não possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais.

A infraestrutura de 05 polos contempla todos os itens recomendados pela MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca. Os outros 09 polos contemplam a maioria destes itens. Em 09 polos, o acervo da biblioteca é atualizado,

amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 08 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas um polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 04 Polos a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 06 polos, entre seis e dez pessoas compõe a equipe; e em 04 polos a equipe é composta por mais de onze profissionais.

Em todos os polos vinculados à PUB7, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, em 02 polos, nem todos os tutores têm formação em nível de graduação; em 01 polo, o corpo de tutores tem titulação de graduação; e em 11, pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização. Em 06 polos, os tutores presenciais estão sempre recebendo alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos e em fundamentos da EaD e modelo de tutoria; em 06 polos, eventualmente; e em 02 polos, raramente.

#### **5.2.7.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PUB7 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os 13 coordenadores, apenas 03 são do sexo masculino. Quanto a faixa etária, 04 coordenadores possuem entre 26 e 40 anos; 09 possuem entre 41 a 55 anos de idade; e 01 possui acima de 55 anos.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 08 polos vinculados a PUB7 possuem pós-graduação *lato sensu* e 06 possuem mestrado. A área de formação predominante é a área educacional (licenciaturas ou pedagogia), sendo que nenhum gestor possui formação na área de administração, nem especialização em educação a distância. Todos fizeram algum curso ou recebeu alguma capacitação para atuar como gestor de polo EaD, sendo que 05 tiveram carga horária inferior a 30 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 09 respondentes e por indicação da administração municipal para 05. 03 gestores trabalham

no polo atual há menos de 2 anos; 07 trabalham de 02 a 05 anos; e 04, de 06 a 09 anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 11 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância; e 02 possuíam experiência anterior como tutor. 06 tinham experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 06 tinham experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 02 não têm experiência docente e nem experiência anterior em administração acadêmica.

#### **5.2.7.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PUB7, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; 4. Pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor; 5. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 6. Limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet; 7. Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES.

Os gestores, em sua unanimidade, explicitaram que as maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores são decorrentes da crise político-sócio-econômica brasileira e a incerteza quanto ao futuro da UAB no Brasil. A falta de recursos e os cortes feitos pelo governo federal têm causado muitas situações complicadas, como a desvinculação de tutores e a não oferta de mais cursos e novas turmas. Percebe-se um grande desconhecimento por parte do poder público quanto aos benefícios dos polos presenciais e da UAB como um todo. Os polos não têm recursos humanos suficientes, não têm condições de realizar pequenos reparos estruturais, ou seja, a maioria dos polos UAB não têm autonomia financeira, nem estrutura administrativa sólida que permita receber algum outro recurso público.

Outra dificuldade apontada foi a absoluta falta de dialogo acadêmico e pedagógico, entre IES e polos. As IES não buscam identificar nos polos, quais os cursos teriam mais demanda. O polo é apenas um lugar de executar as atividades e guardar os materiais..

#### **5.2.7.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PUB7, em 2015, foi em média entre 11 e 25%.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 2. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 3. Falta de motivação, disciplina e autonomia; 4. dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e/ou na utilização do computador e da Internet; 5. falta de tempo para estudar ou participar do curso; 6. excesso de atividades do curso.

#### **5.2.7.7. Qualidade**

O IGC da IES obteve nota 4,0 e o IGC contínuo é de 3,24, porém vários cursos de graduação a distância da PUB6 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota 2 ou 3, em 2014 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) é inferior a 25 alunos em 03 polos, e entre 26 a 50 alunos nos demais polos.
- A estrutura organizacional e pedagógica da universidade.
- Assistência ao aluno de forma imediata quanto as questões pedagógicas, administrativas e tecnológicas.

Identificamos também, alguns fatores que prejudicam a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- Vários polos vinculados à IES não oferecem infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em alguns,

há limitação de pessoal; e em outros há limitações na infraestrutura física e tecnológica.

## 5.2.8. Análise global da Educação a Distância nas IES no contexto público (UAB)

### 5.2.8.1. Perfil dos coordenadores de polo

Quanto ao gênero, 79,8% dos coordenadores de polo no contexto público participantes da pesquisa são do sexo feminino e 20,2% do sexo masculino. Em relação à idade, a faixa etária predominante está entre 41 e 55 anos (60,6%). Os demais assim se distribuem: 18,1% têm idade entre 26 e 40 anos e 21,3% têm mais de 55 anos de idade.

Com relação à formação acadêmica, a maioria dos gestores possuem especialização (74,5%), 4,3% possuem apenas graduação, 18,1% possuem mestrado e 3,2% possuem doutorado (Gráfico 5.03), sendo que a área de formação da maioria é a área de Educação (82%), 4% da área de administração e 13% possuem especialização em Educação a Distância (Gráfico 5.04). Apenas 1% não tem formação em Educação, Administração ou Educação a Distância.

GRÁFICO 5.03 – Formação acadêmica

gestores de polo - IES pública

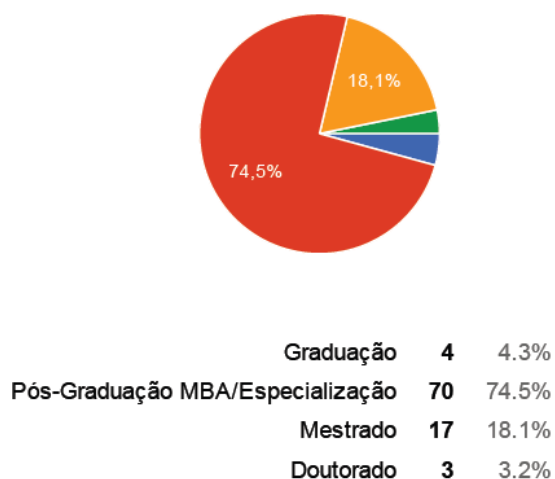
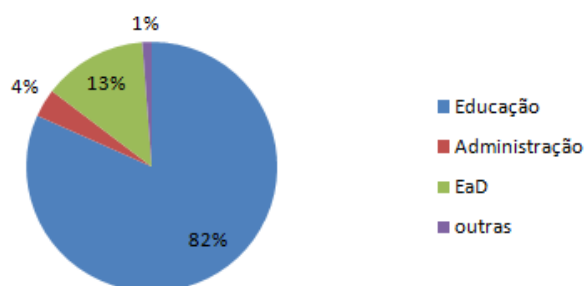
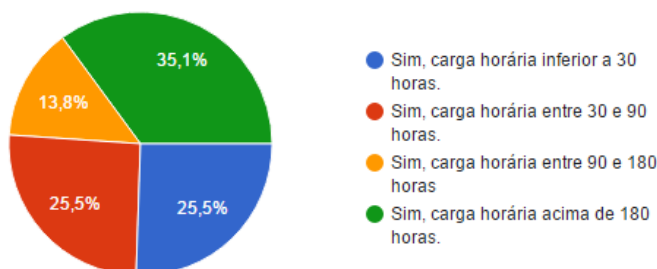


GRÁFICO 5.04 – Área de formação dos gestores de polo - IES pública



Todos os gestores fizeram algum curso ou recebeu algum tipo de treinamento para atuar como coordenador/gestor de polo EaD. No entanto, a carga horária do curso de 25,5% dos gestores era inferior a 30 horas; para 25,5% dos gestores, a carga horária foi entre 30 e 90 horas, 13,8% entre 90 e 180 horas; e 35,1% dos gestores fizeram algum curso de especialização em educação a distância (Gráfico 5.05).

GRÁFICO 5.05 – Formação para atuar como gestor de polo - IES pública



A maioria ingressou como coordenador no polo por meio de processo seletivo (56,4%); Em 31,9% dos casos, o ingresso ocorreu por indicação da Administração Municipal e em 11,7% de outras formas, como indicação do CEAD da Universidade e análise curricular (Gráfico 5.06). 19,1% deles atuam como coordenador no respectivo polo há menos de dois anos; 39,4% entre 2 e 5 anos, 27,7% entre 6 e 9 anos e 13,8% há mais de dez anos (Gráfico 5.07).

GRÁFICO 5.06 – Forma de ingresso como coordenador de polo - IES pública

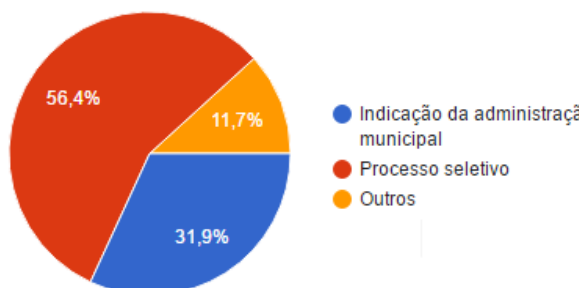
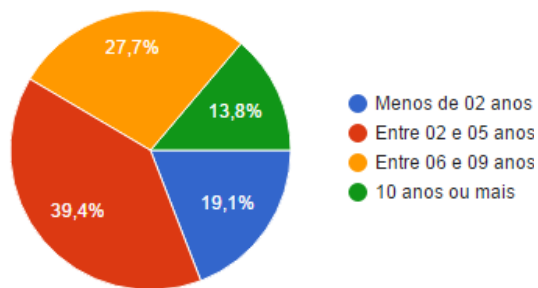


GRÁFICO 5.07 – Tempo de atuação do coordenador no polo - IES pública



60,6% dos respondentes não possuem outra experiência anterior à UAB em educação a distância. Dentre os demais, 25,5% possuem experiência anterior como tutor

presencial, 7,4% como tutor *online*, 3,2% como professor conteudista e 3,2% como coordenador de curso.

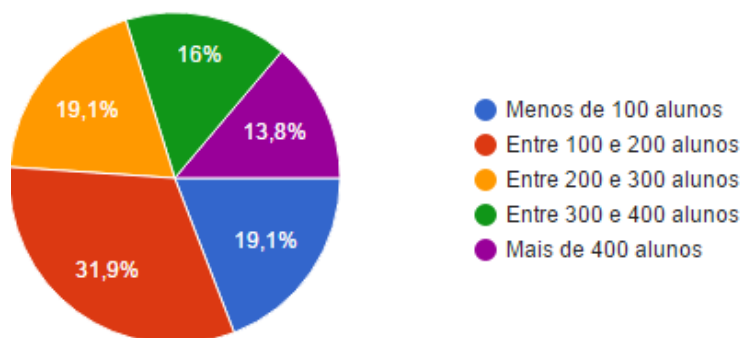
A maioria (54,3%) possui experiência docente de mais de 02 anos e mais de 01 ano em administração acadêmica; 37,2% tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tem experiência anterior em administração acadêmica; 2,1% tem experiência docente inferior a dois anos e não tem experiência anterior em administração acadêmica e 6,4% não tem experiência docente e não tem experiência anterior em administração acadêmica.

96,8% dos gestores de polos de IES públicas atuam em um Polo UAB geridas pelo município e 3,2% atuam em um polo UAB na sede da IES. 94,7% afirmam conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

### 5.2.8.2. Informações acadêmicas e da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do polo de atuação

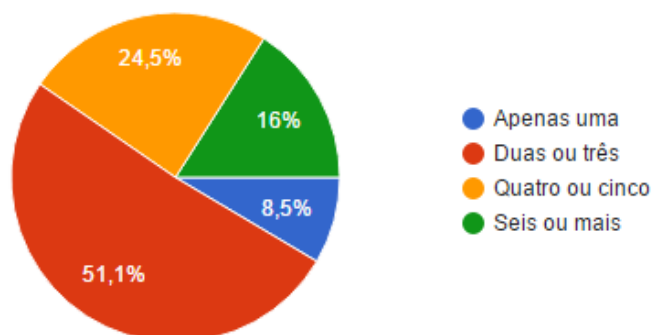
Com relação à quantidade de alunos matriculados no Polo no primeiro semestre de 2016, 19,1% dos polos tinham menos de 100 alunos, 31,9% tinham entre 100 e 200 alunos, 19,1% tinham entre 200 e 300 alunos, 16% tinham entre 300 e 400 alunos e 13,8% tinham mais de 400 alunos (Gráfico 5.08).

GRÁFICO 5.08 – Total de alunos matriculados no polo de atuação em 2016/1 – IES pública



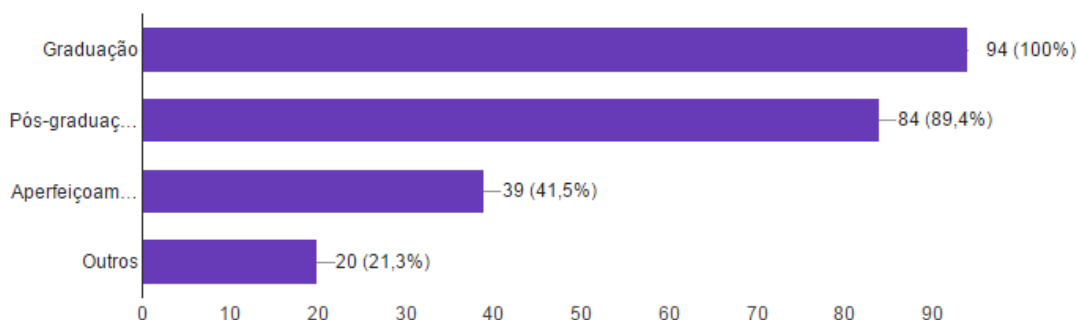
Somente 8,5% dos polos UAB trabalham com cursos oferecidos por apenas uma IES; A maioria (51,1%) trabalha com cursos oferecidos por duas ou três IES; 24,5% trabalham com 4 ou 5 IES e em 16% dos polos ofertam cursos de seis ou mais IES (Gráfico 5.09).

GRÁFICO 5.09 – Total de IES vinculadas ao polo de atuação em 2016/1 – IES pública



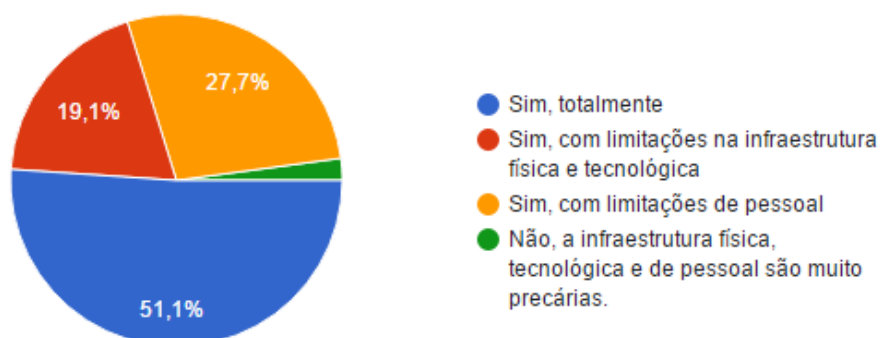
Com relação aos tipos de cursos oferecidos nos polos, 100% dos polos ofertam cursos de graduação, 89,4% ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu*, 41,5% ofertam cursos de aperfeiçoamento e 21,3% ofertam outros tipos de cursos, dentre eles, cursos técnicos profissionalizante e mestrado profissional (Gráfico 5.10). Os cursos de graduação mais oferecidos nestes polos são: Administração, Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia. 93,6% dos Polos possuem horário de atendimento diversificado, funciona todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados.

GRÁFICO 5.10 – Tipos de cursos ofertados pelo polo de atuação em 2016/1 – IES pública



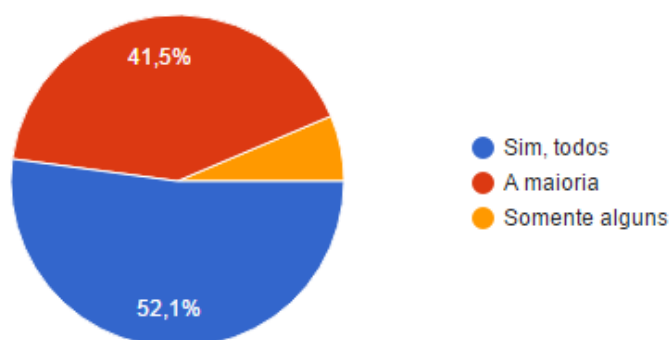
Com relação à infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, na opinião da maioria (51,1%) dos gestores, o Polo em que atua oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; Para 27,7%, o polo possui limitações de pessoal, enquanto para 19,1%, o polo possui limitações na infraestrutura física e tecnológica. Para 2,1% dos gestores, a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal são muito precárias (Gráfico 5.11).

GRÁFICO 5.11 – Condições da infraestrutura física e tecnológica do polo – IES pública



Segundo 52,1% dos gestores, a infraestrutura do polo presencial em que atuam contempla todos os itens exigidos pelos referenciais de qualidade preconizados pelo MEC (Ministério da Educação, 2007b): Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; em 41,5%, contemplam a maioria destes itens e 6,4% disseram que o polo só contempla alguns destes itens (Gráfico 5.12).

GRÁFICO 5.12 – Adequação da infraestrutura física do polo aos referenciais de qualidade – IES pública



71,3% dos gestores afirmam que a infraestrutura física do Polo abarca totalmente ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados; enquanto que para 27,7% dos gestores, há ressalvas como a falta de um espaço amplo e coberto para a realização de eventos; falta de espaços para

práticas específicas de alguns cursos; laboratório de informática com apenas 20 computadores ou computadores muito antigos; a biblioteca do polo ainda não funciona ou acervo reduzido e limitações na conexão de Internet.

Em 74,5% dos Polos, há um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. 86,2% dos Polos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais.

Na opinião de 89,4% dos gestores, a quantidade de computadores do laboratório de informática é compatível com o número de estudantes atendido. 95,7% afirmam que o laboratório de informática possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga.

Com relação à biblioteca, a maioria (67%) afirma que o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e 56,4% afirmam que a biblioteca dispõe em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo. Em 59,6% dos polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

66% dos gestores apontam que o polo apresenta algum problema em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno. Entre os problemas apresentados, os mais recorrentes foram a necessidade de: melhorias na rede elétrica e hidráulica; ampliação e informatização da biblioteca; criação de um espaço amplo para a realização de eventos e espaço de convivência; aumento de salas; reparos no telhado; melhoria na conexão à Internet, construção de espaços para laboratórios pedagógicos; acessibilidade; ampliação do acervo bibliográfico; recursos financeiros em caixa para suprir necessidades de reparos pequenos e médios na infraestrutura do prédio do polo.

Com relação à quantidade de profissionais que compõem a equipe EaD do polo, 27,7% é composta por menos de 5 pessoas; 46,8% possuem entre 6 e 10 pessoas; 19,1% entre 11 e 20 pessoas; 2,1% entre 21 e 30 pessoas; e 4,3% é composta por mais de 30 pessoas (Gráfico 5.13). Em 98% dos polos, o ingresso do tutor presencial no polo ocorreu através de processo seletivo realizado pela IES.

GRÁFICO 5.13 – Total de profissionais que compõem a equipe EaD do polo – IES pública



Com relação à formação acadêmica dos tutores presenciais, em 78,7% dos polos todos têm titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização e em 12,8% dos polos 1/3 dos tutores possuem mestrado.

44,7% dos gestores relatam que os tutores presenciais sempre recebem alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos, 46,8% afirmam que os cursos de formação ocorrem eventualmente e 8,5%, raramente (Gráfico 5.14). Já a formação dos tutores em fundamentos da EaD e modelo de tutoria, em 43,6% dos polos ocorre sempre e em 47,9% ocorre eventualmente; porém em 8,5% dos polos, ocorre raramente (Gráfico 5.15).

GRÁFICO 5.14 – Formação do tutor para uso da tecnologia nos cursos EaD – IES pública

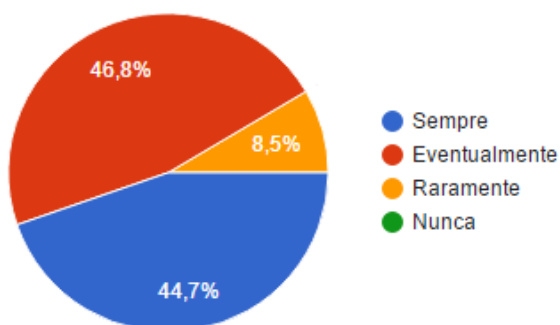
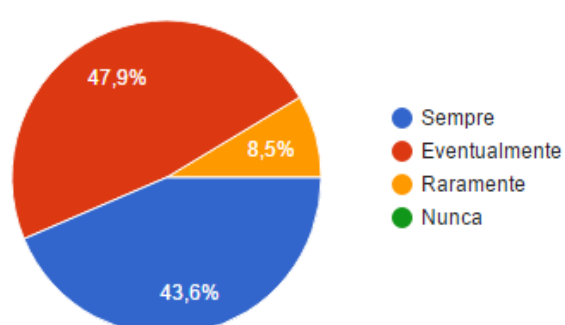
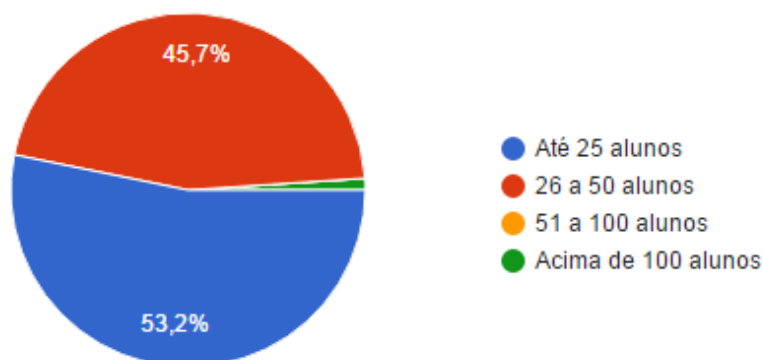


GRÁFICO 5.15 – Formação do tutor em fundamentos de EaD e tutoria – IES pública



Com relação ao número de alunos por tutor (presencial e *online*), em 53,2% dos polos, é de até 25 alunos; em 45,7% é de 26 a 50 alunos; e em apenas 1,1% é superior a 100 alunos. (Gráfico 5.16).

GRÁFICO 5.16 – Número de alunos por tutor – IES pública



### 5.2.8.3. Desafios na gestão administrativa, financeira e pedagógica

Com relação às dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos, as três mais apontadas pelos gestores de polo foram: alunos despreparados para lidar com a EaD (66%); alto índice de evasão de alunos (53,2%); e a imagem da EaD como uma educação de baixa qualidade (33%). Além desses, outros fatores bastante citados foram: a desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores (26,6%); pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor (24,5%); limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet (17%). Em menor proporção foram apontados também, o despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD nas IES (8,5%); a precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos (6,4%); a precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES (5,3%); o sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas (5,3%); o número elevado de alunos por professor/tutor (3,2%); a gestão dos processos logísticos (3,2%); tutores com pouca ou nenhuma experiência em EaD (3,2%); e tutores com pouca ou nenhuma formação específica em EaD (2,1%).

Além dos listados acima, outros fatores, de suma importância, foram apontados pela maioria dos respondentes: a nenhuma ou pouca oferta de novos cursos através do Sistema UAB, a partir de 2015; a redução do quadro de tutores presenciais; e o corte de recursos financeiros pelo Governo Federal.

Quanto às maiores dificuldades e desafios que os polos presenciais enfrentam atualmente nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras e mantenedores, tanto os gestores de polo quanto os gestores institucionais de EaD das IES, foram unânimes ao atribuí-las à crise político-sócio-econômica brasileira e a incerteza quanto ao futuro da UAB no Brasil. O descaso do governo federal com a UAB, demonstrado pelo descumprimento dos editais e falta de repasse de verbas para as Universidades Federais para manutenção dos cursos, a não oferta de novas turmas e o corte das bolsas de tutorias, têm gerado muitos transtornos para os alunos, para as IES e na relação entre os Polos e as IES. Com relação a este desafio maior, enfatizaram principalmente:

1. A pequena ou ausência de novas ofertas de cursos – há editais de 2014 e 2015 que ainda não foram liberados pela CAPES, não dando sequência a oferta regular de novas turmas. Isso causa descrédito nos alunos e sociedade quanto as funções do Polo e inviabiliza maior investimento por parte do mantenedor, que investiu na melhoria da infraestrutura física e tecnológica do Polo e o Governo Federal não libera cursos (ou libera poucos) para aproveitamento da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal. Muitos polos têm muita demanda e não tem oferta de cursos desde 2015.
2. O corte das bolsas de tutoria e conseqüente desvinculação de tutores - a redução do número de tutores presenciais antes do término dos cursos causou inúmeras dificuldades aos alunos, e aumentou o índice de evasão, além de interferir na relação entre os Polos e as IES, pois eles eram o elo de comunicação entre a coordenação dos cursos e os alunos.
3. Falta de repasse de verbas do Governo Federal para as Universidades Federais para que os professores possam se deslocar aos Polos.
4. Falta de priorização de recursos financeiros por parte dos gestores do programa (Nacional e Municipal) para manutenção dos cursos e estrutura dos Polos.
5. Falta de Institucionalização da EaD e as atuais políticas da Educação a Distância, geram a incerteza quanto ao futuro da educação a distância no Brasil.

Além deste desafio maior, os gestores destacaram ainda:

1. Não autonomia financeira dos Polos - A maioria dos polos são totalmente dependentes do município e os recursos financeiros são escassos, haja vista que os

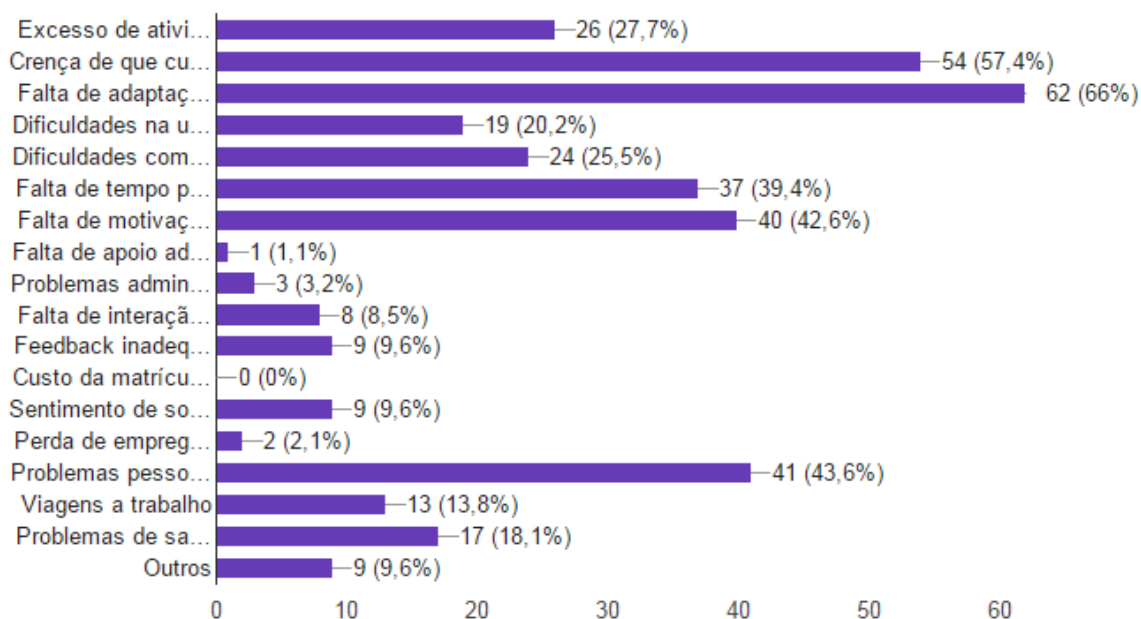
municípios não possuem verbas destinadas para o Ensino superior. A falta de recursos financeiros próprios limitam a gestão administrativa do Polo.

2. Falta de priorização de recursos financeiros pelos governos municipais para a manutenção da estrutura do polo - Os mantenedores entendem que a obrigação do Ensino Superior é da União e não é responsabilidade da gestão municipal, não investindo como poderiam, pois a ênfase da administração municipal está na Educação Básica.
3. Ausência de diálogo IES/Polos - A IES realiza todo o planejamento sem a participação dos coordenadores de polo que poderiam aprimorar a execução dos cursos; e algumas não reconhecem os projetos implantados pelo polo; Muitos gestores de polos sentem falta de reuniões com mais frequência para informes gerais sobre os procedimentos.

#### **5.2.8.4. Evasão discente**

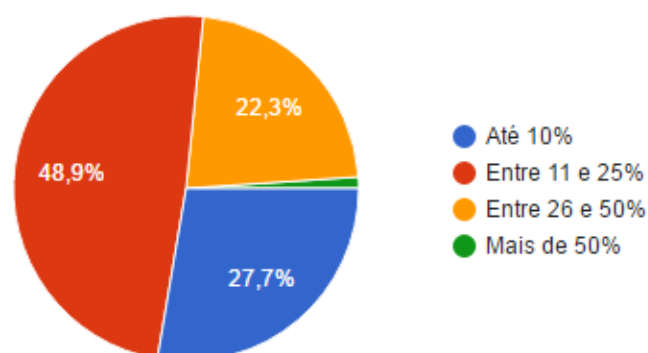
Conforme relatado pelos gestores de pólo e representado no gráfico 5.17, os motivos mais apontados nos termos de desistência pelos alunos que abandonam o curso são: a falta de adaptação à metodologia da educação a distância (66%); a crença de que cursos a distância requerem menos esforços (57,4%); problemas pessoais e/ou familiares (43,6%); a falta de motivação, disciplina e autonomia (42,6%); a falta de tempo para estudar ou participar do curso (39,4%); o excesso de atividades das disciplinas do curso (27,7%); dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem (25,5%); dificuldades na utilização do computador e da Internet (20,2%); problemas de saúde/doença (18,1%); viagens a trabalho (13,8%); o sentimento de solidão e a falta de contato físico entre os participantes (tutor e aluno) do curso (9,6%); e feedback inadequado para o aluno por parte dos tutores (9,6%).

GRÁFICO 5.17 – Justificativas dos alunos para desistência do curso – IES pública



O percentual de evasão nos cursos oferecidos no Polo em 2015 foi menos de 10% em 27,7% dos polos; entre 11 e 25% em 48,9% dos polos; entre 26 e 50% em 22,3% dos polos e mais de 50% em 1,1% dos polos (Gráfico 5.18).

GRÁFICO 5.18 – Índice de evasão dos alunos em 2015 – IES pública



#### **5.2.8.5. Qualidade no processo ensino-aprendizagem nas IES públicas**

O Índice Geral dos Cursos das IES no contexto público apontam que seis, dentre as sete estudadas, são reconhecidas pela excelência no ensino de graduação e de pós-graduação, pela qualidade dos cursos que ofertam. A qualidade nos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, por meio da UAB, pode ser comprovada pelos resultados na avaliação do ENADE e nas notas do Conceito Preliminar do Curso, em 2014.

Analisamos aqui, os fatores que contribuem para a boa qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados por estas IES, à luz das oito sub-dimensões constituídas pelos padrões de qualidade enunciados pelo MEC no documento “Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância” (Ministério da Educação, 2007b): Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira.

1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem – A partir da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e/ou do Projeto Político Pedagógico (PPP) das IES pesquisadas, percebemos que o que concerne à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, o currículo dos cursos a distância das IES no contexto público têm como pressuposto a concepção de educação contínua e permanente, que possa ser oferecida pelas instituições educativas de forma aberta, sem restrições, exclusões ou privilégios.

As ações pedagógicas são planejadas de maneira que a prática pedagógica dos professores, tutores presenciais e tutores a distância, aliada aos recursos didáticos (livro impresso, videoconferências, videoaulas e ambiente virtual de aprendizagem), possibilitem e apoiem a aprendizagem dos alunos.

A busca constante das IES por estratégias que estimulem e criem situações de apoio para minimizar a desmotivação do aluno diante das dificuldades de aprendizagem e manter o aspecto qualitativo na formação dos alunos; o nível de exigência das disciplinas dos cursos a distância, que é o mesmo do presencial (embora isto seja motivo de evasão); e o desenho dos cursos, modelado para o perfil do estudante EaD (não basta fazer a transposição do presencial para o EaD); são fatores que agregam qualidade no processo ensino-aprendizagem. Em algumas IES, são ofertadas apenas duas disciplinas por vez, o

que permite ao aluno maior dedicação e concentração nos estudos de cada disciplina e a realização semanal das atividades.

2. Sistemas de Comunicação – Nos referenciais de qualidade do MEC (Ministério da Educação, 2007b) está explícito que “tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes”. Ratificando essa afirmativa, as IES reconhecidas pela qualidade de seus cursos EaD defendem um modelo onde há grande interação entre professores, tutores e alunos. Essa concepção é percebida no acompanhamento cotidiano dos alunos pelo professor da disciplina, pelo coordenador do polo, pelos tutores e pelos coordenadores do curso; na afetividade e qualidade da mediação e interação desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem pelo professor conteudista e pelo tutor *online*, garantindo um feedback rápido às dúvidas e questões dos alunos; na proximidade, boa relação e suporte pedagógico dos tutores presenciais aos alunos em tempo hábil; na assistência ao aluno de forma imediata quanto as questões pedagógicas, administrativas e tecnológicas; na disponibilização de um número telefônico com chamada gratuita (0800), para o qual o aluno pode ligar e conversar com a coordenação do curso e tutores a distância; e na relação número de alunos por tutor, aspecto fundamental no exercício docente, que precisa ser o mais baixo possível para manter o equilíbrio no binômio quantidade/qualidade no atendimento.

Outro aspecto importante nesta dimensão é a qualidade na relação Polo/IES, assegurada pela frequência de reuniões periódicas entre a equipe EaD da IES com os coordenadores de polo, presenciais ou por videoconferências, associadas às visitas periódicas aos polos. Essa atitude estabelece vínculos entre os alunos e a Universidade, minimizando a sensação da distância e o sentimento de solidão e despertencimento da IES, muito comuns em alunos de cursos a distância. Ainda, a boa logística de atendimento no polo, que é a relação mais próxima do aluno com a Universidade, e o acolhimento e suporte oferecido pelo tutor presencial, estabelece uma relação de confiança.

3. Material didático - A boa qualidade do material didático dos cursos que possibilita didaticamente a construção do conhecimento, que são produzidos pelos próprios professores da Universidade, de maneira contextualizada à realidade dos alunos; a integração de diferentes mídias (material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, simulações, webconferência,

objetos de aprendizagem e outros); ambiente virtual de aprendizagem bastante interativo e de fácil compreensão pelo estudante.

4. Avaliação - os instrumentos de avaliação da aprendizagem (*online* e presenciais) são utilizados de acordo com a natureza das disciplinas, de forma diversificada; clareza nos enunciados das questões; rigor nas avaliações e prazos; e avaliação periódica dos polos presenciais.

5. Equipe multidisciplinar – A oferta de cursos com qualidade pelas IES públicas estudadas perpassa pela qualificação e atuação de uma equipe multidisciplinar, notadamente perceptível pelos quesitos: os docentes dos cursos a distância são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados; os coordenadores de polos e os tutores são selecionados e gerenciados pela IES (coordenação UAB e/ou coordenação do curso); a qualificação do corpo docente (mestres e doutores) e tutores (a maioria possui algum curso de especialização); os tutores virtuais são conteúdistas e os tutores presenciais também dominam o conteúdo, não atuando apenas como estimulador; o engajamento e dedicação dos profissionais que compõem a equipe de EaD da IES e os coordenadores de polo, pessoas que entendem a importância da UAB e, dentro do possível, fazem o melhor para superação das dificuldades atuais; a importância dada à capacitação dos tutores, para que ele “fale a linguagem” do professor; a presença constante do tutor presencial, imprescindível para continuidade de muitos alunos, sendo peça fundamental nos cursos a distância, no auxílio ao aluno nas suas dificuldades, dando apoio e cobrando de cada setor a sua responsabilidade e compromisso com a turma; e orientadores de TCC qualificados, com disponibilidade para atendimento aos alunos e realmente orientá-los na construção do trabalho.

6. Infraestrutura de apoio – A infraestrutura física, tecnológica e de material, tanto do setor de EaD na Sede da IES quanto da maioria dos polos vinculados às IES públicas em estudo, contemplam todos os itens recomendados pelo MEC nos referenciais de qualidade e abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados (Laboratórios de informática disponíveis com computadores e boa conexão a Internet; infraestrutura tecnológica adequada ao sistema de EaD; bibliotecas com acervo atualizado e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados). As IES avaliam periodicamente, a infraestrutura física dos polos e os incentiva a melhorarem constantemente os recursos tecnológicos para

se adequarem às ferramentas tecnológicas disponibilizadas para o bom funcionamento dos cursos.

7. Gestão Acadêmico-Administrativa – Conforme os referenciais de qualidade recomendados pelo MEC, “a gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição” sendo imprescindível que “o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial” (Ministério da Educação, 2007b: 29). Com esse olhar, as IES do contexto público em estudo mantém uma estrutura organizacional e pedagógica descentralizada e interdisciplinar, que envolve as unidades acadêmicas no desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância. Todas elas possuem um setor/secretaria/departamento/centro responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar. Em algumas, uma equipe específica cuida da relação da IES com os polos presenciais, mantendo contato com as respectivas coordenações locais, realizando visitas periódicas, promovendo formação/treinamento dos profissionais dos polos, etc.

8. Sustentabilidade Financeira - No que concerne à sustentabilidade financeira, detecta-se uma falta de previsão orçamentária para suprir as demandas, bem como a falha no controle dos processos vigentes, causados pela crise política e econômica nacional que levou o Governo Federal a descumprir os acordos anteriormente firmados com as IES e os mantenedores dos polos presenciais na consolidação da Universidade Aberta do Brasil.

#### **5.2.8.6. Polos UAB vinculados a várias IES é um problema para a gestão?**

Na nossa concepção, o fato dos polos da UAB trabalharem com cursos ofertados por várias IES representaria alguma dificuldade na gestão do polo, dado as especificidades, modelos e calendários particulares de cada uma. No entanto, estávamos equivocados. Questionados sobre isso, a grande maioria dos gestores foram enfáticos ao afirmarem que não, “de forma alguma” e destacaram as vantagens e a importância dessa pluralidade para o polo e para a comunidade.

Muitos enfatizaram a maior probabilidade de oferta de cursos, como podemos perceber nas respostas de alguns coordenadores:

“Esse NÃO é um fator complicador, ao contrário, possibilita a diversificação de cursos (...) e a comunidade ganha com essa oferta” (pub7); “Maior número de IES, mais ofertas e vagas disponíveis para os interessados a cursar essa modalidade” (pub2); “Isso é muito importante, pois cada IES nos traz cursos diferentes e saberes diferentes, é ótimo” (pub2); “Acredito que

isso seja bom para os polos, devido ao fato de termos mais oportunidades de ofertas de cursos” (pub3); “Fortalece o polo e amplia as possibilidades em diversidade de cursos oferecidos” (pub3); “várias IES significa ofertas de cursos diversos, para públicos diversos” (pub1); “possibilita uma diversificação de cursos dando maior escolha aos alunos” (pub6); “os cursos das IES apresentam peculiaridades próprias, possibilitando cursos diversificados” (pub1);

E outros destacaram o crescimento profissional e a interação dos envolvidos, do polo e da IES:

“De forma alguma! Pelo contrário, permite um crescimento da equipe do polo” (pub3); “amplia a interação entre os envolvidos no processo e fortalece a credibilidade da educação à distância nos Polos” (pub2); “Essa diversidade faz com que haja uma interação bastante amistosa, além de enriquecer o Polo, uma vez que isso representa a abertura de portas e oportunidades à comunidade” (pub7); “Há um enriquecimento com diversas formas de gestão” (pub7); “possibilita uma maior interação de coordenadores e tutores (pub5); “enriquece nosso conhecimento e podemos até opinar mais junto a todas as IES cada uma tem a aprender com a outra e os coordenadores fazem este intercâmbio” (pub3); “procuro ver a riqueza de experiências que isso proporciona, socializando as práticas bem sucedidas. Quanto maior o número de IES mais cursos podem ser ofertados no Polo (pub7); “Quanto mais IES's e ofertas de cursos, melhor. O polo fica mais movimentado e com mais vida acadêmica” (pub6).

Alguns coordenadores acrescentaram ainda que é necessário um diálogo constante com as coordenações de cursos para atender as expectativas de cada IES, conforme percebemos nos relatos a seguir:

“Se houver planejamento e dialogo da IES com o polo, é possível realizar as atividades propostas pelos cursos de forma satisfatória” (pub5); “Não representa nenhum problema se respeitada a especificidade de cada IES” (pub4); “Cada universidade tem suas particularidades, porém, precisamos apenas de vontade e dedicação para que o trabalho seja bem executado” (pub4); “O importante é saber diferenciar a metodologia de trabalho de cada IES”(pub2); “Demanda organização e planejamento para atender com qualidade os cursos e alunos” (pub2); “Comunicação constante entre IES e polo, conhecer os procedimentos de cada universidade/curso para poder atender os alunos e cobrar e acompanhar o trabalho dos tutores presenciais. Lidar com diversas informações necessita de atenção constante no que se refere a parte administrativa e pedagógica” (pub4); “Não se trata de um grande problema, mas demanda mais esforço do coordenador de polo, articular com tais IES para que todas as atividades presenciais sejam efetivamente garantidas e cumpridas. Isso ocorre quando há várias atividades presenciais no mesmo dia e demandando a utilização dos mesmos espaços físicos e recursos tecnológicos” (pub4).

Dentre os 202 coordenadores de polos que participaram da pesquisa, apenas 04 consideram que o fato dos polos UAB estarem vinculados a várias IES representa uma dificuldade para o polo. As justificativas apresentadas foram as seguintes:

“Sim, mas, são problemas contornáveis. Um que eu poderia destacar, é a diferença de condução pedagógica, metodológica, administrativa e burocrática dos cursos, executadas nas diferentes IES, e conseqüentemente na relação estabelecida com todos os atores (IES, alunos, tutores, coordenadores e mantenedores) presentes na modalidade EAD. Portanto, cabe ao Coordenador de Polo, realizar uma espécie de malabarismo para promover relações satisfatórias e específicas para cada IES existente no Polo de Apoio Presencial, ao mesmo

tempo em que procura imprimir uma prática administrativa-pedagógica que busca uma identidade própria, a fim de facilitar a vida de todos os agentes citados anteriormente” (pub7); “Não possuir um calendário unificado; por vezes, temos que organizar os espaços para atender a todas as IES do dia, em função de suas necessidades (wifi, notebooks, projetores) e o mantenedor não percebe a necessidade de investimento em equipamentos que são usados especialmente à noite ou aos sábados, nos encontros presenciais (pub5); “Os alunos tendem a querer que os procedimentos sejam padronizados” (pub6). “Demanda organização e planejamento para atender com qualidade os cursos e alunos (pub2).

### **5.3. Casos no contexto privado**

No contexto privado foram estudadas sete IES, sendo que, três delas possuem cursos EaD considerados de excelência (PRIV1, PRIV2, PRIV3), de acordo com os indicadores de avaliação do MEC, e quatro possuem cursos EaD de baixa qualidade (PRIV4, PRIV5, PRIV6, PRIV7).

#### **5.3.1. A Educação a distância na instituição PRIV1**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV1, baseada em informações coletadas a partir de entrevista ao gestor institucional de EaD da IES, consulta ao cadastro e-MEC e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela IES PRIV1 na modalidade a distância. Apesar de não ter conseguido adesão à nossa pesquisa por nenhum coordenador de polo dentre os 04 vinculados a PRIV1, consideramos importante o estudo desta IES, em função dos excelentes resultados conseguidos por ela nas avaliações do MEC.

##### **5.3.1.1. Caracterização da IES**

Situada na região sudeste do país, a PRIV1 é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1952, para atender a demanda por profissionais qualificados na área pública no país; posteriormente, confirmou também a sua atuação no setor privado. Com 64 anos de atuação na área educacional, atua na área das Ciências Sociais, particularmente, nas áreas de Gestão Pública e Empresarial, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu*, especialização e de curta duração (homepage da IES).

No primeiro semestre de 2016, oferta um único curso de graduação presencial (Administração) e 05 a distância (Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão Pública,

Marketing e Processos Gerenciais); 10 cursos de especialização /MBA; além de 01 Mestrado Acadêmico e 01 Doutorado em Administração. Atualmente, são 70 professores com atuação na PRIV1, sendo 80% doutores, 18,5% mestres e 1,5% especialistas.

A instituição tem por missão “construir e disseminar conhecimento em administração, fortalecendo a sinergia entre o público e o privado, formando profissionais capazes de influenciar, com rigor conceitual e metodológico, o pensamento e as práticas relevantes para o desenvolvimento do Brasil” (homepage da IES).

### **5.3.1.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV1 oferta cursos de graduação a distância desde 2008. A estrutura organizacional é formada por um Diretor Executivo, uma Assessoria Educacional, uma Gerência Comercial e de Marketing, uma Gerência de Produção Acadêmica, uma Gerência de Operações, setor de logística, Setor de provas, e a Secretaria Acadêmica.

No primeiro semestre de 2016, com 08 anos de experiência em EaD, oferta 05 cursos de graduação, com 1.300 alunos matriculados em 04 polos de apoio presencial. Possui ainda, 16.000 alunos nos cursos de especialização/MBA e cerca de 120.000 alunos em cursos livres.

A concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem que sustenta os cursos oferecidos pela PRIV1 na modalidade a distância, pauta-se no processo de construção e reconstrução do conhecimento, estando ancorada em uma filosofia de aprendizagem que proporciona aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de reconstruir conhecimentos (PDI da IES).

Os objetivos do modelo didático-pedagógico dos cursos EaD da IES, claramente expressos no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, presumem a socialização do conhecimento, o ensino individualizado, flexibilidade, satisfação das necessidades pessoais de aprendizagem, controle da aprendizagem pelo aluno, aumento da produtividade e motivação. E um dos princípios que sustentam o modelo didático-pedagógico dos cursos EaD é que a tecnologia da informação não é um fim, mas um meio.

O material didático dos cursos (impresso/digital), de maneira geral, é produzido pelos próprios professores da IES. Para estudar o conteúdo das disciplinas, o aluno acessa tanto na Internet quanto na apostila ou no CD-ROM, além do acesso à biblioteca virtual e da biblioteca que se encontra no polo. Em cada disciplina, o trabalho realizado no ambiente

de aprendizagem é avaliado. Os cursos EaD prevêem ainda, a realização de dois encontros presenciais obrigatórios por semestre.

Para garantir a qualidade dos cursos EaD, antes de serem transferidos para o AVA, o conteúdo teórico das disciplinas é encaminhado à consultores na área de linguagem (doutores em Letras, com experiência em Prática de Ensino), que avaliam tanto a forma como foi estruturado o conteúdo e as atividades das disciplinas, quanto corrigem possíveis erros de linguagem. O processo de inserção da disciplina no AVA é feita pela equipe de produção, constituída por profissionais de Letras e *webdesigners*.

Os professores-tutores, além de corrigirem trabalhos e provas, interagem com o aluno no ambiente virtual de aprendizagem, discutem o conteúdo, orientam atividades, desempenhando primordialmente o papel de orientador, facilitador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Eles também comparecem bimestralmente nos encontros presenciais. Portanto, o mesmo professor-tutor interage com os alunos tanto no ambiente virtual quanto nas aulas presenciais.

A Coordenação de Tutoria, juntamente com o help-desk, fazem o acompanhamento diário do desempenho dos alunos e do professor-tutor nas atividades propostas na disciplina. Essa monitoração permite avaliar *gaps* de conteúdo, conceituações imprecisas, falta de exemplificações, má formulação dos enunciados das atividades, entre outras.

No que diz respeito à avaliação, em todas as disciplinas, são propostas, no mínimo, as seguintes atividades que, ao serem avaliadas pelo tutor, por meio de grades padronizadas de correção, constituem a média final da disciplina: atividade individual, atividade em equipe ou fórum, reunião on-line, atividades presenciais e prova presencial. Além das provas presenciais, são programados seminários presenciais, ao longo de todo o curso, nos polos. Esses seminários prevêem atividades, realizadas a partir do workshop interdisciplinar, e também são avaliados.

O corpo docente da PRIV1 possui formação acadêmica com mestrado e doutorado, em sua grande maioria. Os professores-tutores (docentes contratados para ministrar cursos à distância), não fazem parte do quadro permanente da IES. São selecionados a partir do curriculum vitae, considerando-se pelo menos 2 anos de experiência de trabalho em áreas afins à disciplina; pelo menos um 1 ano de experiência de sala de aula; experiência anterior como aluno de curso a distância; experiência anterior como professor de curso a

distância; formação acadêmica desejável de mestrado; competência lingüística; e conhecimentos das tecnologias de informação. A seleção dos coordenadores pedagógicos e dos tutores é feita pela IES.

#### **5.3.1.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV1 atua em 04 Polos de Apoio Presencial, localizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Curitiba. As parcerias com os polos são firmadas por meio de um convênio com uma universidade de outro estado, quando assinam um contrato em duas vias, conforme regulamento do MEC.

As instalações dos polos de apoio presencial foram dimensionadas e implantadas de acordo a atender adequadamente ao padrão de qualidade exigido pelo Ministério da Educação. Todos os polos oferecem infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos. A infraestrutura física nos 04 polos abarca ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados e contempla todos os itens recomendados pela MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca.

Todos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. Todos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. Em todos os polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online* e o acervo é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados.

#### **5.3.1.4. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo o Coordenador de Graduação EaD da PRIV1, nestes 10 anos, as maiores dificuldades e desafios nos cursos EaD, em primeiro lugar, foi descobrir o que é a EaD. Dos maiores desafios que tiveram, o primeiro foi descobrir o que é a EaD, porque no início, ninguém sabia fazer educação a distância no Brasil.

O segundo desafio, que é um desafio permanente, é adaptar uma velha geração de professores a uma geração jovem de alunos. Esse fenômeno é um fenômeno que a

literatura americana já trata bem dele desde a década de 60. É um fenômeno chamado “*generation gap*”. Só que com a educação a distância fica mais presente porque, fazendo uma analogia aqui, é como se o professor tivesse recebido de presente dos seus pais uma bola de futebol e o filho tivesse recebido de presente um computador. O “*generation gap*” sempre vai ser um desafio, mas o grande desafio na EaD é a adaptação aos meios de comunicação, porque é um dos canais em que ocorre o trabalho na EaD.

Os meios tecnológicos, a transformação tecnológica, vem afastando o aluno da matéria prima do conhecimento, da produção do conhecimento, que são os livros. Como fazer com que os alunos leiam, o digital, ou o livro físico? Independente do meio, o aluno tem que estudar pra poder desenvolver suas habilidades e competências.

Segundo o gestor, da década de 1990 até a década de 2000, o Governo e as instituições deram muita importância para a tecnologia e esqueceram dos métodos. Colocaram sempre a tecnologia acima do pedagógico. Houve uma super valorização do instrumento e uma subvalorização do que é mais importante para a educação que é o conteúdo e o método. Existe uma super valorização da forma e uma pouca valorização do conteúdo e isso vai mudar, porque os alunos vão perceber, todo o mundo vai se nivelar em termos de tecnologia e quem vai se diferenciar é quem tem conhecimento.

Neste sentido, a IES está trabalhando um novo método na graduação tecnológica EaD, o “*collective learning*”, em que é valorizado mais o conteúdo do que a ferramenta. Utilizam uma ferramenta tecnológica, um método completamente focado na aprendizagem, onde o aluno recebe um guia de estudo e ele é monitorado pra estudar.

A grande crítica inclusive da “*collective learning*” e da “*based learning*” da literatura americana é que a própria “*based learning*” é um guia e é isso que a IES está fazendo, adotando como um guia pra tentar superar os problemas. É um desafio para combater a evasão. O aluno entra e vai embora, porque o aluno não quer estudar. Dados da Fundação Paulo Monte Negro mostram que o aluno não quer estudar. Ele quer um diploma. E não é essa a proposta da IES.

Há um problema sério que é o problema do analfabetismo funcional, ou seja, 60% dos estudantes do ensino superior de universidades são analfabetos funcionais, não conseguem entender o que lêem. E isso impacta diretamente no processo, ou seja, é mais um entrave das dificuldades, porque o ensino superior herda um problema que vem do ensino de base.

Outro desafio são os estereótipos em relação aos alunos de educação a distância. Este estereótipo que existe de que o aluno é melhor ou pior, ele é criado, em parte, por uma pressão do mercado, e em parte por uma pressão do governo. A educação a distância ainda é vista como um *laissez-faire*, e a ABED tem um papel importante para mudar este estereótipo.

#### **5.3.1.5. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV1, em 2015, foi em média de 20 a 22%. Esse índice tem diminuído nos últimos quatro anos, talvez pela crise nacional que o país está atravessando, que faz com que o mercado de trabalho exija do profissional uma preparação melhor.

A interação dos alunos nos encontros presenciais nos polos para a realização do workshop interdisciplinar contribui bastante para a redução da evasão.

#### **5.3.1.6. Qualidade**

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca contínua pela excelência do ensino. O IGC avaliado em 2014 obteve nota 5,0, sendo que o IGC contínuo é igual a 4,65, e alguns cursos de graduação da PRIV1 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota máxima, ou seja, nota 5,0 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos do coordenador EaD da IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- O corpo docente da PRIV1 possui formação acadêmica com mestrado e doutorado, em sua grande maioria;
- O entendimento implícito no modelo didático-pedagógico dos cursos a distância de que a tecnologia da informação não é um fim, mas um meio;
- A crença de que a qualidade dos cursos a distância depende em grande parte da qualidade da tutoria. Na prática, essa qualidade traduz-se no domínio das disciplinas ministradas, na capacidade de organizar e orientar didaticamente o

processo de ensino-aprendizagem a distância e na utilização das ferramentas tecnológicas que lhe servirão de instrumento;

- A seleção, a capacitação, o acompanhamento e a avaliação dos professores-tutores e coordenadores pedagógicos são considerados atividades estratégicas na IES;
- A qualidade do material didático dos cursos, que é produzido pelos próprios professores da IES, e antes de serem transferidos para o AVA, o conteúdo teórico das disciplinas é encaminhado à consultores na área de linguagem, que avaliam a forma como o conteúdo foi estruturado, as atividades das disciplinas, e corrigem erros de linguagem;
- Os instrumentos de avaliação são utilizados de acordo com a natureza das disciplinas, de forma diversificada (Atividade individual, Atividade em equipe ou Fórum, Reunião on-line, Atividades Presenciais e Prova Presencial);
- O acompanhamento diário do desempenho dos alunos e do professor-tutor nas atividades propostas na disciplina, pela Coordenação de Tutoria;
- O número de alunos por tutor (presencial e *online*) depende do número de turmas, mas fica em torno de 30, no máximo, 50 alunos;
- As parcerias com os polos são firmadas por meio de um convênio com uma outra Universidade, garantindo assim, que o parceiro já seja da área educacional;
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

### **5.3.2. A Educação a distância na instituição PRIV2**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV2, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e consulta ao e-mec e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela PRIV2 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 05 coordenadores de polo dentre os 08 vinculados a PRIV2, responderam ao questionário *online*.

### **5.3.2.1. Caracterização da IES**

Situada na região sul do país, a PRIV2 é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1969. A instituição tem por missão “Promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade” (homepage da IES).

Aos 47 anos, a PRIV2 está entre as maiores universidades privadas do Brasil, com cerca de 31 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presencial e EaD. São 65 cursos de graduação presenciais e 15 a distância, 119 cursos de especialização/MBA, além de 19 cursos de Mestrado Acadêmico e 07 de Mestrado profissional e 15 cursos de Doutorado. O quadro de colaboradores é formado por 1.048 professores (464 doutores, 533 mestres, 48 especialistas e 3 graduados), além de cerca de 1.094 funcionários (homepage da IES).

### **5.3.2.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV2 oferta cursos de graduação totalmente a distância desde 2010. No primeiro semestre de 2016, oferta 15 cursos, com cerca de 3.000 alunos matriculados em 08 polos de apoio presencial.

A Educação a Distância na PRIV2 mantém a sua estrutura organizacional de maneira centralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento. Possui uma equipe que cuida do planejamento, produção e gestão dos cursos a distância ofertados. Essa equipe, sob a gestão do ensino de graduação, e junto aos gerentes para os cursos tecnológicos, o bacharelado e as licenciaturas, é constituída por um coordenador tecnológico, uma coordenadora pedagógica, um coordenador de polos. Dessa forma, possuem uma gestão integrada com os diversos coordenadores, sendo 3 dedicados exclusivamente à educação a distância, junto com os coordenadores de cursos presencial e EaD.

A equipe de coordenação dos polos ajuda no contato e gerenciamento dos polos; a equipe de coordenação pedagógica da EaD acompanha os professores na produção das comunidades virtuais, nos objetos de aprendizagem, nos percursos de interação e produção de material didático; e a coordenação tecnológica auxilia na gestão das ferramentas que são utilizadas na comunicação virtual, bem como nas questões técnicas de suporte de produção de materiais para essas comunidades.

Em cursos com menos alunos, um mesmo coordenador gerencia o curso presencial e o curso a distância. No entanto, cursos com número muito elevado de alunos têm uma gestão individualizada, para que se consiga prestar um atendimento diferenciado.

O estabelecimento de parcerias com os polos, do ponto de vista do suporte administrativo, é absolutamente integrado a universidade. A coordenadora de polos provê todas as questões exigidas legalmente e os coordenadores de polo, são contratados pela universidade. Há contratos diferentes, com um retorno econômico da instituição, no formato de aluguel, de repasse por estudante para a gestão do polo, quando o polo não é da universidade.

No estabelecimento da parceria, a IES contrata a parte de secretaria, contrata a parte de coordenação de polo e usa a estrutura física, mas também provê a biblioteca, provê materiais pra esse polo para que os estudantes tenham acesso. Então, a contrapartida é a estrutura física, e a Universidade em função disso, faz um repasse por estudantes que o polo atende. A maior parte dos parceiros não tem isso como seu negócio. As instituições têm um espaço e entendem que associar a marca da PRIV2 e a oferta de educação superior no seu espaço, também tem um diferencial.

No modelo adotado pela IES a partir de 2016, não há mais o tutor presencial. O modelo é totalmente *online*, com suporte *online* e webconferências síncronas para os estudantes, e os tutores *online* exercem esse papel. O que têm atualmente é um modelo de suporte administrativo nos polos, mas sem o atendimento de tutoria presencial. A tutoria é totalmente *online*.

Até 2015, em todos os polos vinculados à PRIV2, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorria através de processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, todos os tutores presenciais possuíam titulação mínima de especialização.

O material didático dos cursos (impresso/digital) é produzido pelos professores da IES, assessorados pela equipe de coordenação pedagógica. Os professores são convidados a produzirem o material didático, mediante um contrato complementar, com uma remuneração equivalente, e entrega também a cedência dos direitos autorais da produção para a universidade.

Quando a IES abre um processo seletivo para tutor *online*, buscam um que tenha formação em educação a distância, mas nem sempre encontram, em função da diversidade de perfis e de cursos. Neste caso, a universidade tem um programa de admissão para

interessantes em que são trabalhadas as ferramentas tecnológicas necessárias, o modelo de EaD da Instituição, o formato de mediação, enfim, fazem a capacitação das pessoas que ingressam, independente do seu conhecimento prévio.

Há avaliação dos espaços físicos dos polos presenciais pela instituição, no mínimo anualmente, depois de firmada a parceria, para avaliação dos serviços oferecidos no polo, da infraestrutura física e tecnológica. A partir dessas visitas, a universidade provê todo o material necessário, bibliográfico e acompanha o desenvolvimento das atividades.

A relação da IES com os polos presenciais e toda comunicação para garantir o alinhamento das atividades é feita constantemente pela equipe de coordenação de polos, que fica na Sede da IES. Toda a articulação de processos administrativos e acadêmicos junto à coordenação local de cada polo e a capacitação do agente administrativo que dá apoio à secretaria do polo é feita por essa equipe. Assim, a gestão de todos os processos de matrícula, de prova, de suporte ao estudante, as apresentações de TCC, que são feitas no polo, via webconferência, é articulada na Sede da IES, para que o estudante encontre as condições favoráveis.

Com relação à avaliação da aprendizagem, os estudantes têm atividades *online* que compõem 30% da nota e uma segunda avaliação, que vale 70% da nota, que é presencial. As avaliações são produzidas pelos professores, não são avaliações geradas em bancos automáticos. O professor pode requerer questões discursivas, mapas conceituais, questões objetivas, conforme a disciplina. Essa prova é enviada aos polos, os polos imprimem, com uma folha de respostas, espaço para o aluno desenhar, espaço para o aluno escrever, e elas são totalmente digitalizadas. A IES utiliza um sistema de gestão de documentos eletrônicos, e as avaliações são corrigidas *online* neste sistema pelo tutor *online*, a partir dos parâmetros de correção definidos pelo professor e a nota é publicada por este sistema. O aluno tem acesso a sua folha de respostas digitalizadas com as correções e os apontamentos do professor. Isso é um diferencial dentro do quadro de excelência da IES. O processo avaliativo é realizado e corrigido por professores, com o olhar da diversidade que as atividades acadêmicas requerem na sua análise, na sua profundidade. Se o estudante precisar, ele tem uma nova oportunidade, de recuperação, valendo também os 70%.

O número de alunos por tutor *online* nos cursos de graduação é em média de 13 estudantes por tutor, mas algumas turmas chegam a 75 estudantes. O tutor *online* tem em torno de 8 horas para atendimento a cada grupo de estudantes.

### 5.3.2.3. Caracterização dos polos de apoio presencial

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV2 atua em 08 Polos de Apoio Presencial, todos localizados na região sul do país. Quanto à tipificação, são modelos bem diferentes de constituição desses polos. 04 polos são exclusivos, próprios da Universidade; os outros 04 polos contemplam outras instituições, sendo três escolas de educação básica e uma Instituição de Ensino Superior, que além dos cursos próprios, oferta cursos da PRIV2. Dentre os 05 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, todos localizam-se na zona urbana. O polo mais recente foi inaugurado em 2016; dos demais, 01 foi inaugurado em 2009, 02 em 2010 e 01 em 2011.

Quanto ao número de alunos matriculados, 02 deles possuem menos de 100 alunos; 01 possui entre 100 e 200 alunos; 02 possuem entre 300 e 400 alunos; e 01 possui mais de 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 01 também possui cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Pedagogia, Processos Gerenciais e Sistemas de Informação. Todos os polos trabalham com cursos ofertados apenas pela PRIV2.

Segundo coordenadores de 04 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 01 polo, há limitação de pessoal. A infraestrutura física de todos os polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

02 polos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. Todos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 03 polos contempla todos os itens recomendados pela MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca. Os outros 02 polos contemplam a maioria destes itens. Nos 05 polos, o acervo da biblioteca é atualizado,

amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas um polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 03 Polos a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais; em 01 polo, entre 06 e 10 pessoas compõe a equipe; e em um polo a equipe é composta por mais de 30 profissionais.

#### **5.3.2.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PRIV2 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo 03 entre 26 e 40 anos; e 02 entre 41 e 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 02 polos vinculados a PRIV2 possuem pós-graduação *lato sensu* e 03 possuem mestrado. A área de formação é bastante diversificada (Jornalismo, Estatística, Gestão financeira, Sistemas de Informação); nenhum gestor possui formação em educação a distância. Apesar de todos terem feito algum curso para atuar como gestor de polo EaD, a carga horária foi inferior a 30 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo foi por processo seletivo para 01 respondente; para 02, ocorreu através do estabelecimento da parceria com a IES ao qual o polo está vinculado; e 02 foi por indicação da Universidade.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 04 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância e 01 possuía experiência anterior como tutor presencial. 01 tem experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 02 tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 02 não tem experiência docente e tem pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica.

03 gestores trabalham no polo atual há menos de dois anos e os demais, entre dois e cinco anos. Todos conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

### **5.3.2.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PRIV2, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade.

Conforme a coordenadora pedagógica de EaD da IES, uma grande problemática é sempre a retenção de estudantes e a captação. Embora os cursos da IES tenham uma excelência reconhecida, dados os resultados das avaliações do MEC, os seus cursos têm um valor diferenciado em função dessa qualidade, e como é uma área muito agressiva no mercado, com cursos de baixo custo, isto dificulta uma expansão. O custo é mais baixo do que o presencial da própria IES, mas é mais alto do que os cursos similares que o mercado oferece, ou seja, tem um custo menor do que para o estudante do presencial, mas em relação ao mercado não é tão barato quanto ao que infelizmente as universidades praticam na modalidade. Assim, a concorrência é desleal, pois, para oferecer qualidade não tem como manter custo muito baixo.

### **5.3.2.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV2, em 2015, foi em média de 15%, tendo sido inferior a 10%, em 03 polos. Este índice já foi maior e vem diminuindo bastante, porque a IES tem feito uma série de investimentos nesta área, inclusive a adoção de um sistema desenvolvido na universidade – o GVWise, em parceria com a GVDASA, que é um sistema de mineração de dados para controle da evasão. Baseado nos dados históricos, ele gera uma série de alertas com predição de evasão e isso permite à equipe pedagógica fazer mediações de forma antecipada, de acompanhamento dos estudantes propensos a evasão. Este acompanhamento é feito pelos tutores *online* em parceria com os coordenadores de curso. Os alunos com falta de acesso, atrasos nas atividades ou baixo rendimento são contactados com frequência. Além disso, são oferecidos material de apoio e atividades *online* paralelas.

Assim, a partir de indicadores e de características como o estudante tem tido pouco acesso, baixo desempenho, etc., tem-se uma rede de indicadores para promover a mediação. Desde que a IES começou o trabalho com essa ferramenta, houve uma expressiva redução na evasão. Saíram de índices em torno de 25 a 28% para 15%.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 2. problemas pessoais e/ou familiares; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 5. Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 6. dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem e/ou na utilização do computador e da Internet.

É perceptível no cotidiano dos polos e da IES que, o que mais leva os estudantes a evadirem são as questões de conciliar estudo e trabalho, o que requer uma dinâmica diferente do estudante pra estudar *online*, mais disciplina e autonomia, que muitas vezes, os que evadem não têm.

### **5.3.2.7. Qualidade**

Os indicadores de qualidade utilizados pelo MEC para acompanhar o desempenho do ensino superior refletem a busca contínua pela excelência do ensino. O IGC, em 2014, obteve nota 4,0, sendo que o IGC contínuo = 3,58 e muitos cursos de graduação da PRIV2 na avaliação do ENADE e no CPC obtiveram nota máxima, ou seja, nota 5,0 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e da coordenadora EaD das IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- A estrutura organizacional descentralizada e interdisciplinar, que envolve as unidades acadêmicas no desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância;
- A qualidade do material didático dos cursos, produzido pelos próprios professores da IES e pela equipe de coordenação pedagógica, com conteúdos qualificados, atualizados e diferenciados;
- Um AVA intuitivo, simples e bem organizado;
- Um número significativo de atividades *online*, que exigem dedicação e comprometimento dos alunos;

- O processo avaliativo é realizado e corrigido pelos professores, com o olhar da diversidade que as atividades acadêmicas requerem na sua análise;
- A qualificação dos docentes (mestres e doutores) e tutores (a maioria possui algum curso de especialização);
- O programa de formação de tutores ingressantes, em que são trabalhados o modelo EaD da instituição, as ferramentas tecnológicas e o formato da mediação;
- Os tutores e coordenadores de polos são selecionados e gerenciados pela IES;
- O bom relacionamento com os alunos, o diálogo, o acompanhamento das atividades, a mediação, a qualidade e a rapidez no feedback por professores e tutores;
- O número de alunos por tutor *online* é, em média, de 13 alunos, sendo inferior a 25 alunos na maioria das turmas;
- A relação polo/IES na busca contínua pela manutenção de alinhamento de ações e informações, de forma a perceber rápido quando um estudante tem uma dificuldade e encaminhar para que a IES possa prestar algum auxílio.
- A avaliação anual dos polos presenciais nos aspectos de infraestrutura física e tecnológica e provimento do material necessário;
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

### **5.3.3. A Educação a distância na instituição PRIV3**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV3, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e consulta ao e-mec e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela PRIV3 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 08 coordenadores de polo dentre os 23 vinculados a PRIV3, responderam ao questionário *online*.

### **5.3.3.1. Caracterização da IES**

Situada na região centro-oeste do país, a PRIV3 é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1974. A instituição tem por missão “atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade, os valores éticos e cristãos, na busca da verdade” (homepage da IES).

Com 42 anos de atuação na área educacional, a PRIV3 está entre as maiores universidades privadas do Brasil, com cerca de 22 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presencial e EaD. São 37 cursos de graduação presenciais e 15 a distância, 08 cursos de especialização, além de 10 cursos de Mestrado e 05 cursos de Doutorado (homepage da IES).

### **5.3.3.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV3 oferta cursos de graduação totalmente a distância desde 1996. No primeiro semestre de 2016, oferta 15 cursos, com cerca de 500 alunos matriculados em 23 polos de apoio presencial.

A Educação a Distância na PRIV3 mantém a sua estrutura organizacional de maneira descentralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento. Possui uma equipe que cuida do planejamento, produção e gestão dos cursos a distância ofertados, desde 1996. De 1996 até 2000, os cursos eram ofertados por material impresso e a equipe era pequena. A partir de 2000, surgiu o primeiro curso via Internet, e com o aumento da quantidade de cursos e da quantidade de alunos, o núcleo foi se fortalecendo.

Numa primeira composição, havia praticamente uma universidade dentro de uma universidade, pois tinha secretaria própria, atendimento próprio, equipe de informática própria, equipe de produção de materiais próprio, coordenações de cursos de graduação próprio. Com o passar do tempo, a equipe EaD da IES foi se integrando às demais instâncias da universidade. Dessa forma, a estrutura atual atende tanto ao estudante do presencial quanto do virtual, como a coordenação de cursos e a secretaria. Apenas algumas equipes são próprias da EaD, como por exemplo, a equipe de tecnologia, a equipe de polos e logística e a equipe de produção de materiais didáticos. Estas 3 equipes são exclusivas da educação a distância.

O estabelecimento de parcerias/polos para a oferta de cursos a distância da IES é iniciado a partir do contato de uma instituição de ensino. A partir do contato, a IES verifica a viabilidade de fazer a parceria. Há avaliação dos espaços dos polos presenciais pela instituição, antes do estabelecimento da parceria, para verificar se atendem aos requisitos exigidos pelo MEC. É necessário ainda, que se tenha o perfil institucional, o perfil acadêmico.

A IES sempre procura estabelecer junto ao parceiro, que o coordenador do polo tenha o máximo de requisitos necessários para atuação no polo, como conhecimento pedagógico e atuação pedagógica, conhecimento administrativo e atuação administrativa, especialização em educação a distância e atuação em educação a distância, mas nem sempre consegue. De qualquer forma, os coordenadores de polo recebem uma formação pela equipe EaD da IES que possibilita uma homogeneidade de conhecimentos.

Considerando que o polo é uma extensão da IES e precisa estar em bastante sinergia, a IES mantém uma relação próxima com os polos presenciais, por meio de webreuniões que acontecem com certa periodicidade, através do próprio ambiente *online*, e via um grupo dos polos no *WhatsApp*. As visitas aos polos são ocasionais, mediante algum problema que o polo esteja enfrentando ou mediante avaliação do MEC.

A seleção e gerência dos coordenadores pedagógicos do polo é feita pelo setor de polos e logística, que cuida do relacionamento com os coordenadores de polo. A IES não tem no modelo, o tutor presencial, porque o modelo dos cursos é inteiramente a distância. No polo, tem-se o coordenador de polo e o apoio de polo. Para ajustar a nomenclatura ao instrumento do MEC, eles são denominados de tutores, mas não têm uma característica de tutor.

No modelo pedagógico dos cursos EaD da IES também não existe a figura do tutor *online*. As turmas são limitadas a 60 estudantes e o professor trabalha diretamente com o aluno, que atua dentro do limite de horas dele, como no presencial. Para no máximo 60 alunos, o professor tem 4 horas *online*. Portanto, não há uma figura intermediária que poderia multiplicar a atuação do professor. A IES acredita que neste modelo, a qualidade do processo ensino-aprendizagem é melhor, apesar de não estar alinhado com o instrumento do MEC. Para finalidade de avaliação do MEC, afirmam que o professor é professor tutor. Essa metodologia, tanto tem dado resultado que as notas de vários cursos a distância da PRIV3 são muito boas.

O material didático dos cursos (impresso/digital) é produzido pelos professores da IES, quando se tem um bom professor que faça o material; caso contrário, é contratado um professor externo.

Com relação à avaliação da aprendizagem, o professor tem liberdade de cátedra pra fazer alguns tipos de avaliações. O modelo pedagógico, com viés sociointeracionista, é formado em 3 pilares: construção de autonomia, interação e aprendizagem. Considerando estes pilares, os processos interativos são avaliados. O professor tem autonomia para criar as avaliações *online*, avaliações de fórum, trabalhos, fazer um *classroom*; assim, ao invés de passar um tutorial, o estudante produz baseado em algumas regras definidas pelo professor. Como o MEC exige que 51% das notas sejam presenciais, são feitas avaliações presenciais *online*. As avaliações são feitas no laboratório, sem utilizar papel. Os alunos comparecem ao polo, sob supervisão dos professores, ou do coordenador do polo ou de outro profissional da equipe EaD da IES, e fazem as avaliações *online*. Essas avaliações são compostas por questões objetivas e dissertativas, e compõem 60% da nota do estudante. Todas as avaliações são no estilo ENADE, onde se busca não só o conhecimento específico, mas o pensamento criativo do estudante, na interpretação das situações problemas.

### **5.3.3.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV3 atua em 23 Polos de Apoio Presencial, distribuídos em todas as regiões do país. Dentre os 08 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, todos localizam-se na zona urbana. O polo mais recente foi inaugurado em 2015; dos demais, 01 foi inaugurado em 2014, 03 em 2006, 01 em 2005 e 02 em 2004.

Quanto ao número de alunos matriculados, todos possuem menos de 100 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 06 também ofertam cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Letras, Pedagogia e Sistemas de Computação. Todos os polos trabalham com cursos ofertados apenas pela PRIV3.

Segundo coordenadores de 06 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 01 polo, há limitação de pessoal; e em outro polo, há limitação de infraestrutura física. A

infraestrutura física de todos os polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

06 polos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 07 polos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 03 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; em 03 polos, contemplam somente alguns destes itens; e 02 polos contemplam a maioria destes itens. Nos 08 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em 07 polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em apenas um polo a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos. Com relação a infraestrutura de pessoal, em todos os Polos, a equipe EaD é composta por menos de 5 profissionais.

#### **5.3.3.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PRIV3 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os coordenadores que participaram da pesquisa, apenas 02 são do sexo masculino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo 05 entre 26 e 40 anos; e 03 entre 41 e 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 04 polos vinculados a PRIV3 possuem pós-graduação *lato sensu*; 01 possui mestrado e 03 possuem apenas graduação. A área de formação é bastante diversificada (Administração, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação); 02 gestores possuem especialização em educação a distância. Todos fizeram algum curso para atuar como gestor de polo EaD, sendo que, para 02

coordenadores, a carga horária foi inferior a 30 horas; para 04, a carga horária foi de 30 a 90 horas; e para 02, a carga horária foi superior a 180 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo para 05 gestores, ocorreu através do estabelecimento da parceria com a IES ao qual o polo está vinculado; e para 02, foi por indicação do parceiro da IES.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 06 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância e 02 possuíam experiência anterior como tutor presencial. 04 tem experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 02 tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 02 não tem experiência docente e tem pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica.

03 gestores trabalham no polo atual há mais de dez anos; 02, entre seis e nove anos; 02, entre dois e cinco anos; e 01 há menos de dois anos. 03 gestores não conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.3.3.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PRIV3, as maiores dificuldades enfrentadas pelo polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. Gestão dos processos logísticos; 5. Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES; 6. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; e custos elevados dos cursos.

Para estes gestores, as maiores dificuldades e desafios que o polo presencial enfrenta hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras, são: preço elevado dos cursos, mas em consonância com a qualidade; divulgação; uma maior interação entre as equipes de TI; toda a manutenção tem que ser feita pela instituição parceira, segundo os termos contratuais, mas nem sempre a instituição de EaD entra na lista de prioridades para a instituição parceira.

Para a IES, o maior desafio dos parceiros, é abrir espaço, ou seja, criar a cultura no polo de que a educação a distância se beneficia dos espaços presenciais também para o

processo ensino aprendizagem. Essa instituição/Polo tem uma cultura que é a cultura presencial. Portanto, ter uma sala reservada para educação a distância, um coordenador de polo de educação a distância, e eventualmente, serem incomodados nos finais de semana, nos turnos que não são aproveitados pela escola, tira o pessoal da zona de conforto.

#### **5.3.3.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV3, em 2015, foi em média de 25%, tendo sido inferior a 10%, em 02 polos.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 2. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. problemas pessoais e/ou familiares; 5. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 6. Problemas de saúde / Doença.

Resumidamente, o que se observa é realmente a falta de tempo, segmentada em vários argumentos, viagem a trabalho, problemas pessoais, etc., e a falta de adaptação ao modelo, os maiores motivadores de evasão nos primeiros semestres do curso. No entanto, a evasão nos últimos semestres, muitas vezes, é carência financeira.

#### **5.3.3.7. Qualidade**

O IGC da IES obteve nota 3,0, sendo que o IGC contínuo é de 2,87, e alguns cursos de graduação a distância da PRIV3 na avaliação do ENADE obtiveram nota máxima (5,0) e nota 4,0 no CPC (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e do coordenador EaD das IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar (coordenadores, técnicos e docentes);
- A estrutura organizacional descentralizada e interdisciplinar, que envolve as unidades acadêmicas no desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância;
- A qualidade do material didático dos cursos, produzido pelos próprios professores da IES, com conteúdos atualizados e diferenciados;

- A qualificação do corpo docente, todos mestres e doutores, efetivos da Universidade;
- No modelo pedagógico dos cursos a distância da IES, o professor da disciplina trabalha diretamente com o aluno, atuando dentro do seu limite de horas, como no presencial;
- A percepção por parte do estudante de que existe apoio em todos os processos, do acompanhamento pelo professor da IES e pelo serviço administrativo do polo presencial, o que favorece o sentimento de pertença ao curso vinculado.
- A qualidade do contato do professor e dos processos interativos, da imersão e apropriação do professor na disciplina;
- O professor tem autonomia para fazer as avaliações *online*, de acordo com as especificidades da disciplina (avaliações de fórum, trabalhos, *classroom*);
- A infraestrutura física e tecnológica na maioria dos polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

#### **5.3.4. A Educação a distância na instituição PRIV4**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV4, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela PRIV4 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 14 coordenadores de polo dentre os 29 vinculados a PRIV4, responderam ao questionário *online*.

##### **5.3.4.1. Caracterização da IES**

Situada na região nordeste do país, a PRIV4 é uma instituição educacional privada com fins lucrativos, criada em 1972. A instituição tem por missão “Desenvolver a sociedade por meio de serviços de qualidade relacionados à educação e cultura” (homepage da IES).

Com 44 anos de atuação na área educacional, a PRIV4 tem cerca de 22 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presencial e EaD. São 43 cursos de graduação presenciais e 09 a distância, 19 cursos de especialização, além de 05 cursos de Mestrado e 04 cursos de Doutorado (homepage da IES).

#### **5.3.4.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV4 oferta cursos de graduação totalmente a distância desde 2004. No primeiro semestre de 2016, oferta 09 cursos, com cerca de 3.000 alunos matriculados em 29 polos de apoio presencial.

A Educação a Distância na PRIV4 mantém a sua estrutura organizacional de maneira centralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento. Possui uma equipe que cuida do planejamento, produção e gestão dos cursos a distância ofertados.

Cada disciplina da modalidade EaD é estruturada com um conjunto de recursos didáticos: Material Impresso, elaborado e produzido pela equipe de professores; podcast (Arquivos de áudio), gravados pelo professor, complementando os assuntos abordados na disciplina; vídeoaulas e objetos de aprendizagem, disponibilizados no AVA.

#### **5.3.4.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV4 atua em 29 Polos de Apoio Presencial, localizados na região nordeste do país. Dentre os 14 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, todos localizam-se na zona urbana. O polo mais recente foi inaugurado em 2014; dos demais, 02 foram inaugurados em 2008, 07 em 2006, e 04 em 2005.

Quanto ao número de alunos matriculados, 02 possuem menos de 100 alunos, 05 possuem entre 100 e 200 alunos, 03 possuem entre 200 e 300 alunos, 01 possui entre 300 e 400 alunos e 03 possuem mais de 400 alunos. 01 polo oferta apenas curso de graduação e 13 polos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 05 também ofertam cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são Administração, Letras, História, Pedagogia, Serviço Social, Sistemas de Computação. Todos os polos trabalham com cursos ofertados apenas pela PRIV4.

Segundo coordenadores de 10 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 04

polos, há limitação de infraestrutura física. A infraestrutura física em 12 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

Em 12 polos mantém horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados e 11 polos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 07 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; e 07 polos contemplam a maioria destes itens. Em todos os polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em todos os polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 07 Polos, a equipe EaD é composta por menos de cinco profissionais; em 05 Polos, entre 6 e 10 pessoas; e em 02 polos, entre 11 e 20 pessoas.

Em todos os polos vinculados à PRIV4, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorria através de Processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, em 05, o corpo de tutores tem titulação de graduação, e nos demais, todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização.

#### **5.3.4.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PRIV4 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os coordenadores que participaram da pesquisa, apenas 04 são do sexo masculino. Quanto à faixa etária, 04 possuem entre 26 e 40 anos; e 10, entre 41 e 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 12 polos vinculados a PRIV4 possuem pós-graduação *lato sensu*; 02 possuem mestrado e 01 possui apenas graduação. A área de formação de 06 coordenadores é pedagogia e dos outros 05, é administração; 02 gestores possuem especialização em educação a distância. Todos fizeram algum curso para atuar como gestor de polo EaD, sendo que, para 02 coordenadores, a carga horária foi inferior a 30 horas; para 06, a carga horária foi de 30 a 90 horas; para 05, a carga horária foi de 90 a 180 horas e para 01, a carga horária foi superior a 180 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo para 08 gestores foi por processo seletivo; para 04, foi por indicação do parceiro da IES; e para 02, foi através do estabelecimento de parceria com a IES ao qual o polo está vinculado.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 08 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância, 04 possuíam experiência anterior como tutor, e 01 possuía experiência anterior como coordenador de curso. 07 tem experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 03 tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; 02 não tem experiência docente e tem pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica; e 03 não tem experiência docente e não tem experiência anterior em administração acadêmica.

02 gestores trabalham no polo atual há mais de 10 anos; 04, entre seis e nove anos; 04, entre dois e cinco anos; e 04, há menos de dois anos. Todos os gestores conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.3.4.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PRIV4, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; 5. Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES; 6. Limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet.

Para estes gestores, as maiores dificuldades e desafios que o polo presencial enfrenta hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de

cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras, são: o desconhecimento da equipe EaD da IES de como é o funcionamento no polo; a falta de autonomia dos polos em resoluções simples como assinatura de documentos para central de estágios; concorrência com IES de qualidade questionável.

#### **5.3.4.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV4, em 2015, foi em média de 15%, tendo sido inferior a 10%, em 10 polos.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 2. problemas pessoais e/ou familiares; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 5. Perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet; 6. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 7. Falta de motivação, disciplina e autonomia.

#### **5.3.4.7. Qualidade**

O IGC da IES obteve nota 3,0, em 2014, sendo que o IGC contínuo é de 2,78. Vários cursos de graduação da PRIV4 obtiveram nota 2,0 na avaliação do ENADE e no CPC (<http://emec.mec.gov.br/>), resultados que indicam deficiências no curso e na qualidade de aprendizagem dos estudantes.

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e do coordenador EaD das IES, identificamos alguns fatores que influenciam de forma negativa para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- Vários polos vinculados à IES não oferecem infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em alguns, há limitação de pessoal; e em outros há limitações na infraestrutura física e tecnológica;
- Precariedade na relação IES/Polo;

#### **5.3.5. A Educação a distância na instituição PRIV5**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV5, baseada em informações coletadas a partir de

diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela PRIV5 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 50 coordenadores de polo dentre os 80 vinculados a PRIV5, responderam ao questionário *online*.

#### **5.3.5.1. Caracterização da IES**

Situada na região sul do país, a PRIV5 é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1972. A instituição tem por missão “desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando permanentemente a excelência na formação pessoal e técnica de profissionais qualificados e empreendedores, através da inovação, da inclusão social e do desenvolvimento comunitário” (homepage da IES).

Com 44 anos de atuação na área educacional, a PRIV5 está entre as maiores universidades privadas do Brasil. Em 2016, oferta 51 cursos de graduação presenciais e 20 a distância, 42 cursos de especialização, além de 07 cursos de Mestrado e 04 cursos de Doutorado. Na graduação possui cerca de 38 mil alunos matriculados, sendo aproximadamente, 24 mil alunos na modalidade presencial e 14 mil alunos na modalidade a distância.

#### **5.3.5.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV5 oferta cursos de graduação totalmente a distância desde 2003. Portanto, vivenciou alguns processos junto com a educação a distância no Brasil, adotando diferentes modelos, tanto pedagógicos quanto modelos de gestão. Inicialmente, na estrutura da PRIV5, havia a parceria com os agentes educacionais em cada Estado, que dentro de uma região, fazia a captação de alunos. O currículo era trabalhado no modelo trimestral, ou seja, a cada 3 meses o aluno cursava 3 disciplinas. Até 2012, a gestão da EaD era neste formato. Com as mudanças na legislação no regulamento do MEC, este formato não poderia mais vigorar, e foi feita uma reformulação na educação a distância na IES.

No modelo atual, a partir de 2012, a gestão dos polos ficou diretamente relacionada com a gestão da universidade, e o currículo passou a ser trabalhado no formato semestral. Neste modelo, o aluno ingressa normalmente e as disciplinas em que ele se matriculou são disponibilizadas na plataforma do curso. No primeiro semestre de 2016, oferta 20 cursos

de graduação totalmente a distância, englobando licenciaturas, bacharelados e tecnológicos, com cerca de 14 mil alunos matriculados em 80 polos de apoio presencial.

A equipe EaD na Instituição é considerada uma unidade de ensino, que centraliza o planejamento, produção e gestão dos cursos a distância ofertados e faz toda a gestão da educação a distância. A estrutura dessa unidade é composta pela direção da EaD, por uma coordenação acadêmica, que trabalha a parte metodológica, assessorando os coordenadores de cursos e o diretor na parte da gestão; uma central administrativa que mantém contato e dá suporte aos polos nas questões de leis e normas; uma coordenação de polos que trabalha com os coordenadores de polos na questão de atendimento, na parte pedagógica; um laboratório de aprendizagem virtual, onde os professores fazem a interação com os alunos e o gerenciamento das disciplinas; um laboratório de arte e criação, onde uma equipe produz os materiais didáticos para as disciplinas; um setor de avaliação, que cuida de todas as avaliações presenciais, nos aspectos do banco de questões, geração de provas, envio e recebimento, até o fechamento; e as coordenações de curso, coordenação de pesquisa e extensão e coordenação de pós-graduação *lato sensu*. Algumas coordenações de cursos são compartilhadas, ou seja, um mesmo coordenador gerencia tanto o curso a distância quanto o curso presencial, o que unifica a matriz e o projeto pedagógico do curso.

A configuração de polos é baseada em 2 formatos. Os polos próprios, que são aqueles que estão dentro de uma unidade/campus presencial da IES, ou os polos terceirizados. O estabelecimento de parcerias com os polos terceirizados, ocorre a partir do momento que o parceiros entra em contato, mostrando o interesse em ser um polo da IES. A equipe responsável pela coordenação dos polos na IES encaminha uma ficha inicial para o parceiro preencher, com a descrição da infraestrutura que ele possui, o negócio que ele trabalha, se é uma escola, se tem uma estrutura que ele quer montar para a educação a distância, ou se é uma faculdade local que tem o presencial e quer incorporar a educação a distância, enfim, começa-se uma relação para conhecer quem é o parceiro local. Depois disso, verifica-se se está alinhado dentro do PDI, se a localidade está dentro da perspectiva da IES no processo de expansão. Tendo esse alinhamento, é feita uma visita *in loco*, para conhecer quem é o parceiro, verificar se a estrutura está bem alinhada ao instrumento do MEC, se possui a estrutura mínima para atendimento, com laboratório, biblioteca, etc. Se confirmar que o parceiro tem potencial, a direção da EaD faz um parecer e encaminha

para a reitoria para análise e aprovação, e posteriormente, para o colegiado, para aprovar ou não, a entrada do novo parceiro.

A seleção e gerência dos coordenadores do polo e dos orientadores presenciais é feita pela IES. O parceiro indica e encaminha em torno de 3 currículos, e a diretoria de EaD realiza a entrevista por meio de videoconferência, e junto com o parceiro local, define quem é contratado. Na seleção, é desejável que o profissional já tenha alguma experiência, mesmo como aluno, ou formação na modalidade EaD. No passado, estes profissionais eram contratados pelo parceiro local. A partir de 2012, estes profissionais são contratados pela instituição, são funcionários da PRIV5.

A IES realiza um acompanhamento dos polos, inclusive quanto ao desempenho, a questão da captação de alunos, que é feita pelo parceiro local. A IES presta um auxílio, através da assessoria de imprensa da Sede, uma equipe que desenvolve as campanhas, algumas ações específicas de extensão, questões que são muitas vezes, oriundas da Sede e encaminhadas para os polos. Essas questões são trabalhadas em uma videoconferência mensal com os coordenadores dos polos. Há um contato contínuo da equipe da coordenação do polo com os polos e mensalmente da gestão da parte acadêmica e administrativa em reuniões via webconferência. Toda a comunicação da instituição vai para os coordenadores de polos, que são funcionários da IES e para o diretor do polo parceiro para que eles tomem conhecimento das ações. Quando há muita mudança de procedimentos, ou alguma necessidade, é feito um encontro presencial na Sede, também para aproximar as relações. Acredita-se que as ferramentas de comunicação a distância auxiliam bastante, mas a relação pessoal, frente a frente, são mais eficazes.

No modelo pedagógico dos cursos EaD da IES, a interação do aluno é diretamente com o professor regente da disciplina e com o tutor virtual. Toda a parte metodológica de desenvolvimento da disciplina é feita pelo professor. Quando o aluno vai ao encontro presencial e tem dúvida de conteúdo, o orientador presencial, que é um mediador das atividades que o professor propõe, orienta o aluno a entrar na plataforma, a utilizar os meios de comunicação, pra sanar aquela dúvida com o professor e/ou tutor virtual. Em todas as disciplinas, há um tutor *online* que assessora o professor, que dá um suporte nos assuntos mais operacionais, na correção de algumas atividades, a partir dos critérios estabelecidos pelo professor.

O número de alunos por tutor/professor depende do tipo de configuração da disciplina. Nas disciplinas teóricas são 150 alunos para os dois profissionais, e nas disciplinas de estágio, são 50 alunos.

As avaliações da aprendizagem do aluno dos cursos de graduação EaD são compostas de avaliações *online* e avaliações presenciais. A primeira atividade avaliativa é totalmente *online*, pontuada em 40% e a segunda, valendo 60% da nota, a prova presencial.

### **5.3.5.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV5 atua em 80 Polos de Apoio Presencial, distribuídos em todas as regiões do país. Dentre os 50 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, todos localizam-se na zona urbana. Quanto ao tempo de funcionamento, 20 polos têm menos de cinco anos e os demais, têm entre cinco e dez anos.

Quanto ao número de alunos matriculados, 12 polos possuem menos de 100 alunos; 13 polos possuem entre 100 e 200 alunos; 06 polos possuem entre 200 e 300 alunos; e 16 polos possuem mais de 400 alunos; 02 polos oferecem apenas cursos de graduação; os demais oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; e 18 também ofertam cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são as licenciaturas, pedagogia e cursos tecnológicos. 37 polos trabalham com cursos ofertados apenas pela PRIV5.

Segundo coordenadores de 31 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 04 polos, há limitação de pessoal; e em 15 polos, há limitação de infraestrutura física e tecnológica. A infraestrutura física de 42 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

44 polos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 46 polos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. 48 polos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 22 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de

videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; 23 polos contemplam a maioria destes itens; e 05 polos contemplam somente alguns. Em 36 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 40 polos a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em 46 polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga; em 06 polos, a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 24 Polos, a equipe EAD é composta por menos de 05 profissionais; em 19 Polos, entre 6 e 10 pessoas; em 05 polos, entre 11 e 20 pessoas; e em 02 polos, acima de 20 pessoas.

Em 25 polos vinculados à PRIV5, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorreu através de processo seletivo realizado pela IES; em 10 polos, processo seletivo realizado pelo mantenedor do Polo e em 15 polos, por indicação do coordenador e/ou funcionários do polo. Dentre os polos participantes da pesquisa, em 11, o corpo de tutores tem titulação de graduação; em 34, todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização; em 03, todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem mestrado; e em 02, nem todos os tutores têm formação em nível de graduação.

#### **5.3.5.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PRIV5 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os 50 coordenadores que participaram da pesquisa, 14 são do sexo masculino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo que 03 possuem menos de 25 anos; 29, entre 26 e 40 anos; 13, entre 41 e 55 anos; e 04 possuem acima de 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 36 polos vinculados a PRIV5 possuem pós-graduação *lato sensu*; 08 possuem mestrado; 01 possui doutorado e 05 possuem apenas graduação. A área de formação predominante é pedagogia; 07 gestores possuem especialização em educação a distância. Todos fizeram algum curso para atuar como gestor de polo EaD, sendo que, para 17 coordenadores, a carga horária foi inferior a

30 horas; para 13, a carga horária foi de 30 a 90 horas; para 09, a carga horária foi de 90 a 180 horas; e para 11, a carga horária foi acima de 180 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo para 16 gestores, ocorreu por processo seletivo; para 04, foi por indicação da IES; para 15, foi através do estabelecimento de parceria com a IES ao qual o polo está vinculado; e para 05, foi por indicação do parceiro da IES.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 22 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância; 17 possuíam experiência anterior como tutor; 07 possuíam experiência anterior como coordenador em outro polo; e 04, como coordenador de curso. 26 gestores tem experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 10 tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; 09 não tem experiência docente e tem pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica; e 05 não tem experiência docente e não tem experiência anterior em administração acadêmica.

14 gestores trabalham no polo atual há menos de dois anos; 18, entre dois e cinco anos; 12, entre seis e nove anos; e 06, há mais de 10 anos. Todos os gestores conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.3.5.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PRIV5, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alto índice de evasão de alunos; 2. alunos despreparados para lidar com a EaD; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; 5. Número elevado de alunos por professor/tutor; 6. Tutores com pouca ou nenhuma formação/experiência em EaD; 7. Baixo valor das mensalidades do concorrente; e 8. Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES.

Com relação ao preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade, o coordenador de um polo dentro da própria IES, desabafou:

Gerir um Polo EAD dentro de uma Unidade que oferta cursos presenciais é um grande desafio, pois somos encarados como concorrentes dentro da mesma universidade. Os profissionais ligados somente aos cursos presenciais rebaixam e desmerecem os cursos e alunos EAD, isso é um grande desafio, trabalhar a autoestima dos alunos EAD neste contexto. O tutor presencial

tem um papel fundamental como intermediador e motivador, deveria ser mais reconhecido e remunerado (Priv5).

Para estes gestores, as maiores dificuldades e desafios que o polo presencial enfrenta hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras, são: a oferta de atividades de extensão e pesquisa para todos os cursos, pois são poucos alunos em vários cursos com demandas diferentes; integrar os alunos ao curso e à instituição para garantir a permanência e conclusão do curso; levar o aluno até o polo para desenvolvimento das atividades práticas, pois, a maioria dos alunos são de outras cidades da região; a concorrência com IES que oferecem cursos de baixa qualidade e com preços abaixo da média.

Para a coordenadora pedagógica de EaD da IES, o maior desafio dos parceiros, é o fato dele muitas vezes, ser de outras áreas. Se ele não tem esse vínculo dentro da área de educação, ele não consegue entender muito das questões colocadas pela IES, algumas premissas básicas no cotidiano educacional. Quando o parceiro já tem uma trajetória dentro da área da educação, a visão e o que ele vislumbra na parceria com a IES, é diferente.

Atualmente, a dificuldade maior é a captação. O mercado da educação a distância, principalmente em alguns Estados, está muito acirrado, há instituições ofertando cursos com valores muito baixos, banalizando um pouco a educação neste sentido. Para a IES que tem toda uma proposta de qualidade, e isto tem um custo, concorrer dentro desse mercado acaba se tornando desleal. O desafio está em conseguir mostrar a qualidade e o valor que o curso tem, e conseguir superar os concorrentes neste sentido.

O maior desafio enfrentado pela instituição nos cursos EaD em 2015, foi justamente a de conseguir sanar essa dificuldade de distância com os parceiros que estão distantes. A distância é realmente um grande desafio pra gestão. Estar longe, mas ao mesmo tempo estar próximo, e conseguir fazer com que realmente a operação aconteça. A IES está conseguindo superar estes desafios em função das ferramentas de gestão, que possibilitam conduzir e sanar algumas questões. E outro grande desafio para a gestão, é a questão da concorrência. Os grandes grupos hoje, vem com um aporte financeiro muito grande e a capilaridade deles dentro do país, realmente em número de polos, é algo

assustador. Muitas vezes, concorrer com isso, é complicado. A IES optou por reduzir um pouco os polos, para crescer com qualidade.

#### **5.3.5.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV5, em 2015, foi em média de 25%, tendo sido inferior a 10%, em 29 polos.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 2. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. Perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet; 5. Falta de motivação, disciplina e autonomia; 6. problemas pessoais e/ou familiares; 7. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; e 8. Dificuldades na utilização do computador e da Internet.

Resumidamente, os dois motivos principais são, primeiro, a questão financeira, tanto nos cursos EaD quanto no presencial, e segundo, o perfil do aluno que não se identifica com a modalidade. Sair do modelo tradicional, totalmente presencial, e ter que se tornar uma pessoa autônoma para estudar e desenvolver o seu próprio aprendizado, para muitos alunos é um choque, aliada também à dificuldade com as ferramentas tecnológicas.

A IES está articulando atualmente um plano de controle de evasão, tendo um olhar direcionado para cada curso, para conseguir identificar, diagnosticar e tentar estancar um pouco a evasão.

#### **5.3.5.7. Qualidade**

O IGC da IES obteve nota 3,0, sendo que o IGC contínuo é de 2,48, em 2014. Vários cursos de graduação a distância da PRIV5 obtiveram nota 1,0 ou nota 2,0 na avaliação do ENADE e no CPC; contudo, alguns obtiveram nota 4,0 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e da coordenadora EaD da IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar;

- No modelo pedagógico dos cursos EaD da IES, a interação do aluno é diretamente com o professor regente da disciplina e com o tutor virtual.
- Assistência ao aluno de forma imediata quanto as questões pedagógicas, administrativas e tecnológicas.
- Qualidade dos materiais didáticos, com conteúdos programáticos bem elaborados,
- A seleção e gerência dos coordenadores do polo e dos orientadores presenciais é feita pela IES;

Para a coordenadora pedagógica EaD da IES, o material didático é um fator fundamental, aliado a qualidade da interação do professor com o aluno. O professor tem papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem.

Professores engajados, sabendo que mesmo através de uma ferramenta fria, consegue colocar um sentimento em uma resposta, dar uma acolhida para o aluno, isso vai refletir no desempenho acadêmico desse aluno e também, acaba sendo muitas vezes, o diferencial para que o aluno não desista do curso, porque ele entremeia a trajetória acadêmica. Esses dois fatores simultâneos acabam desenvolvendo os fatores de qualidade.

Contudo, identificamos também, alguns fatores que prejudicam a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A grande quantidade de polos e conseqüentemente, a grande quantidade de alunos espalhados por diversas regiões do país;
- Número elevado de alunos por professor/tutor;
- Tutores com pouca ou nenhuma formação/experiência em EaD;
- Vários polos vinculados à IES não oferecem infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em alguns, há limitação de pessoal; e em outros há limitações na infraestrutura física e tecnológica.

### **5.3.6. A Educação a distância na instituição PRIV6**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV6, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela PRIV6 na modalidade a distância.

Cabe salientar aqui, que 16 coordenadores de polo dentre os 45 vinculados atualmente a PRIV6, responderam ao questionário *online*.

#### **5.3.6.1. Caracterização da IES**

Situada na região sudeste do país, a PRIV6 é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1947. A instituição tem por missão “Promover o ensino e a geração de conhecimento, formando o profissional comprometido com uma sociedade justa” (homepage da IES).

Com 69 anos de atuação na área educacional, a PRIV6 está entre as maiores universidades privadas do Brasil, com cerca de 27 mil alunos matriculados na graduação, sendo aproximadamente, 12.200 alunos na modalidade presencial e 14.800 alunos na modalidade a distância. Em 2016, oferta 35 cursos de graduação presenciais e 16 a distância, 32 cursos de especialização, 05 cursos de Mestrado, além de muitos cursos de extensão em diversas áreas (homepage da IES).

#### **5.3.6.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV6 oferta cursos de graduação totalmente a distância desde 2000. No início, a EaD nem era credenciada ainda. Em 1999, o reitor da Universidade criou uma equipe para começar a desenvolver a tecnologia EaD. Entre 2000 e 2002, a IES participou de um projeto pioneiro com o governo do estado para formação a distância de professores em exercício, o Projeto Veredas. O credenciamento ocorreu em 2005.

No primeiro semestre de 2016, com aproximadamente 15 anos de experiência em EaD, a IES oferta 16 cursos de graduação (Licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) totalmente a distância, com cerca de 14.800 alunos matriculados em 45 polos de apoio presencial; e 12 cursos de especialização/MBA, com cerca de 350 alunos. A PRIV6 foi pioneira em oferta de engenharia no país, com os cursos de engenharia civil e engenharia elétrica.

A Educação a Distância na PRIV6 mantém a sua estrutura organizacional de maneira centralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu desenvolvimento. Possui uma equipe que cuida do planejamento, produção e gestão dos cursos a distância ofertados, desde o início. A equipe EaD conta atualmente com aproximadamente, 490 funcionários, sendo 14 pessoas na área de produção de materiais, cerca de 30 pessoas na área de TI; os professores responsáveis pelas disciplinas, os tutores

*online*, tutores presenciais, os gestores de curso. Na gestão propriamente dita da EaD, o pró-reitor, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de processos de operações, um coordenador de TI e uma coordenadora de pós-graduação. A plataforma virtual e todo sistema de gestão acadêmica são desenvolvidas pela equipe de TI. Nesse caso, essa equipe não é exclusiva da educação a distância, porque ela presta serviço também para a educação presencial.

A IES possui alguns polos próprios, mas a grande maioria são por meio de parcerias. O parceiro executa a parte administrativa e mercadológica e a IES executa toda a parte acadêmica. No modelo EaD adotado pela IES, todos os tutores presenciais são funcionários da universidade. Já era assim bem antes do novo marco regulatório. No início, trabalhavam com um profissional que era chamado de preceptor. No entanto, em função das dificuldades com a legislação trabalhista, a IES optou por mudar o modelo, mudando o perfil e o trabalho do tutor presencial e hoje todos os tutores presenciais são docentes. Foi eliminado o preceptor em função de questões trabalhistas. Apesar de que, na UAB, o tutor é um funcionário do parceiro, não necessariamente com curso superior e nem docente.

Nos polos, há ainda a coordenadora pedagógica, que também é funcionária da universidade e é ela quem faz a seleção dos docentes. É uma em cada polo, mas em algumas exceções, no caso de alguma proximidade ou na dificuldade de encontrar um profissional a altura em determinado polo, uma coordenadora pedagógica cuida de 2 ou 3 polos. Mas de um modo geral, é uma pessoa por polo.

Além da coordenadora pedagógica que atua basicamente com os tutores/docentes nos polos e tem uma relação contínua com os parceiros, a IES tem ainda, o supervisor de polo. Atualmente, são seis supervisores que cuidam dos 45 polos. Além do acompanhamento de estrutura física e da supervisão das questões de documentos dos polos, eles fazem a capacitação na área administrativa, no uso do sistema, porque existe uma rotatividade de pessoas. Em algumas áreas, principalmente nas áreas administrativas, que a coordenadora pedagógica não consegue capacitar, o supervisor de polo também faz esse trabalho.

A média do número de alunos por professor/tutor varia de acordo com o curso. Por exemplo, nas engenharias o número é um pouco mais baixo, de um modo geral, devido a complexidade das disciplinas. A IES implantou este ano, um sistema de atendimento aos estudantes (SAE) no ambiente virtual do aluno. O SAE substituiu muito das funções

acadêmicas, em termos de pedir protocolos acadêmicos e administrativos. A partir desse sistema, percebeu-se que mesmo dentro de um curso, há disciplinas que demandam muito mais tutor do que outras. Haverá algumas mudanças, no sentido de trabalhar com um número mais volátil, de acordo com a demanda dos alunos em relação às disciplinas. A média atual é de 1 tutor para 150 alunos aproximadamente. Essa questão será analisada em relação aos marcos regulatórios, mas se for possível, em uma disciplina talvez, um tutor para 60 alunos já seja muito, mas em outras, um tutor para 400 alunos é muito tranquilo. Depende muito do material, como está preparado e da natureza da disciplina.

A partir de 2016, todos os cursos de graduação foram migrados para o formato *online*. Com isso, as atividades no polo são as seguintes: avaliação, práticas laboratoriais nos cursos que exigem prática, por exemplo, nas engenharias, nas ciências biológicas, na química e a brinquedoteca no caso da pedagogia. O tutor tem um horário semanal, quando o aluno é livre para procurá-lo, sem obrigatoriedade. O tutor presencial não é especialista em cada disciplina, ele é por área; o tutor especialista é o tutor *online*.

O material didático dos cursos (impresso/digital), em 80% dos casos, é elaborado pelos professores da IES. Nas engenharias, devido a dificuldade para conseguir isso, aproximadamente 60% dos materiais são elaborados na IES; o restante é adquirido de fora.

### **5.3.6.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV6 atua em 45 Polos de Apoio Presencial, distribuídos em todas as regiões do país. Além dos 45 polos ativos, a IES credenciou mais 38 que estão aguardando aprovação do MEC. Dentre os 16 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, 15 localizam-se na zona urbana e 01 localiza-se na zona rural. O polo mais recente foi inaugurado em 2016; dos demais, 01 foi inaugurado em 2015, 01 em 2013, 01 em 2009, 03 em 2007, 07 em 2006, 01 em 2005 e 01 em 2000.

Quanto ao número de alunos matriculados, 02 polos possuem entre 100 e 200 alunos; 03, entre 200 e 300 alunos; 05, entre 300 e 400 alunos; e 06 possuem mais de 400 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação lato-sensu; além desses, 06 também oferecem cursos de aperfeiçoamento e 02 oferecem cursos técnicos. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são Administração, Pedagogia, Licenciaturas, Engenharia Elétrica e cursos tecnológicos. Todos os polos trabalham com cursos ofertados apenas pela PRIV6.

Segundo coordenadores de 11 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 02 polos, há limitação de pessoal; e em 03 polos, há limitação de infraestrutura física e tecnológica. A infraestrutura física de 15 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.

15 polos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 13 polos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Todos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 10 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; em 01 polo, contempla somente alguns destes itens; e 02 polos contemplam a maioria destes itens. Nos 16 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 11 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em 15 polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em 03 polos a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 03 Polos, a equipe EaD é composta por menos de 05 profissionais; em 08 Polos, entre 6 e 10 pessoas; em 02 polos, entre 11 e 20 pessoas; em 02 polos, entre 21 e 30 pessoas; e em 01 polo, por mais de 30 pessoas.

Em 06 polos vinculados à PRIV6, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorreu através de processo seletivo realizado pela IES; em 02 polos, através de processo seletivo realizado pelo mantenedor do Polo; e em 07 polos, por indicação do coordenador e/ou funcionários do polo. Dentre os polos participantes da pesquisa, em 09, todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de

especialização; e em 07, todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem mestrado.

#### **5.3.6.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PRIV6 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os coordenadores que participaram da pesquisa, apenas 03 são do sexo masculino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo 07 entre 26 e 40 anos; e 09 entre 41 e 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 12 polos vinculados a PRIV6 possuem pós-graduação *lato sensu*; 03 possuem mestrado e 01 possui apenas graduação. A área de formação é bastante diversificada (Administração, pedagogia, direito, ciências contábeis, ciências da computação e licenciaturas); 02 gestores possuem especialização em educação a distância e 04, em gestão escolar. Todos fizeram algum curso para atuar como gestor de polo EaD, sendo que, para 06 coordenadores, a carga horária foi inferior a 30 horas; para 04, a carga horária foi de 30 a 90 horas; para 03, a carga horária foi de 90 a 180 horas; e para 04, a carga horária foi superior a 180 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo para 05 gestores, ocorreu por meio de processo seletivo; para 03, ocorreu através do estabelecimento da parceria com a IES ao qual o polo está vinculado; para 02, por indicação da IES; e para 06, foi por indicação do parceiro da IES.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 09 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância; dos demais, 05 possuíam experiência anterior como tutor; 01 como professor conteudista e 01, como coordenador de outro polo. 11 tem experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 04 tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; e 01 não tem experiência docente nem experiência anterior em administração acadêmica.

03 gestores trabalham no polo atual há mais de dez anos; 04, entre seis e nove anos; 02, entre dois e cinco anos; e 07 há menos de dois anos. Todos os gestores conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

### **5.3.6.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PRIV6, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alunos despreparados para lidar com a EaD; 2. alto índice de evasão de alunos; 3. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 4. Número elevado de alunos por professor/tutor; 5. Gestão dos processos logísticos; 6. Precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos; 7. Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; e 8. Limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet.

Para estes gestores, as maiores dificuldades e desafios que o polo presencial enfrenta hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras, são: a gestão do parceiro; a compreensão do aluno sobre o modelo pedagógico e a responsabilidade que o mesmo precisa assumir dentro do ensino a distância; burocracia na tramitação dos documentos; a crise financeira vivenciada traz dificuldades na captação dos alunos e manutenção dos mesmos; a grande concorrência com IES que oferecem cursos de baixa qualidade e com preços abaixo da média; a falta de investimento por parte dos parceiros em laboratórios e tecnologia; carga horária reduzida do professor tutor; a inadimplência dos alunos.

Nos polos, as dificuldades são mais variadas do que na sede, porque depende de vários fatores. Nos polos há dificuldades, por exemplo, com o perfil do parceiro:

Se o parceiro tem perfil 100% acadêmico, ele tende a atrapalhar porque ele quer fazer uma parte que é da IES. A IES precisa do parceiro para fazer a parte administrativa e mercadológica. Por outro lado, se o parceiro é tremendamente comercial, isto as vezes dá algum problema também, porque “vender” cursos superior não é vender curso livre, não é vender qualquer coisa. Então, uma das dificuldades é fazer com que o parceiro faça essa subida de nível, e obviamente consiga, ao invés de fazer a venda, ofertar, mostrar o que é estudar numa universidade a distância, o que aquilo pode representar para os alunos.. então esse seria o problema do parceiro (coord. Institucional IES)

Outra dificuldade é também com a formação do tutor, na identificação de tutores o mais multidisciplinares possível, para que ele possa orientar adequadamente o aluno. Segundo o coordenador EaD da IES, um tutor superespecialista é apropriado na sede, mas no polo o ideal é uma pessoa mais generalista, que seja bastante organizado, que consiga estimular os alunos a estudarem, que tenha bastante simpatia, empatia, e assim por diante.

As dificuldades enfrentadas pela instituição nos cursos EaD mudaram ao longo do tempo. No início, havia um número grande de encontro presenciais e obviamente, naquela

época, os maiores problemas estavam relacionadas à dificuldade de padronização dos serviços e padronização de qualidade no desenvolvimento das atividades nos polos. Por sua vez, como as avaliações eram sempre elaboradas na sede, às vezes, o aluno queixava-se de que, o que era cobrado na avaliação não era o que havia sido dado no encontro presencial, pois apesar do curso a distância ser composto por várias mídias, o aluno se apoiava demais no encontro presencial. Isso foi um obstáculo grande por volta de 2006/2007. Naquele época, outra grande dificuldade era com a infraestrutura dos polos com relação a Internet. Não tinham ambiente virtual mas tinham a parte de gestão de matrícula, sistema de remessa de arquivos digitais para os preceptores, na época. Havia também o problema de logística para locomoção de docentes que viajavam muito para os polos. E isso foi mudando ao longo do tempo. Atualmente, a maior dificuldade da EaD na IES, apesar de já estar há 15 anos neste processo, segundo o coordenador institucional, ainda é a formação, a capacitação do docente. À medida que os cursos ficam com maior uso de tecnologia, é uma dificuldade também, encontrar o professor que tenha o perfil.

Por exemplo, um professor que é um dos melhores professores da universidade, no presencial, estava indo muito bem com os cursos EaD até o ano passado, em que ainda tinha muitos encontros presenciais. Ele fazia a diferença nos encontros presenciais. E a partir do momento que veio para a plataforma, com gravação de vídeo aula, apesar dele ter gravado muito bem as videoaulas, ele está sendo um desastre no acompanhamento e na motivação dos alunos no ambiente virtual. O professor tem dificuldade de conseguir efetivamente encantar o aluno a partir do ambiente virtual, ao contrário do que ele consegue fazer na sala de aula. E é importantíssimo na EaD, essa interação, essa proximidade do professor com o aluno (coord. Institucional IES).

Hoje, um dos maiores dificultadores para uma melhor qualidade na educação a distância tem sido a base com que os alunos chegam oriundos do ensino médio. Os alunos chegam na universidade com grandes dificuldades em duas competências, leitura e matemática. Leitura é mais grave ainda. Além disso, as questões sociais influenciam muito, porque educação a distância de um modo geral, é a grande chance das classes menos favorecidas terem acesso aos cursos superiores, então, obviamente, maior inclusão social, maior estabilidade familiar, maior possibilidade de uma boa formação pré-universitária.

#### **5.3.6.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV6, em 2015, foi em média de 25%, tendo sido inferior a 10%, em 05 polos.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Dificuldades na

utilização do computador e da Internet; 2. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 3. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 4. problemas pessoais e/ou familiares; 5. Perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet; 6. Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 7. Falta de motivação, disciplina e autonomia; 8. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 9. Dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem; 10. Problemas de saúde/Doença.

Resumidamente, a evasão varia de acordo com o curso. A maior evasão são nas engenharias, embora ela não seja diferente nas engenharias presenciais, porque é muito comum, numa turma de 60 formar 10, 15 alunos. Na EaD, um ingresso de aproximadamente 120 alunos, formaram aproximadamente, 26. Há uma evasão muito grande. Por outro lado, na pedagogia a evasão é pequena. Em alguns cursos como administração, ela é um pouco maior. De um modo geral, nas licenciaturas a evasão é menor, mas aumentou na medida em que passou a utilizar mais tecnologia da informação, principalmente porque nas licenciaturas há muitos alunos que vem para uma segunda licenciatura, pessoas já com um pouco mais de idade.

#### **5.3.6.7. Qualidade**

O Índice Geral dos Cursos (IGC) da IES obteve nota 3,0, em 2014, sendo que o IGC contínuo é 2,27. Muitos cursos de graduação da PRIV6 obtiveram nota 2,0 na avaliação do ENADE e no CPC e vários obtiveram nota 3,0 (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e do coordenador EaD da IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar;
- No modelo EaD adotado pela IES, todos os tutores presenciais e coordenadores pedagógicos no polo são funcionários da universidade.
- Agilidade no feedback das atividades e questionamentos dos alunos.
- A presença de tutores presenciais todos os dias no polo, para atendimento pedagógico e apoio, principalmente ao aluno ingressante.

Contudo, identificamos também, alguns fatores que prejudicam a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- Número elevado de alunos por professor/tutor;
- Gestão dos processos logísticos e relação polo/IES;
- Precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos;

### **5.3.7. A Educação a distância na instituição PRIV7**

A análise da gestão da educação a distância no contexto dos polos de apoio presencial vinculados à IES PRIV7, baseada em informações coletadas a partir de diferentes fontes - questionário a coordenadores de polo, entrevista ao gestor institucional de EaD da IES e homepage oficial da IES, almeja refletir sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados pela PRIV7 na modalidade a distância. Cabe salientar aqui, que 12 coordenadores de polo dentre os 52 vinculados a PRIV7, responderam ao questionário *online*.

#### **5.3.7.1. Caracterização da IES**

Situada na região sudeste do país, a PRIV7 é uma instituição educacional privada sem fins lucrativos, criada em 1968 e credenciada pelo MEC em 1970. A instituição tem por missão “Desenvolver ensino, pesquisa e extensão de qualidade; gerar e transmitir conhecimentos e interagir com a sociedade, visando ao seu benefício, através de ações sociais e educacionais” (homepage da IES).

Com 48 anos de atuação na área educacional em 2016, a PRIV7 oferta 61 cursos de graduação presenciais e 27 a distância, 48 cursos de especialização, além de 04 cursos de Mestrado; e possui cerca de 60 mil alunos em cursos de graduação presencial e cerca de 500 alunos na graduação a distância (homepage da IES).

#### **5.3.7.2. Educação a Distância na IES**

A PRIV7 oferta cursos de graduação totalmente a distância desde 2005. No primeiro semestre de 2016, oferta 27 cursos, com cerca de 500 alunos matriculados em 52 polos de apoio presencial.

A Educação a Distância na PRIV7 mantém a sua estrutura organizacional de maneira centralizada e interdisciplinar, envolvendo as unidades acadêmicas no seu

desenvolvimento. Possui um Centro de educação a distância (CEAD) que cuida do planejamento, produção e gestão dos cursos a distância ofertados. Essa equipe é composta por profissionais com formação específica para a educação a distância, *designers* instrucionais, *designers* gráficos, equipe de logística de provas, de gestão de polos e de gestão do *Learning Management Systems* - LMS, sendo que todos são funcionários da instituição.

O estabelecimento de parcerias com os polos terceirizados é realizado a partir do interesse do parceiro comercial, que tenha alguma atividade na área de educação. A equipe EaD da IES faz um processo de auditoria, para verificar se a estrutura está de acordo com o modelo de polo da IES, e se estiver, é explicado como funciona, quanto o parceiro tem que investir e se chegarem em um acordo, é feito o contrato de parceria. O parceiro fornece toda a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, e a IES fornece a parte educacional e acadêmica. O contrato é de exclusividade, ou seja, o polo só pode trabalhar com cursos ofertados pela PRIV7. Na verdade, a legislação anterior do MEC, antes do marco regulatório de 2016, não permitia compartilhamento de polos com outras instituições. No novo marco regulatório, foi adicionado a possibilidade de compartilhar o polo com outras instituições. Mas isso nem era permitido em lei, nem era permitido pelo contrato da IES.

A relação da IES com os polos parceiros é feita pela equipe de gestão de polos, através de um sistema informatizado de chamados. Qualquer dificuldade que um polo tenha, ele abre um chamado, essa equipe faz o atendimento. A equipe de gestão de polos também faz uma avaliação periódica dos espaços dos polos presenciais, cerca de duas a três vezes ao ano, em cada polo. E quando tem algum problema específico ou avaliação do MEC, a visita ocorre com mais frequência.

Nos polos parceiros, os tutores presenciais são selecionados pelo parceiro, sob a orientação da equipe EaD da IES. Após selecionados, recebem formação da IES, mas são funcionários do parceiro. Nos polos próprios, são funcionários da IES.

O modelo pedagógico da EaD na IES, conta com o tutor presencial e o tutor a distância, com funções específicas. O tutor EaD atende a disciplina e o tutor presencial atende a turma do módulo do curso. A média de alunos por tutor é em torno de 100, ou menos, dependendo do curso. Como o tutor presencial atende uma turma, tem turma de curso com 10, 15 alunos por tutor presencial; e tem turmas com 80, 90 alunos. O tutor EaD

atende um número maior, porque ele atende por disciplina. Assim, a média do tutor *online* é cerca de 100 a 150 alunos; e a do tutor presencial, é no máximo de 50.

O material didático dos cursos de graduação é 100% elaborado pelos professores da IES. Já os da pós-graduação são elaborados por professores externos.

### **5.3.7.3. Caracterização dos polos de apoio presencial**

Conforme mencionamos no item anterior, a PRIV7 atua em 52 Polos de Apoio Presencial, distribuídos em todas as regiões do país. A IES possui os dois modelos de polos, o polo próprio e o polo terceirizado. Dos 52 polos vinculados, 10 são próprios e o restante é por parceria.

Dentre os 12 polos cujos coordenadores participaram da pesquisa, todos localizam-se na zona urbana. Os 02 polos mais recentes foram inaugurados em 2014; dos demais, 03 foi inaugurado em 2012, 01 em 2011, 03 em 2009, 01 em 2007 e 02 em 2006.

Quanto ao número de alunos matriculados, 11 polos possuem menos de 100 alunos e 01 polo possui entre 100 e 200 alunos. Todos oferecem cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu*; além desses, 04 também ofertam cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de graduação mais ofertados nos polos são Administração, pedagogia, licenciaturas e cursos tecnológicos. Todos os polos trabalham com cursos ofertados apenas pela PRIV7.

Segundo coordenadores de 07 polos, o polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; em 01 polo, há limitação de pessoal; e em 04 polos, há limitação de infraestrutura física e tecnológica. A infraestrutura física de 06 polos abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados; nos demais, a estrutura física é muito pequena.

08 polos possuem horário de atendimento diversificado, funcionam todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 10 polos possuem um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. 09 polos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais. A infraestrutura de 04 polos contempla todos os itens recomendados pelo MEC: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca; em 03 polos,

contemplam somente alguns destes itens; e 05 polos contemplam a maioria destes itens. Em 09 polos, o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; e em 08 polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

Com relação à infraestrutura tecnológica, o laboratório de informática em 10 polos possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga e em 02 polos a quantidade de computadores do laboratório de informática não é compatível com o número de estudantes atendidos.

Com relação a infraestrutura de pessoal, em 09 Polos, a equipe EaD é composta por menos de 05 profissionais; e em 03 polos, entre 06 e 10 pessoas.

Em todos os polos vinculados à PRIV7, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorria através de processo seletivo realizado pela IES. Dentre os polos participantes da pesquisa, em 02, o corpo de tutores tem titulação de graduação, e nos demais, todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização.

#### **5.3.7.4. Perfil dos coordenadores de polo**

A gestão dos polos presenciais da PRIV7 é predominantemente realizada por profissionais do sexo feminino; dentre os coordenadores que participaram da pesquisa, apenas 04 são do sexo masculino. A faixa etária é bastante diversificada, sendo 07 entre 26 e 40 anos; e 05 entre 41 e 55 anos de idade.

Quanto à titulação máxima, coordenadores de 07 polos vinculados a PRIV7 possuem pós-graduação *lato sensu*; 01 possui mestrado e 04 possuem apenas graduação. A área de formação é bastante diversificada (administração, direito, pedagogia, licenciaturas); 01 gestor possui especialização em educação a distância. Todos fizeram algum curso para atuar como gestor de polo EaD, sendo que, para 05 coordenadores, a carga horária foi inferior a 30 horas; para 06, a carga horária foi de 30 a 90 horas; e para 01, a carga horária foi superior a 180 horas.

A forma de ingresso como coordenador no polo para 08 gestores, ocorreu por processo seletivo, e para 04, foi por indicação do parceiro da IES.

Com relação à experiência docente e administrativa acadêmica anterior, 03 não possuíam nenhuma experiência anterior com a Educação a distância e 09 possuíam

experiência anterior como tutor presencial. 03 tem experiência docente de mais de 02 anos e experiência em administração acadêmica de mais de 01 ano; 04 tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tinham nenhuma experiência anterior em administração acadêmica; 04 não tem experiência docente e tem pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica; e 02 não tem experiência docente e não tem experiência anterior em administração acadêmica.

06 gestores trabalham no polo atual há menos de dois anos; 05, entre dois e cinco anos; e 01, entre seis e nove anos. Apenas 01 gestor não conhece os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

#### **5.3.7.5. Desafios/dificuldades da gestão**

Segundo os gestores de polos da PRIV7, as maiores dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que ofertam, são, nesta ordem: 1. alunos despreparados para lidar com a EaD; 2. alto índice de evasão de alunos; 3. Custo elevado das mensalidades em relação a outras IES; 4. O preconceito em torno da EaD como uma educação de baixa qualidade; 5. Pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor; 6. Gestão dos processos logísticos; 7. Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES.

Para estes gestores, as maiores dificuldades e desafios que o polo presencial enfrenta hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras, são: a concorrência com IES que oferecem cursos de baixa qualidade e com preços abaixo do mercado; o relacionamento da Sede da IES com os parceiros é muito distante, pois toda a comunicação é feita apenas com o coordenador do Polo, não havendo uma proximidade com os parceiros que estreite as relações e os faça se perceberem como parte da PRIV7.

Para a coordenadora de EaD da IES, o maior desafio com os polos parceiros, é a capacitação dos colaboradores para fornecerem informações precisas ao aluno sobre os procedimentos administrativos.

Por exemplo: a IES mudou o modelo para 100% *online*, capacitou o pessoal dos polos, e quando o aluno vai lá e pergunta como funciona, o funcionário não sabe informar. Eles recebem o manual de normas acadêmicas, mas não lêem. Como são pessoas que estão longe da universidade, que não convivem com o dia a dia da universidade, apesar da IES mandar os comunicados e terem acesso a todas as normas, eles confundem as vezes e passam informação errada. Nos polos próprios, a IES tem um controle melhor com relação a capacitação, atendimento, marketing, pois os profissionais são seus funcionários e tem um contato mais direto com eles.

Portanto, estar com a rede de polos bem alinhada, tanto a estratégia comercial, quanto as estratégias acadêmicas, conseguir capacitar constantemente o pessoal do polo, para oferecer um atendimento de qualidade ao aluno, é um grande desafio.

Outro desafio é a questão da cultura do aluno, de estudar, de acessar a plataforma do curso. A IES trabalhava com modelos de aulas satélites, quando o aluno tinha aula presencial transmitida via satélite periodicamente, e se prendiam apenas a essa aula. Recentemente, a IES implantou o modelo 100% *online* em alguns cursos, e tem sido um desafio muito grande, conscientizar o aluno a acessar o ambiente, a adquirir a cultura *online*, de estudo *online*, e não ficar dependendo da transmissão via satélite no polo. Este é um desafio por causa da cultura do aluno, da cultura de encontro, de aula semipresencial.

#### **5.3.7.6. Evasão**

O percentual de evasão discente nos cursos de graduação EaD oferecidos pela PRIV7, em 2015, foi em média de 15%, tendo sido inferior a 10%, em 10 polos.

Acredita-se que a evasão não era muito grande justamente em função de trabalhar com o modelo semipresencial. Esse índice tem aumentado nos últimos anos devido a mudança do semipresencial para o totalmente *online*, por causa da questão cultural, os alunos não estão acostumados a estudarem sozinhos. Porém, com o modelo totalmente *online*, a entrada de alunos é bem maior, o que mantém equilibrado o número de alunos.

Segundo os gestores dos polos, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso, são, nesta ordem: 1. Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso; 2. problemas pessoais e/ou familiares; 3. Falta de adaptação à metodologia da educação a distância; 4. Crença de que cursos a distância requerem menos esforços; 5. Perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet; 6. Falta de motivação, disciplina e autonomia; 7. Falta de tempo para estudar ou participar do curso; 8. Viagens a trabalho.

#### **5.3.7.7. Qualidade**

O IGC da IES foi avaliado com nota 3,0, em 2014, sendo que o IGC contínuo é 1,97. Vários cursos de graduação a distância da PRIV7 obtiveram nota 1,0 e 2,0 na avaliação do ENADE e nota 2,0 no CPC (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos relatos dos coordenadores de polos e da coordenadora EaD da IES, identificamos alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- A existência de um setor responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar;
- O material didático dos cursos é 100% elaborado pelos professores da IES;

Contudo, identificamos também, alguns fatores que prejudicam a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pela IES:

- Número elevado de alunos por professor/tutor;
- Gestão dos processos logísticos e relação polo/IES;
- A distância no relacionamento da Sede da IES com os parceiros;
- Precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos;

### **5.3.8. Análise global da EaD nas IES no contexto privado**

#### **5.3.8.1. Perfil dos coordenadores de polo**

Quanto ao gênero, 75% dos gestores de polo das IES privadas participantes da pesquisa são do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Em relação à idade, 50,9% dos gestores possuem entre 26 e 40 anos e 39,8% possuem entre 41 e 55 anos; 2,8% têm menos de 25 anos e 6,6%, mais de 55 anos de idade.

Com relação à formação acadêmica, a maioria dos gestores possuem especialização (68,5%), 13,9% possuem apenas graduação, 16,7% possuem mestrado e 0,9% possuem doutorado (Gráfico 5.19), sendo que a área de formação da maioria é a área de Educação (57%), 4% da área de administração e 6% possuem especialização em Educação a Distância e 23% não tem formação em Educação, Administração ou Educação a Distância (Gráfico 5.20).

Todos os gestores fizeram algum curso ou recebeu algum tipo de treinamento para atuar como coordenador/gestor de polo EaD. No entanto, a carga horária do curso de 35,2% dos gestores era inferior a 30 horas. Para 29,6% dos gestores, a carga horária foi entre 30 e 90 horas, 12% entre 90 e 180 horas e 23,1% dos gestores fizeram algum curso de especialização em educação a distância.

GRÁFICO 5.19 – Formação acadêmica de gestores de polo - IES privada

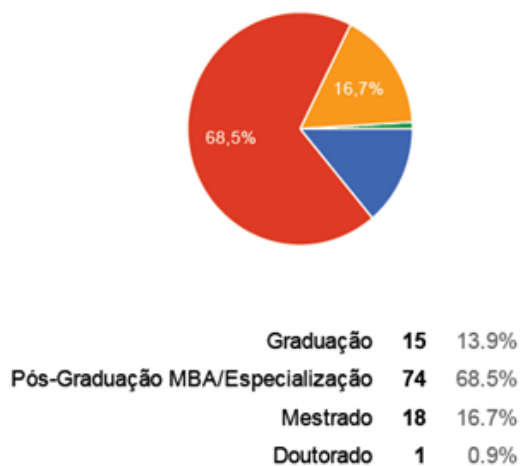
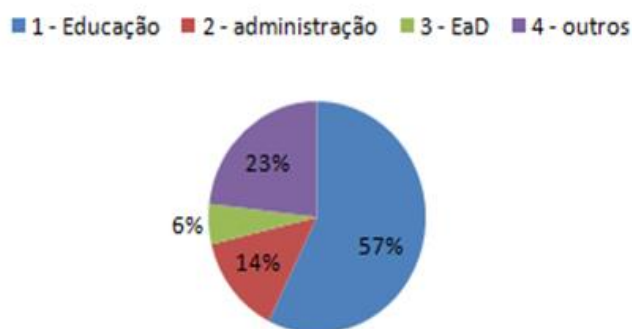


GRÁFICO 5.20 – Área de formação de gestores de polo - IES privada



25% ingressou como coordenador no polo por meio do estabelecimento de parceria com a IES ao qual o polo está vinculado; para 24,1% dos gestores, o ingresso ocorreu por indicação do parceiro da IES; 34,3% por processo seletivo e 16,7% dos gestores já era colaborador da IES ou tutor no polo (Gráfico 5.21). 32,4% deles atuam como coordenador no respectivo polo há menos de dois anos; 31,5% entre 2 e 5 anos, 22,2% entre 6 e 9 anos e 13,9% há mais de dez anos (Gráfico 5.22). 92,6% dos gestores conhecem os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação.

GRÁFICO 5.21 – Forma de ingresso como coordenador de polo - IES privada

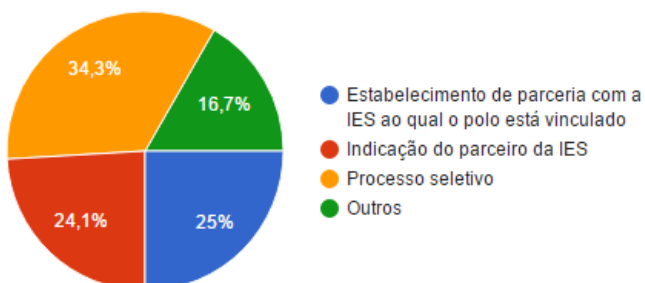
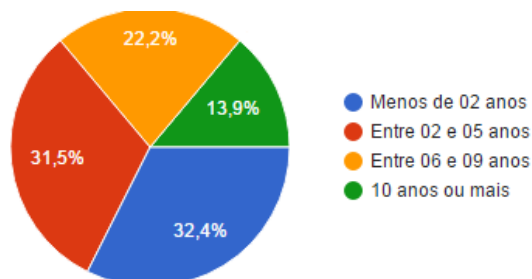


GRÁFICO 5.22 – Tempo de atuação do coordenador no polo - IES privada



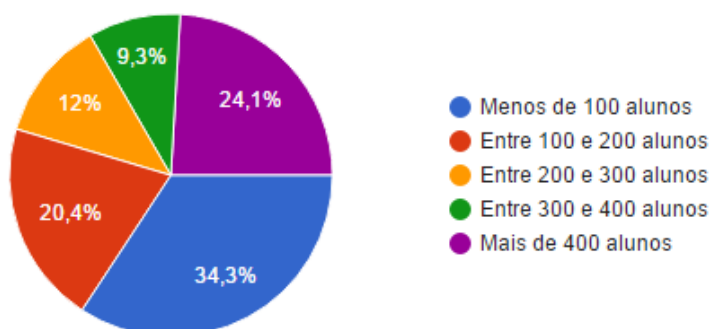
48,1% dos gestores de pólo não possuem experiência anterior com a Educação a distância. Dentre os demais, 10,2% possuem experiência anterior como coordenador em outro pólo, 28,7% como tutor presencial, 7,4% como tutor *online*, 1,9% como professor conteúdistas e 3,7% como coordenador de curso. 86,1% dos gestores de pólo de IES privadas não possuem experiência anterior em educação a distância em Instituições públicas.

Com relação à experiência anterior, 50% dos gestores possuem experiência docente de mais de 02 anos e mais de 01 ano em administração acadêmica; 20,4% tem experiência docente de 02 anos ou mais e não tem experiência anterior em administração acadêmica; 3,7% tem experiência docente inferior a dois anos e não tem experiência anterior em administração acadêmica; 13,9% não tem experiência docente e tem pelo menos 01 ano em administração acadêmica; e 12% não tem experiência docente e não tem experiência anterior em administração acadêmica.

### 5.3.8.2. Informações acadêmicas e da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do pólo de atuação

Com relação à quantidade de alunos matriculados no Polo no primeiro semestre de 2016, 34,3% dos polos tinham menos de 100 alunos; 20,4% tinham entre 100 e 200 alunos; 12% tinham entre 200 e 300 alunos, 9,3% tinham entre 300 e 400 alunos e 24,1% tinham mais de 400 alunos (Gráfico 5.23).

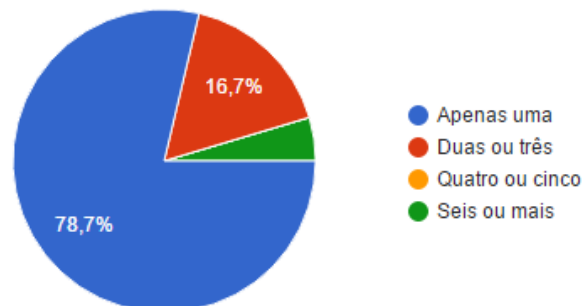
GRÁFICO 5.23 – Total de alunos matriculados no polo de atuação em 2016/1 - IES privada



Ao contrário dos polos vinculados à UAB, a grande maioria dos Polos vinculados a IES privadas trabalham com cursos oferecidos por apenas uma IES (78,7%); 16,7%

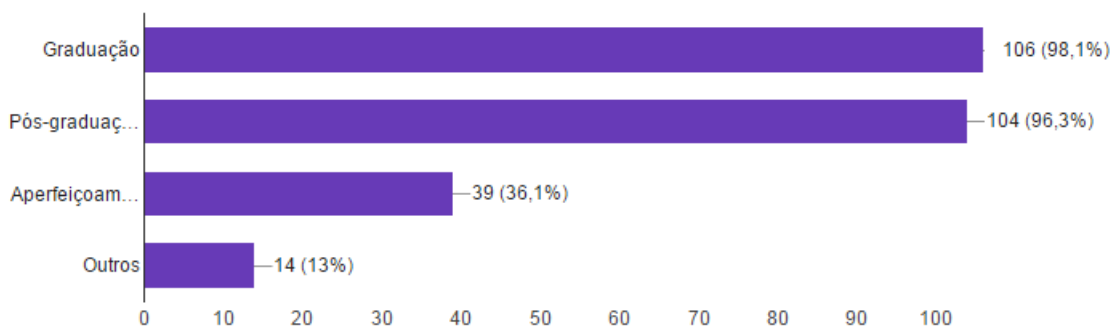
trabalham com cursos oferecidos por duas ou três IES; e 4,6% dos polos ofertam cursos de seis ou mais IES (Gráfico 5.24).

GRÁFICO 5.24 – Total de IES vinculadas ao polo de atuação em 2016/1 - IES privada



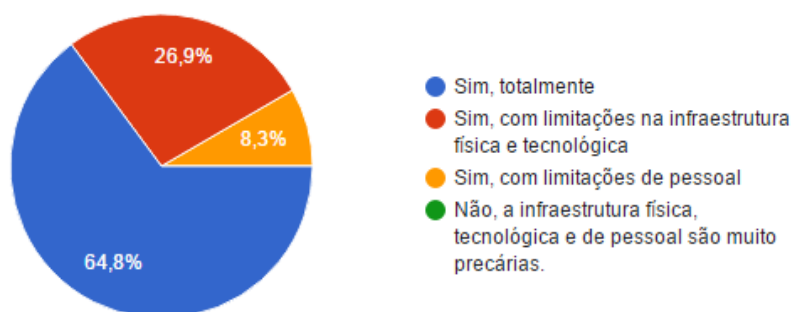
Com relação aos tipos de cursos oferecidos nos polos, 98,1% dos polos ofertam cursos de graduação, 96,3% ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu*, 36,1% ofertam cursos de aperfeiçoamento e 13% ofertam outros tipos de cursos, como cursos técnicos profissionalizante e cursos livres (Gráfico 5.25). Os cursos de graduação mais oferecidos nos polos das IES privadas são: Administração, Pedagogia e Gestão de Recursos Humanos.

GRÁFICO 5.25 – Tipos de cursos ofertados pelo polo de atuação em 2016/1 - IES privada



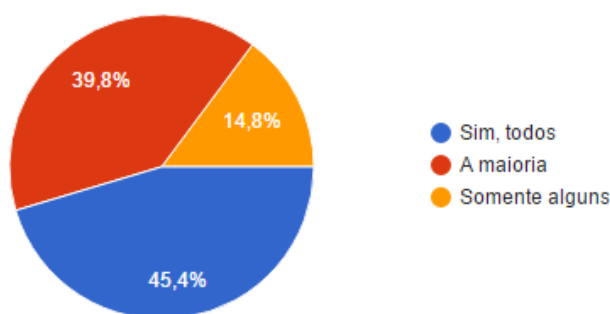
Na opinião da maioria dos gestores (64,8%), o polo em que atua oferece infraestrutura física, tecnológica e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos; Para 26,9%, o polo possui limitações na infraestrutura física e tecnológica, enquanto para 8,3%, o polo possui limitações de pessoal. Nenhum dos gestores considera a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal do polo precárias (Gráfico 5.26). Em 88,9% dos Polos há um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos.

GRÁFICO 5.26 – Condições da infraestrutura física e tecnológica do polo - IES privada



80,6% afirmam que a infraestrutura física do Polo abarca totalmente ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados; enquanto que para 16,7% dos gestores, há ressalvas como polos com estrutura pequena, que comporta minimamente os estudantes atuais, laboratórios e biblioteca com espaço reduzido. Segundo 45,4% dos gestores, a infraestrutura física do polo presencial em que atuam contempla todos os itens exigidos pelos referenciais de qualidade do MEC (Ministério da Educação, 2007b); 39,8% dos polos, contemplam a maioria destes itens e 14,8% só contemplam alguns destes itens (Gráfico 5.27).

GRÁFICO 5.27 – Adequação da infraestrutura física aos referenciais de qualidade do MEC - IES privada



82,4% dos Polos possuem horário de atendimento diversificado, funciona todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados. 90,7% dos Polos oferecem condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais.

Na opinião de 82,4% dos gestores, a quantidade de computadores do laboratório de informática é compatível com o número de estudantes atendido. 89,8% consideram que o

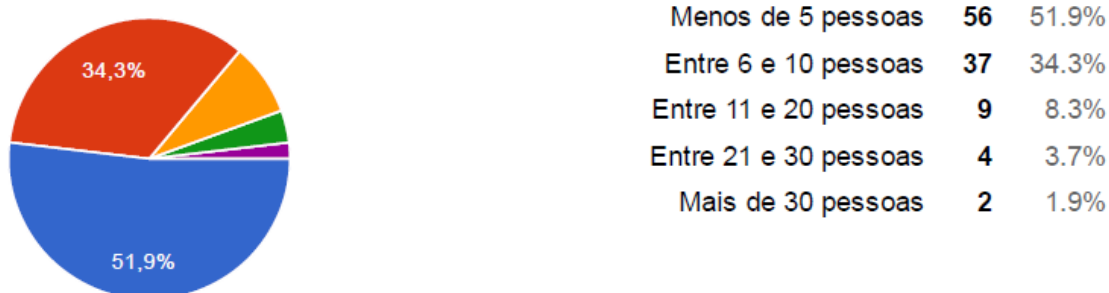
laboratório de informática possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga.

Com relação à biblioteca, a maioria (81,5%) afirma que o acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. E 74,1% afirmam que a biblioteca dispõe em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo. Em 75% dos polos, a biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*.

20,4% dos gestores apontam que o Polo apresenta algum problema em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno. Entre os problemas apresentados, os mais recorrentes foram a necessidade de: ampliação do espaço físico e melhorias na acessibilidade, na biblioteca, rede de wifi e computadores mais modernos.

Com relação à quantidade de profissionais que compõem a equipe EAD do Polo, 51,9% é composta por menos de 5, 34,3% possuem entre 6 e 10 pessoas, 8,3% entre 11 e 20 pessoas, 3,7% entre 21 e 30 pessoas e 1,9% é composta por mais de 30 pessoas (Gráfico 5.28).

GRÁFICO 5.28 – Total de profissionais que compõem a equipe EaD do polo - IES privada



Conforme relatado pelos gestores de polo, em 51,9% dos polos, o ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de processo seletivo realizado pela IES; Em 23,1%, ocorre por meio de indicação do coordenador e/ou funcionários do polo e em 16,7% ocorre por meio de processo seletivo realizado pelo mantenedor do polo.

Em 62% dos Polos todos os tutores presenciais têm titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização e em 16,7% dos polos 1/3 dos tutores possuem mestrado. Porém, em 19,4% dos polos, o corpo de tutores possui apenas graduação e em 1,9% dos polos, nem todos os tutores têm formação em nível de

graduação. 72,2% dos gestores relatam que os tutores presenciais sempre recebem alguma formação/ treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos, 25% afirmam que os cursos de formação ocorrem eventualmente, 1,9%, raramente e 0,9% afirmam que tutores presenciais nunca recebem alguma formação (Gráfico 5.29).

A formação/treinamento dos tutores em fundamentos da EaD e modelo de tutoria ocorre sempre em 73,1% dos polos e eventualmente em 23,1%. Já em 1,9% dos polos, ocorre raramente e em 1,9% nunca ocorreu (Gráfico 5.30).

GRÁFICO 5.29 – Formação do tutor para uso da tecnologia nos cursos EaD - IES privada

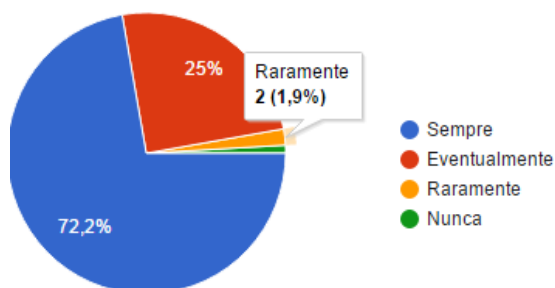
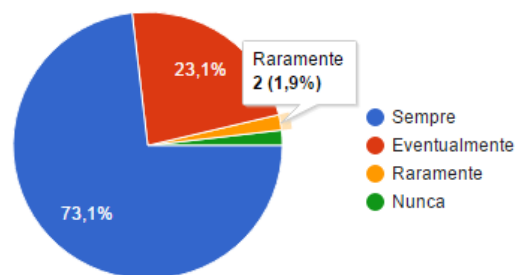
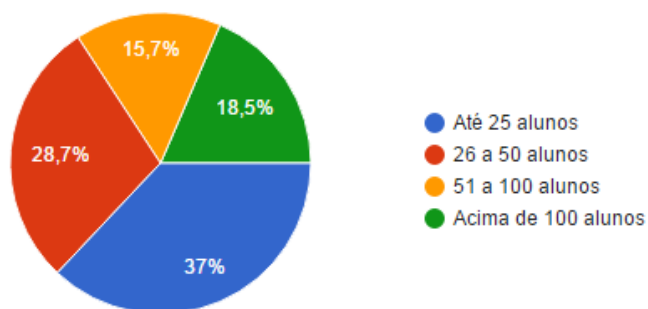


GRÁFICO 5.30 – Formação do tutor em fundamentos de EaD e tutoria - IES privada



Em 37% dos polos, o número de alunos por tutor (presencial e *online*) é de até 25 alunos; em 28,7% dos polos, é de 26 a 50 alunos; em 15,7%, é de 51 a 100 alunos e em 18,5% dos polos, o número de alunos por tutor está acima de 100 alunos (Gráfico 5.31).

GRÁFICO 5.31 – Número de alunos por tutor - IES privada



### **5.3.8.3. Desafios na gestão administrativa, financeira e pedagógica**

Com relação às dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos, as três mais apontadas pelos gestores de polo foram: alunos despreparados para lidar com a EaD (54,6%), alto índice de evasão de alunos (54,6%) e a imagem da EaD como uma educação de baixa qualidade (24,1%). Além desses, outros fatores foram citados como, limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet (13,9%); número elevado de alunos por professor/tutor (11,1%); desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores (10,2%); gestão dos processos logísticos (7,4%); pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor (6,5%); precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES (4,6%); tutores com pouca ou nenhuma experiência em EaD (3,7%); tutores com pouca ou nenhuma formação específica em EaD (3,7%); precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos (2,8%); sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas (2,8%); e despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD nas IES (1,9%). Além dos mencionados acima, outros fatores, não menos importantes, foram apontados por alguns respondentes: o valor alto dos cursos e sem opção de financiamento (FIES) e precariedade financeira e comercial do parceiro. Entretanto, 7,4% dos gestores de polos de IES privadas relataram que não têm atualmente nenhuma dificuldade.

A partir de uma questão discursiva, os gestores de polos das IES privadas apontaram as maiores dificuldades e desafios que enfrentam hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras. Estes fatores são enumerados a seguir, iniciando pelos mais citados:

- A precariedade no relacionamento da IES com o parceiro - Este fator foi caracterizado pela falta de diálogo entre a equipe de EaD da IES e a equipe do polo; falta de acesso às informações acadêmicas para atendimento aos alunos, concentradas normalmente na Sede da IES; informações “desencontradas” referente aos processos/procedimentos da Universidade; demora nas respostas às solicitações/informações do polo; ausência de atendimento das IES em horário compatível com o horário de funcionamento e atendimento das maiores demandas do polo presencial; falta de conhecimento da equipe da IES de como é o funcionamento no polo; sentimento

de vários gestores de polo de abandono/desinteresse da IES parceira, não havendo uma proximidade com os Gestores/franqueados que os faça se perceberem como parte da IES.

- Concorrência e captação de alunos - aumentar o número de alunos (captação de alunos); manter um marketing e divulgação dos cursos de forma contínua, de modo que a IES tenha maior visibilidade no Estado; o preço elevado dos cursos, em consonância com a qualidade, dificulta a captação de alunos; a concorrência com IES que oferece cursos com qualidade questionável e com preços abaixo do mercado.

- Questões financeiras – a atual crise econômica dificulta a captação dos alunos e a manutenção dos mesmos; inadimplência; baixo percentual do valor de repasse por aluno pelas IES para o polo parceiro; alto investimento por parte dos gestores parceiros em laboratórios e tecnologia, pois segundo os termos contratuais, todo investimento e manutenção é de responsabilidade do parceiro; custo muito alto de energia elétrica e Internet.

- Questões pedagógicas – a conscientização dos alunos sobre o modelo pedagógico na EaD e como mantê-los motivados; como a maioria dos alunos são de outras cidades da região, frequentam raramente o polo para desenvolvimento das atividades práticas.

- Controle da evasão - integrar os alunos ao curso e à IES, de forma a garantir sua permanência e a conclusão do curso.

- A falta de autonomia do Polo para resolução de questões simples, como por exemplo, assinatura de documentos para liberação de estágio, entre outros; complexidade dos processos administrativos e burocracia na tramitação dos documentos.

- Questões relacionadas aos recursos humanos - a formação de tutores; a comunicação efetiva e colaboração entre todos os envolvidos com o atendimento aos alunos no polo; a carga horária reduzida do professor tutor; a escassez de pessoal para atendimento aos alunos.

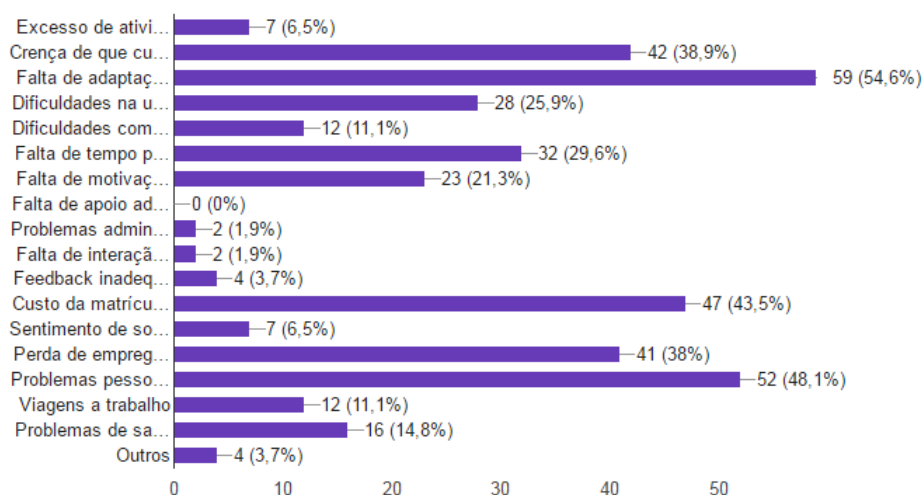
- Questões de infraestrutura física e tecnológica - falta sala ampla para o melhor atendimento dos alunos, inclusive em polo próprio da IES; problemas de conexão a Internet.

#### **5.3.8.4. Evasão discente**

Conforme apresentado abaixo no gráfico 5.32, os motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso são: a falta de adaptação à metodologia da educação a distância (54.6%); problemas pessoais e/ou familiares

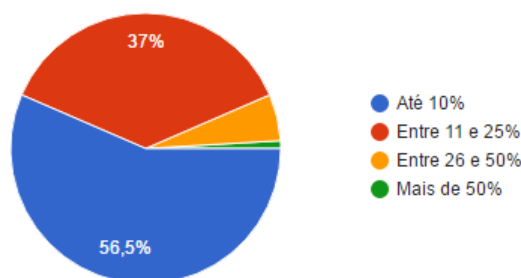
(48.1%); custo da matrícula e/ou mensalidades do curso (43.5%); crença de que cursos a distância requerem menos esforços (38.9%); perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet (38%); falta de tempo para estudar ou participar do curso (29.6%); dificuldades na utilização do computador e da Internet (25.9%); falta de motivação, disciplina e autonomia dos alunos (21,3%); problemas de saúde/Doença (14.8%); dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem (11.1%); viagens a trabalho (11.1%); sentimento de solidão/falta de contato com professores e colegas (6,5%); e excesso de atividades das disciplinas do curso (6,5%).

GRÁFICO 5.32 – Motivos apresentados pelos alunos para desistência do curso - IES privada



O percentual de evasão nos cursos oferecidos no Polo em 2015 foi menos de 10% em 56,5% dos polos; entre 11 e 25% em 37% dos polos; entre 26 e 50% em 5,6% dos polos e mais de 50% em 0,9% dos polos (Gráfico 5.33).

GRÁFICO 5.33 – Percentual de evasão - IES privada



### 5.3.8.5. Qualidade no processo ensino-aprendizagem

O IGC das IES no contexto privado apontam que três, dentre as sete estudadas, são reconhecidas pela excelência no ensino de graduação e de pós-graduação, pela qualidade dos cursos que ofertam. A qualidade nos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, pela PRIV1, PRIV2 E PRIV3, pode ser comprovada pelos resultados na avaliação do ENADE e nas notas do Conceito Preliminar do Curso, em 2014.

Analisamos aqui, os fatores que contribuem para a boa qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados por estas IES, à luz das oito sub-dimensões constituídas pelos padrões de qualidade enunciados pelo MEC no documento “Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância”: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira.

1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem - A partir da análise do PDI e/ou de projetos de cursos das IES supracitadas, identificamos que o currículo dos cursos a distância dessas IES pressupõe a concepção de educação contínua e permanente, oferecida de forma aberta, sem restrições. As ações pedagógicas são planejadas de maneira que a prática pedagógica dos professores e tutores, aliada aos recursos didáticos disponibilizados em diversas mídias (livro impresso, videoconferências, videoaulas e ambiente virtual de aprendizagem), possibilitem a autonomia e a aprendizagem dos alunos. O entendimento implícito no modelo didático-pedagógico dos cursos a distância de que a tecnologia da informação não é um fim, mas um meio; a adoção de um modelo pedagógico em que o professor da disciplina trabalha diretamente com o aluno, como no presencial; o número significativo de atividades *online*, que exigem dedicação e comprometimento dos alunos; e a preocupação em firmar parcerias com polos presenciais por meio de convênio com outra Universidade, garantindo assim, que o parceiro seja da área educacional; são fatores que agregam qualidade no processo ensino-aprendizagem.

2. Sistemas de Comunicação – Assim como nas IES no contexto público, as IES no contexto privado reconhecidas pela oferta de cursos a distância com qualidade, valorizam a qualidade da interação entre professores, tutores e alunos. Essa concepção é percebida na assistência ao aluno de forma imediata quanto às questões pedagógicas, administrativas e

tecnológicas; no bom relacionamento com os alunos por meio do diálogo, do acompanhamento das atividades, da mediação, da qualidade e agilidade no feedback das atividades e questionamentos dos alunos por professores e tutores; na qualidade dos processos interativos, da imersão e apropriação do professor na disciplina; no acompanhamento cotidiano do desempenho dos alunos e da atuação do professor-tutor nas atividades propostas na disciplina pela Coordenação de Tutoria; na realização contínua de minicursos no AVA para os alunos.

3. Material didático - A qualidade do material didático dos cursos, produzido por professores efetivos das IES e pela equipe de coordenação pedagógica, com conteúdos qualificados, atualizados e diferenciados; aliado a revisão por consultores na área de linguagem, que avaliam a forma como o conteúdo foi estruturado, as atividades das disciplinas e corrigem os erros de linguagem.

4. Avaliação - Os instrumentos de avaliação são utilizados de acordo com a natureza das disciplinas, de forma diversificada (atividade individual, atividade em equipe ou fórum, reunião on-line, atividades presenciais e prova presencial). O professor tem autonomia para fazer as avaliações *online*, de acordo com as especificidades da disciplina (avaliações de fórum, trabalhos, *classroom*, etc). O processo avaliativo é realizado e corrigido pelos professores, com o olhar da diversidade que as atividades acadêmicas requerem na sua análise, e não por um software.

5. Equipe multidisciplinar - No modelo EaD adotado pelas três IES citadas acima, está explícito a crença de que a qualidade dos cursos a distância depende, principalmente, dos recursos humanos envolvidos, da atuação do corpo docente e da qualidade da tutoria. Na prática, essa qualidade traduz-se no domínio das disciplinas ministradas, na capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino-aprendizagem a distância e na utilização das ferramentas tecnológicas que lhe servirão de instrumento. Nessa perspectiva, a seleção, a capacitação, o acompanhamento e a avaliação dos professores-tutores e coordenadores pedagógicos são considerados atividades estratégicas na IES; o corpo docente dessas Instituições possui formação acadêmica com mestrado e doutorado, em sua grande maioria; além do corpo docente, todos os tutores presenciais e coordenadores pedagógicos nos polos são funcionários efetivos da Universidade; há valorização dos professores e tutores (bons salários); existe um programa de formação de tutores ingressantes, em que são trabalhados, o modelo EaD da Instituição, as ferramentas

tecnológicas e o formato da mediação. Todos estes, constituem fatores que agregam qualidade no processo ensino-aprendizagem.

6. Infraestrutura de apoio - A infraestrutura física, tecnológica e de material, tanto do setor de EaD na Sede das IES quanto da maioria dos polos vinculados às IES privadas em questão, contemplam todos os itens recomendados pelo MEC nos referenciais de qualidade e constituem ambientes de estudo compatíveis ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados e para realização de aulas práticas e eventos (Laboratórios de informática disponíveis com computadores e boa conexão a Internet; infraestrutura tecnológica adequada ao sistema de EaD; bibliotecas com acervo atualizado e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados; AVA intuitivo, simples e bem organizado). Essas IES realizam uma avaliação periódica dos polos presenciais nos aspectos de infraestrutura física e tecnológica e provimento do material necessário. Outro aspecto relevante é a presença de tutores presenciais todos os dias no polo para suporte pedagógico e administrativo ao aluno. Coordenadores de alguns polos usam estratégias para levar o aluno para o polo, como a organização de grupos de estudos; atendimento individual e em grupo pelo tutor presencial, especialmente aos alunos ingressantes; projetos de monitoria; projetos de ensino e de extensão; visitas técnicas, entre outras.

7. Gestão Acadêmico-Administrativa – As IES do contexto privado reconhecidas pela qualidade de cursos ofertados à distância mantêm uma estrutura organizacional e pedagógica descentralizada e interdisciplinar, que envolve as unidades acadêmicas no desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância. As três supracitadas possuem um setor/secretaria/departamento/centro responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar. Em algumas, a relação polo/IES se pauta na busca contínua pela manutenção de alinhamento de ações e informações, no sentido de favorecer o acolhimento, acompanhamento e encaminhamento de ações para auxílio efetivo aos estudantes. A percepção do estudante de que existe apoio em todos os processos, do acompanhamento pelo professor da IES e pelo serviço administrativo do polo presencial, favorece o sentimento de pertença ao curso e à Universidade.

8. Sustentabilidade Financeira – As IES privadas trabalham cotidianamente com planilhas de custos dos projetos de cursos, como um todo, em consonância com o projeto

político-pedagógico e a previsão de seus recursos, com atenção aos investimentos e despesas de custeio.

#### **5.4. Percepção dos gestores sobre as políticas de EaD no Brasil**

Além das questões trabalhadas anteriormente, sobre os desafios que perpassam a gestão dos cursos de ensino superior na modalidade à distância no contexto dos polos de apoio presenciais e os fatores que influenciam na qualidade e na evasão destes, intencionávamos ainda, conhecer as percepções dos gestores institucionais de EaD e dos coordenadores de polos sobre as políticas públicas atuais para a educação a distância no país e o porque do crescimento da EaD nas IES privadas terem sido imensamente maior que nas IES públicas.

Com esse objetivo em vista, incluímos algumas questões discursivas nos questionários *online* aplicados aos coordenadores de polos e no roteiro das entrevistas aos coordenadores institucionais das IES, públicas e privadas, a saber: 1) Em sua opinião, o que pode ser aperfeiçoado no Sistema EaD em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos? 2) Em sua opinião, quais aspectos estão sendo desconsiderados pelas políticas públicas na constituição e avaliação dos polos de EaD? 3) Em sua opinião, por que a EaD nas instituições privadas têm muito mais alunos do que nas instituições públicas?

A análise das respostas dadas a essas questões, somadas às apresentadas anteriormente, corrobora com Mill (2016: 439) no sentido da percepção de que o sistema de educação a distância brasileiro, marcado por um crescimento rápido e desordenado, “indica sinais de maturidade e de organização legal, institucional e pedagógica”, mas ainda retrógrada face ao contexto internacional, com várias limitações e aspectos fundamentais que precisam ser revistos pelos órgãos competentes.

##### **5.4.1. O que pode ser aperfeiçoado no sistema EaD em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos?**

A EaD flexibiliza o ensino, possibilitando ao aluno se organizar no seu tempo, porém uma estrutura adequada é fundamental para favorecer a aprendizagem e a permanência do discente no curso. Conforme o coordenador institucional de EaD da pub2, “a melhoria é uma coisa que se busca constantemente”. Percebe-se uma preocupação por

parte da CAPES, em tentar aperfeiçoar o sistema, haja vista a “estrutura de cobrança institucional legal que o país tem”, nos instrumentos de credenciamento e avaliação, e “a IES é forçada a se adequar”.

No entanto, detectamos, por meio dos depoimentos dos gestores das IES pesquisadas, públicas e privadas, alguns aspectos fundamentais que precisam ser revistos pelos órgãos competentes, em especial, pelo MEC, em prol da melhoria da educação à distância no Brasil. A fala de um gestor institucional expressa muito bem isso:

Do material didático até comunicação, interação, tecnologia, gestão, estratégia, estrutura organizacional, tudo dá para melhorar e bastante. Não dá para aceitar como está, como adequado, em lugar nenhum, das universidades públicas, nenhuma delas. Eu acho que tem uma necessidade inclusive dessas melhorias, mas não é muito fácil propor melhorias quando a gente tem essa estrutura enferrujada como nós temos no país (pub4).

Estes aspectos são apresentados a seguir, com a transcrição dos relatos mais relevantes e sintetizados, por órgão competente, no quadro 5.01.

### **1. Aspectos Estruturais:**

Considerando que estes aspectos estão relacionados à infraestrutura física, tecnológica e de materiais, não foram apontadas muitas sugestões, talvez porque essas questões já tenham sido bem resolvidas ao longo destes últimos dez anos, mesmo porque, este é um ítem com bastante peso nas avaliações dos polos e dos cursos pelo MEC.

Sabemos que, devido a dimensão continental do país, com muitos municípios situados longe dos grandes centros, em regiões de extrema pobreza, ainda há polos com carência na sua infraestrutura física e tecnológica, especialmente, na qualidade da conexão a Internet. Contudo, o único aspecto ressaltado e recorrente em vários polos vinculados às IES públicas, é a falta de um “prédio público exclusivo” para o funcionamento da UAB. Muitos polos ainda funcionam em locais alugados pelo município ou em prédios de escolas municipais, concorrendo com os alunos destas na utilização dos espaços.

Por outro lado, nas IES privadas, alguns gestores revelaram que ainda são necessárias melhorias nos aspectos referentes à infraestrutura física e tecnológica, quanto à ampliação dos espaços físicos dos polos e melhorias no laboratório de informática, na conexão à Internet e no ambiente virtual de aprendizagem, como podemos constatar pelos relatos abaixo.

Infraestrutura física, como o acesso a banda larga, que segue precário em diversas regiões brasileiras. Principalmente no interior, onde está concentrada a maior quantidade de alunos com dificuldade de locomoção para acesso ao ensino presencial (priv2); ter espaços maiores e sistema de Internet melhor (priv4); melhorias no espaço do laboratório de informática com equipamentos modernos (priv6).

E outra questão que é fundamental, é sempre estar também contemplando a questão das próprias ferramentas de ensino aprendizagem nos ambientes virtuais, hoje em dia cada vez mais dinâmico. (...) As empresas de mercado estão oferecendo isso. E é justamente isso, a gente tem que achar mecanismos pra conseguir aproximar professor do aluno, melhorar relatórios de gestão, e a partir disso, a gente consegue realmente fazer o todo da EaD (priv5).

## 2. Aspectos Estratégicos:

Segundo os participantes da pesquisa, os aspectos estratégicos são os que mais demandam atenção. Os gestores EaD das IES públicas destacaram, de maneira unânime, três urgências: a institucionalização da Ead nas IES e autonomia na gestão dos processos; o cumprimento do acordo firmado pela CAPES com as IES e mantenedores; e a garantia dos recursos financeiros pelo MEC, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

E dentro das universidades tem que ser institucionalizado o processo e nenhuma universidade pública ou privada, as públicas com 100% de certeza, nenhuma está institucionalizada, isso não está pronto, elas estão institucionalizando, no gerúndio ainda, algumas um pouquinho mais avançadas do que outras,... por mais que a gente esteja bastante a frente da maioria, nós não estamos nem 50% institucionalizado ainda (pub4).

Institucionalmente, nós poderíamos melhorar, trabalhar uma normativa interna de valorização de horas dos professores públicos para a educação a distância, nas atividades dos cursos a distância. A EaD hoje, não é institucionalizada nas IES, ela é tratada como uma atividade de extensão, é uma atividade de ensino. Está precisando de uma regulamentação, de aperfeiçoar essa regulamentação (...) (pub2).

Além disso, a universidade precisa de autonomia para definir o seu modelo de EaD (com ou sem tutor, com ou sem polos, com qualquer relação (justificada) entre tutor e alunos etc.) (Pub1).

Questões de financiamento... Daria pra poder fazer melhor com menos dinheiro, mas desde que tivesse liberdade pra poder executar. (pub4).

A questão de respeito e compromisso do governo federal com as universidades e as universidades com os alunos e por ai vai, já que eles romperam com o compromisso. Os contratos expiraram e depois eles tiraram o corpo fora e deixaram cada universidade com o abacaxi inteiro pra descascar, pra resolver e por aí vai (Pub4).

As universidades precisam receber recursos do MEC, através da matriz orçamentária, de forma que os alunos a distância recebam o mesmo tratamento que os alunos presenciais (Pub1). Incentivo e investimento da CAPES (pub2).

A crise financeira que o país está atravessando, está fazendo com que forçosamente, se torna um desafio cada vez maior, a Instituição acomodar novamente as pedras, sem prejudicar os sujeitos envolvidos, tanto o aluno quanto o sujeito que pertence a estrutura (Pub2).

Fiscalização e cobrança do mantenedor, exigindo que ele atenda sempre a todos os requisitos previstos no Termo de Cooperação Técnica (Pub4); “Dotação orçamentária previsto pelo mantenedor” (pub6).

Também para os gestores institucionais de EaD e coordenadores de polos de algumas IES privadas, “ainda falta um olhar mais estratégico para a EaD”, principalmente nas políticas do MEC quanto a liberação de cursos e aos critérios de credenciamento e avaliação que ainda têm muito do que é importante no presencial:

Muitas vezes, a instituição quer inovar e acaba esbarrando numa questão que a legislação não permite. Este ano, depois que saiu o marco regulatório, depois de tanta discussão, já foi um passo muito grande. Mas não podemos parar por aí. Ainda tem que vir muita coisa para realmente nos desafiar a melhorar essa modalidade (priv5).

Necessário liberar mais cursos. A estrutura da IES é ótima (priv2), (priv6).

Uma das questões que eu vejo está relacionada muito à questão da gestão dos polos. Nós temos ainda que amadurecer um pouco mais até em relação ao que o MEC exige. Por exemplo, Biblioteca. Nós temos toda uma questão de biblioteca que é exigida, só que os alunos muitas vezes, ainda mais com as bibliotecas virtuais, não utilizam a biblioteca física. E isto é altamente qualificado dentro de um instrumento de avaliação. Essas discussões, tipo não pensar na modalidade EaD, como sendo uma réplica da modalidade presencial, em muitos aspectos, seja estratégico, operacional, é um desafio (priv5).

No que se refere aos aspectos estratégicos de competência das IES privadas, foram citados o maior investimento em marketing e mais atividades presenciais para os alunos, de forma a aumentar o sentimento de pertencimento à IES:

Mais investimento em comunicação e marketing e mais ações para os alunos do polo que são tão carentes da vivência universitária (workshops, palestras presenciais), reforçando as atividades que eles fazem a distância, como se fosse algo a mais para esses alunos que acabam não tendo quase nenhum contato com a Universidade. Muitos alunos fazem esse tipo de comentário quando estão aqui no polo para a realização das provas (priv2).

Investimento em marketing; Campanhas de divulgação e captação de alunos (priv3).

Atender os requisitos mínimos que o MEC exige e em cima disso fazer um bom marketing da IES juntamente com a equipe pedagógica que conhecem bastante os cursos (priv7).

### **3. Aspectos Operacionais:**

Dentre estes, um aspecto fortemente destacado tanto pelos gestores EaD de IES públicas quanto privadas, foi a qualidade na relação Polo/IES. Os gestores de polo apontam a necessidade de maior proximidade com as IES vinculadas a estes:

Encontros com mais frequência entre IES, mantenedores e Coordenadores de Polos; é necessário que IES estejam mais presentes no polo com palestras, seminários e cursos; promover alguns encontros presenciais sempre motiva e fortalece (pub2).

Os Polos necessitam de um meio de comunicação melhor com as mantenedoras (pub1); melhorar a comunicação entre as partes (priv4).

Dar condições para as universidades promover a presença dos professores ou representantes da universidade no polo com presença obrigatória dos alunos no polo (pub4).

Poderia aperfeiçoar essa articulação conjunta com os polos presenciais; os polos não podem se sentir solitários. A IES tem como premissa tentar trabalhar, na medida do possível, programações conjuntas com o polo; um apoio mais institucional por parte da capes, das prefeituras e da própria instituição de ensino, para que o aluno se sinta mais acolhido (pub2).

Maior integração entre Universidade e Parceiro, regras claras para que todos entendam os processos de maneira clara e objetiva, além de treinamentos frequentes, fatores que estão sendo implementados na IES com a nova gestão (priv6).

Ter reuniões mais frequentes entre Polos e Coordenação EAD; maior feedback da coordenação geral sobre a quantidade de alunos, índices de evasão (quantidades e motivos), problemas enfrentados por alunos do polo com as disciplinas, professores e tutores EaD (priv2).

Penso que o papel dos coordenadores ainda não está 100% definido e claro para a Gestão da Rede de Polos, seria necessário ter maior compreensão e haver treinamentos mais constantes... Como por exemplo, na parte dos modelos pedagógicos dos cursos... creio que os tutores dos polos também devem ser melhor aproveitados (priv7).

Outro aspecto apontado foi relativo à oferta dos cursos e ao critério na escolha dos mesmos, para que sejam de acordo com a demanda regional.

Ampliação de ofertas para os Polos (pub2); a demanda por novos cursos em EaD é grande (pub1); oferta de cursos por parte das instituições de acordo com a demanda, com um olhar mais cuidadoso em relação as necessidades, e não, por maior número de solicitações; deveria ser mais gradativo e voltado a atender as demandas da região (pub1); a oferta de cursos com mais frequência se faz necessária, pois a demora em ofertar novas turmas fazem os interessados migrarem para as instituições privadas (pub3); a falta de novas ofertas de cursos pelo sistema UAB nos mostrou um cenário de fragilidade nessa proposta (pub3).

Também, a automatização dos processos acadêmicos e administrativos e o amadurecimento da utilização da tecnologia por parte dos docentes:

Poderia existir um sistema unificado para registro de histórico de atendimentos ao aluno, onde todos os atores da EaD possam registrar eventos e também ter acesso ao conteúdo dos eventos. Dessa forma ficaria mais fácil dar seguimento aos atendimentos de alunos (situações de problemas mais críticos) (priv2).

Informatização total de todos os processos (requerimentos, dúvidas, gerenciamento de Avaliações, relatório breves e eficientes, integração curricular) (priv6).

Hoje, existem AVA's que tem um modelo de ferramentas, um ferramental muito grande e professores que não dominam essas tecnologias. Não adianta a tecnologia evoluir, se o professor não sabe utilizar (priv3).

Tem que haver pessoas que realmente entendam de educação a distância, comandando equipes de EaD. A figura do coordenador de EaD na IES é uma figura muito importante, porque, aliado com a equipe de tecnologia, ele pode revelar ao corpo docente alternativas de utilização de ferramentas que podem ser utilizadas na educação a distância para aproximar os estudantes do processo de ensino aprendizagem (priv3).

Os processos operacionais deveriam ser mais rápidos e menos burocráticos. Percebe-se que os alunos necessitam nos encontros de sanar dúvidas, e na verdade não é esse o intuito da participação (priv5).

#### 4. Aspectos Pedagógicos:

Vários aspectos pedagógicos foram apontados, mas um em especial, foi fortemente destacado como prioritário e urgente de aperfeiçoamento pelas políticas que envolvem a UAB: a questão da tutoria, mas especificamente, a valorização do profissional docente intitulado “tutor”. Vejamos os relatos de alguns gestores:

Um ponto que é trágico, pra não falar coisa pior: Tutoria. Esse ponto precisa melhorar 1000% sem piscar de olhos. Se a gente imaginar que é um docente importantíssimo para o aluno, que é o docente que o aluno realmente entende como sendo o seu professor, e ele está nas condições miseráveis em que se encontra, significa que não tem o que falar em termos de melhorias. Dá para melhorar muito e não precisa nem de muito esforço para melhorar isso (pub4).

Outra questão que pode ser aperfeiçoada é em relação a tutoria. A tutoria hoje é fundamental para o sucesso do curso a distância. A tutoria deveria ser melhor reconhecida. A CAPES está fazendo exigências pra tutoria. Uma pessoa que possui graduação mais especialização e vai fazer um atendimento de mais pessoas para agregar conteúdo, ganhar R\$765,00 por mês, é um absurdo. O valor da bolsa de tutoria para um docente com o perfil exigido, é ofensivo. Não importa a região do país, R\$765,00 por mês, com um perfil deste, é ofensivo; até um estagiário de ensino médio ganha mais. Um mínimo que se deveria pagar para a tutoria, é o equivalente a uma bolsa de mestrado, que já não é grande coisa. Os alunos da graduação da IES, não se interessam em um estágio para ganhar R\$765,00 por mês. É muita desvalorização do trabalho do tutor. Fica parecendo que a tutoria é uma ação de benevolência, e isto também influencia na evasão dos alunos. A produtividade dos tutores é grande, como que a IES vai gerir uma coisa dessas? (pub2)

O mais prioritário é a desprecarização da atual função de coordenador de polo e tutor (pub7); é preciso mais investimento e valorização dos profissionais que atuam nessa área (pub3); quadro de pessoal específico e remunerado pra a EaD, só as bolsas é pouco atrativo para os professores nas Universidades (pub3); a manutenção dos Tutores Presenciais e a Distância com a devida correção da remuneração (aumento no valor das Bolsas); Formação continuada do professor tutor (pub3).

Maior valorização do tutor presencial (priv5), (priv6); Capacitar cada vez mais os docentes (priv7).

No sistema uab (público) os tutores recebem uma bolsa auxílio que a quase 10 anos não recebe reajuste, a rotatividade é muito grande, deveria ser uma carreira federal. E no sistema particular as instituições cumprem muito em função das exigências do MEC, mas varia muito de Universidade, cada uma tem um sistema de pagamento e contratação, não existe uma uniformidade (priv7).

Além da valorização dos docentes envolvidos na EaD, outros aspectos pedagógicos foram apontados: a diminuição do número de alunos por tutor; a organização curricular; a necessidade de disciplinas introdutórias como mecanismo de diminuir a reprovação e evasão discente; a qualidade do material didático e da interação professor/tutor e aluno.

Diminuir o número de alunos por tutores, de forma que o tutor possa fazer um acompanhamento mais sistemático e contínuo, pois a mediação é fundamental para o bom engajamento dos alunos (pub3).

A forma de cobrar as atividades em tão pouco tempo, são muitas disciplinas com o prazo de 7 dias para executar todas atividades e às vezes os tutores à distância não dão os feedbacks com a mesma agilidade da cobrança (pub3).

O aluno chega nos nossos cursos muito cru e ele não sabe, e fica com medo de ser reprovado numa universidade pública; então ele é um fator que a gente tem trabalhado muito na graduação. Ou seja, construir para cada novo curso que a gente tem na graduação, algumas disciplinas que são disciplinas do ensino médio, para que o aluno possa reestruturar, aprender, entender, fazer conta, coisas que ele, se fez, ele já esqueceu, e se não tiver aquilo ele não consegue chegar numa disciplina de cálculo. Então ter disciplinas básicas para que ele possa começar no segundo semestre, com um nível melhor, e maturidade. Então a gente tem várias disciplinas básicas no primeiro semestre, como introdução a informática, porque muitos alunos não sabem mexer no computador, mouse, entrar na plataforma, fazer uma planilha, publicar vídeo, escrever um texto no Word, coisas que poderiam ser básicas, mas na verdade, para uma grande população, não é. E se for básico, tem uma prova que ele pode fazer, que não precisa fazer aquela disciplina e ir pra frente. (...) No segundo semestre, tem também uma disciplina de metodologia da educação a distância, aqui chama Seminário de educação a distância, é uma disciplina obrigatória (...). Eles têm a introdução a informática, onde aprendem as ferramentas, e essa disciplina para que possam conhecer metodologia, trabalhar isso pra ficar mais fácil e para conhecer os seus colegas (pub5).

A gente sempre pode melhorar a qualidade do material didático, o processo de produção, o afinamento de algumas questões como o acompanhamento, por exemplo, da organização dos TCCs. (...) A universidade começou como o modelo da educação presencial, o estudante sai em busca do seu orientador, e isso é muito mais difícil na educação a distância, então, quando a gente olha esses processos, a gente precisa dar um suporte bem diferente pra esses estudantes. Acho que tem muitos ajustes, em linhas gerais, que a gente pode olhar, em termos de crescimento do potencial da educação a distância (priv2).

Aulas mais interativas com uso dos recursos áudio-visual (priv4).

Precisaríamos de mais suporte pedagógico no polo, ou seja, uma presença maior do tutor presencial (priv6); Ainda existem reclamações quanto ao feedback dos tutores *online*, principalmente quanto as questões abertas (priv6); Melhorar o acompanhamento ao aluno (priv7); Acredito que mais interatividade entre aluno e professor via web ao vivo, sem encarecer os cursos (priv7).

Acredito que o EAD pode ser melhorado em todos os aspectos, para que o aluno possa sentir mais confiança sobre essa modalidade e acabar com esse tabu que EaD não aprende, não faz nada (priv5).

Quadro 5.01 – Síntese dos aspectos a serem aperfeiçoados na EaD no Brasil

Aspecto	Descrição	Órgão competente
Estrutural	Prédio público exclusivo	Mantenedor / Parceiro
	Infraestrutura física, tecnológica e material	
Estratégico	Institucionalização da Ead na IES	IES
	Marketing e estratégias para captação de alunos	
	Maior investimento na EaD	CAPES/MEC
	Cumprimento dos editais e financiamento (UAB)	
	Autonomia para as IES definirem seu modelo EaD e na gestão dos processos	
Critérios de credenciamento e avaliação de polo ainda baseado no que é importante no presencial		
Operacional	Articulação conjunta com os polos presenciais (melhorias na relação IES/Polo)	IES
	Oferta de cursos de acordo com a demanda regional	
	Automatização dos processos acadêmicos e administrativos	
	Formação docente para utilização da tecnologia	
Pedagógico	Reconhecimento e valorização da tutoria	CAPES/MEC
	Diminuição do número de alunos por tutor	IES
	Oferta de disciplinas “Introdução a Informática” e “Metodologia de EaD” no início do curso	
	Interação professor/tutor e aluno	
	Qualidade do material didático	

Fonte: Elaborado pela autora

#### 5.4.2. Aspectos que estão sendo desconsiderados pelas políticas públicas na gestão, implementação e avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância

Para os gestores institucionais de EaD e coordenadores de polos presenciais no âmbito das IES públicas, o que mais está sendo desconsiderado pelas políticas públicas atuais para a gestão, implementação e avaliação de cursos de graduação a distância, é a própria importância, magnitude e continuidade da UAB.

As ações que vem sendo tomadas pelo Governo Federal a partir de 2014, sob o véu da crise política e econômica que o país vem sofrendo, reflete o descaso governamental com a UAB, acarretando drásticas consequências às IES, aos polos e aos alunos, comprometendo a continuidade dos cursos, como podemos constatar a partir dos depoimentos a seguir.

Em virtude do momento conturbado na política no Brasil, as políticas públicas estão sofrendo os reflexos incertos, a desvalorização da Educação (pub1).

Em especial a continuidade da EaD como um todo, os polos foram avaliados, a publicidade em massa dos cursos, a comunidade se apropriou...e no momento o Governo encontra dificuldade em manter o sistema EaD/Universidade aberta, como um todo (pub3).

A própria valorização do programa UAB; pouco investimento no que diz respeito a oferta de novos cursos; temos demanda, mas não temos cursos (pub2).

Valorização do Ensino à Distância. A EaD precisa deixar de ser um programa para de fato ser parte efetiva de um ciclo de ensino valorizado e reconhecido como de qualidade (pub4).

É muito difícil pra gente tocar neste tema. Nós estamos aqui, tanto no âmbito federal, quanto no âmbito estadual, (...) com problemas financeiros seríssimos, e com isso deixando a desejar bastante no que ele tinha investido em educação a distância. (...) Tem material didático, e não tem dinheiro pra contratação. Tem que contratar tutores, então não é uma coisa simples, sem o dinheiro; (...) embora dentro da política tenha uma fala de que educação e saúde, não vão poder nunca diminuir as verbas, na verdade o que a gente vem presenciando é uma diminuição. (...) Ontem nós tivemos uma reunião com os coordenadores de curso e com os pro-reitores de graduação aqui da nossa universidade, hoje a gente se pergunta: e agora? Porque os alunos a distância, são alunos da Universidade, se terminar esse financiamento como é que nós vamos fazer? Como é que nós vamos inserir esse aluno como aluno da universidade, onde eu tenho que não mais dar uma bolsa para o professor, porque ele também trabalha a noite, final de semana com a EaD, mas que ele divida o tempo dele, as 8 horas\dia de trabalho do presencial com o aluno a distância. A universidade não vai dar conta. Por que cada professor já tem ai 10, 12, 14 turmas de aula dentro da universidade, é muito, porque a gente tem atendimento a reitoria, atendimento ao aluno, pós-graduação, orientação de aluno de pós-graduação, então é muita coisa, o professor tem que focar o que precisa. Então a gente não tem como incorporar o aluno a distância dentro do presencial. (...) Então como é que diminuindo a verba pública na EaD, como é que nós vamos manter os nossos alunos a distância? Porque o aluno ele fez vestibular, ele é aluno da universidade, o aluno fez a opção a distância e ele deve ser considerado como tal. Enquanto não tiver verba, a gente não pode falar em melhoria de nada (pub5).

Estão sendo instituídos novos Polos e, por outro lado, o não cumprimento de Editais para a oferta de novos Cursos nos Polos existentes, onde é grande a demanda (pub1).

Há morosidade com a oferta, se tivermos processo seletivo todo ano eleva o conceito da modalidade de ensino e com certeza os mantenedores terão mais empenho com a estrutura física do polo (pub3).

Enfim, todo problema sinaliza primeiro recurso. Sem recurso, o que você vai fazer? É uma discussão que tem que haver aqui na Universidade, porque se todos os recursos pararem, o que nós vamos ter na manga para poder ancorar estes alunos ao sistema na modalidade que eles escolheram? Porque não tem como mandar um professor para cidade dele dar a aula, a universidade não tem como manter diárias do professor pra ele ir lá dar aula numa região. Não tem como fazer isso. Enquanto tiver com essa luzinha acesa de pouco recurso, a gente não precisa nada. Pra você ver, laboratórios de informática, depois de 3 ou 4 anos, eu tenho que trocar computadores, bibliografia, quem vai comprar bibliografia para o curso inteiro? O MEC quando visita um curso para reconhecimento, credenciamento ou credenciamento tem que ter a biblioteca com os livros lá. Isso tudo é recurso (pub5).

Consequentemente, estão sendo desconsideradas as metas do PNE (2011-2020):

É uma política pública de grande importância, tendo em vista as metas do Plano Nacional de Educação para se ter pessoas acima de 24 anos que concluíram o ensino superior, só se vai alcançar isso através da EaD. O ensino presencial não dá conta, não tem campi suficientes que

dão conta de absorver isso. E mais: uma coisa é entrar, outra coisa é sair, e outra coisa é sair bem (pub2).

A própria CAPES deixa de usar o potencial deste espaço para ampliar o acesso. Percebo muita burocracia e pouca proposição e aperfeiçoamento (pub7).

A gente vê em relação ao futuro da EaD, é que seria muito importante frisar que os esforços que vem sendo desenvolvidos no Brasil para a educação a distância, eles têm sido bastante positivos, especialmente vindo das instituições privadas, que a gente tem algumas pessoas em alguns pontos públicos, seria muito importante que o governo abrisse um pouco pra essa realidade e passasse a efetivamente acreditar, porque sem isso, o PNE vai ser um sonho, não vai passar de um sonho se eles realmente não acreditarem e realmente não vai se atingir os números previstos de acesso ao ensino superior que o governo prevê. Se ele não abrir os olhos pra investir realmente na educação a distância, tanto aceitar isso dentro das instituições públicas, como parar de atrapalhar as instituições privadas, porque é isso que ele faz hoje em grande parte, ele atrapalha mais do que ajuda, realmente não vai se atingir o que é esperado da democratização do ensino superior (priv7)

Nós temos um plano nacional de educação, um PNE, que em várias de suas metas diz que nós temos que formar um grande grupo de professores. Se as políticas públicas, incluindo o próprio PNE, pensassem que a educação a distância pudesse ser uma grande estratégia, alternativa de boa qualidade, pra formar estes professores, eles deveriam estar preocupados um pouquinho mais com a educação a distância. O PNE entra em vigor, exatamente em 2014, e exatamente em 2014, o governo para de mandar dinheiro para a educação a distância. É impossível que a educação presencial consiga formar a tantos professores quanto o plano nacional de educação prevê. Com o apoio da educação a distância e com um pouquinho de cuidado pedagógico no que diz respeito ao cidadão, a gente conseguiria atender a um bom percentual daquele. Ao invés disso, ao invés de pensar na modalidade da educação a distância em alternativas públicas, o que a gente percebe são falhas, verbas indo mais para as particulares, via FIES, via isso, via aquilo, para que eles possam formar professores e nós sabemos, a decorrência dessa política (pub4).

Em contrapartida, gestores institucionais de EaD de IES privadas alertam sobre o favorecimento do mercantilismo da educação implícitos nos instrumentos do MEC para supervisão e regulação dos cursos de graduação a distância:

Alguns agentes, como o próprio Cury, que liberou a comissão do CNE e hoje está no MEC, que sempre foi um defensor da EaD, entre outros gestores públicos, alguns conseguem perceber que o controle que o Ministério faz sobre EaD, a supervisão e regulação, ela ao invés de gerar uma concorrência leal, ela gera uma concorrência desleal, porque ela favorece os grandes grupos, que têm recursos pra investimento, por que quem é pequeno não tem recurso para ficar esperando 2 ou 3 anos para um polo ser aprovado. Então tem dois grandes problemas: primeiro o processo instaurado de regulação e supervisão, não é que ele seja ruim, mas ele é muito demorado, então isso é um problema seriíssimo, a demora nos credenciamentos de polos. É um absurdo você ficar dois anos com investimento parado esperando pra abrir um polo. Isso é um grave problema, ou seja, a sobrecarga das séries em dar conta do trabalho e eles mesmo admitem isso quando eles vão as reuniões, que eles não têm perna. Isso, sem sombra de dúvida, acaba por demais atrapalhando o crescimento do EaD no país (priv7).

Eu acredito que, apesar de algumas coisas estarem muito fechadas, outras estão muito abertas. Eu particularmente, não vejo com muito bons olhos, a expansão desenfreada da EaD, a partir das multinacionais de ensino. Eu não nego que elas fazem um trabalho interessante no que diz respeito de que elas levam alguma educação pra vários locais em que não existe educação. Então isso é uma realidade positiva, mas eu acredito que na expansão, principalmente de

grandes grupos, acho que precisaria haver uma regulação um pouco diferenciada. Por exemplo, (...) se nós levarmos em conta, as centenas de instituições que estão credenciando agora para a EaD, nós estamos praticamente coibidos de fazer EaD no Brasil. Então eu acho que uma das questões que não estão sendo levadas em conta, existe um número muito grande de instituições no país, e se não houver algum tipo de cuidado para quem tem por exemplo, vamos dizer, quem tem menos de 5 mil alunos, quem tem de 5 a 100 mil e quem tem acima de 100 mil, precisa ter algum tipo de tratamento diferente porque caso contrário, daqui, talvez, 15 anos, se não houver uma mudança de forma ambiente vai ter duas instituições no país ofertando EaD, vamos dizer, ou talvez tenha 10, podemos assim dizer. Mas no passado, muitas faculdades do interior fizeram trabalhos muito bem feitos, muitas vezes são instituições responsáveis, de qualidade e que não conseguem entrar no mercado. Então, regulação para expansão, eu acho que ela está muito fechada para uns, muito aberta para outros. Isto é uma política que no meu entender, não está muito correta (priv6).

O Governo está deixando entrar muito francoatirador, instituições inteiramente caça-níqueis que só visam lucro, assim como no presencial também. Percebemos grandes instituições que não valorizam realmente a educação, instituições com ações na bolsa e que com a gestão administrativa muito incisiva, salas enormes, outdoors, enfim, com provas que não mensuram muito a qualidade, com políticas administrativas agressivas em cima do pedagógico, problemas gerais de instituições que realmente não fomentam a educação. A educação está passando por um processo de transformação muito grande, os grandes grupos estão incorporando cada vez mais outras instituições, e os grandes grupos como qualquer outro grande grupo quer saber do “leite na geladeira” quanto mais, melhor. E as políticas públicas atuais não estão cercando isto. Como você sabe, pessoas que estão no MEC que pertencem a grandes grupos, legislando em causa própria, em busca de lucratividade (priv3).

Além destas questões cruciais, foram destacados outros aspectos importantes que estão sendo desconsiderados pelo MEC na gestão, implementação e avaliação de cursos de graduação na EaD. O primeiro, decorrente dessa política mercantilista denunciada pelos gestores acima, é a própria qualidade dos cursos ofertados, dentre outros, conforme apresentamos a seguir.

– A qualidade dos cursos ofertados:

O aluno EAD é excluído da participação acadêmica no geral (congressos, apresentação de trabalhos, iniciação científica, incentivo à pesquisa, recebimento de bolsas, participação em grupos de extensão, etc...). São vivências bem consolidadas e importantes para os matriculados em cursos presenciais regulares e que não são oferecidos na modalidade EaD. Sei que há dificuldades nesta oferta, justamente por serem cursos à distância, mas seria interessante pensar em políticas públicas voltadas a estas demandas. É interessante que os cursos EaD tenham exatamente a mesma qualidade que os presenciais, sem deixar nada a desejar (pub6).

Qualidade do ensino a distância. Não basta termos muitos alunos matriculados, precisamos ter uma equipe qualificada (professores, tutores, gestores, secretaria) para atender essa demanda. As exigências para avaliações dos cursos também precisam ser equivalentes, para acabar com o rótulo do "comprar o diploma via curso a distância" (priv2).

A avaliação de cada um dos polos deveria ser muito mais criteriosa e exigente. O que a gente vê por aí e até mesmo os alunos comentam é que temos instituições de ensino promovendo educação a distância de péssima qualidade, com um conteúdo raso, profissionais superficiais, contribuindo ainda mais na fama que a Ead possui, de ser um ensino com baixa qualidade. Acredito que em função disso muitos ainda pensam que a Ead nem é reconhecida pelo MEC (priv2).

A educação no Brasil não melhora por deficiência do Poder Público, que não supervisiona adequadamente as IES. Exige demais de algumas e deixa outras à vontade; exige coisas que não influem tanto na qualidade de ensino e banalizam o que é realmente importante (Priv4).

Vejo um cenário de IES em EaD que não cumprem totalmente as exigências legais e quando recebem visita do MEC fazem o possível para burlar o sistema. Infelizmente os alunos não visualizam estes esquemas (priv3).

Hoje se abre polo até dentro de shoppings, lugares com nenhuma estrutura pedagógica, convênios em que o aluno nem sabe qual realmente é a Instituição que o está formando (priv3).

Tem muitas instituições irregulares e não existe políticas públicas adequadas para fiscalização da oferta (priv6); Estão liberando muitos polos sem nenhuma estrutura (priv6).

Penso que hoje há muitas instituições que não possuem estrutura mínima para atuar e também sem organização nos processos administrativos. Por não ter custo com estrutura acabam oferecendo cursos de baixo valor e também de baixa qualidade e a fiscalização do MEC não está sendo efetiva ou ágil nesse sentido. Prejudicando IES sérias que acabam tendo custo maior para manter sua qualidade, o que dificulta oferecer um preço tão competitivo (priv7).

– A demanda regional para oferta de cursos:

As peculiaridades regionais (pub1); A realidade cultural e socioeconômica de cada região; os cursos deveriam estar mais próximos da realidade de trabalho de cada região (pub3); A falta de cursos para atender as demandas de estudantes em diversas áreas (pub1); É preciso seriedade em respeito com a demanda existente e oferta de novos cursos (pub1); É preciso seriedade em respeito com a demanda existente e oferta de novos cursos (pub2).

Com relação a implantação, eu entendo que deve obedecer critérios técnicos relacionados a deficiências de formação profissional inerentes a cada região. A implantação tem que trabalhar muito isso na conotação pública, papel público do governo no sentido de ofertar a custo zero, uma formação profissional para essas pessoas longe do centro de ensino. Então na implementação tem-se que obedecer critérios técnicos de implantação, isto dentro evidentemente da relação custo-benefício. Não adianta querer montar um curso no qual não se vai ter demanda naquela região pra isso (pub2).

As políticas públicas deveriam regulamentar que as IES deveriam ofertar os cursos de acordo com a demanda do Polo, da região e isso não acontece, sendo, muitas vezes, ofertados cursos para os quais não tem demanda na região, e outros, como os relacionados à temática educação infantil, por exemplo, cujos professores carecem de capacitação, não são oferecidos (pub3).

– As especificidades de um curso ofertado na modalidade a distância:

Há necessidade de reavaliar os processos de avaliação de cursos, para além da adaptação de instrumentos do presencial para a distância (pub1).

A réplica do modelo presencial para o modelo da EaD e muito das questões de infraestrutura. Uma unidade presencial pode ter uma certa necessidade que um polo ou unidade EaD não tem, não vai utilizar todos os espaços requeridos. O MEC exige X número de computadores presenciais no polo, sendo que o polo está com todo um sistema de wifi e o aluno tem sua tecnologia, e muitas vezes com essa questão de não ser obrigatório ele ir ao polo, então porque eu tenho que ter todo um investimento numa grande quantidade de equipamentos e na verdade, ele não vem, não tem aquela utilização necessária. Nesses aspectos que tem que conversar mais, discutir mais e chegar a um ponto de equilíbrio. E na verdade, isso também afeta a questão financeira da instituição pra conseguir ter a capilaridade que a EaD necessita, com os

polos realmente podendo atender, dentro de uma estrutura que realmente necessita um aporte muito grande (priv5).

A questão da avaliação não pode ficar reduzida apenas á quantidade de alunos por máquina, ela tem que se ater também a qualidade dos alunos que são formados. Não é a estrutura que foi utilizada neste projeto para que este aluno pudesse ser formado, o quanto que ela foi utilizada. Exemplo: as Instituições têm que investir em bibliotecas, livros.. pra que a necessidade de se gastar milhas de investimento em livro para uma biblioteca, se hoje os alunos, principalmente a distância, fazem downloads desses livros na Internet, pagando direitos autorais e tudo. Não seria mais fácil, o investimento nas mídias digitais? Não que tenhamos que descartar os livros, mas ainda se utiliza muito nos parâmetros de avaliação de um curso presencial em um curso a distância (pub2).

#### – A autonomia Universitária:

Bom, primeiro é entender que a universidade sabe fazer ead melhor que o governo. Isso é essencial. Nós sabemos, aqui na Instituição, fazer educação a distância muito melhor do que a CAPES sabe fazer. A CAPES deveria ser uma instância de fomento; não deveria ser uma instância de ordenamento e políticas públicas para EaD. Mas na prática, está sendo. Isso acaba sendo um problema e deveria ser mudado. Deveríamos repensar a autonomia universitária pra ela fazer como ela pensa que deve ser feita, e não seguir, por exemplo, as diretrizes que nós tivemos recentemente aprovadas, apesar delas representarem um grande avanço em relação ao que foram até recentemente, mas elas não estão perto nem de longe do que deveria ser. Esse é um aspecto importante para se pensar (pub4).

Esse novo marco regulatório, você deve ter acompanhado, ele flexibilizou alguma coisa, mas eu penso que o ponto onde se dever-se-ia flexibilizar, é exatamente o da autonomia das instituições de desenvolverem o seu próprio projeto pedagógico. O Brasil, ele é pioneiro e eu entendo que exitoso em fazer avaliação dos egressos. Eu acho que é uma avaliação, que por mais que tenha defeitos, ela tem uma forma de medir os egressos. Então eu acho que poderia deixar que cada instituição fizesse o seu projeto de acordo com o seu perfil regional, de acordo com as suas crenças, os seus valores... Eu acho que a flexibilização seria muito interessante (priv6).

Nessa nova regulação, parece-me que houve alguns pequenos avanços, mas a gente ainda não recebeu os instrumentos de avaliação para saber se realmente estes avanços vão se concretizar nos instrumentos de avaliação do INEP. Tanto que a ABED até lançou uma carta em repúdio a essa nova regulação, colocando que isso ainda não foi o avanço esperado, está muito longe do avanço que a gente espera das políticas públicas, que tenha respeito ao que cada instituição realmente possa desenvolver o modelo de EaD que queira desenvolver. Eu venho de uma instituição, que eu trabalhei quase 13 anos, que é totalmente virtual, e era obrigada a ter a mesma infraestrutura de polo que uma universidade que tem semipresencial. Tem que contratar um tutor presencial, para ficar lá no polo presencial, esperando os alunos, que não vão, porque o modelo é 100% *online*, contratar uma biblioteca física caríssima, que livro é muito caro no Brasil, (...) e acaba virando mofo. É lamentável (priv7).

#### – As condições do estudante:

Além destas questões, temos em termos de políticas públicas um certo desrespeito às condições do estudante. Eu acho que o estudante deveria ser melhor considerado se quiséssemos fazer a educação a distância com um pouquinho mais de qualidade e responsabilidade. E nesse pacote eu estou incluindo por exemplo, as condições de um aluno não poder frequentar um polo presencial e a gente não poder ensinar de outra forma a não ser que ele vá ao polo. (...) o estudante não tem condição de fazer uma formação da forma que ele acha que deveria ser (pub4).

E depois, a gente tem que aprender a lidar com uma diversidade, porque nossas universidades são na verdade, diversidades, nós temos alunos de alguns cursos que terminam em 4 anos. Outros não, precisam mais tempo, uns semestres a mais para internalizar o curso. E esses alunos, as verbas não vem pra eles. Terminou em 4 anos, terminou ok. Não terminou, ele é considerado pela UAB evadido, mas ele não ta evadido, ele ta ainda terminando as disciplinas, ele ta atrasado. Mas se o sistema para, se eu não tenho mais entrada para o curso, eu vou ter problema, porque se tem mais entrada no curso, ele tem disciplina de todo semestre funcionando. Na hora que eu parar de ter entrada, eu não vou ter mais disciplinas funcionando, e como esse aluno vai fazer aquela disciplina? Isso é um problema no Brasil inteiro. O aluno chega a esperar 4 anos pra ter Novo vestibular pra ele conseguir fazer as matérias que ele está precisando (pub5).

A importância dessa modalidade para as classes sociais desfavorecidas, democratizando a educação superior de qualidade (pub7).

Na situação atual do país, está fora de cogitação, mas é totalmente sem sentido não haver financiamento do FIES para EaD. É algo que também só favorece talvez quem precisaria um pouco menos. Eu acho que a questão do financiamento é muito importante (priv6).

- A importância do trabalho do tutor para a qualidade da aprendizagem e redução da evasão discente:

Valorização dos tutores e coordenadores dos polos quanto aos valores da bolsa (pub2),(pub3), (pub7).

O valor da bolsa é insignificante e, portanto, não atrai bons profissionais (pub6).

Está sendo desconsiderado a carga horária do professor de EaD e o plano de carreira deste professor (priv6).

A figura do professor é para montar o curso na parte estrutural e de conteúdo, logo após passam toda a gestão do curso para os tutores. Os mesmo recebem quantidade imensa de atividades para correção, fóruns, provas e e-mails e não dão conta de atender toda a demanda. Valor da bolsa é abaixo do piso salarial, o que faz com que muitas vezes editais de seleção para tutor não contemplem as vagas ou recebem profissionais que não conseguem cumprir a carga horária de 20h semanais no polo para receber R\$765,00 (pub6).

Não concordo também com o fato da Universidade Aberta do Brasil poder ter qualquer tipo de tutor presencial enquanto que as instituições particulares têm obrigatoriamente, de ter um tutor da própria casa. Eu entendo que todas deveriam ter um tutor da própria casa. Não é para flexibilizar, pelo contrário, eu acho que precisaria, o profissional, o tutor ele é um acadêmico e (...) não pode ser um funcionário do parceiro. Então essa diferenciação da política das públicas para as particulares, também não é muito salutar (priv6).

- O investimento realizado no Polo por parte do mantenedor:

Ocorreu um investimento pelos mantenedores para que os polos se adequassem conforme a legislação, com recursos humanos, tecnológico, estrutura física entre outros. Agora muitos polos estão fechando suas portas por falta de cursos (pub2).

A demora com as novas ofertas vai fazendo com que os polos vão perdendo a credibilidade, deixando espaço para rumores de que vai fechar, deixando governantes desacreditando ou gastando dinheiro para polo sem alunos e isso é sem duvida um agravante. Os municípios não têm condições de manter quadro de funcionários sem ter o que fazer, a disposição na espera da oferta de cursos. Muito complicado!!!! (pub3).

Vários destes aspectos são conseqüências diretas do desconhecimento e da falta de credibilidade na educação a distância pelos próprios dirigentes governamentais e da morosidade com que os processos são tratados no MEC.

A gente percebe que até o governo atual que eles não acreditam em educação a distância. Isso é muito claro. No relatório da SESU, o relatório Balanço Social do Ensino Superior, esse relatório é muito interessante, porque você percebe o tamanho da importância que eles dão para a educação a distância. O objetivo do relatório era mostrar que o ensino público superior teve aumento no número de vagas. O EaD foi colocado em um cantinho do lado esquerdo, embaixo do rodapé do relatório. Então assim, por ali dá pra ver o quanto eles atribuem importância a EaD para o acesso ao ensino superior. É triste porque eles ainda não conseguiram perceber essa importância (priv7).

Outro ponto é o fato deles não acreditarem na educação a distância *online*. Isso também é bastante visível pelas políticas que eles apresentam, sempre focando no encontro presencial, na prova presencial, no polo presencial, no tutor presencial, no livro físico, enfim, como se a EaD totalmente *online* não existisse no mundo. Como se não existisse tecnologia de simulação, de laboratório, como se nada disso existisse (priv7).

Eu vejo que a gente tem hoje uma dificuldade muito grande na aprovação de polos. A gente faz alguns encaminhamentos pra poder chegar a regiões em que há demanda e que se beneficiariam com a presença da instituição e os processos são muito morosos no MEC (...). Então, isso a gente se ressentiu um pouco quando a gente fala na questão da gestão e das possibilidades, nessa morosidade nos itens que vão sendo aprovados, no encaminhamento de polos (priv2).

Uma outra questão, é a agilidade nos processos do Mec. Nós estamos há dois anos com processos de solicitação para credenciamento de novos polos e 4 polos estão dentro do mesmo processo. Um polo já foi visitado e enquanto não for visitado os outros três, o processo não conclui. E aí, o parceiro que já tem toda a estrutura pronta para operar, está parado porque ainda não saiu a autorização. Esses trâmites têm que ser mais ágeis, pra IES conseguir trabalhar (priv5).

Não há uma agilidade nos processos no Ministério da Educação (priv2).

Burocracia dos órgãos competentes, demora em liberação de cursos e credenciamento de polos, dificultam a democratização da educação à distância (priv6).

A supervisão e a regulação em si, do processo qualitativo, eu não vejo como negativo, pelo contrário, a gente vê sempre como positivo, mas se tivesse agilidade (priv7).

O relato do gestor institucional de EaD de uma IES privada, bem conceituada nos cursos a distância que oferta, é polêmico e nos remete a uma reflexão bastante oportuna: Nos dias atuais, com a educação a distância já consolidada no país, o Brasil precisa ter uma política pública para a educação a distância? Ou seria mais promissor se os órgãos competentes dessem autonomia para as IES e avaliassem o perfil dos egressos?

Eu não sei se precisa ter uma política pública para a educação a distância (...) talvez, uma coisa que o governo possa fazer é diminuir a regulação, isso pode ajudar muito. Se você olhar os dados do MEC, quem está na baixa não vai aumentar e quem está na média não vai abaixar mais, porque nós chegamos a um negócio chamado de saturação de cobertura. Hoje nós temos uma cobertura de ensino no Brasil muito grande. Então, eu me arriscaria a, se eu fosse Ministro

da Educação, me arriscaria fácil a desregularizar este mercado, porque está no limite da regulação. (...) Eu fui reitor de uma universidade e implementei 37 polos no interior da Amazônia, pra você ter uma idéia, de educação. A qualidade não é o polo. Vou dar um exemplo pra você. A instituição é a XXX<sup>11</sup>. Você acha realmente que se você desregular, a XXX vai diminuir? Não, porque a estratégia da XXX já está montada. Ela não vai ter interesse de diminuir. Ela ganha muito, e outras... Então, quando você tem o sistema de cobertura saturado, você precisa procurar investimento em outras áreas. Então agora, as instituições vão começar a investir um pouco mais em qualidade. Isso é um processo natural da educação.(...). Eu acho que regulação ajuda a cobrir, a regulação e a avaliação, elas não ajudam a melhorar a qualidade, muito pelo contrário. Ela limita quem quer ter mais qualidade e ela possibilita quem é ruim, continuar ruim. Você sabe que para ter nota 3, você não precisa ter mais que nota 3 não. Aí você pode argumentar, então se não tiver regulação, vou ter nota 2, não, você tem uma barra. Ora, essa é a barra mínima, você faz o que você quiser, você tem que estar nessa barra. (...) É muito complicado querer responsabilizar o Estado. Tem muita regulação, que quem quer ser inovador não consegue porque está engessado e quem quer ser ruim vai conseguir ser mais ruim ainda. Porque vai ficar com nota 3 porque.. é ridículo você dar nota 3 para uma coisa que.. (...), é uma curva, se você fizer estatisticamente uma correlação entre quem tem nota 3 de grandes instituições, por exemplo, (...) você tem um curso Premium, nota 5 odontologia, que vende tudo.. aí o cara tem 100 mil alunos, entendeu, ele faz propaganda daquele curso e diz que é nota máxima, mas o resto o cara calibra pra nota 3. Eu fui reitor de uma universidade com 25 mil alunos, eu sei muito bem o que é isso. Se não tivesse regulação, eu iria piorar? Não, eu não teria interesse em piorar, muito pelo contrário, eu teria mais liberdade para ser mais criativo, pra ganhar mais dinheiro, com menos recursos e com melhor qualidade. A gente subestima muito a sociedade. Quando o governo regula demais, diz que a sociedade é ignorante (priv1).

O quadro 5.02 apresenta uma síntese dos aspectos negligenciados pelas atuais políticas públicas de EaD e indica em qual âmbito (público e/ou privado) foi referenciado.

Quadro 5.02 – Síntese dos aspectos negligenciados pelas políticas públicas de EaD

Aspecto	Público	Privado
Importância, magnitude e continuidade da UAB	X	
Metas do PNE (2011-2020)	X	X
Qualidade dos cursos	X	X
Demanda regional para oferta de cursos	X	
Especificidades de um curso ofertado na modalidade a distância	X	X
Autonomia Universitária	X	X
Condições do estudante	X	X
Importância do trabalho do tutor para a qualidade da aprendizagem e redução da evasão discente	X	X
Investimento realizado no Polo por parte do mantenedor	X	
Agilidade nos processos de credenciamento de polos	X	X
Credibilidade na modalidade EaD	X	

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>11</sup> Omitimos o nome da IES citada pelo entrevistado para preservar o sigilo da sua identidade.

### **5.4.3. Por que o crescimento da Educação a Distância nas IES privadas foi muito superior ao das IES públicas?**

Se analisarmos as estatísticas do Censo do Ensino Superior do INEP dos anos 80 até hoje, perceberemos que, historicamente, 70 a 80% dos alunos da graduação presencial são das IES privadas. Então, nada mais natural que 70 a 90% dos alunos da EaD estejam no ensino privado. Dessa forma, essa predominância de alunos nas IES privadas não é característica da EaD, prevalecendo na educação como um todo, em consequência do poder do capital. Infelizmente, no Brasil, as pessoas com maior poderio econômico vão para a pequena parcela das instituições públicas e as pessoas de menor poder aquisitivo vão para as instituições privadas, tanto na educação presencial quanto na educação à distância.

Contudo, o que nós pretendíamos entender com a questão “Em sua opinião, por que a EaD nas instituições privadas têm muito mais alunos do que nas instituições públicas?” era porque o crescimento da educação à distância no âmbito privado foi muito superior ao da educação à distância no âmbito público.

De acordo com alguns relatos de gestores institucionais de EaD das IES públicas, essas têm muito menos autonomia acadêmica, administrativa e financeira para executar os processos de gestão dos cursos do que as IES privadas. Além disso, o Governo não mantém a continuidade dos programas, o que impede a regularidade da oferta e a oferta de número de vagas adequado para atender a demanda.

Esse crescimento tem a ver com as condições que a universidade privada tem de poder executar. Se as universidades públicas pudessem cobrar pelo menos um pouquinho, como as universidades privadas cobram (...) na graduação, de mensalidades, isso seria uma forma da gente dizer que os estudantes estão custeando sua própria formação. Como nas públicas nós estamos sujeitos ao financiamento governamental que quando vem, vem muito precariamente, a gente acaba não tendo condições de se manter. (...) o governo só mandava dinheiro pra cada seis meses e aí a gente ficava sem saber o que ia acontecer daqui um ano. E a cada final de ano a gente ficava sem saber, será que vai ter dinheiro? Podemos aumentar os alunos ou temos que esperar? Para você entender a gravidade da situação, nós somos obrigados hoje, a atender os alunos até 2024 sem que o governo mande mais um centavo. Se o governo não mandar mais nenhum centavo, como já não mandou esse ano e o ano passado, nós somos obrigados a formar os alunos até o final. Por que eu, como reitor, ou como professor, ou como pesquisador, ou como educador, vou me preocupar em aumentar o número de alunos se o governo não banca. Agora se o aluno pagasse, ele interessado na formação, aí a gente conseguiria atender como as instituições privadas. (...) O governo autorizou o vestibular em abril deste ano e até agora, nenhuma universidade federal abriu o vestibular. Estamos esperando se o governo der o dinheiro para as turmas passadas, a gente vai abrir o vestibular para o ano que vem, senão não, isto é brincadeira (pub4).

Porque não temos continuidade nos programas, impedindo a regularidade da oferta e a oferta de número de vagas adequado para atender a demanda reprimida. Além disso, os programas federais voltam-se, prioritariamente, para a formação de professores, enquanto as instituições

privadas têm flexibilidade para organizar e oferecer cursos nas áreas onde o mercado tem demanda (pub1).

As instituições privadas não têm um terço das amarras que as instituições públicas têm. Todas as IES privadas cobram e cobram inclusive do próprio governo. Até para a programação das vagas é uma coisa interessante. Tem muitas instituições privadas que quando não completam as turmas, elas abrem, e o governo diz assim, olha, as demandas que vocês têm, podem mandar pra cá que e se financia. As privadas têm entrada de alunos todo semestre, não precisa de autorização da CAPES, e as públicas, por elas, seriam abertos editais para entrada todo semestre (pub2).

Outro fator destacado pelos gestores vinculados às IES públicas foi a finalidade capitalista de muitas IES privadas, na premissa de que quanto mais aluno, maior o lucro, sem levar em consideração aspectos qualitativos.

Em termos quantitativos, capitalista, é lógico, quanto mais aluno tem a universidade privada, mais dinheiro ela tem, automaticamente e nada mais lógico que ela tenha mais alunos. (...) a universidade pública quer fazer de forma melhor, com mais qualidade, e ela não tem obrigação de atender milhares de alunos porque não está interessada no lucro (pub4).

Agora, seria legal fazer uma análise qualitativa. No último ENADE, quando fizeram análise tanto dos cursos presenciais quanto a distância, muitas faculdades privadas que tem cursos a distância ficaram na frente das federais. É um crescimento expressivo, contribui para se atingir uma média maior. Não podemos desmerecer as IES privadas, são importantes neste processo. Mas entendo, qualitativamente falando, a grande maioria está atrás das federais. O investimento, muitas vezes, que o governo faz, no sentido de possibilitar que as vagas das faculdades privadas sejam ocupadas, por que não faz na pública? Se ele aumentar... mas existem questões que não nos competem (pub2).

Pra algumas, eu tenho até certo receio de falar isso. Eu tenho muito medo do que algumas universidades particulares estão formando. Existe, às vezes, uma defasagem muito grande no aluno, e se a universidade quer que o aluno pague e devolve que o aluno forme (...). Meu medo é pensar que muita gente está pagando pra ter um diploma. Isto é uma coisa que me deixa muito triste (pub5).

E particularmente, eu tenho um pouco de medo dessa quantidade de faculdades que estão ofertando cursos semipresenciais. Eu tenho medo por não conhecer qual a realidade que os alunos estão entrando e o que vão adquirindo aos poucos. Nós fazemos o vestibular semestral pra oito mil vagas para os cursos de graduação. E a gente vê que em determinados cursos em determinados polos não preenchem as vagas. Quer dizer, não tem alunos que vêm do ensino médio habilitados, nem pela nota do ENEM, e nem pela prova, eles não têm nota pra passar. Então isso, é um fator que nos preocupa bastante (pub5).

Para os gestores institucionais de EaD das IES privadas, além das IES privadas visualizarem na EaD uma oportunidade de expandir as suas ofertas, as IES públicas não conseguem atender a demanda. E não conseguem, devido à própria postura do Governo, que ao invés de investir na UAB, paga para o estudante ir para a IES privada. A falta de credibilidade na EaD pelo Governo e por grande parte dos professores das IES públicas estão provocando o sucateamento da UAB.

Pensando na IES pública mais próxima, penso que aquilo que ela oportuniza deve estar sendo bem aproveitado e que a oferta talvez seja menor. Participei de uma banca de defesa de uma qualificação de mestrado de um estudante do Instituto Federal mostrando que 98% das vagas eram inicialmente aproveitadas e que depois os alunos tinham um índice de evasão assim absurdo. Então eu fico pensando que isso também desestimula um pouquinho estar ali ofertando a continuar, ao invés de buscar soluções, ficam ofertando e se descontinua também. Então eu não sei avaliar muito a questão da universidade pública, mas eu vejo que no caso das universidades privadas, sim elas enxergam uma oportunidade de expandir também as suas ofertas, de chegar a locais mais distantes e no caso da nossa IES especialmente, levar uma educação de qualidade a locais mais distantes, dentro do que ela entende como adequado, porque é uma instituição que não abriria mão de uma educação de qualidade por questões comerciais (...) então, isto por vezes, no nosso caso, segura um pouco uma expansão, porque a gente sempre pensa em expansão do ponto de vista de levar realmente excelência acadêmica para esse aluno que estuda a distância. Então o que isso implica? Implica um bom acompanhamento, implica muitas horas de tutoria, implica um suporte adequado nos polos, isso causa uma expansão mais lenta. Agora, há também muitas instituições que fazem expansão dentro de uma outra linha. Então acho que isso também pode explicar um pouco esse grande aumento do número de vagas (Priv2).

As instituições públicas não dão conta da demanda. Se você for olhar, o sonho de qualquer estudante, é passar numa pública, não é numa particular. Na pública ainda existe o processo seletivo, na particular existe o processo classificatório. Perde-se aí o desafio para entrar na universidade. Em contrapartida, tomando-se por base a postura do governo, uma instituição particular consegue ter um preço por aluno muito mais baixo do que numa pública. E daí é que vem, por exemplo, o PROUNI e o FIES. Em vez de o governo investir na universidade pública, ele paga para o estudante ir pra particular, porque o custo pra ele seria menor. Então, talvez seja uma questão de custo para o próprio governo (Priv3).

Eu vejo assim... Na instituição privada a gente já passa por uma série de questões de dificuldades ou de desafios e talvez na pública, mais ainda. (...) Na ABED do ano passado, em algumas oficinas, vieram cases de pessoas que trabalhavam com a educação a distância nas entidades públicas e colocaram a questão justamente de tutores que acabavam não recebendo, e a gente sabe da falta de estrutura das instituições públicas... então a gente verifica, como a gente tem que estar realmente com essa questão tecnológica muito a frente, talvez o time da pública não esteja dentro desse ritmo, têm que fazer uma licitação, conseguir fazer uma configuração total... (Priv5).

Um fator muito simples, que se nós observarmos, por exemplo, no nosso país, no caso do ensino superior, uma inversão de valores, porque o aluno do ensino fundamental e médio das classes menos favorecidas, ele é obrigado a estudar no ensino público, que em nosso país, não é um ensino de melhor qualidade. Então basta visitar o estacionamento das federais, que nós vamos perceber que a grande maioria dos alunos que entram nas instituições públicas, eles são das classes mais favorecidas que conseguem na maioria, nos estamos falando obviamente da maioria, porque exceções existem, que conseguem acessar ao ensino federal superior. No entanto, tem alguns pontos também que nós devemos considerar. A própria forma como as federais fazem um bom trabalho, obviamente, em termos de qualidade dos egressos, mas que eu não consigo desatrelar também a qualidade dos egressos da qualidade do aluno que entra; elas durante muito tempo, praticamente não havia cursos noturnos nas federais e a realidade de nosso país é que o aluno, a massa, precisa trabalhar para estudar. Então, demorou-se muito a haver uma expansão nas públicas para atender essa demanda da população que antes não tinha acesso ao ensino superior. A partir do momento que as particulares tiveram a expansão, principalmente a partir da gestão do Paulo Renato à frente do Ministério da Educação, que houve assim, uma expansão muito grande das instituições de ensino superior, principalmente no interior do país. E depois com o advento da educação a distância e neste ponto é aquilo que eu falei, vem a parte da qualidade mesmo das multinacionais de ensino, surgiu a oportunidade para quem não tinha chance de entrar no curso superior. Acho que é impossível, no médio prazo, reverter esse quadro, também nem seria justo, novos investimentos foram feitos. A partir do momento que o país adquiriu multinacionais do ensino, sociedades anônimas, então a

população está investindo ali. Então obviamente, tem que haver seriedade e com isso buscar melhoria da qualidade e não querer destruir o que foi construído. Bem ou mal, é algo que foi feito (Priv6).

Pela própria importância que o governo dá a EaD dá pra entender, e ele é o responsável pelas IES públicas, não dão nenhum tipo de apoio. A UAB está abandonada, está sem recurso. Por exemplo, o Maranhão tem um projeto muito legal, o Ceará tem um projeto muito legal, todas as instituições que têm projetos legais na UAB, eles choram porque os recursos estão cada vez mais escassos pra investimento em educação à distância. Então não há destino de recurso, não há interesse do governo, isso nas instituições que se interessam. E aí tem aquelas que não se interessam, porque vivem um modelo, você sabe, o modelo de Instituição Pública Federal no Brasil, infelizmente é um modelo extremamente arcaico, é um modelo elitista, um modelo que só acredita no aluno que não trabalha, no aluno que vive pra estudar, um aluno irreal pra nossa realidade brasileira. Então, imagina acreditar em EaD? Então, tradicionalmente, os professores das Universidades Federais, que a grande maioria são doutores, que trabalham na pesquisa, eles não acreditam na educação a distância. Então, nem o Governo, nem as Instituições acreditam, o resultado está aí. Poderiam ter um avanço no acesso ao ensino superior, na democratização do ensino superior público e gratuito, e não tem porque eles não acreditam, simplesmente eles ignoram a EaD, contrariando totalmente o cenário mundial, indianos, chineses, japoneses, americanos, espanhol, open university, UNED, e por aí vai... O modelo brasileiro, infelizmente, não vinga. Extremamente atrasado ainda em relação a políticas públicas de outros países, justamente por isso, por falta de creditação, assim como eles ignoram diplomas do exterior, fazem toda uma burocracia quando você vai obter um título fora do país. O último discurso que eu ouvi de um canadense, de uma universidade do Canadá, foi: “Eu não entendo porque o Brasil complica tanto a EaD, porque que o Brasil coloca tantas barreiras pra educação a distância” (Priv7).

#### **5.4.4. Comentários, críticas e sugestões**

Na expectativa de novas contribuições, colocamos a seguinte questão no questionário aplicado aos coordenadores de polo: Observações (utilize este espaço para quaisquer comentários que entender necessário). Como podemos perceber nos relatos abaixo, muitos coordenadores de polo vinculados à UAB salientaram a importância da educação à distância e da UAB para o cumprimento da Constituição de 1988 que preconiza a garantia de uma educação de qualidade para todos, além da função social que o polo presencial exerce no nosso país.

A EAD, sem dúvida, é um dos projetos mais justos da educação brasileira no sentido de cumprir a constituição de 1988. Este projeto possibilita o direito a educação com livre acesso. Houve tempos em que a educação superior era para ricos, classes menos favorecidas sonhavam um sonho distante, hoje todas as pessoas têm acesso basta querer. Eu acredito na modalidade e procuro falar sempre aos nossos alunos, é só uma modalidade para que a educação realmente seja um direito de todos (pub3).

A Educação a Distancia possibilita o cumprimento da constituição federal de 1988 na garantia da educação de qualidade para todos(as); através desta modalidade podemos perceber que há possibilidade de acontecer de fato, onde todos tem acesso a educação superior. No meu ponto de vista é um dos melhores projetos de governo dos últimos tempos. Deveria ter maior atenção dos Governantes (pub3).

È uma modalidade de ensino que promove mudanças sociais jamais sonhadas por muitos alunos (transformação social) (pub4).

A criação da UAB contribuiu e, muito, para a desmistificação da EAD, colaborou na desconstrução da idéia de que os Cursos EaD são fáceis e de baixa qualidade. Todos os cursos, seja de Graduação, Especialização, Extensão ou Aperfeiçoamento, com raras exceções em algumas disciplinas, foram de ótima qualidade, com graus mais ou menos elevados de exigências. Comprova isto o número de profissionais qualificando a atuação nos seus locais de trabalho; aprovação em concursos e a grande procura por cursos no Polo (pub1).

Acredito na função significativa do Polo Presencial UAB como fator de desenvolvimento social e econômico do país (pub2).

Penso que a educação a distância seja um grande instrumento para levar educação formal superior e de qualidade aos recantos onde antes jamais chegariam. A importância do tutor presencial é fundamental nos cursos ofertados (pub1).

Essa modalidade educacional minimiza a exclusão social e intelectual possibilitando às pessoas acesso a educação, suprimindo distâncias. Acredito na função significativa do Polo Presencial UAB como fator de desenvolvimento social e econômico do país. Também evidencio a qualidade dos cursos ofertados no Polo, os quais oriundos das IES parceiras, que são avaliadas com alto percentual de qualidade (pub1).

Por outro lado, assim como os demais profissionais de EaD que responderam ao questionário na etapa anterior dessa pesquisa (cujos resultados foram apresentados no capítulo IV), os coordenadores de polo também criticaram e lamentaram a falta de compromisso do Governo Federal com o Sistema UAB, com o recente contingenciamento de recursos que impossibilitam a oferta e reoferta de novas turmas e novos cursos. Os depoimentos abaixo expressam claramente essa insatisfação.

O programa UAB é um meio eficaz de formação à distância principalmente por ser oferecido por IES de qualidade. Infelizmente vivenciamos um momento de descaso e as IES sem condições financeiras para oferta e a população com esperanças é o que vivemos hoje no dia a dia (pub5).

Infelizmente, no momento é pequena a oferta de cursos quer de Graduação; Especialização; de extensão e aperfeiçoamento há muito não são ofertados. Em nossa região é grande a procura (...). A UAB proporcionou a interiorização e democratização do Ensino Superior Público, gratuito e com qualidade. O Sistema não pode/deve parar, muito pelo contrário, deve ofertar cada vez mais, cursos não apenas na área da Educação e Gestão, mas novos cursos em novas áreas (pub1).

A EAD está um pouco esquecida pelo Governo Federal, deixando toda responsabilidade para a IES e o Município (pub1).

“O papel da universidade é formar alunos, mas precisamos que os gestores públicos entendam a dificuldade que estamos passando” (pub1).

No 2º. Semestre de 2016, a IES recebeu a manifestação de algumas prefeituras que estão querendo fechar os polos, o que está causando uma confusão tremenda na gestão dos cursos. A sugestão da CAPES é que a IES absorva esses alunos no presencial. Pelo termo de cooperação

assinado entre o município, IES e CAPES, as prefeituras não poderiam fazer isso, mas como a Capes não está cumprindo o financiamento... (pub2).

Os polos de apoio presencial são fundamentais no sucesso dos cursos, o papel da coordenação do polo e dos tutores é o que dá sustentabilidade, por isso precisam ser reconhecidos e valorizados. As prefeituras têm realizado investimento constante e precisam do retorno disso, em forma de cursos, por isso o investimento, o fomento dos cursos é absolutamente necessário (pub4).

Sofreremos sempre pela ineficiência dos governantes em cumprir as prerrogativas da constituição federal - é dever do estado em ofertar educação de qualidade, em todos os níveis (pub4).

Sou fruto da Educação a Distância e digo com propriedade a educação a distância não pode acabar ela é necessária para a vida de muitos e se quiser ter um país melhor temos que valorizar a educação como um todo e a IES faz parte desse todo (pub3).

Agradeço a oportunidade de participar desta pesquisa, pois fiz um viagem no tempo e com 10 anos de polo já avançamos muito, embora sentimos que neste momento estamos estagnados, o que é uma pena. Nosso polo é bem estruturado oferece condições perfeitas para o estudo da EAD (pub6).

Neste contexto, os gestores institucionais de EaD e coordenadores de polo dessas IES buscam alternativas para a continuidade dos cursos ofertados e apresentaram algumas sugestões para melhorias no Sistema UAB, em especial, a questões referentes aos polos presenciais, conforme apresentamos abaixo.

“Não queremos que a educação a distância na IES caia por terra. Vamos sair desta dificuldade de momento, mas precisamos que prefeitos e secretários de educação utilizem seu capital político, entrem em contato com deputados e senadores, para que busquem audiências no Ministério da Educação. Estas pessoas têm que entender que estamos em situação de pânico” (pub2).

Atualização do Acordo de Cooperação Técnica pelas IES para que o polo possa ter o suporte necessário para atender as solicitações da IES e cobrar do mantenedor o convênio assinado (pub4).

Precisamos firmar parcerias com outras e muitas universidades para que o polo esteja movimentado para que os próximos mantenedores não tratem com descaso (pub3).

Os polos precisam ter uma estrutura administrativa sólida que permita receber recurso federal, por exemplo: O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que já é uma realidade para alguns polos municipais que possuem CNPJ próprio, conselho escolar, diretoria, unidade executora, caixa escolar etc. Essa estrutura clonada das unidades escolares lhes permitem receber o PDDP, ou seja, Programa Dinheiro Direto no Polo (pub7).

Sugiro maior valorização dos profissionais de EaD dando-lhes mais segurança no seu cargo e melhor remuneração, reconhecimento e formação continuada (pub7).

Ampliação de cursos ofertados na modalidade à distância por instituições públicas, sem custos aos alunos e com qualidade de ensino (pub6).

Alguns gestores vinculados às IES privadas reconhecem a importância da educação a distância no Brasil e apresentaram sugestões significativas para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados nesta modalidade.

A EAD precisa de pesquisas que busquem a melhoria do sistema e valorização dos profissionais desta modalidade. Parabéns pela iniciativa. Sucesso! A EaD é a porta de avanço para as mudanças educacionais. O Ensino superior a Distância realmente tem contribuído para a democratização do Ensino Superior e com qualidade (Priv5).

Um diferencial da nossa IES é a grande integração com a educação presencial, os professores que transitam e uma compreensão hoje de hibridismo, do professor que trabalha no presencial ter comunidades virtuais, do professor que orienta a distância os seus estudantes do presencial, também ter os mesmos mecanismos, poder trabalhar com webconferência na sua orientação, mesmo o aluno que hoje é do presencial... É o caminho de um entendimento de uma tecnologia passando o cotidiano. Isso faz com que a IES tenha hoje mais professores dispostos e compreendendo o modelo EaD e que possam transitar entre as diferentes modalidades. Entendemos que isso seja um diferencial, pois permite que o professor aprenda a trabalhar em diferentes realidades, que compreendam as suas especificidades e que também tenham mais naturalidade na hora de pensar a mediação nesses espaços. Quando a IES iniciou com a educação a distância, os professores do presencial tiveram dificuldades em estarem fazendo essa transposição. Até hoje, quando os professores vem do presencial sem um primeiro trabalho na educação a distância, é feita uma apresentação do modelo, do que ele pressupõe, vê-se com o professor o que é confortável pra ele, o que ele percebe como desafiador, e assim trabalham continuamente. Ferramentas como o moodle, webconferência, o GVwise, o GED pra correção, são sempre apresentadas e é sugerido que ele use também no presencial (Priv2).

Outro diferencial, é que todos os objetos de aprendizagem produzidos pela fábrica para as comunidades 100% a distância, são disponibilizados numa comunidade de tecnologias educacionais para que os professores da graduação presencial possam utilizar nas suas aulas, porque eles são materiais da IES, não são materiais exclusivos da EaD. Os materiais são produzidos para o apoio ensino-aprendizagem, ficando disponíveis para os professores utilizarem, independente da modalidade. Isso vai dando um outro ritmo de compreensão de como os cursos acontecem, os professores vão se familiarizando e a resistência aos cursos EaD vai diminuindo. De modo geral, os professores já estão muito ambientados, por essa característica e essa percepção, essa forma de trabalho da universidade. Esse contexto é diferente dos professores das instituições públicas, onde um dos maiores problemas é exatamente com o professor do presencial, que o mesmo sucesso que ele tem no presencial conseguir nos cursos ead (Priv2).

Nós estamos ainda num período de crescimento da educação a distância, tanto em relação a cultura brasileira de mudar o seu entendimento sobre o que é educação, não é só para ganhar dinheiro, não é um diploma fácil, mas é realmente acreditar que hoje pelo ritmo de vida das pessoas, pela flexibilidade que a modalidade permite, realmente é o caminho muitas vezes para as pessoas chegarem a uma formação de nível superior. Só para dar um exemplo, nós temos um polo que é 6 horas de barco de Santarém, na cidade de Monte Alegre. A instituição de ensino privado é a PRIV5, com aquele polo. Nenhuma instituição vai lá e vai montar uma estrutura física, de Campus realmente. Se a educação a distância não for para essas localidades, a gente não vai conseguir realmente, melhorar a vida daquela localidade, daquela região. Pelos relatos de muitos alunos que entram em contato com a IES, que passam em muitos concursos públicos, em localidades que a gente talvez nunca ouviu falar, e realmente isso nos motiva a continuar nesse caminho. Esse polo tem mais de 500 alunos. Ele não pega só na cidade, pega também de outras cidades na região, que vão de balsa, barca, então é a referência.. Então eu acho que ainda há uma grande expansão, muita gente ainda vai conseguir realmente ter o sonho do ensino superior através da educação a distância. A gente percebe, que hoje em dia, talvez, trabalhar mais essas localidades, que a gente consegue fazer um apanhado maior de aluno do que nos grandes centros, que hoje já estão tão concorridos, que a gente acaba não conseguindo

captar. E é justamente nestas regiões que a EaD precisa chegar. É esse que é o nosso papel como educadores, levar a educação onde precisa, então sair realmente da zona urbana e ir mais para outra zona que realmente mais necessita desse desenvolvimento (Priv5).

Existe em todos os cursos, a disciplina de introdução a educação a distância, e os professores/tutores dos polos realizam várias oficinas no início para auxiliar o aluno a navegar no AVA, a aprender a estudar a distância, a fazer efetivamente um plano de estudos. Um dos objetivos agora, é conseguir criar uma ferramenta que auxilie o aluno a desenvolver uma agenda pra ele próprio e que essa agenda possa, por exemplo, auxiliar o aluno a perceber se ele precisa de mais ou menor tempo de estudo. De acordo com o tempo que ele gasta para desenvolver as atividades, a ferramenta vai mostrando pra ele, se precisa de mais algumas horas, para que consiga efetivamente cumprir o cronograma (Priv6).

Só um comentário, principalmente na questão da diferença. Algumas públicas são pioneiras de EaD, nós temos o caso da federal do Mato Grosso, que é pioneiríssima, o pessoal da federal do Ceará, que tem muita gente boa de carreira das federais, fazendo uma educação a distância de qualidade. Mas é um número muito pequeno, considerando a expansão que já aconteceu no ensino público em termos de educação a distância. (...) O que a gente percebe, é que na minha opinião, a educação privada como ela acreditou de uma forma mais massiva na educação a distância do que as públicas, então eu vejo hoje um número muito maior de profissionais qualificados para fazer EaD nas privadas do que nas públicas, em termos principalmente de trabalhar o que é fazer educação a distância, não é? Porque é muito diferente, principalmente a questão do planejamento, de fazer todo o cuidado logístico para que as coisas aconteçam no tempo certo. Eu entendo que o país se quiser desenvolver uma educação pública a distância também de qualidade, ele vai ter que investir muito em capacitação das pessoas, não só em termos de ensino mas na gestão de programas de educação a distância. Na nossa instituição, a gente costuma falar claramente o seguinte: Gestão é atividade meio, é atividade apoio, o fim obviamente é a parte pedagógica, é a parte acadêmica, mas na educação a distância uma asa é a pedagógica e a outra asa é a da gestão. E se uma asa tiver 30 cm a mais que a outra, esse avião não voa de jeito nenhum. É muito importante ter esse equilíbrio entre a gestão e a parte acadêmica (Priv6).

## **Síntese**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados emergentes dos catorze casos estudados, refletindo sobre o contexto, as práticas e os desafios no processo de gestão dos cursos ofertados na modalidade a distância, no seio de cada IES em estudo e, posteriormente, no contexto geral do país.

Inicialmente, apresentamos a caracterização, breve contextualização da gestão da EaD, caracterização dos polos de apoio presencial, perfil dos coordenadores de polo, desafios/dificuldades na gestão, percentual e motivos de evasão, e fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados, de cada IES no contexto público; seguida de uma síntese global do contexto público. Posteriormente, abordamos sobre a questão dos polos UAB serem vinculados a várias IES e se isso configura um problema para a gestão.

Seguidamente, apresentamos a caracterização, breve contextualização da gestão da EaD, caracterização dos polos de apoio presencial, perfil dos coordenadores de polo, desafios/dificuldades na gestão, percentual e motivos de evasão, e fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados, de cada IES no contexto privado; seguida de uma síntese global do contexto privado.

Após a apresentação e discussão dos casos em cada contexto, abordamos sobre as percepções dos gestores institucionais de EaD e dos coordenadores de polos sobre as políticas públicas atuais para a educação a distância no país e o crescimento majoritário da EaD nas IES privadas.

## **CAPÍTULO VI – CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS**



## **Introdução**

Os resultados dos estudos de caso apresentados no capítulo V reforçaram os obtidos na primeira fase da pesquisa, com a aplicação do questionário *online* aleatoriamente a todas as categorias de profissionais envolvidos com a EaD e alunos, no que se refere às dificuldades e desafios na gestão e aos fatores que influenciam para a boa qualidade da aprendizagem em cursos a distância. Essa homogeneidade nos resultados obtidos nas duas etapas da pesquisa valida os procedimentos metodológicos empregados na investigação e trás grandes contribuições ao cenário da educação a distância no Brasil.

Neste capítulo, procedemos á análise e discussão dos resultados apresentados nos capítulos IV e V, a partir de três dimensões norteadoras do estudo: desafios na gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos nessa modalidade; fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem; e estratégias para controle da evasão. Essa análise foi possibilitada pela triangulação dos dados obtidos nas duas fases da investigação.

### **6.1. As principais dificuldades e desafios na gestão de EaD na Educação Superior**

A análise dos dados resultantes dessa investigação nos revelam que, apesar do crescimento exponencial da EaD no Brasil a partir da sua institucionalização na LDB de 1996 e de regulamentação pelo Decreto 5.622/2005, muitos desafios ainda precisam ser superados para que seja realmente um meio de democratização do acesso ao Ensino Superior com qualidade.

Tanto no âmbito público quanto no âmbito privado, as maiores dificuldades enfrentadas pelos gestores de polos de apoio presencial na gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos ofertados a distância pelas IES às quais estão vinculados são praticamente as mesmas já identificadas por diversos pesquisadores (Moore e Kearsley, 2007; Schlünzen Junior, 2009; Comarella, 2009; Alonso, 2010; Andrade, 2010; Mill e Carmo, 2012; Bueno e Soares, 2014; Vieira, 2014; Mill, 2016), desde os primórdios da EaD, quais sejam: (1) alunos despreparados para lidar com a EaD; (2) alto índice de evasão de alunos; (3) imagem da EaD como uma educação de baixa qualidade; (4) desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores; (5) limitações na infraestrutura física e tecnológica e o pouco ou nenhum investimento por parte do mantenedor.

Conforme o Censo EaD.br realizado pela ABED nos últimos três anos (2013, 2014 e 2015), o maior obstáculo para o desenvolvimento das ações na educação a distância tem sido a evasão discente. O Censo EaD.br 2015 registrou uma evasão de 26% a 50%, em 40% das instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente a distância. Portanto, “Compreender seus motivos é um dos desafios mais sérios a serem superados nos cursos à distância” (ABED, 2016a: 46).

Consideramos nessa investigação, a definição do termo “evasão” como o reconhecido por Palloff e Pratt (2004) como “abandono” e por Favero (2006) como “desistência do curso”, abrangendo aqueles que deixam o curso ao longo do mesmo, por diversos motivos, e ainda aqueles, que nunca se apresentaram após a matrícula.

A partir da análise das três últimas edições do Censo EaD.br verificamos que a evasão é ocasionada principalmente pela falta de tempo para estudar, a falta de adaptação à metodologia, o acúmulo de trabalho e questões financeiras, conforme apresentamos no quadro 6.01.

Quadro 6.01 – Principais causas da evasão discente em cursos EaD por ano do Censo EaD.br

<b>Fator</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Falta de tempo para estudar	1°.	1°.	1°.
Falta de adaptação à metodologia	3°.	2°.	3°.
Acúmulo de trabalho	2°.	3°.	-
Questões financeiras	-	-	2°.

Fonte: ABED (2014, 2015, 2016a)

Assim, a falta de adaptação à metodologia tratada aqui como “alunos despreparados para lidar com a EaD” e apontada pelos participantes da pesquisa como a principal dificuldade na gestão dos cursos EaD, foi o segundo fator entre as principais causas da evasão em 2014 e o terceiro fator em 2013 e 2015. O que ocorre é que, de uma forma geral, os estudantes ainda estão presos à cultura do ensino, do professor-transmissor e aluno-ouvinte, e quando são instigados a construir o próprio conhecimento, sentem-se

perdidos e solitários diante da não presença física, denominada por Tori (2010: 103), como “a sensação de estar lá, de estar imerso em determinado ambiente físico”.

Dessa forma, uma das características sedutoras da EaD, a flexibilidade espaçotemporal, torna-se um problema se o estudante não possui disciplina para o estudo e está condicionado aos paradigmas da educação presencial. A não adaptação à metodologia ocorre quando, por algum motivo, o aluno não consegue encontrar uma ligação entre os seus objetivos, conhecimentos prévios, habilidades, disponibilidade e os aspectos metodológicos ofertados pelo programa de EaD, tais como a interface do ambiente virtual de aprendizagem ou a forma e o volume de conteúdo disponível (Netto; Guidotti & Santos, 2016).

Consideramos importante recorrer aqui, brevemente, à teoria piagetiana – a Teoria da Epistemologia Genética, que embora seja, em sentido estrito, de cunho epistemológico, aplica-se também, em sentido amplo, aos âmbitos pedagógicos. Para Piaget<sup>12</sup>, a adaptação resulta do equilíbrio entre assimilação e acomodação, isto é, a adaptação só é bem sucedida quando o sujeito atinge o equilíbrio entre a assimilação dos elementos da realidade exterior e a acomodação dos esquemas internos de assimilação a essa realidade:

[...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há uma adaptação se houver coerência, logo assimilação. [...] Mas em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe um equilíbrio entre acomodação e assimilação (Piaget, 1982: 18).

Na nossa percepção, a teoria apresentada por Piaget para expor as estruturas necessárias para construção do conhecimento, consiste em pautar a interação do sujeito e o meio, e deve ser interpretada, no âmbito da educação superior a distância, como uma teoria que abarca pressupostos epistemológicos relevantes com relação às concepções e práticas inerentes ao contexto educacional, especialmente, no sentido de oportunizar ao aprendiz um “espaço” que lhe motive ao aprendizado, com sentimento de pertença à universidade. Este é o segundo desafio a ser superado: a familiarização discente sobre o modelo pedagógico da EaD e a motivação para permanência no curso.

---

<sup>12</sup> Jean Piaget, a partir de uma premissa biológica, propôs uma teoria complexa do desenvolvimento psíquico, resultante da interação entre as disposições internas e as peculiaridades do contexto, a epistemologia da interação indivíduo/meio, alicerçando a psicologia na adaptação do homem ao meio.

O terceiro desafio que se impõe às IES é a desmistificação de que a educação a distância corresponde a uma educação de baixa qualidade e que o curso EaD é mais fácil que o presencial, compreensões equivocadas sobre o que seja EaD, decorrentes de experiências anteriores que, muitas vezes, integraram “um *‘fast food’* educacional numa confluência de interesses entre grupos de empresas, governo e organismos internacionais” (Pimentel, 2006: 57).

Apesar deste preconceito ter se “amenizado em função das condições dadas à EaD nos últimos anos” (Mill, 2016: 443), ainda estão presentes, inclusive na comunidade acadêmica. “Ainda há uma crença entre professores que o ensino presencial oferece uma qualidade superior à da EAD” (ABED, 2016a: 37), e esse preconceito perpetua-se, principalmente, nas Universidades públicas (Mota, 2013).

Na desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores reside o quarto desafio: coibir a crescente precarização no trabalho docente e sua exploração pelos programas de EaD, firmada por contratos de trabalho precário, “tendo em vista a sobrecarga de atividades que ela traz ao professor associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais” (Mill, Santiago & Viana, 2008: 56). A sobrecarga de trabalho é muito bem definida por estes autores sob a “perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula” (Mill, Santiago & Viana, 2008: 69), dentre outros.

Na UAB, a remuneração do tutor caracterizada pelo recebimento de bolsas, sem nenhum vínculo empregatício e sem a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores (carreira docente, férias, décimo terceiro salário, etc.), configura um processo de precarização nas relações de trabalho, dentro da própria universidade pública, além de gerar, indiretamente, significativas oportunidades de lucratividade nas instituições privado-mercantis, com o barateamento do custo da mão de obra por meio do uso abusivo da prestação de serviços (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Concorda-se com Mill (2016) de que este é um dilema que vem se arrastando desde as primeiras experiências, principalmente na UAB, e carece de atenção imediata dos gestores e governos.

As atividades dos tutores da Educação a Distância são, geralmente, ignoradas pelas instituições do ponto de vista trabalhista. São trabalhadores com funções essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas sem qualquer vínculo empregatício com a

instituição. Esse é um dilema que ainda merece muita atenção e reflexões, especialmente por parte de gestores e governos (Mill, 2016: 445).

Diante da notória e contínua precarização do trabalho docente na EaD, que reflete negativamente na qualidade dos cursos, como conseqüência da desmotivação dos docentes e tutores, Vieira (2015b: 1) chamou a atenção para a urgência da institucionalização da mão de obra necessária ao bom andamento das atividades de EaD, em especial, de docentes e tutores que atuam na UAB:

Se eu fosse Ministro da Educação, viabilizaria urgentemente:

1. Uma modificação significativa na estrutura dos quadros profissionais da EaD, eliminando a atual fragmentação do trabalho docente e a concentração de tarefas e responsabilidades nos profissionais de menor formação e remuneração.
2. Concurso para professor efetivo da EaD: Existe diferença do trabalho de um tutor/professor EaD e de um professor presencial? Conforme a legislação, as funções do tutor consistem em acompanhar as atividades discentes, orientar, dirigir e supervisionar o ensino-aprendizagem, colaborar na avaliação dos estudantes, manter regularidade de acesso ao AVA, dar retorno às dúvidas do aluno, entre outras. Essas não são tarefas também do professor presencial?
3. Investimento na formação de professores: o exercício do ensino a distância por professores com certa carência formativa, especialmente para lidar com as tecnologias da informação e comunicação, causa a disseminação de práticas e conceitos equivocados. Os profissionais envolvidos precisam ter um conhecimento do todo em relação às atividades que executam, articulando, de forma integrada, as diferentes capacidades, habilidades e conhecimentos de cada um.

A profissionalização do tutor requer, primeiro, uma definição clara sobre a natureza do seu trabalho para que se constitua sua identidade profissional e, segundo, o seu reconhecimento como profissional inserido e participante dos cotidianos institucionais (Alonso, 2014). Conseqüentemente, a efetivação de docentes e tutores, com condições dignas de trabalho e a sua qualificação, propiciarão um salto qualitativo nos cursos ofertados nessa modalidade, pois a qualidade de um curso está intrinsecamente relacionada com o investimento na qualificação e atuação docente. Nos primórdios da UAB, Pimentel (2006:168), a partir de um estudo comparativo entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Aberta de Portugal, já apontava isso:

Na Universidade Aberta de Portugal, os docentes são admitidos por concursos públicos com dedicação exclusiva para EAD. Esta questão interfere na melhoria da produção acadêmica e na qualidade dos cursos oferecidos. No Brasil este poderia ser um dos objetivos em termos de políticas para EAD.

O quinto desafio refere-se às limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet. Apesar da conexão a Internet já ter apresentado melhoras significativas em muitas regiões do país, concordamos com Kenski (2012: 111) de que ainda há

necessidade de “esforços urgentes para a ampliação do acesso à Internet com baixo custo em todas as regiões e [...] melhoria da qualidade de acesso às redes digitais de banda larga<sup>13</sup> que é oferecida no Brasil.

No contexto público, a precariedade no investimento na infraestrutura do Polo pelos mantenedores se dá, muitas vezes, por entenderem que a responsabilidade com o Ensino Superior é da União e não da gestão municipal que, por sua vez, cuida da Educação Básica. Isso, aliado á falta de recursos financeiros próprios, limita a gestão administrativa do Polo e a manutenção de sua infraestrutura. Conquistar a sua autonomia financeira é um desafio possível para os polos de apoio presencial, através do recebimento de recursos financeiros do governo federal, instituído “pela Lei Federal 12.695 de 25 de julho de 2012 que inclui os polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) (Vicente *et al*, 2013: 1). Para tal, o polo precisa iniciar o seu processo de institucionalização, por meio da criação do Conselho Gestor do Polo e elaboração do Regimento Interno e Plano de Gestão, documentos importantes neste processo (Vicente *et al*, 2013).

Um sexto desafio emergente na pesquisa diz respeito à superação da precariedade na relação IES/Polo, tanto na UAB quanto nas IES privadas, caracterizada principalmente, pela falta de diálogo entre a equipe de EaD da IES e a equipe do polo; pela falta de acesso às informações acadêmicas dos alunos, pela demora nas respostas às solicitações/informações do polo; e informações incorretas referente aos processos/procedimentos da Universidade. A proximidade e o diálogo entre a equipe de Ead da IES e os gestores de polos são essenciais para o alinhamento das ações administrativas e pedagógicas e o bom atendimento aos estudantes, propiciados pela percepção dos gestores de polo como pertencentes à IES.

Além dos desafios supracitados, no âmbito da UAB, a insegurança quanto à sua continuidade, decorrente do descaso com que vem sendo conduzida pelo Governo Federal desde 2014, com o descumprimento do acordo de cooperação técnica firmado com as Instituições e mantenedores, tem acentuado essas dificuldades e gerado novos desafios. A não regularidade na oferta de novas turmas em cursos ativos aumenta o descrédito na

---

<sup>13</sup> Originariamente, o nome *banda larga* era usado para identificar qualquer conexão à *Internet* com velocidade superior à oferecida pelos *modems* analógicos (56kbps). A evolução das funcionalidades das redes exige o uso de bandas mais velozes e estáveis para a conexão do computador com o provedor (Kenski, 2012: 111).

comunidade acadêmica quanto às funções do Polo, e conseqüentemente, inviabiliza maior investimento por parte do mantenedor; a falta de repasse de verbas do Governo Federal para as IES impossibilita ações pedagógicas no sentido de melhorar a qualidade dos cursos; e o corte das bolsas de tutoria e, conseqüente desvinculação de tutores antes do término dos cursos acarreta inúmeras dificuldades aos alunos, e aumenta o índice de evasão.

Este contexto fragilizado e incerto desenhado pelos participantes da pesquisa ratifica ao afirmado por Mill (2016: 441):

Em 2015, [...] as IES são duramente penalizadas pelo governo federal, com corte quase integral das verbas destinadas aos cursos (em andamento ou com matrículas previstas) oferecidos pela EaD. Pelas normas acadêmicas e constitucionais brasileiras, esse rompimento de um compromisso plural e coletivo implicou na responsabilização unilateral das instituições de ensino frente ao andamento das atividades de conclusão dos cursos. Esse rompimento unilateral indica a fragilidade de um sistema robusto e de multiparcerias como é a UAB.

A política do Sistema UAB orientada por ações de fomento e de articulação e sustentada por editais de financiamento por meio de bolsas, revelou-se frágil na medida em que suscetível aos meandros políticos e descontinuidade das ações do governo. A pergunta que emerge deste contexto é: se o Governo Federal encerrar esse programa e não liberar mais recursos, as IES públicas continuarão a ofertar cursos nessa modalidade? A continuidade da modalidade a distância na IES dependerá de ajustes que poderão e deverão ser realizados no âmbito da própria Universidade.

A conjuntura político-econômica atual da UAB, totalmente negligenciada pelas políticas públicas que a criaram, impõe novos desafios às IES que a abraçaram: a mais urgente é a institucionalização da EaD na IES, dando condições à instituição de ofertar seus cursos na modalidade a distância por meio do recebimento do financiamento da EaD, “como histórica e tradicionalmente recebem o fomento para a educação presencial: pela matriz orçamentária” (Mill, 2016).

Os problemas decorrentes da falta de institucionalização dos programas de EaD, claramente expostos aqui, já vem sendo diagnosticado por vários autores (Alonso, 2010; Ferreira e Mill, 2013; Alonso, 2014; Schlünzen Junior, 2014; Ferreira e Carneiro, 2015; Mill, 2016).

No caso das IES públicas, e por conta da forma pela qual se faz o financiamento dos projetos de cursos a distância, as vagas geradas na modalidade de EaD não são computadas no total geral da

oferta em cada uma delas. Os alunos da EaD são excluídos da matriz orçamentária das instituições de ensino superior público e os programas nesta modalidade terminam por não serem instituídos de fato nelas. Isso tem gerado enormes problemas e distorções no interior dessas instituições. Entre os principais deles, estão os relacionados ao financiamento e sobrecarga do trabalho docente ALONSO (2010: 1328).

Por outro lado, no contexto privado, além dos desafios anteriormente citados, a atual crise econômica no país dificulta a captação dos alunos e a permanência dos mesmos. Este é um desafio principalmente para as IES com cursos EaD de excelência, e conseqüentemente, com um custo mais elevado, consoante com a qualidade, na concorrência com IES que oferecem cursos de qualidade questionável, com preços abaixo do mercado.

## **6.2. Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem em cursos a distância**

A qualidade não pode ser apenas um discurso (Moran, 2011), mas a busca e compromisso efetivo da Instituição com a legitimidade educacional garantida à sociedade por meio de um “processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (Ministério da Educação, 2007b: 7). A educação a distância encerra em si um potencial para ampliar o acesso à educação de qualidade almejada por todos, mas também pode constituir-se um instrumento para a desqualificação do processo educativo à medida que propaga a massificação do ensino em detrimento aos aspectos qualitativos.

Essa investigação identificou a existência das duas configurações nos modelos de EaD praticadas no contexto brasileiro, apesar dos critérios definidos no documento “Referenciais de Qualidade do MEC” com o propósito de garantia da qualidade nos cursos de educação a distância e restrição da “oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (Ministério da Educação, 2007b: 2). No discurso, embora este documento não tenha força de lei, deveria subsidiar os atos legais do poder público nas suas ações de regulação, supervisão e avaliação dos cursos ofertados, mas na prática, por fatores que perpassam o âmbito da nossa investigação, isto não ocorre.

Os indicadores de qualidade do MEC comprovam que, assim como na educação presencial, estão sendo ofertados tanto cursos de excelência (Conceitos ENADE e CPC =

5) quanto cursos de baixíssima qualidade (Conceitos ENADE e CPC = 1 ou 2) em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País.

A partir de uma análise comparativa dos fatores potencialmente contributivos para a boa qualidade da aprendizagem em cursos EaD ofertados por IES públicas e privadas com excelência reconhecida nas suas práticas de gestão de cursos à distância, identificados e apresentados no capítulo V, destacamos vários fatores que contribuem para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nessa modalidade, à luz dos indicadores de qualidade em EaD propostos por Netto, Giraffa & Faria (2010).

### **6.2.1. Perfil Docente**

No modelo EaD adotado pelas IES pesquisadas que ofertam cursos com excelência acadêmica na modalidade a distância, está explícito a crença de que a qualidade dos cursos a distância depende, principalmente, dos recursos humanos envolvidos, da atuação do corpo docente e da qualidade da tutoria. Na prática, essa qualidade traduz-se no domínio das disciplinas ministradas, na capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino-aprendizagem à distância e na utilização das ferramentas tecnológicas que lhe dão suporte.

Nessa perspectiva, a seleção, a capacitação, o acompanhamento e a avaliação dos professores, tutores e coordenadores pedagógicos são considerados atividades estratégicas na IES. Os docentes dos cursos à distância são professores da unidade acadêmica à qual estão vinculados e, em sua maioria, possuem formação acadêmica com mestrado e doutorado.

Nas IES privadas de excelência reconhecida, além do corpo docente, os tutores presenciais e coordenadores pedagógicos nos polos são funcionários efetivos da Universidade. Há valorização dos professores e tutores (bons salários) e um programa de formação de tutores ingressantes, em que são trabalhados, o modelo de educação a distância da instituição, as ferramentas tecnológicas e o formato da mediação esperada.

Todos estes, constituem fatores que agregam qualidade no processo ensino-aprendizagem e reforçam o que Netto, Giraffa & Faria (2010: 100-101) defendem no sentido de que

para um professor atuar com qualidade na Educação a Distância precisa ter competência técnica relacionado ao uso de computadores, [...] em metodologias de EAD, organização,

disciplina e auto-regulação, disponibilidade e flexibilidade, presença virtual constante e pré-disposição para a interatividade.

As autoras recomendam ainda que as IES desenvolvam programas de formação que propiciem aos professores a mudança de suas práticas educacionais tradicionais para incorporar a tecnologia nas suas aulas, sabendo utilizar as estratégias mais adequadas ao contexto encontrado.

### **6.2.2. Proporção Alunos/Tutor**

Alguns critérios de avaliação da qualidade de um curso são específicos à modalidade a distância, haja vista as particularidades inerentes a essa modalidade de ensino. Na EaD, na maior parte do processo, o professor está distante fisicamente do aluno, e um fator que influencia enormemente na garantia de atendimento individualizado aos alunos é o número de alunos por tutor. Para que haja eficácia na tutoria e seja garantida a excelência no processo de mediação, a média ideal de alunos por tutor é de 30 alunos (Netto, Giraffa & Faria, 2010).

Nas IES consideradas de excelência, a proporção praticada de alunos/tutor está em torno de 25 alunos, podendo chegar a 50 alunos, em algumas. Contudo, na prática de muitas IES no contexto privado, o número elevado de alunos por professor/tutor inviabiliza um trabalho de qualidade. A média de 100 a 150 alunos para um profissional que exerce a função primordial na mediação da construção do conhecimento, como vem sendo praticado, é inadmissível. A proporção alunos por tutor é um aspecto fundamental no exercício docente na EaD, de maneira a conseguir o equilíbrio no binômio quantidade/qualidade no atendimento.

### **6.2.3. Modelagem do Ambiente Virtual**

A modelagem de um ambiente virtual de aprendizagem implica considerar que, antes da escolha da ferramenta tecnológica, há uma concepção de educação, de currículo e de comunicação no processo de ensino e aprendizagem definida no Projeto Pedagógico.

O ambiente virtual de aprendizagem dos cursos EaD de excelência identificados na investigação possuem uma interface amigável, intuitiva, simples, bem organizada, e prioriza os recursos comunicacionais, configurando-se como um espaço de aprendizagem eficaz. O modelo didático-pedagógico implícito de que a tecnologia da informação não é um fim, mas um meio; o desenho dos cursos, modelado para o perfil do estudante EaD; o

número significativo de atividades *online*, que exigem dedicação e comprometimento dos alunos; e a adoção de um modelo pedagógico em que o professor da disciplina trabalha diretamente com o aluno, como no presencial; são fatores que agregam qualidade no processo ensino-aprendizagem. Além desses, em algumas IES, são ofertadas apenas duas disciplinas por vez, o que permite ao aluno maior dedicação e concentração nos estudos de cada disciplina e a realização semanal das atividades.

#### **6.2.4. Interatividade**

De acordo com Netto, Giraffa & Faria (2010: 111),

um curso na modalidade a distância com qualidade deve ser um espaço que privilegia a cooperação/colaboração e a construção de uma prática social com condições de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, é preciso, tanto do professor quanto do aluno, uma presença virtual constante e uma postura interativa. A aprendizagem só se dá na interação, na relação com o outro e com o objeto de conhecimento.

Corroborando com essa afirmativa, as IES reconhecidas pela qualidade de seus cursos EaD defendem um modelo onde há grande interação entre professores, tutores e alunos. Essa concepção é percebida na qualidade dos processos interativos, da imersão e apropriação do professor na disciplina; no acompanhamento cotidiano dos alunos; na afetividade e qualidade da mediação e interação desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem pelo professor conteudista e pelo tutor *online*, garantindo um feedback rápido às dúvidas e questões dos alunos.

Dessa forma, o conhecimento é construído a partir das relações interativas que se estabelecem, mesmo porque, “a cultura contemporânea está ligada à ideia da interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas nos mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações” (Kenski, 2012: 111).

Os referenciais de qualidade do MEC (Ministério da Educação, 2007b) também enfatizam que, “tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso à distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes”.

#### **6.2.5. Material Didático**

Um aspecto importante a ser observado com relação ao material didático para um projeto de qualidade em EaD é que os alunos aprendem de formas diferenciadas, sendo

necessário diversificar as estratégias e os materiais utilizados (Netto, Giraffa & Faria, 2010).

Este aspecto tem sido considerado pelas IES com cursos EaD de excelência, tanto no âmbito público quanto privado, na medida em que integram diferentes mídias (material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, simulações, webconferência, objetos de aprendizagem). Em consonância com o projeto pedagógico do curso (Ministério da Educação, 2007b), o material didático dos cursos de graduação é produzido por professores efetivos das IES e pela equipe de coordenação pedagógica, com conteúdos contextualizados. Além disso, em várias Instituições, o material produzido é submetido a uma revisão por consultores na área de linguagem, que avaliam a forma como o conteúdo foi estruturado, as atividades das disciplinas e corrigem os erros de linguagem.

#### **6.2.6. Laboratórios Virtuais**

As ações pedagógicas nas IES pesquisadas são planejadas de maneira que a prática pedagógica dos professores e tutores a distância, aliada aos diversos tipos de recursos didáticos, possibilitem e apoiem o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a utilização de laboratórios virtuais tem sido cada vez mais introduzido nas atividades pedagógicas dos cursos na modalidade a distância.

Os laboratórios virtuais, constituídos por simulações de experiências computadorizadas, vídeos, animações e jogos interativos, diversificam as estratégias pedagógicas, possibilitam uma maior interação com o material didático (Netto, Giraffa & Faria, 2010) e aumentam o interesse, a motivação dos estudantes e seu engajamento nas atividades educacionais.

#### **6.2.7. Laboratórios Didáticos Presenciais**

Nos referenciais de qualidade do MEC é determinado que as IES que ofertam cursos das áreas do conhecimento científico que são baseadas em atividades experimentais deverão possuir laboratórios didáticos presenciais, pois as experiências laboratoriais são essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Neste quesito, todas as IES com qualidade comprovada em cursos na modalidade à distância, contemplam todos os itens recomendados pelo MEC nos referenciais de

qualidade e abarcam ambientes de estudo e de prática em dimensões e condições adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados, inclusive laboratórios de ensino específicos.

### **6.2.8. Avaliação**

Um curso a distância de qualidade deve considerar no seu projeto, no que diz respeito à avaliação, as especificidades do aluno, sua trajetória, seus conhecimentos prévios, suas expectativas, suas dificuldades e potencialidades e reunir as possibilidades de apoio ao aluno durante todo o processo (Netto, Giraffa & Faria, 2010:119).

Estes aspectos são considerados nos instrumentos de avaliação das IES em estudo, utilizados criteriosamente de acordo com a natureza das disciplinas, de forma diversificada (atividade individual, atividade em equipe ou fórum, reunião on-line, atividades presenciais e prova presencial). O docente tem autonomia para fazer as avaliações *online*, de acordo com as especificidades da disciplina (avaliações de fórum, trabalhos, *classroom*, dentre outros).

Outro fator positivo que diz respeito à avaliação, é que o processo avaliativo é realizado e corrigido pelos professores, com o olhar da diversidade que as atividades acadêmicas requerem na sua análise, e não por um software, como identificado em algumas IES que ofertam cursos EaD com qualidade inferior.

### **6.2.9. Equipe de Apoio**

“Para que o curso possa ser desenvolvido a distância é de fundamental importância a atuação da equipe multidisciplinar. Nesse sentido, a estrutura e o acesso à equipe de apoio é um fator determinante para a qualidade de um curso virtual” (Netto, Giraffa & Faria, 2010: 124).

Neste aspecto, a oferta de cursos com qualidade pelas IES estudadas perpassa pela qualificação e atuação de uma equipe multidisciplinar, notadamente perceptível na assistência ao aluno de forma imediata quanto às questões pedagógicas, administrativas e tecnológicas; no bom relacionamento com os alunos por meio do diálogo, do acompanhamento das atividades, da mediação, da qualidade e agilidade no feedback aos alunos por professores e tutores *online*; na proximidade, boa relação e suporte pedagógico dos tutores presenciais aos alunos em tempo hábil; na disponibilização de um número telefônico com chamada gratuita (0800), para o qual o aluno pode ligar e conversar com a

coordenação do curso e tutores a distância; permitindo uma comunicação efetiva aos alunos no polo presencial.

Há na estrutura organizacional dessas IES, um setor/secretaria/departamento responsável por promover institucionalmente o desenvolvimento e a implantação de políticas e ações em EaD, formada por uma equipe multidisciplinar. Em algumas, uma equipe específica cuida da relação da IES com os polos presenciais, mantendo contato constante com as respectivas coordenações locais, realizando visitas periódicas e promovendo formação continuada aos profissionais dos polos, no sentido de favorecer o acolhimento, acompanhamento e encaminhamento de ações para auxílio efetivo aos estudantes.

Essa atitude estabelece vínculos entre os alunos e a Universidade, minimizando a sensação da distância e o sentimento de solidão e não pertencimento à IES, muito comuns em alunos de cursos a distância. A boa logística de atendimento no polo, que é a relação mais próxima do aluno com a Universidade, e o acolhimento e suporte oferecido pelo coordenador de polo e tutor presencial, estabelece uma relação de confiança, garantindo ao estudante de um curso a distância as mesmas condições e suporte que o presencial (Ministério da Educação, 2007b).

#### **6.2.10. Encontros Presenciais**

Embora tenhamos algumas discordâncias entre gestores de programas de educação a distância em relação aos encontros presenciais, a legislação da EaD no Brasil exige que os cursos superiores a distância propiciem momentos de encontros presenciais, para realização de avaliações, grupos de estudos e outras atividades presenciais, de acordo com a natureza e especificidades do curso. Assim, a periodicidade dos encontros presenciais deve ser determinada no Projeto Pedagógico do Curso em atendimento aos preceitos legais, considerando-se que o aluno que procura um curso a distância, muitas vezes, tem dificuldade de se deslocar (Netto, Giraffa & Faria, 2010).

Nas IES em estudo, os cursos a distância prevêem, em média, a realização de dois encontros presenciais obrigatórios por semestre. Os gestores em EaD dessas IES consideram que a interação dos alunos nos encontros presenciais nos polos, para realização de atividades acadêmicas, formação de grupos de estudo, contatos pontuais com professores conteúdistas, projetos de extensão universitária e realização de seminários e

workshops interdisciplinares, contribui bastante para a qualidade no processo educacional e para a redução da evasão. Contudo, ressaltamos que, os encontros presenciais devem ser optativos para que não sejam indutores de evasão, pois a exigência de vários “encontros presenciais não flexíveis faz com que muitos acadêmicos desistam de seus estudos” (Maurício, 2015: 139).

#### **6.2.11. Estágios**

A realização e acompanhamento adequado dos estágios obrigatórios previstos em lei também constituem um indicador da qualidade de um curso de Ensino Superior, haja vista que o contato direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho acontece no âmbito dos estágios curriculares.

Um ponto importante é o fornecimento pela IES de uma lista de locais conveniados para a realização do estágio, pois assegura que a prática seja realizada de acordo com os objetivos definidos nos Projetos Pedagógicos dos cursos e garante algum controle sobre a qualidade e a seriedade dos conveniados.

#### **6.2.12. Infraestrutura Física e Tecnológica (Biblioteca Digital, Biblioteca Presencial, Laboratórios de Informática)**

A infraestrutura física e tecnológica dos polos presenciais vinculados às IES ofertantes de cursos de excelência na modalidade a distância, em estudo, contemplam todos os itens recomendados pelos referenciais de qualidade do MEC (Ministério da Educação, 2007b), especialmente, laboratórios de informática com computadores e boa conexão a Internet; infraestrutura tecnológica adequada ao sistema de EaD; e bibliotecas físicas com acervo atualizado e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. É prática nessas IES a realização de uma avaliação periódica dos polos presenciais nos aspectos de infraestrutura física e tecnológica e provimento do material necessário.

Os cursos a distância dessas IES, em unanimidade, disponibilizam uma biblioteca digital com acervo virtual atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, compatível com as disciplinas dos cursos ofertados, que possibilita ao aluno o acesso aos materiais de pesquisa e videoaulas de forma virtual, com a mesma qualidade que um aluno presencial (Netto, Giraffa & Faria, 2010).

Na percepção dos gestores de cursos a distância das IES investigadas, a exigência de bibliotecas físicas nos referenciais de qualidade do MEC, sendo um quesito altamente qualificado dentro de um instrumento de avaliação, carece de uma revisão em seus parâmetros, tendo em vista o alto investimento financeiro que impõe à IES e a sua rara utilização pelos alunos de um curso na modalidade a distância. Não seria mais apropriado, o investimento nas mídias digitais? Segundo esses gestores, essa exigência do MEC é um reflexo de que ainda se utiliza muito dos parâmetros de avaliação de um curso presencial em um curso a distância.

Concluindo, para que se tenha qualidade efetiva no processo ensino-aprendizagem em cursos de graduação a distância, a articulação consciente de diversos fatores, como, a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico do curso, material didático de boa qualidade que possibilite didaticamente a construção do conhecimento, qualificação do professor e do tutor, interatividade, sistemas de comunicação, infraestrutura física e tecnológica, aspectos logísticos, e, sobretudo, respeito ao aluno quanto às suas condições e necessidades, são essenciais.

### **6.3. Evasão: causas e estratégias para minimizá-la**

A Evasão é um dos principais problemas no Ensino Superior Brasileiro, sendo uma preocupação nos cursos tanto presenciais quanto a distância, no âmbito público ou privado (Mauricio, 2016; Mezzari *et al*, 2013), o que representa um desafio árduo para a gestão. Na EaD, as taxas de evasão nos cursos de Ensino Superior são maiores que as nos cursos presenciais (ABED, 2016a).

A taxa média de evasão nos cursos ofertados em 2015 pelas IES públicas, conforme os relatos dos gestores participantes dessa investigação, foi de 25%, variando entre 10 a 60% de acordo com o curso (os cursos da área de exatas sofrem maior evasão). Um dado interessante, e que merece uma investigação mais aprofundada, é que a taxa de evasão nas IES privadas foi menor que nas IES públicas, tendo sido em média de 15%. Outro fator detectado, tanto na investigação quanto na revisão de literatura é que, 70 a 90% da evasão acontecem no primeiro semestre do curso.

Em ambos os contextos, resumidamente, as duas causas principais foram, primeiro, o perfil do aluno que não se identifica com a modalidade, aliado à crença de que cursos à

distância requerem menos esforços; e segundo, problemas pessoais e/ou familiares, incluindo a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, e no contexto privado configura ainda, a questão financeira. Em terceiro lugar, a falta de tempo para estudar ou participar do curso. Estes motivos denotam que os sujeitos têm dificuldades na compreensão dos estudos na modalidade a distância.

Na primeira, percebemos uma mistura de preconceito com falta de noção do que é a EaD e da responsabilidade que um curso a distância exige do aluno. Concorda-se com Maurício (2015) como sendo primordial a inserção, na matriz curricular dos cursos a distância, de uma disciplina que faça a imersão dos sujeitos na educação a distância e possibilite a ambientação e a familiaridade com as diferentes tecnologias adotadas no curso. Indubitavelmente, essa disciplina, se bem trabalhada no período inicial do curso, auxiliaria na desmistificação de que um curso a distância é mais fácil e propiciaria a ambientação e familiarização dos aprendizes com o ambiente virtual de aprendizagem e recursos tecnológicos.

De maneira geral, muitos alunos desistem logo no início porque ainda estão condicionados aos paradigmas da educação presencial e não se adaptam ao modelo de estudo diferenciado. Trabalhar com eles, no início do curso a “desconstrução do estudo” da perspectiva do presencial para a metodologia EaD pode contribuir para sua permanência no curso (Maurício, 2015).

A segunda causa, relativa aos problemas pessoais e/ou familiares, está intrinsecamente associada à terceira, falta de tempo para estudar. Assim, podemos considerar que um desafio para a gestão da EaD está na “flexibilização dos tempos e dos espaços” para que os aprendizes tenham suas necessidades de formação atendidas (Maurício, 2015).

O tempo disponível significa um problema para a continuidade e permanência em cursos a distância, haja vista que a falta de tempo, um dos motivos apontados nessa investigação e em muitas outras na revisão de literatura (Maurício, 2015; Mezzari *et al*, 2013), foi também, a principal causa de evasão indicada no censo EaD.br 2015 (ABED, 2016a). Isso implica a importância do diálogo entre a IES e os estudantes no sentido de se conhecer o perfil discente da instituição e criar estratégias para reorganização do tempo de estudo de forma a conciliar trabalho, estudo e família. “Minimizam-se os problemas da evasão quando se trabalha considerando o perfil dos sujeitos que estão envolvidos no

processo, a flexibilidade e a humanização aproximadas dos contextos formativos tanto humano quanto operacionais” (Maurício, 2015: 146).

Neste sentido, as ações das IES devem ser ancoradas na compreensão da relação entre a “estratégia formativa” e o perfil discente, e estar “a serviço dos sujeitos a fim de criar oportunidades que contribuam para a persistência dos alunos nos estudos” (Maurício, 2015: 139). Na nossa percepção, algumas estratégias formativas que podem aumentar a evasão são: excesso de disciplinas simultâneas, excesso de atividades e obrigatoriedade de encontros presenciais, quando consideramos que o perfil do estudante EaD é, em sua maioria, constituído por trabalhadores que tentam conciliar estudo e trabalho.

O desenho dos cursos, modelado para o perfil do estudante EaD, de forma a não ser apenas uma réplica do presencial e a redução do número de disciplinas ofertadas simultaneamente, adotadas por algumas IES pesquisadas, são estratégias que contribuem para permanência dos alunos no curso e agregam qualidade na aprendizagem. Portanto, é fundamental que os gestores de programas e cursos na modalidade a distância, conheçam o perfil dos estudantes inseridos nestes cursos para se repensar a reorganização da matriz curricular, “as metodologias, as práticas e os processos de mediação pedagógica” (Maurício, 2015: 142). Sem dúvida alguma, “estratégias para modificar a situação indesejada de altas taxas de evasão certamente passam por avaliar a estratégia pedagógica” (Mezzari *et al*, 2013: 149).

A partir da análise dos relatos dos participantes da pesquisa, percebemos que poucas IES possuem um plano de ação específico para o controle da evasão. A maioria adota variadas formas de contato realizadas pelos tutores, emails, mensagens pelo ambiente virtual ou contato telefônico, quando detectam que o estudante está ausente por muitos dias da plataforma virtual e deixando de cumprir as atividades avaliativas do curso. Essa estratégia de contato é uma estratégia fundamental para minimizar a evasão, mas é necessária também, a adoção de estratégias pedagógicas de reforço e acompanhamento para que esses alunos se sintam assistidos em suas dificuldades (Mauricio, 2015; Mezzari, 2013).

Os tutores devem propiciar uma interação contínua com os alunos (Mauricio, 2015; Mezzari, 2013), de modo a superar a distância transacional (Moore, 2002) existente. Apesar de que, nesta modalidade de ensino, uma boa parte dos alunos abandonem sua formação por dificuldade financeira e/ou falta de tempo, “observa-se que quanto mais

interação e atenção é proporcionada ao aluno, menor é a taxa de evasão, mesmo para os que estão geograficamente dispersos” (Mezzari, 2013: 149).

Concordamos com Kenski (2012: 117) que para o sucesso na EaD é fundamental “[...] o estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os estudantes a avançar nos estudos e a superar desafios” por meio da criação do sentimento de pertencimento ao grupo e da colaboração entre os partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos EaD necessitam de estímulos constantes para continuar os estudos, e esse é um papel fundamental do tutor, devendo, portanto, ter competências nesse sentido, conforme muito bem explicado por Mezzari (2013: 169):

Outras estratégias para diminuir a evasão passam pela conscientização do aluno em relação às demandas de um curso a distância tais como necessidade de maior autonomia do aluno, de auto-organização em relação ao uso do tempo e disponibilidade para participar ativamente das atividades colaborativas do curso. Por outro lado, mais importante ainda é capacitar os professores de forma a privilegiar ações do estar junto virtual, estimular a interação entre todos os participantes, pois o diálogo aproxima, criando um ambiente motivador e instigador para aumentar o tempo de dedicação e interação no curso pelos alunos.

Outro fator que ocasiona a evasão, segundo os dados obtidos nessa investigação, é que as IES herdaram um problema sério que é o problema do analfabetismo funcional, ou seja, 60% dos estudantes que chegam ao Ensino Superior são analfabetos funcionais, isto é, não conseguem entender o que lêem. E isso impacta diretamente no processo, ou seja, é mais um entrave das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o suporte pedagógico individualizado no polo presencial e a interação dos alunos nos encontros presenciais contribui para a redução da evasão.

Outra estratégia adotada por uma IES pública foi a inserção, nas chamadas para o vestibular, de informações sobre o que é estudar na modalidade a distância, dos requisitos necessários ao aluno como autonomia, disciplina e organização, e da necessidade de dedicação ao estudo de 25 a 30 horas semanais para a conclusão das disciplinas com sucesso. Essa medida cerca um pouco os candidatos que querem o diploma, sem estudar. Este foi um perfil relatado por vários gestores, de que o aluno entra e vai embora, porque ele não quer estudar, ele quer um diploma. E essa não é a proposta das IES que se preocupam com a formação qualitativa do cidadão.

Ainda com relação a este perfil de aluno, alguns gestores do contexto público atribuíram o aumento da evasão nos últimos anos à adoção do ENEM. Segundo eles, a partir do momento em que as IES federais passaram a utilizar a nota do ENEM, os alunos participam do processo seletivo, fazem a matrícula e quando percebem a exigência nas

disciplinas, pedem transferência para uma IES privada-mercantil, por meio do PROUNI. Assim, estudam gratuitamente em uma IES privada que não se preocupa com o aspecto qualitativo e o Governo Federal paga a conta.

A estratégia adotada por uma IES do contexto privado parte de uma série de investimentos nesta área, inclusive a adoção de um sistema desenvolvido na Universidade, em parceria com uma empresa da área de tecnologia, que é um sistema de mineração de dados para controle da evasão. Baseado em dados históricos de alunos, o sistema gera uma série de alertas com previsão de evasão e isso permite à equipe pedagógica fazer mediações de forma antecipada, de acompanhamento dos estudantes propensos a evasão. Este acompanhamento é feito pelos tutores *online* em parceria com os coordenadores de curso. Os alunos com falta de acesso, atrasos nas atividades ou baixo rendimento são contactados com frequência. Além disso, são oferecidos materiais de apoio e atividades *online* paralelas. Desde que a IES começou o trabalho com essa ferramenta, houve uma expressiva redução na evasão, de índices em torno de 25 a 28% para 15%.

O resultado positivo da adoção de um sistema baseado em técnicas de mineração de dados e *learning analytics* para prever a evasão é ratificado por Schlemmer e Portal (2015), a partir de um estudo sobre a utilização da ferramenta GVwise<sup>14</sup> em uma IES privada. Segundo os autores, “ações preventivas de retenção e previsão de evasão são passíveis de gerar resultados positivos” (Schlemmer e Portal, 2015: 8), pois os diversos atores que compõem a gestão de EaD na IES “podem ter elementos mais consistentes para realizar ações a fim de promover a permanência dos estudantes da EaD, minimizando, dessa forma, a evasão” (Schlemmer e Portal, 2015: 9).

## Síntese

Neste capítulo, procedemos à análise e discussão dos resultados apresentados nos capítulos IV e V, à luz do referencial teórico apresentado no capítulo II, a partir das dimensões norteadoras desse estudo.

Inicialmente, refletimos sobre os desafios na gestão acadêmica, administrativa e financeira de cursos nessa modalidade, mais especificamente sobre a evasão, a falta de

---

<sup>14</sup> Solução WEB que permite identificar precocemente tendências e comportamentos de estudantes que possuem propensão ao sucesso ou a evasão (Schlemmer & Portal, 2015: 7).

adaptação à modalidade, ao preconceito ainda existente em relação a EaD, a precarização do trabalho docente, as limitações na infraestrutura, as dificuldades na relação IES/Polo, a crise político-econômica do país e suas consequências sobre a UAB e os problemas da falta de institucionalização da educação a distância nas IES.

Em seguida, destacamos vários fatores que contribuem para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nessa modalidade, numa análise comparativa dos fatores potencialmente contributivos para a boa qualidade da aprendizagem em cursos EaD ofertados por IES em estudo, à luz dos indicadores de qualidade em EaD propostos por Netto, Giraffa & Faria (2010): perfil docente, proporção Alunos/Tutor, modelagem do ambiente virtual, interatividade, material didático, laboratórios virtuais, laboratórios didáticos presenciais, avaliação, equipe de apoio, encontros presenciais, estágios, infraestrutura física e tecnológica (biblioteca digital, biblioteca física, laboratórios de informática).

Posteriormente, analisamos o problema da evasão que representa uma realidade vivenciada pelas instituições de ensino superior ofertantes de cursos na modalidade à distância. Apontamos as causas mais alegadas pelos alunos que desistem dos cursos e algumas estratégias institucionais no intuito de minimizá-la.



**CAPÍTULO VII – PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A  
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: QUALIDADE E  
INOVAÇÃO**



## **Introdução**

Descobrimos neste percurso, que desenhar um modelo único de gestão de EaD que prometa ser o mais eficiente possível nos quesitos melhoria da qualidade da aprendizagem e controle do índice de evasão no Ensino Superior, como nos propusemos ao iniciar essa investigação, é tarefa árdua e utópica. Contudo, o debruçamento sobre essa temática e a percepção da realidade que envolve os programas de educação a distância no país, no âmbito público e privado, nestes dois últimos anos, permitiu-nos encontrar alguns parâmetros que, se observados pelos gestores de EaD no contexto brasileiro, podem contribuir para a qualidade, visibilidade e credibilidade para essa modalidade de ensino. No capítulo VI, tratamos sobre os desafios, indicadores de qualidade e estratégias institucionais para controle da evasão.

Neste capítulo, inicialmente, discorreremos sobre o novo marco regulatório para a EaD instituído pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que representa um novo contexto e novas possibilidades a partir de então. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre a urgência da institucionalização da educação a distância nas IES, com a convicção de que é esse o caminho. E por fim, propomos uma discussão sobre as tendências contemporâneas na Educação Superior que devem ser cuidadosamente analisadas pelos gestores institucionais, numa visão prospectiva, a fim de romper paradigmas na democratização qualitativa do acesso à educação superior.

### **7.1. O novo marco regulatório da educação a distância para o Ensino Superior no Brasil: impasses e mudanças**

Conforme apresentamos no capítulo II, o MEC homologou recentemente o novo marco regulatório da educação a distância no ensino superior no Brasil, por meio da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 (CNE, 2016b), delineando novas diretrizes para oferta de cursos e programas de EaD nas IES. Face aos aspectos arcaicos e restritivos relativos a autonomia acadêmica das IES na legislação anterior, essa Resolução era aguardada ansiosamente pelos gestores institucionais.

Entretanto, após várias discussões e proposições sugeridas, algumas não foram atendidas na elaboração do Parecer 564/2015 pelo CNE, o que tem gerado muitas críticas da comunidade acadêmica. Neste sentido, A ABED enviou uma carta ao Ministro da

Educação, afirmando publicamente que “não há avanços efetivos no conteúdo e no teor do referido texto” e solicitando que os responsáveis pela homologação do Documento no MEC realizem as devidas correções e adequações de modo que as omissões realizadas no texto original sejam atendidas (ABED, 2016b).

A Resolução determina que as IES devam alterar seus planos institucionais prevendo propostas e insumos de acordo com a mudança. No seu Art. 2º, § 1º, destaca que a educação a distância deve “compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade” (CNE, 2016b: 1). Assim, as instituições precisarão elaborar as mudanças necessárias em sua estrutura interna para que ocorra a institucionalização da EaD, de maneira a romper com a distinção da educação a distância como uma atividade de extensão. Precisarão ainda, demonstrar para o MEC que realizaram planejamento único tanto para educação a distância quanto para o ensino presencial.

A resolução torna obrigatória a previsão e detalhamento das tecnologias, das metodologias e dos recursos educacionais, incorporados em ambiente virtual multimídia interativo, além dos materiais didáticos e dos sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem, elementos indispensáveis nos cursos superiores na modalidade EaD.

O documento amplia a definição dos polos de apoio presencial em relação a do Decreto 5.622/2005, considerando-o como sendo uma

unidade acadêmica e operacional descentralizada [...] para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local (CNE, 2016b: 3).

Além da ampliação de sua definição, propõe alterações nos procedimentos básicos na gestão dos polos e admite que possam ter organização própria e diferenciada, considerando suas especificidades e condições regionais de infraestrutura, desde que definida e justificada nos documentos institucionais e acadêmicos.

A nova resolução também institucionaliza a parceria entre IES credenciada para EaD e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações de Instituições de Ensino Superior, ficando a parte pedagógica sob responsabilidade das IES credenciadas e cabendo à instituição parceira apenas a infraestrutura logística e tecnológica. Além disso, o regime de compartilhamento de polos entre instituições credenciadas também foi

institucionalizado com a resolução. Outra mudança a partir da resolução é que a IES poderá se credenciar simultaneamente para a educação a distância e ensino presencial (CNE, 2016b). Antes, só era possível requerer credenciamento específico para educação à distância, após estar inscrita no ensino presencial.

Com relação aos profissionais da educação na EaD, distingue claramente as funções do docente, como sendo “autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes”; e tutor, como “suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica junto a estudantes”, devendo ser um profissional de nível superior com formação na área de conhecimento do curso (CNE, 2016b: 4).

Deixa a cargo da política de pessoal de cada IES, definir os “limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado”, desde que respeitada a legislação em vigor e as prerrogativas de autonomia universitária, ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB (CNE, 2016b: 5).

Relativo aos processos de avaliação e regulação da educação a distância, “as IES que optarem pelo credenciamento simultâneo nas modalidades presencial e a distância deverão formular, de maneira integrada, o PDI, o PPI e os outros documentos institucionais”, e o MEC deverá “organizar o processo avaliativo e regulatório das etapas de credenciamento e credenciamento, de modo que se preserve a unidade do projeto institucional da IES” (CNE, 2016b: 5), isto é, deverá avaliar as duas modalidades, presencial e a distância, para um mesmo curso, de forma conjunta.

Em síntese, apesar de muitas sugestões propostas pela comunidade acadêmica não terem sido atendidas, acreditamos que as mudanças trouxeram mais flexibilidade à EaD, reforçando o papel dos projetos político pedagógicos. A nova Resolução é bem condescendente em relação à regulação da EaD, pois dá ênfase aos documentos institucionais (PDI, PPI e PDC) como base para estruturar a IES, os cursos e a situação dos profissionais na educação a distância.

Todavia, a partir dessa nova legislação, as IES que não incorporarem as mudanças nos seus planos institucionais e não adotarem práticas que propiciem a inserção efetiva e contínua da EaD na sua cultura organizacional, terão seus programas de EaD fadados ao fracasso. Por outro lado, terão relevância e visibilidade, as IES que superarem os modelos

conteudistas predominantes e apresentarem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos dos tempos atuais (Moran, 2015).

## **7.2. Institucionalização da EaD nas Instituições de Ensino Superior**

Vimos nos capítulos V e VI que, dentre os principais obstáculos a serem superados para alcançarmos a excelência qualitativa nos cursos de Ensino Superior na modalidade a distância, estão a não institucionalização da EaD nas IES e as atuais políticas da educação a distância, em especial, as relacionadas à UAB, que têm provocado um sentimento de incerteza quanto ao futuro da educação a distância no Brasil.

Como visto anteriormente, mediante a conjuntura político-econômica atual da UAB decorrente do contingenciamento financeiro do Governo Federal, o que se deduz é que este sistema, como tem funcionado até então, está condenado a acabar. A tendência é que a própria Universidade responda “acadêmica e financeiramente pela organização do conjunto de ações e atividades da gestão político-pedagógica e administrativa de programas e cursos, na modalidade a distância” (CNE, 2016b: 3). Inclusive, com relação aos polos presenciais, provavelmente, não terão mais nenhum tipo de vínculo diretamente com o MEC e somente a cada IES em particular, ou colaborativamente com outras IES, sendo “responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local (CNE, 2016b: 3).

Com a aprovação do novo marco regulatório, tornou-se ainda mais imperativo e urgente às IES, tanto públicas quanto privadas, desenvolverem ações estruturantes de institucionalização interna da Educação a Distância, garantindo-lhe maior autonomia na gestão dos processos. Aliás, este, certamente, é o maior avanço que a nova legislação apresenta. A Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, dá ênfase aos documentos institucionais como base para estruturar a IES, os cursos e a situação dos profissionais envolvidos na EaD.

O que presenciamos atualmente na maioria das IES, são os programas de EaD serem tratados como um apêndice, tendo sempre a colaboração e ação dos mesmos docentes, sendo excluído da maioria das ações acadêmicas e não obtendo o mesmo status dos cursos presenciais (Kenski, 2012).

Ferreira e Mill (2013: 154) apresentam o conceito de institucionalização como sendo um:

[...] processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante.

Dessa maneira, o processo de institucionalização da educação a distância significa, justamente, o alinhamento e a organização sistêmica da modalidade, ou seja, incorporar a modalidade em seu aparato orgânico e na sua rotina acadêmica “com o propósito de tornar as políticas de EaD sustentáveis e qualitativamente equivalentes ao ensino presencial supostamente já consolidado” (Ferreira e Carneiro, 2015: 228). É um processo complexo e progressivo, que perpassa aspectos ideológicos, políticos, institucionais e organizacionais (Ferreira e Carneiro, 2015).

Dentro dos preceitos da autonomia universitária, as IES governam-se por si próprias internamente (Fávero, 2000). Portanto, devem discutir os caminhos que escolhem para a EaD frente à sua missão, de forma coletiva, integrando-a aos processos formais já estabelecidos para os cursos presenciais. Na medida em que a estrutura organizacional, as práticas institucionais e os processos formais da IES levarem em consideração as especificidades da EaD, ela provocará mudanças significativas.

“O desenvolvimento institucional para a EaD requer compromisso institucional” (Schlünzen Junior, 2014: 114), que garanta que

a EAD não seja um gueto universitário, sem prestígio e respaldo, tampouco um ato – às vezes, voluntário e desarmônico – de um indivíduo idealizador ou de alguns poucos ideários; deve haver pactos políticos e acadêmicos que leguem ao ensino, à pesquisa e à extensão qualidade, sustentabilidade e longevidade (Ferreira e Mill, 2013: 89).

O levantamento estatístico realizado por Ferreira e Mill (2013), Ferreira e Carneiro (2015) e Nascimento e Vieira (2016) em instituições que ofertam cursos superiores no âmbito dos programas de fomento mantidos pelo Governo Federal demonstram a heterogeneidade na execução do processo de institucionalização da EaD nessas IES. Algumas já se encontram em estágio mais avançado, porém, a maioria se encontra em um estágio embrionário, apesar dos esforços engendrados por vários gestores das IES para consolidar as ações de EaD nas respectivas instituições. No entanto, falta uma visão estratégica a muitos gestores, sendo ainda “difícil planejar mudanças muito profundas, porque isso envolve repensar a educação de uma forma integrada, mais flexível, menos burocrática” (Moran, 2015: 29).

### **7.2.1. Ações importantes para a institucionalização da EaD nas IES**

Considerando o novo marco regulatório e as diretrizes delineadas por ele, e reconhecendo que a Educação a Distância ainda se encontra em fase de discussão na esfera acadêmica das IES brasileiras, públicas e privadas, corroboramos com Nascimento e Vieira (2016) quanto a necessidade de que “[...] haja uma compreensão de como incorporar práticas, procedimentos, ações, políticas e diretrizes que estejam em consonância com a evolução das práticas difundidas nas IES, levando-se em consideração a atual dinâmica da sociedade contemporânea” (Nascimento e Vieira, 2016: 311).

A partir da análise da literatura (Ferreira e Mill, 2013; Schlünzen Junior, 2014; Ferreira e Carneiro, 2015; Melo, 2016; Nascimento e Vieira, 2016; Morais, Nascimento e Rego, 2016) sobre essa temática, identificamos algumas ações de IES em estágio mais avançado no processo de institucionalização da EaD, que poderão servir como um guia norteador para outras IES que ainda estão numa fase mais incipiente.

Em primeiro lugar, a EaD deve constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade. Nestes documentos devem estar explícitos detalhadamente a descrição de: contextualização da IES; contextualização do curso; estrutura, organização curricular e metodologia das atividades acadêmicas e de avaliação de cada curso; perfil educacional dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos e perfil do egresso; modelos tecnológicos e digitais do ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES; infraestrutura física e tecnológica e recursos humanos dos polos de EaD; abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa; e relato institucional e relatórios de autoavaliação (CNE, 2016b).

Entretanto, a inclusão da EaD em documentos institucionais resolve, em parte, a questão da legislação e normatização, mas não garantirá sua continuidade (Melo, 2016). Para a implantação efetiva e construção de uma cultura acadêmica de educação a distância na IES, a adoção de uma série de políticas internas se faz necessária. Entre elas, destacam-se (Schlünzen Junior, 2014; Ferreira e Carneiro, 2015; Melo, 2016; Morais, Nascimento e Rego, 2016):

- Aprovação de regimento da modalidade para oferta de cursos de graduação;

- Criação/definição de uma diretoria específica para EaD, com regimento, para gerenciar e apoiar a modalidade na IES, com espaço físico específico e dotação orçamentária própria;
- Planejamento estratégico de crescimento da modalidade que contemple o que é possível ou não ser financiado, compatível com seu desenvolvimento institucional, e observando os padrões de qualidade preconizados pelos referenciais do MEC;
- Regulamentação do financiamento dos estágios supervisionados e das atividades práticas laboratoriais, da mesma forma como ocorre nos cursos presenciais;
- Planejamento estratégico para gerenciamento de polos, junto aos diversos segmentos acadêmicos, de modo que a orientação acadêmico-administrativa aos polos auxilie no estabelecimento de padrões de qualidade;
- Regulamentação para a criação de polo de maneira a estabelecer princípios institucionais para sua gestão;
- Definição clara dos elementos descritivos da política da IES com os quadros profissionais (docente, tutor, coordenador de polo) no que concerne à caracterização da função, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, da mesma forma como ocorre com os cursos presenciais, para garantia da relação professor/tutor/estudante e da qualidade dos cursos, imprescindíveis ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD;
- Criação de vagas técnico-administrativas, bem como, a revisão dos cargos e funções possíveis para contratação, contemplando *webdesigner*, diagramador, *designer* instrucional, técnico gráfico, técnicos para o suporte de rede e audiovisual, e coordenadores de polo;
- Elaboração de um plano de formação e capacitação para seus professores, tutores e técnicos administrativos;
- Inclusão da EaD na discussão da expansão da IES na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos;
- Regulamentação e normas acadêmicas específicas para os alunos da EaD que permitam a sua permanência na universidade, de forma a garantir que tenham os

mesmos direitos dos presenciais, desde o uso das bibliotecas e laboratórios, até o devido atendimento pelos departamentos e secretarias;

- Normas acadêmicas a fim de garantir a representação da EaD nos diferentes conselhos da IES e o acesso de alunos de EaD em todos os programas da IES (Pibic, extensão, Pibid, Ciência sem Fronteiras, dentre outros);
- Integração e colaboração entre as modalidades de educação presencial e a distância, inclusive, com oferta de disciplinas à distância nos cursos presenciais.

Acreditamos que essas ações, experimentadas e consolidadas em algumas IES, servem de referencial norteador para o processo de institucionalização de outras universidades, pois constituem um percurso capaz de promover a incorporação qualitativa da modalidade a distância na rotina acadêmica da instituição, e a obter apoio político e financeiro da gestão institucional. Nesta perspectiva, compreendemos a institucionalização da EaD na IES como um processo progressivo, que depende, por um lado, da mudança cultural da comunidade acadêmica e, por outro lado, do investimento financeiro que a IES está disposta a fazer.

### **7.3. Inovações na Educação Superior Brasileira: Uma análise prospectiva**

Com o novo marco regulatório para a EaD no Brasil, o MEC e a sociedade convocam as Instituições de Ensino Superior a discutirem e redefinirem o papel e a posição da educação a distância na estrutura organizacional da IES, de modo a propiciar a democratização de uma educação qualitativa e ao mesmo tempo, superar a cultura tradicionalista de educação, conceitos enraizados e práticas ultrapassadas. Dessa forma, a universidade transcende o seu lugar de produção, transmissão e preservação do conhecimento para promover uma mudança sociocultural de construção do conhecimento. Nesse sentido, Teixeira (2012: 3) afirma que:

[...] as universidades têm de ser repensadas necessariamente no que respeita à estrutura do seu processo e práticas comunicativas. Se até agora, se tinha estruturado enquanto focos difusores de conhecimento, como transmissores de um conteúdo, numa perspectiva unidirecional de um para muitos, o deslocamento do centro comunicacional obriga a que as reposicionemos numa dinâmica de fluxo. Assim, as universidades deixam de ser emissoras de informação para se centrarem no tratamento da mesma. A sua missão deslocou-se pois da criação para o acrescento de valor. Às universidades cabe reciclar mais do que gerar, avaliar, validar, certificar a muita informação que flui nela e por ela.

A educação a distância praticada nas universidades brasileiras precisa ser reinventada em seu formato, conteúdos e interfaces, para se configurar realmente como coadjuvante na democratização qualitativa do acesso à educação superior. Precisam ser revistos, os processos de organização curricular, as metodologias, os tempos e os espaços (Moran, 2015). Na busca da qualidade como excelência na modalidade, é necessário redesenhar cenários, de modo a contemplar as exigências da sociedade da informação e do conhecimento.

Kenski (2012) chama a atenção para a emergência de uma nova cultura de aprendizagem mediada na universidade, que vai além da implantação de laboratórios digitais e disponibilização de ambientes virtuais para uso por professores e alunos, e reconhece que mudanças no seio da universidade são difíceis de serem efetivadas, principalmente quando relacionadas a comportamentos enraizados no perfil da IES.

No entanto, “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” (Moran, 2015: 16). Com o avanço das tecnologias digitais, a Internet, a diversidade e multiplicidade de plataformas educacionais abertas, a aprendizagem ocorre em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diferentes, com integração de espaços, tempos e conteúdos, numa interligação intrínseca entre o mundo físico e o mundo digital, que se misturam e se complementam (Moran, 2015).

O avanço dos recursos tecnológicos e o desenvolvimento das ferramentas de comunicação impõem, por um lado, a ruptura de princípios, crenças e atitudes próprias da escola tradicional e por outro, a adoção de metodologias que se enquadrem no novo paradigma, como forma de ultrapassar as dificuldades emergentes de uma prática desarticulada do contexto contemporâneo e limitada nas suas finalidades.

Segundo a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO, 2015), a cultura é entendida como uma componente essencial do desenvolvimento humano, sendo uma fonte de identidade, inovação e criatividade, de modo que o diálogo intercultural e o reconhecimento da diversidade cultural são fundamentais para a coesão social. Reconhecendo que a maneira como as pessoas aprendem e transmitem conhecimentos varia de acordo com seus diferentes contextos geográficos, históricos e lingüísticos, as estratégias educacionais que respondem às

culturas, contextos e necessidades locais são as mais propensas a serem eficazes na promoção de sociedades mais coesas.

Neste sentido, a cultura tecnológica demanda uma mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que vai além da incorporação das mídias digitais ao ensino, e possibilite processos mais dinâmicos nas relações entre professores e alunos *online* (Kenski, 2012). De acordo com Moran,

As instituições educacionais atentas às mudanças podem fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não pode manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (Moran, 2015: 22).

É um princípio da Educação a Distância a flexibilização (temporal, espacial e curricular) do modelo tradicional para a democratização do conhecimento, por meio de novas possibilidades de formação (Mill, 2014). De acordo com Mill (2014: 107),

A maior flexibilidade temporal e espacial possibilita maior flexibilidade pedagógica e curricular, o que está na base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando: seus interesses, seus estilos de aprendizagem, suas necessidades particulares, seus horários e lugares de estudo, etc. [...] A formação aberta, flexível e personalizada está na base das promessas da EaD e da noção de democratização do conhecimento — o que deve ser almejado pelos gestores de um sistema de EaD.

A flexibilidade curricular, entendida como uma forma de organização do conhecimento, cuja matriz curricular não é rígida, busca a promoção de maior liberdade discente e docente para definição e desenvolvimento das atividades da formação (Mill, 2014). Assim, a flexibilidade pedagógica parte de modelos educacionais tradicionais, caracterizados por tempos, espaços e organização curricular rígidos e lineares para modelos pedagógicos mais inovadores e dinâmicos, caracterizados pela virtualização dos processos de ensinar e aprender, por meio do uso intensivo de tecnologias digitais (Mill e Carmo, 2015).

A flexibilização pedagógica exerce papel preponderante na democratização do conhecimento, no respeito às diferenças de condições de vida do educando, na equidade da formação, na personalização da formação, na adaptação da formação ao contexto de vida do estudante e, por conseguinte, na otimização dos recursos públicos dedicados à educação (Mill e Carmo, 2015: 409).

As tecnologias digitais emergentes possibilitam uma maior flexibilidade, liberdade e mobilidade nos programas educacionais. Desse modo, “projetos pedagógicos inovadores

conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e *online*” (Moran, 2015: 26).

No âmbito da educação aberta e a distância, emergem-se uma variedade de cenários e estratégias que buscam flexibilizar pedagogicamente uma proposta educacional, tais como *blended learning*, *open learning*, práticas educacionais abertas (PEA), *MOOCs* (do inglês, *Massive Open Online Courses*), integração de recursos educacionais abertos (REA) no currículo, dentre outras.

Todas essas são pedagogias e ambientes de aprendizagem emergentes em busca de uma educação que rompa paradigmas e respondam á nova demanda por conteúdo inovador para as novas gerações de alunos cada vez mais imersos na sociedade do conhecimento e da informação (Poy e Gonzales-Aguilar, 2014).

### **7.3.1. *Blended learning (b-learning)***

Mill e Carmo (2015: 424) sugerem que “é sensato que o processo de virtualização seja concebido e analisado com cuidado e de modo crítico” e neste sentido, apontam a educação híbrida (*b-learning*) “como uma forma mais adequada de virtualização dos processos de ensino-aprendizagem, ao menos em termos transitórios”. Para estes autores, a educação híbrida representa, nesse contexto de transição, a eliminação dos adjetivos presencial e a distância como são hoje entendidos na educação. Neste sentido, a integração entre as duas modalidades, presencial e a distância,

respeitando-se as especificidades de cada modelo de ensino, é mais uma questão cultural do que estrutural no seio da universidade. A diluição das fronteiras entre presencial e a distância se inicia pela compreensão de que em ambas as modalidades estão presentes professores e alunos da mesma universidade e que, portanto, devem possuir os mesmos direitos e ter os mesmos deveres (Kenski, 2012: 124).

Portanto, o *blended learning* é um movimento de integração e de convergência entre o presencial e o virtual, ou seja, é a associação entre processos formais de ensino e aprendizagem e os informais, de educação aberta e a distância, e pode expressar o pontapé inicial para a transição da IES de um modelo tradicional para um modelo desconstrutivo de organização universitária (Teixeira, 2012).

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (Christensen, Horn & Staker, 2013: 7).

As universidades tradicionais no mundo inteiro já têm adotado, com sucesso, um sistema dual, formado por elementos presenciais e a distância, como, por exemplo, a *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), reconhecida internacionalmente com prêmios de excelência, que desenvolveu uma metodologia em que há mais interação aluno-aluno e aluno-professor do que nas instituições tradicionais, alta satisfação dos estudantes e o mercado de trabalho recebe seus egressos, sem restrições (Dias, 2012).

### **7.3.2. Práticas Educacionais Abertas**

A educação aberta traz novas oportunidades para a inovação no ensino superior, que permitirá às instituições e acadêmicos explorar novos modelos de aprendizagem online e práticas inovadoras no ensino e na aprendizagem (Yuan e Powell, 2013). O termo “Educação Aberta” é utilizado no contexto dos recursos educacionais abertos e abrange uma variedade de novas práticas de ensino-aprendizagem que se popularizaram com o advento das tecnologias educacionais (Santos, 2015).

A educação aberta assume crescente relevância no cenário contemporâneo, haja vista o surgimento de inúmeras iniciativas de educação aberta e acessível, o que indica uma tendência mundial. O modo como se articulam e organizam essas experiências constitui em potenciais recursos de aproximação de iniciativas pedagógicas que se apropriam de recursos tecnológicos.

Contudo, a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) enfatiza como um desafio político principal no contexto da Educação Aberta que "não é só ter igual acesso que leva à equidade, é ter igualdade de acesso ao sucesso, independentemente das dificuldades de aprendizagem, das origens sociais e de outras barreiras" (UNESCO, 2015: 2), ou seja, não basta apenas a democratização do acesso, tem-se que garantir uma educação de qualidade equitativa e inclusiva para todos.

Teixeira (2012) destaca as práticas educacionais abertas, como aquelas que sustentam políticas educacionais promotoras de modelos pedagógicos inovadores, baseados na reutilização e produção de recursos educacionais abertos, que respeitem a capacidade dos estudantes de produzirem o seu próprio caminho de aprendizagem ao longo da vida.

A partir de uma análise sobre as consequências da adoção generalizada de práticas educacionais abertas nas instituições de educação superior, Teixeira (2012) propõe um

novo modelo organizacional sustentável de universidade numa sociedade em rede que permita uma maior flexibilidade institucional aos desafios externos e maior preparo para uma cultura de inovação aberta: “Uma estrutura com elevada capacidade de análise e resposta em tempo útil às alterações de contexto político, económico, cultural e tecnológico” (Teixeira, 2012: 32).

### **7.3.3. Massive Open Online Course - MOOC**

Nos últimos anos, com o desenvolvimento e evolução constantes do movimento de Educação Aberta, surgiu o *MOOC*, acrônimo de *Massive Open Online Course* (Curso Online Aberto e Massivo), com potencial de “levar conteúdos e aulas de nível universitário com qualidade a qualquer lugar, além de fomentar uma aprendizagem em rede com o foco em processos colaborativos de aprendizagem” (Andrade e Silveira, 2016: 102).

O *MOOC* é considerado um tipo de curso aberto ofertado por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais, a fim de oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliação de seus conhecimentos dentro de um processo colaborativo. Integrando um conceito de educação aberta, para além de cursos massivos, abertos e online, o *MOOC* representa “uma inovação educativa das novas modalidades de aprendizagem, que combina e difunde os recursos tecnológicos, encontrando-se em fase de expansão nas IES” (Pedro e Baeta, 2016: 131).

Criados a partir da combinação de modelos de *e-learning* e redes sociais, os *MOOCs* tem sido integrado em muitos programas educacionais em todo o mundo. Enquanto tecnologia de aprendizagem relativamente nova, esses cursos podem trazer oportunidades para a expansão do acesso ao Ensino Superior, além de criar um espaço para experimentações de metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem *online* (Poy e Gonzales-Aguilar, 2014).

Conforme Corner (2008) (citado por Jansen, Schuwer, Teixeira & Aydin, 2015), o acrônimo *MOOC* foi mencionado pela primeira vez em 2008 por Dave Cormier e Brian Alexander, em uma conferência sobre conectivismo e conectividade, liderada por George Siemens e Stephen Downes; e desde 2012, tem recebido considerável atenção de políticos e meios de comunicação.

O objetivo original dos *MOOCs* era proporcionar o acesso gratuito à educação superior ao maior número de alunos possível. Eles podem ser considerados uma extensão

das abordagens de aprendizagem *online* existentes, em termos de acesso aberto aos cursos e escalabilidade, e abrem perspectivas para repensar novas práticas pedagógicas na universidade que incluem elementos de educação aberta. Inicialmente, os *MOOCs* prometiam fornecer acesso gratuito, cursos de ponta que poderiam reduzir o custo da educação universitária e potencialmente transformar os modelos existentes de ensino superior. Isso incentivou as universidades de elite a disponibilizarem seus cursos *online* através da criação de plataformas de aprendizagem aberta como o edX (Yuan e Powell, 2013).

As plataformas que mais têm se destacado na oferta de *MOOC* são edX ([www.edx.org](http://www.edx.org)), Udacity ([www.udacity.com](http://www.udacity.com)) e Coursera ([pt.coursera.org](http://pt.coursera.org)) e, embora a maioria dos cursos exijam proficiência em inglês, os países emergentes correspondem a 40% da utilização dos *MOOC*, sendo que o Brasil corresponde a 5% dos usuários do Coursera, estando atrás apenas dos EUA (27%) e da Índia (9%) (Bastos e Biagiotti, 2014).

Segundo Teixeira *et al.* (2014), em apenas seis anos, os *MOOCs* se tornaram um fenômeno viral no ensino superior em todo o mundo. Seu sucesso e rápida disseminação nos meios de comunicação despertaram a atenção dos gestores institucionais que integraram a oferta de aprendizagem *online*. Muitas instituições de alto nível começaram a produzir e oferecer cursos *online* abertos e a ofertar cursos *online* como parte de seus currículos formais, considerando a educação *online* como uma forma válida de aprendizagem de qualidade especialmente relevante em tempos de globalização do mercado de ensino superior.

A aplicação dos *MOOCs* na Educação Superior é uma tendência emergente no cenário internacional em Educação Aberta e a Distância com grandes perspectivas de transformar o ensino superior de forma significativa (Teixeira *et al.*, 2014; Schuwer *et al.*, 2015; Andrade e Silveira, 2016; Costa, 2017), na medida em que propiciam a “criação de redes e comunidades virtuais de aprendizagem aberta onde se favorece a interação, partilha e redistribuição de conhecimento” (Pedro e Baeta, 2016: 129).

Andrade e Silveira (2016) destacam que, diferentemente dos cursos *online* tradicionais, os *MOOCs* caracterizam-se, principalmente, por possuir acesso aberto (gratuitos e abertos a todos os interessados) e escalabilidade (suportam um número indefinido de participantes), elementos que representam uma série de potencialidades e desafios, exigindo uma nova postura das instituições de ensino superior.

É este elemento de escalabilidade que assegura a redução dos custos e pode garantir um acesso ainda mais disseminado e mais amplo a uma oferta de ensino superior de alta qualidade. No entanto, este é o maior desafio e fator mais importante para a integração bem-sucedida de inovações e sustentabilidade (Teixeira *et al.*, 2014: 25).

Yuan e Powell (2013) afirmam que a essência do *MOOC* é a colaboratividade e que está inserido no contexto mais amplo da educação aberta, da aprendizagem *online* e das mudanças que estão ocorrendo atualmente no ensino superior em um momento de globalização da educação e orçamentos limitados.

No Brasil, os *MOOCs* têm despertado interesse de diversas instituições de ensino, fomentando investimentos e pesquisas sobre a viabilidade da aprendizagem *online*. Scortegagna e Silveira (2014) relatam que, as primeiras iniciativas de oferta de *MOOC* no Brasil, ocorreram em 2012, com o lançamento do Portal UNESP Aberta (<http://www.unesp.br/unespaberta>) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o desenvolvimento do *MOOC* EAD pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ABED; posteriormente, numa parceria entre o portal brasileiro Veduca (2014) e a Universidade de São Paulo (USP), foram lançados outros *MOOCs*. Segundo estes autores, o número de cursos na metodologia *MOOC* no Brasil é bastante relevante, porém, ainda em caráter experimental.

Apesar dos estudos nessa temática ainda serem incipientes no Brasil (Andrade e Silveira, 2016), os *MOOCs* oferecem oportunidades e desafios, amplamente discutidos na literatura internacional, inclusive o potencial da educação aberta para todos em uma escala global, o que desafia a pedagogia tradicional e levanta questões importantes sobre o futuro da educação superior no mundo (Schuwer *et al.*, 2015).

Jansen, Schuwer, Teixeira & Aydin (2015) mostram, a partir de um estudo comparativo das estratégias institucionais na utilização de *MOOC* na Europa e nos Estados Unidos que, apesar da área estar se desenvolvendo rapidamente, com participação de milhões de pessoas em todo o mundo e crescente diversidade de cursos e plataformas, existem diferenças significativas na forma como os EUA e as IES européias compreendem o impacto da educação aberta e a eficiência da educação digital e aprendizagem online, talvez pela diferença entre os seus sistemas educacionais superiores. Segundo os autores, as IES européias estão mais amplamente envolvidas nos *MOOCs* do que as instituições americanas, tendo uma atitude mais positiva em relação à sua utilização e as que oferecem *MOOCs* têm tido experiências positivas. Estratégias institucionais de adoção dos *MOOCs*

são uma tendência dominante na Europa nos próximos anos, com o objetivo principal de alcançar novos grupos e criar oportunidades de aprendizagem flexíveis, numa dimensão social do ensino superior.

Outro estudo foi realizado por Schuwer *et al.* (2015) com pesquisadores e desenvolvedores de *MOOC* em mais de 25 países da Europa, a fim de identificar oportunidades (aspectos favoráveis que podem proporcionar uma vantagem) e ameaças (aspectos que poderiam causar problemas para o sucesso) do movimento *MOOC* para as instituições europeias de ensino superior. Os autores identificaram diversas oportunidades, tais como: o ECTS<sup>15</sup> como um sistema robusto para o reconhecimento formal das realizações nos *MOOC*, a tendência para a colaboração institucional estimulada por programas financiados pela União Européia, a adesão de novas instituições para a educação *online* e os muitos modelos pedagógicos inovadores e alternativos utilizados nos *MOOC* publicados na Europa, contribuindo para uma maior acessibilidade ao ensino superior na Europa. Além dessas, os *MOOCs* são uma ferramenta de marketing para as instituições, possibilitando melhor visibilidade das ofertas europeias de ensino superior fora da Europa, aumento do emprego, através de uma mão-de-obra mais especializada e crescimento econômico. Os diversos tipos de *MOOCs* oferecidos na Europa foram considerados oportunidades para visar formas inovadoras de ensino e aprendizagem, criando assim melhores possibilidades de aprendizagem personalizada e flexível. Embora os *MOOCs* sejam muitas vezes criticados por má qualidade, eles têm ao mesmo tempo, o potencial de ser um indutor de inovação na educação.

Como principais obstáculos à inovação nos *MOOCs*, os autores supracitados apontaram: problemas de implementação do ECTS, dificuldades se a questão da ligação entre aprendizagem informal e formal não for suficientemente abordada e a regulamentação excessiva, o que dificulta a experimentação e a inovação. Destacaram ainda que, se os *MOOCs* não estiverem bem integrados em estratégias universitárias amplas e não estabelecerem seu papel dentro das ofertas da universidades, a sua aceitação pode ser dificultada. Conforme os autores, a literatura da área aponta outros desafios, tais como, a elevada taxa de desistência e baixa taxa de conclusão, a baixa capacidade de

---

<sup>15</sup> O ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System, se constitui numa ferramenta que ajuda a conceber, descrever e entregar programas e atribuir qualificações de ensino superior na Europa. A utilização do ECTS, associada os quadros de qualificações baseados nos resultados, torna os programas e as qualificações mais transparentes e facilita o seu reconhecimento. O ECTS pode ser aplicado a todos os tipos de aprendizagem, formal, não formal e informal (ECTS (2009) citado por Schuwer et al., 2015).

aprendizado entre pares, o alto nível de conhecimento prévio e competências necessárias para ser bem sucedido em um *MOOC*, além da falta de experiência com ensino e aprendizagem *online* de muitos professores.

Na verdade, a implementação de *MOOC* por parte das IES não tem sido um processo fácil, tornando-se necessário refletir a forma como estes são desenvolvidos e o modo como correspondem aos objetivos institucionais (Schuwer *et al.*, 2015). O crescimento da oferta dos *MOOCs* deve ser observado pelas IES, no sentido de se fazer uma análise da possibilidade e maneiras de incorporá-los ao contexto acadêmico na Educação Superior e dos modelos pedagógicos mais adequados e inovadores. É essencial se avaliar ainda, os critérios de qualidade dos *MOOCs* e a formação docente para produção de conteúdos online e adoção de novas formas de interação com os alunos.

Gil-Jaurena e Titlestad (2013) elencaram recomendações relacionadas à construção de plataformas para *MOOCs* e sugestões práticas para seu uso, direcionadas principalmente a instituições de ensino superior que oferecem educação aberta e à distância, estruturadas em torno das seguintes vertentes: equidade (*MOOCs* e sua relação com a inclusão, a justiça social e a missão social da educação aberta.); diversidade (consideração de aspectos contextuais na produção/consumo de *MOOCs*); qualidade (melhorias de *MOOCs* considerando aspectos relacionados com a pedagogia e a gestão) e inovação.

## **Síntese**

Neste capítulo, inicialmente, discorreremos sobre o novo marco regulatório para a EaD, que representa um novo contexto, novos desafios e novas possibilidades para a educação a distância no ensino superior, na medida em que dá ênfase aos documentos institucionais (PDI, PPI e PDC) como base para estruturar a IES, os cursos e a situação dos profissionais na educação a distância, oportunizando mais autonomia às IES e maior flexibilidade à EaD.

Em seguida, trazemos uma reflexão sobre a emergência da institucionalização da educação a distância nas IES, no sentido de incorporar qualitativamente a modalidade em seu aparato orgânico e na sua rotina acadêmica, de modo a propiciar a obtenção de apoio político e financeiro da gestão institucional.

Finalmente, em uma análise prospectiva, procedemos a uma discussão sobre algumas tendências contemporâneas na Educação Superior que devem ser cuidadosamente consideradas pelos gestores institucionais em prol de uma educação qualitativa que rompa paradigmas e responda á nova demanda das novas gerações de alunos cada vez mais imersos na sociedade do conhecimento e da informação: *blended learning*, práticas educacionais abertas e *MOOCs*.

## **CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## **Introdução**

Este estudo, desenvolvido no decorrer de dois anos, cujo propósito principal era o de se fazer uma análise crítica da situação atual da Educação a Distância no Brasil, a partir da investigação do processo de gestão de cursos à distância no contexto dos polos de apoio presencial no âmbito do Sistema UAB e no âmbito de IES privadas, sustentou-se pelos pressupostos teóricos para o tratamento e análise dos dados.

Destarte, neste capítulo recordamos os procedimentos realizados ao longo da investigação e tecemos algumas conclusões, sustentadas pela análise e interpretação efetuadas à luz dos contextos, impasses e perspectivas inerentes à EaD, considerando a literatura da área, a legislação sobre a Educação a Distância no Brasil, a prática da modalidade em algumas Instituições de Ensino Superior e as políticas públicas mais recentes. Seguidamente, apresentamos algumas limitações percebidas e indicamos algumas perspectivas de estudo no sentido de aprofundar a temática tratada neste nosso trabalho.

### **8.1. Síntese da investigação**

Iniciamos este capítulo, recordando a questão central que, durante todo o percurso da investigação, guiou esta pesquisa de doutoramento: Qual o melhor modelo de gestão de EaD para garantia da qualidade da aprendizagem e redução dos índices de evasão no Ensino Superior? Tendo essa questão como viés da nossa investigação, conscientes de que não existe um modelo único de gestão de EaD, especialmente em um país continental como o Brasil, buscamos, a partir da identificação das dificuldades e desafios vivenciados pelos gestores de polos presenciais e das estratégias utilizadas para contorná-las, identificar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação a distância.

Apresentamos no capítulo II, uma revisão de literatura sobre o Estado da Arte da Educação a Distância no Brasil, de forma a contextualizar a temática e a realidade em que estão ancoradas as questões que nos propusemos analisar na investigação, clarificando os conceitos e as abordagens determinantes para o trabalho. De tal modo, procedemos a uma breve discussão sobre a evolução do conceito de Educação a Distância (Moore, 2002; Moran, 2002; Presidência da República, 2005; Moore e Kearsley, 2007; Alves, 2011; Hack, 2014); identificamos algumas considerações históricas sobre a EaD no mundo e no

Brasil, partindo da evolução da EaD em cinco gerações distintas conforme proposto por Moore e Kearsley (2007) a partir das experiências mundiais (Maia e Mattar, 2007; Alves, 2009; Nunes, 2009; Schlickmann, Roczanski & Azevedo, 2010; *Open University*, 2015); resgatamos o percurso das políticas públicas da EaD no Brasil, desde a sua primeira legislação que regulamentou as experiências iniciais, promulgada na década de 1970 até o seu novo marco regulatório com a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 (Brasil, 1971; Brasil, 1996; Brasil, 1997; Brasil, 1998; Presidência da República, 2001; Pretti, 2005; Ministério da Educação, 2007a; Ministério da Educação, 2007b; Presidência da República, 2007; Costa e Pimentel, 2009; Brito, 2010; Faria, 2011; Costa e Duran, 2012; Possoli, 2012; Presidência da República, 2014; CNE, 2016a; CNE, 2016b); traçamos um esboço sobre a Universidade Aberta do Brasil e como é configurada (Presidência da República, 2006; Ministério da Educação, 2007b; Costa e Pimentel, 2009; CAPES, 2009; Costa e Duran, 2012; Eidelwein *et al.*, 2012; Silva *et al.*, 2012; Hack, 2014; UAB, 2014; CAPES, 2016); discorremos sobre os referenciais de qualidade preconizados pelo MEC para a EaD e apresentamos alguns indicadores internacionais de qualidade em EaD (Ministério da Educação, 2007b; Netto, Giraffa & Faria, 2010); trouxemos uma breve reflexão sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil e o papel da EaD neste contexto (Sguissardi e Reis, 1997; Dourado, Catani & Oliveira, 2003; Dourado, 2008; Sguissardi, 2008; Preti, 2009; Schlünzen Junior, 2009; Alonso, 2010, Faria, 2011; Mancebo, Vale & Martins, 2015; INEP, 2016a; INEP, 2016b); e finalizamos o capítulo com um panorama geral da EaD no Brasil a partir de estatísticas do INEP, dos resultados do Censo EaD.br 2013 e do SISUAB (ABED, 2014; SISUAB, 2015; INEP, 2016b).

Tendo em vista o nosso objeto de pesquisa e as questões de investigação, considerando a necessidade de analisar o contexto sociocultural e as características de cada instituição pesquisada, optamos, em termos metodológicos, por uma investigação predominantemente qualitativa, de natureza exploratória. Dado a existência de dois contextos distintos (IES públicas e IES privadas) e várias unidades de análise para cada realidade (IES com cursos EaD de excelência e IES com cursos EaD de baixa qualidade), optamos pelo estudo de casos múltiplos como opção metodológica, por considerá-la a mais apropriada. Para a escolha das unidades de análises, utilizamos os conceitos das avaliações dos cursos à distância realizadas pelo MEC, que compõem os indicadores de qualidade da

Educação Superior (CPC, ENADE e IGC). Selecionamos assim, catorze IES, sendo 07 do contexto público e 07 do contexto privado.

Entretanto, antes de iniciarmos o estudo de casos múltiplos, procedemos a um inquérito por questionário *online*, via email, a coordenadores de polos UAB e de IES privadas, de forma aleatória, abrangendo profissionais de EaD em todo o Brasil, que permitiu-nos traçar um panorama geral da EaD no país e, ao mesmo tempo, avaliar a estrutura do questionário que seria aplicado aos coordenadores de polos das IES selecionadas para os estudos de caso.

Os estudos de caso foram realizados no segundo semestre de 2016, a partir de inquérito por questionário *online* aos coordenadores de polos e entrevista aos coordenadores institucionais das IES estudadas, análise das informações contidas nas respectivas homepages, no SISUAB e no Cadastro e-mec de Instituições e Cursos de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br/>). Refletimos sobre o contexto, as práticas, os desafios e as estratégias institucionais no processo de gestão dos cursos ofertados na modalidade a distância, no seio de cada IES em estudo e, posteriormente, no contexto geral do país. Identificamos ainda, as percepções dos gestores institucionais de EaD e dos coordenadores de polos sobre as políticas públicas atuais para a educação a distância no país e o crescimento majoritário da EaD nas IES privadas.

Os resultados obtidos nos estudos de caso (capítulo V) reforçaram os obtidos na primeira fase da pesquisa (capítulo IV), no que se refere às dificuldades e desafios na gestão e aos fatores que influenciam para a boa qualidade da aprendizagem em cursos a distância, o que valida os procedimentos metodológicos empregados na investigação. No capítulo VI, procedemos á análise e discussão dos resultados, a partir das dimensões norteadoras desse estudo e à luz do referencial teórico apresentado no capítulo II. Primeiro, procedemos à análise dos maiores desafios na gestão de cursos na EaD, que retomaremos conclusivamente mais adiante. Em seguida, destacamos vários fatores que contribuem para a qualidade do processo ensino-aprendizagem nessa modalidade, numa análise comparativa dos fatores potencialmente contributivos para a boa qualidade da aprendizagem em cursos EaD ofertados pelas IES em estudo, à luz dos indicadores de qualidade em EaD propostos por Netto, Giraffa & Faria (2010). Finalmente, analisamos o dilema da evasão vivenciada pelas IES que ofertam cursos na modalidade à distância,

apontando as causas mais alegadas pelos alunos que desistem dos cursos e algumas estratégias institucionais adotadas no intuito de minimizá-la.

No decorrer da investigação, mais especificamente em março de 2016, houve uma alteração na legislação brasileira que representa um novo contexto e trás novas perspectivas às IES para a gestão de programas de educação a distância. Face a essa mudança, discorremos no capítulo VII, sobre o novo marco regulatório para a EaD instituído pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, e propomos uma reflexão sobre a institucionalização da educação a distância nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que concluímos ser a resposta à questão central dessa investigação.

## **8.2. Conclusão**

Intencionávamos, ao iniciar essa investigação, reunir subsídios que nos permitissem propor um modelo de gestão de programas de Educação a Distância na Educação Superior, que pudesse ser o mais eficiente possível nos quesitos melhoria da qualidade da aprendizagem e reduzido índice de evasão. À medida que fomos avançando na pesquisa, percebemos que desenhar um modelo único para gestão de programas de EaD, é tarefa árdua e utópica, perante o contexto e às especificidades de cada Instituição de Ensino Superior, tais como, categoria administrativa e cultura organizacional própria da IES, perfil do público atendido, região abrangida, entre tantos outros. Desse modo, cabe a cada IES, em sua especificidade, estudar qual a melhor maneira de desenvolvê-la em sua instituição.

As Instituições de Ensino Superior precisarão elaborar as mudanças necessárias em sua estrutura interna e desenvolver ações para promover efetivamente a institucionalização da EaD, de maneira a romper com a distinção da educação a distância como uma atividade de extensão; incorporar qualitativamente a modalidade em seu aparato orgânico e na sua rotina acadêmica, de modo a propiciar a obtenção de apoio político e financeiro da gestão institucional. A institucionalização da EaD na IES lhe garantirá maior autonomia universitária no planejamento, implementação, gestão e avaliação de ações estratégicas para a democratização qualitativa do acesso à educação superior.

Além desta, a imersão contumaz na temática por dois anos e a percepção da realidade que envolve os programas de educação a distância no país, no âmbito público e privado, permitiu-nos encontrar alguns parâmetros que, se observados pelos gestores institucionais de EaD no contexto brasileiro, podem contribuir para a qualidade,

visibilidade e credibilidade para essa modalidade educacional. A seguir, destacamos esses fatores, uma coletânea das principais interpretações obtidas no processo de investigação, à medida que tecemos algumas conclusões, sem pretensão de exaurir o assunto, haja vista a abundância e diversidade dos dados coletados e da complexidade do campo investigado.

### **8.2.1. Sobre os principais desafios a serem superados**

Em breve digressão histórica, podemos assegurar que nestes últimos vinte anos, contados a partir da sua institucionalização na LDB 9394/1996, a educação a distância no Brasil tem enfrentado inúmeras dificuldades. Com a expansão da modalidade, incorporada por muitas IES públicas e privadas, e políticas públicas que impulsionaram seu crescimento, algumas das dificuldades iniciais foram amenizadas, mas a maioria ainda consiste em grande desafio para que se consolide qualitativamente no sistema educacional. O primeiro deles, o preconceito acometido contra a EaD como uma educação de baixa qualidade, fruto de experiências anteriores mal sucedidas, persiste até hoje, embora com menor intensidade (Netto, Giraffa & Faria, 2010; Bueno e Soares, 2014; Mill, 2016). As boas práticas precisam ganhar visibilidade para que estudantes e docentes conheçam melhor as especificidades e primazias desta modalidade de ensino e a reconheçam como uma opção de excelência no processo educativo.

Relacionado ao desconhecimento da modalidade e um fator indutor de evasão está a não adaptação do educando à modalidade. Acostumados ao ensino presencial, muitos estudantes que se inserem em um curso a distância, se deparam com inúmeras dificuldades de adaptação ao ensino virtual: sentimento de solidão diante da não presença física do professor e colegas, sobrecarga de atividades, dificuldades com a tecnologia, entre outros. Para amenizar este problema, as IES precisam criar estratégias no sentido de integrar aspectos pedagógicos e tecnológicos, tais como o uso de tecnologias interativas síncronas e assíncronas, levando-se em consideração os pressupostos da Teoria da Epistemologia Genética (Piaget, 1982) no favorecimento da interação do sujeito e o meio, de modo que o aprendiz se sinta acolhido em suas dificuldades e alcance com sucesso os objetivos de aprendizagem. Este é o segundo desafio a ser superado: a familiarização discente com o modelo pedagógico da EaD e a sua motivação para permanência no curso.

Outro desafio persistente ao longo da história da EaD brasileira é a evasão discente (Comarella, 2009; Andrade, 2010). Considerada pelos gestores participantes dessa

investigação e pelo Censo EaD.br realizado nos últimos três anos como um dos maiores obstáculos a serem superados na gestão de cursos à distância, o fenômeno da evasão no ensino superior é uma preocupação tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância, no âmbito público ou privado (Mezzari *et al.*, 2013; Mauricio, 2016), sendo predominante na EaD (ABED, 2016a). Altas taxas de evasão provocam baixo índice de conclusão na educação superior, o que implica em perdas para o cidadão, para a universidade, para a sociedade e para o país. Os motivos emergentes dessa investigação coincidem com os já apontados por diversos autores (Moore e Kearsley, 2007; Mezzari, 2013; Mauricio, 2015): o perfil do aluno que não se identifica com a modalidade, o mito de que cursos à distância requerem menos esforços, a falta de tempo para estudar, problemas pessoais e/ou familiares, a questão financeira, entre outros. Indubitavelmente, a evasão constitui um grande desafio para a gestão e para todos os envolvidos na EaD. É hora de repensarmos o modelo pedagógico, a flexibilização espaçotemporal e curricular, a função docente/tutor e a autonomia discente, de modo a favorecer a permanência do aprendiz e a conclusão do curso. Retomaremos mais adiante sobre algumas estratégias adotadas pelas IES investigadas no sentido de tentar minimizar a evasão.

Outro grande desafio que vem se perpetuando desde as experiências iniciais, principalmente na UAB, e carece de atenção imediata dos gestores institucionais e governos (Mill, Santiago & Viana, 2008; Vieira, 2015b; Mill, 2016) é a desvalorização e precariedade do trabalho do docente/tutor, firmada por contratos de trabalho precário. A valorização dos recursos humanos que atuam nos Programas de EaD, especialmente com a garantia dos direitos trabalhistas, somada à necessária qualificação docente para atuação na EaD, sem sombra de dúvida, propiciará um salto qualitativo nos cursos ofertados nessa modalidade, na Educação Superior no País.

Embora tenha apresentado melhoras significativas em várias regiões do Brasil, a infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet ainda representa um desafio no desenvolvimento das ações na EaD e requer maiores investimentos pelos mantenedores e governos, principalmente, na ampliação do acesso à Internet, ainda precário em muitas regiões no interior do País.

Intrinsecamente relacionado a esse, temos o desafio da conquista da autonomia financeira dos polos de apoio presencial vinculados às IES públicas. Para tal, cabe aos gestores de polo iniciarem o processo de institucionalização do polo, por meio da criação

do Conselho Gestor do Polo e elaboração do Regimento Interno e Plano de Gestão (Vicente *et al.*, 2013). Com a institucionalização do polo, é possível o recebimento de recursos financeiros do governo federal por meio da Lei 12.695/2012.

Por último, sem pretensão de esgotar o assunto, destacamos a emergência da institucionalização da EaD nas IES, públicas e privadas, para consolidação da modalidade na instituição e a garantia da autonomia universitária. Conforme afirmamos anteriormente, com as novas definições instituídas no recente marco regulatório para a EaD no Brasil, as IES que não incorporarem as mudanças nos seus planos institucionais e não adotarem práticas que propiciem a inserção efetiva e contínua da EaD na sua cultura organizacional, poderão levar seus programas de EaD à decadência.

### **8.2.2. Sobre os fatores que favorecem a qualidade da aprendizagem na EaD**

Os indicadores de qualidade do MEC nas avaliações dos cursos de graduação têm indicado que, assim como na educação presencial, são ofertados tanto cursos de excelência quanto cursos de baixíssima qualidade acadêmica em múltiplos programas de educação a distância no País.

No capítulo V, apresentamos os fatores potencialmente contributivos para a boa qualidade da aprendizagem nos cursos EaD ofertados pelas IES em estudo, segundo as sub-dimensões constituídas pelos padrões de qualidade enunciados pelo MEC nos Referenciais de Qualidade para a modalidade e, no capítulo VI, procedemos à análise desses fatores à luz dos indicadores de qualidade em EaD propostos por Netto, Giraffa & Faria (2010) com base em indicadores internacionais de qualidade em Educação a Distância.

À guisa de conclusão, salientamos que, a articulação consciente de diversos aspectos como a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico do curso, material didático de boa qualidade que possibilite didaticamente a construção do conhecimento, atuação e qualificação do professor e do tutor, interatividade, sistemas de comunicação, infraestrutura física e tecnológica, aspectos logísticos, e o respeito ao aluno quanto às suas condições, dificuldades, potencialidades e expectativas, são fundamentais e devem ser considerados pelos gestores institucionais para que se promova uma cultura de qualidade em EaD na universidade, de modo a cumprir efetivamente o seu dever com a legitimidade educacional garantida à sociedade.

Pensar o ambiente virtual de aprendizagem considerando que, por trás da ferramenta tecnológica, há uma concepção de educação, de currículo e de comunicação no processo de ensino e aprendizagem definida no Projeto Pedagógico e, portanto, o desenho dos cursos deve ser modelado para o perfil do estudante EaD e não como simples transposição dos paradigmas da educação presencial, com diversificação das estratégias pedagógicas e materiais didáticos integrados às diferentes mídias. No seio da educação aberta e a distância emergem-se uma variedade de cenários e estratégias que propiciam a flexibilização pedagógica dos programas educacionais, de modo a contemplar as demandas contemporâneas da sociedade da informação e do conhecimento.

Evidenciamos aqui, principalmente, a importância da valorização profissional e qualificação dos recursos humanos envolvidos; da atuação do corpo docente e da qualidade da tutoria na mediação e agilidade no feedback aos alunos; da proporção adequada de alunos por tutor, outro aspecto fundamental no exercício docente na EaD, para que haja eficácia na tutoria e seja garantida a excelência no processo de mediação; e da adoção de um modelo pedagógico que permita grande interação entre professores, tutores e alunos, tendo o aprendiz como centro do processo educacional. A atuação de uma equipe multidisciplinar na assistência ao aluno de forma imediata quanto às questões pedagógicas, administrativas e tecnológicas, estabelece vínculos entre os alunos e a Universidade, minimizando a sensação da distância e o sentimento de solidão e não pertencimento à IES e aumenta o seu interesse e engajamento nas atividades educacionais, e por conseguinte, a qualidade da aprendizagem.

### **8.2.3. Sobre as estratégias institucionais para controle da evasão**

Conforme discutimos no capítulo VI, identificamos ao longo desse percurso investigativo, medidas adotadas por várias IES no intuito de reduzir o índice de evasão discente nos cursos de educação superior ofertados na modalidade a distância. Entre as estratégias utilizadas, citamos: políticas de conscientização do aluno em relação às demandas de um curso a distância (maior autonomia do aluno, disciplina, auto-organização em relação ao uso do tempo e disponibilidade para participar ativamente das atividades colaborativas do curso); estratégias de contato pelo tutor (mensagens no AVA, correio eletrônico, contato telefônico) quando detectada ausência na plataforma virtual e não cumprimento das atividades avaliativas; inserção, na matriz curricular dos cursos, de

uma disciplina que faz a imersão dos sujeitos na educação a distância, de modo a possibilitar a ambientação e a familiaridade com as diferentes tecnologias adotadas no curso; a redução do número de disciplinas ofertadas simultaneamente; estratégias pedagógicas de reforço e acompanhamento (presencial e online) para que os aprendizes se sintam assistidos em suas dificuldades de aprendizagem; e a adoção de um sistema baseado em técnicas de mineração de dados e *learning analytics* para prever a evasão, o que permite à equipe pedagógica fazer mediações de forma antecipada, de acompanhamento dos estudantes propensos a evasão.

As estratégias supracitadas permitiram às IES em estudo, uma redução significativa nas taxas de evasão. Neste sentido, chamamos a atenção para a importância de se reavaliar a estratégia pedagógica, a reorganização da matriz curricular e os processos de mediação pedagógica nos cursos EaD, a partir do conhecimento do perfil dos alunos inseridos nestes cursos. O desenho do curso e as práticas pedagógicas adequadas ao perfil e às peculiaridades dos alunos que estudam pela EaD, a flexibilidade e a afetividade nos contextos formativos contribuem para a permanência dos alunos no curso e agregam qualidade na aprendizagem, lembrando que, quanto mais interação e atenção é proporcionada ao aluno, menor é a taxa de evasão.

Certamente, as experiências na gestão de programas na modalidade a distância das IES, públicas e privadas, de excelência acadêmica nos cursos ofertados, aqui relatadas, poderão contribuir para o crescimento e aprimoramento desta modalidade de ensino em outras Instituições.

### **8.3. Contribuições e limitações do estudo**

Sobre as limitações da investigação, ressaltamos primeiramente, o fato de grande parte dos cursos de graduação superior ofertados na modalidade a distância ainda não terem sido avaliados pelo MEC, o que restringiu um pouco o processo de seleção das unidades de análise para os estudos de caso. E segundo, o fato das IES ofertantes dos cursos com os piores conceitos nas avaliações do MEC não terem concordado em participar da pesquisa.

Face às limitações apresentadas, consideramos que esses fatos não prejudicaram em nada o alcance dos objetivos propostos, e que as unidades de análise foram satisfatórias, pois representaram os dois âmbitos da pesquisa (IES públicas e IES privadas), as duas

situações (cursos de excelência e cursos de baixa qualidade), além de abranger todas as regiões do país, permitindo-nos fazer uma descrição do cenário atual da Educação a Distância no Brasil, quanto aos seus desafios e sucessos.

A contribuição deste estudo, ao possibilitar a reflexão sobre o efetivo potencial da EaD como modalidade educacional para atender às crescentes demandas de conhecimento no mundo contemporâneo, está em mostrar a importância de se perceber a EaD como processo de mudança estrutural e na apresentação de subsídios que estimulem as Instituições de Ensino Superior a viabilizarem a tomada de decisões para efetivação do processo de institucionalização da EaD, o caminho para a conquista de sua autonomia universitária e oferta qualitativa de cursos na modalidade a distância.

As responsabilidades são coletivas, passando pelas políticas públicas educacionais, pela Universidade, sua gestão acadêmica, docentes e demais envolvidos. É fundamental que a gestão institucional contemporânea esteja aberta às inovações dos processos tecnológicos e pedagógicos e busque a construção de uma cultura organizacional que reconheça e legitime a Educação aberta e a distância para a formação crítica, autônoma e emancipadora, de modo a contemplar as exigências da sociedade da informação e do conhecimento.

#### **8.4. Perspectivas futuras**

Ao finalizar esta investigação, sentimos a alegria gratificante dos objetivos alcançados. No entanto, não tivemos a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema e reconhecemos que há muito a ser feito a partir dos resultados encontrados. As análises aqui apresentadas suscitam novas possibilidades de investigação, tais como:

1. Considerando que o complexo e multifacetado processo de institucionalização da EaD nas IES brasileiras, ainda está em curso, algumas um pouco à frente e outras ainda em estágio embrionário, novos estudos devem ser realizados no sentido de acompanhar e registrar este processo nas IES, tanto públicas quanto privadas, para que esses conhecimentos sejam compartilhados com outras universidades, de maneira a contribuir para a incorporação qualitativa da modalidade a distância na rotina acadêmica de outras instituições.

2. Estudos que tragam uma postura crítica sobre as potencialidades, aplicações e limitações da integração das práticas educacionais abertas e dos *MOOCs* nos programas da

Educação Superior, ainda são incipientes, havendo, portanto, uma necessidade e uma oportunidade de explorar essa lacuna.

Finalizando, concordamos com Teixeira *et al.* (2014) de que ainda é necessária uma sólida investigação para o desenvolvimento de novos modelos de prática que considerem os princípios básicos da educação aberta e tirem o máximo proveito dos novos ambientes sociais em rede. A integração de práticas educacionais abertas em instituições de ensino superior implica o ajuste ou a mudança de suas culturas organizacionais para uma cultura educacional aberta. Segundo os autores, experiências bem sucedidas nos países europeus mostram a necessidade de preparar de forma consistente todas as áreas da organização para a integração da educação aberta no ensino superior: estratégia e gestão, formação docente contínua, sistemas de apoio, procedimentos para garantia de qualidade, marketing e comunicação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED (2014). *Censo EaD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013*. [http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf) [15 de junho de 2015].
- ABED (2015). *Censo EaD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014*. Curitiba: IbpeX.  
[http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf) [21 de abril de 2016].
- ABED (2016a). *Censo EaD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*. Curitiba: IbpeX. [http://www.abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf) [16 de novembro de 2016].
- ABED (2016b). *Carta da ABED enviada ao Ministro da Educação*.  
[http://www.abed.org.br/arquivos/Carta\\_ABED\\_EAD\\_Ministro\\_Educacao\\_2016.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Carta_ABED_EAD_Ministro_Educacao_2016.pdf). [12 de janeiro de 2017].
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1319-1335, <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014> [10 de maio de 2016].
- Alonso, K. M. (2014). A EaD no Brasil: sobre (des) caminhos em sua instauração. *Educar em Revista*, 37-52.
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. In: Litto, Fredric Michael; Formiga, Manuel Marcos Maciel. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Alves, L. (2011). *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*.  
[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf) [10 de maio de 2016].

- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2a ed.). São Paulo: Pioneira.
- Andrade, A. F. A. (2010). *Análise da evasão no curso de administração a distância - projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Andrade, M. V. M., & Silveira, I. F. (2016). Panorama da Aplicação de Massive Open Online Course (MOOC) no Ensino Superior: Desafios e Possibilidades. *EaD em FOCO*, 6(3).
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, R. C. & Biagiotti, B. (2014). MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino. *Renote*, 12(1). seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/50333/31417 [11 de fevereiro de 2017].
- Bittencourt, H. R., Casartelli, A. O. & Rodrigues, A. C. M. (2009). *Sobre o índice geral de cursos (IGC)*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a08v14n3.pdf> [12 de abril de 2016].
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardo, V (2009). *Educação a distância: fundamentos*. Universidade Federal de São Paulo UNIFESP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação/12), p.335.
- Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, vol. 34, n° 6, pp. 3-15. DOI: 10.3102/0013189X034006003.

- Borges, M. F. V. (2007). *Inserção da informática no ambiente escolar: inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino* (Dissertação de mestrado), Centro Federal de Educação a Distância de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Brito, C. E. (2010). *Educação à distância (EAD) no Ensino Superior de Moçambique: UAM*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Bueno, O. A. R. & Soares, M. C. (2014). *Educação a distância: democratização, expansão e interiorização do conhecimento no Brasil*. Anais SIED:EnPED. UFSCar, SP. <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/722> [06 de novembro de 2016].
- Capex (2009). *Êxito da UAB é possível diante do bom funcionamento dos polos presenciais*. <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3365-exito-da-uab-depende-do-bom-funcionamento-dos-polos-presenciais> [10 de dezembro de 2016].
- Capex (2014). *Monitoramento de polos*. [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=10&Itemid=15](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=10&Itemid=15) [catorze de maio de 2016].
- Capex (2016). *Histórico*. <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838> [13 de novembro de 2016].
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.
- Comarella, R. L. (2009). *Educação superior a distância: evasão discente*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, SC.
- Conselho Nacional de Educação (1997). *Parecer CNE/CEB nº 15/97*. Consulta sobre ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização e metodologia de ensino a distância. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb015\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb015_97.pdf) [11 de dezembro de 2016].

- Conselho Nacional de Educação (2016a). Parecer CNE/CES nº 564/2015.  
[http://www.abed.org.br/arquivos/parecer\\_cne\\_ces\\_564\\_15.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf). [16 de novembro de 2016].
- Conselho Nacional de Educação (2016b). Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016.  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/ead/legislacao\\_normas/resolucao\\_n\\_1\\_11032016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf) [16 de novembro de 2016].
- Costa, C. J. & Duran, M. R. C. A (2012). *Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova CAPES e o Sistema Universidade Aberta do Brasil - RBPG*; Vol. 09, n. 16, p. 263-313.
- Costa, C. J. & Pimentel, N. M. (2009). *O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil*. Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.71-90, ISSN: 1676-2592.
- Costa, E. G. (2017). Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. *Espacio Abierto*, 25(3).
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1). Universidade do Minho, p. 221-243.
- Christensen, C.; Horn, M. & Staker, H.(2013). *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?*. Uma introdução à teoria dos híbridos. [http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf) [16 de fevereiro de 2017].
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).
- De Pablos, J. (1996): *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Denzin N.& Lincoln, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

- Dias, M.A.R. (2012). Inovações na educação superior: tendências mundiais. In: UNESCO, CNE, MEC. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília.
- Dourado, L. F., Catani, A. M. & Oliveira, J. F. D. (2003). Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 17-30.
- Dourado, L. F. (2008). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? In: *Educação e Sociedade*. v. 29, n. 104, Campinas: CEDES.
- Eidelwein, M. P., Vicente, D. E. V., Costa, C., Duran, M. R. C. & Massaro, T. L. (2012). *Características, avaliações e coordenadores de polo nos polos presenciais da região sul*. Anais SIED:EnPED, 2012. UFSCar, SP.  
<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/192> [11 de outubro de 2015].
- Faria, J. G. (2011). *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás* (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Fávero, M. L. A (2000). Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.
- Fávero, R. (2006) *Dialogar ou evadir. Eis a questão: um estudo sobre a permanência e a evasão na EAD no Estado do Rio Grande do Sul* (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.  
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14846/000669958.pdf?sequence=1> [23 de novembro de 2016].
- Feeley, M. M. (2001). *Triangulation: methodology*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Elsevier Science.
- Ferreira, M. & Mill, D. (2013). Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. Fidalgo, F.S. et al. [Org.]. *Educação a distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: CAED-UFMG.

- Ferreira, M. & Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, 19(2), 228-242.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2008). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- Gil-Jaurena, I., & Titlestad, G. (2013). *ICDE: “Mind to MOOCs”– draft issues and recommendations*.  
[http://www.icde.org/filestore/News/2013\\_JulyDec/SCOP\\_2013/ICDEMindtoMOOCsdraftissuesandrecommendationsver1120131125.Pdf](http://www.icde.org/filestore/News/2013_JulyDec/SCOP_2013/ICDEMindtoMOOCsdraftissuesandrecommendationsver1120131125.Pdf)
- Guion, L. (2002). *Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies*. University of Florida.
- Hack, J. R. (2014). *1. Período: Introdução à Educação a Distância*. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 3ª. ed (ISBN 978-85-61483-86-9).
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hannan, A. (2007). *Questionnaires in Education Research*, Faculdade de Educação, Universidade de Plymouth.  
<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/QUESTS/index.htm> [10 de janeiro de 2016].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Censo da Educação Superior 2013*. [online]. Brasília: INEP.  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf) [09 de setembro de 2015].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC (2015). *SINAES*. <http://portal.inep.gov.br/sinaes> [30 de janeiro de 2018].

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016a). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. [online]. Brasília: INEP.  
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> [15 de dezembro de 2016].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016b). *Censo da Educação Superior 2015*. [online]. Brasília: INEP.  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2015/Apresentacao\\_Censo\\_Superior\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf) [15 de dezembro de 2016].
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC (2017). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*.  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf) [30 de janeiro de 2018].
- Jansen, D., Schuwer, R., Teixeira, A., & Aydin, C. H. (2015). Comparing MOOC adoption strategies in Europe: Results from the HOME project survey. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6).
- Kanashiro, D. S. K., Tartarotti, E., Almeida, M. F. X. A., Noal, M. L., Rocha, P. G. & Burigato, S. M. M. S. (2014). *Você está me ouvindo?* As condições de trabalho docente na EaD. Anais SIED:EnPED. UFSCar, SP. <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/566> [16 de agosto de 2016].
- Kanwar, A. & Koul, B. N (2006). La Garantía de La Calidad y La Acreditación de La Educación Superior a Distancia en La Commonwealth. In: *La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿ Qué está en Juego?* Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, Anais GUNI.
- Kenski, V.M (2012). Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In: UNESCO, CNE, MEC. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf> [16 de agosto de 2016].
- Litto, F. (2009). *O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil*. Revista ETD, v. 10, n. 2 (número temático: “EAD - porque não?”).

- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Maia, C. & Mattar, J (2007). *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia de pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Mancebo, D., Vale, A. A. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas.
- Maurício, W. P. D. (2015). *De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distância* (Tese de Doutorado), UNISINOS, São Leopoldo, RS.
- Melo, A. P. C. D. (2016). *Institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (2005-2015)*. Anais SIED:EnPED. UFSCar, SP. <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1740> [04 de janeiro de 2017].
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Mezzari, A., Tarouco, L. M. R., Avila, B. G., Machado, G. R., Favero, R. V. M., & Bulegon, A. M. (2013). *Estratégias para detecção precoce de propensão à evasão*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 147.
- Miles, M. & Huberman, A.(1994). *Qualitative data analysis (2ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mill, D. & Carmo, H. (2012). *Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal*. Anais do SIED: EnPED, UFSCar, SP. <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/158> [12 de agosto de 2015].
- Mill, D. (2014). Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 17, nº 2, pp. 97-126.

- Mill, D., & Carmo, H. (2015). Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. *Educação & Sociedade*, 36(131). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053>.
- Mill, D. (2016). Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, 25(59/2), 432-454.
- Mill, D. R., Santiago, C. F., & Viana, I. D. S. (2008). Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista extraclasse, Belo Horizonte*, 1(1), 56-73.
- Mill, D., & Santiago, G. (2016). Publicações sobre educação a distância: categorizando livros e temáticas. *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1187> [18 de dezembro de 2016].
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ministério da Educação (2007a). *Portaria Normativa nº 2*, de 10 de Janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf> [16 de junho de 2015].
- Ministério da Educação (2007b). *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília: SEED-MEC. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> [10 de novembro de 2015].
- Ministério da Educação (2011). *O PNE 2011-2020: metas e estratégias – Notas Técnicas*. Brasília, DF. [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pne/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pne/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). [16 de novembro de 2016].
- Ministério da Educação (2015). *Sistema e-mec - Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados* <http://emec.mec.gov.br/> [13 de fevereiro de 2016].

- Moore, M. G. (2002). Teoria da distância transacional. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*, 1(1).
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning.
- Moraes, R. (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html) [16 de outubro de 2016].
- Morais, I. R. D., Nascimento, J. P. R., & Rêgo, M. C. F. D. (2016). Institucionalização da Educação a Distância em Instituição de Ensino Superior: uma abordagem teórico-empírica. *Revista EmRede*, 2(2), 159-172.
- Moran, J. M. (2002). *O que é educação a distância*. São Paulo.
- Moran, J. M. (2009). O Ensino Superior a distância no Brasil. *Educação & Linguagem*. Universidade Metodista de São Paulo, v.12, n.19, p. 17-35. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/811/879> [12 de agosto de 2014].
- Moran, J. M. (2011). *A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança*. <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/cenario.pdf>. [12 de novembro de 2016].
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas-Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2.
- Mota, R. (2009). A Universidade Aberta do Brasil. In: Litto, Fredric Michael; Formiga, Manuel Marcos Maciel. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Mota, J. (2013). *Teorias da educação: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília* (Tese de Doutorado), UNB, Brasília, DF.
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. RAC,

Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. <http://www.anpad.org.br/rac> [16 de novembro de 2016].

Nascimento, J. P. R. D., & Vieira, M. D. G. (2016). Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 308-336.

Netto, C., Giraffa, L. M., & Faria, E. T. (2010). *Graduações a distância e o desafio da qualidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 145 p.

Netto, C., Guidotti, V. & Dos Santos, P. K. (2016). A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In *Congressos CLABES*.

Nunes, I. B. (2009). A história da EAD no mundo. In: Litto, Fredric Michael; Formiga, Manuel Marcos Maciel. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Oliveira, E.; Ens, R. T.; Andrade, D. B. S. F.; Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, núm. 9, maio-agosto, pp. 1-17, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

Open University (2011). About the OU. In: *Sítio oficial The Open University*. <http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou>. [28 de maio de 2015].

Palloff, R. M. & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual-um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Penso Editora.

Pedro, N., Baeta, P. (2016). MOOC desenvolvidos no ensino superior português: um estudo descritivo em torno de modelos pedagógicos, estratégias de funcionamento, mecanismos de avaliação e taxas de sucesso. *Indagatio Didactica*, 8 (5), ISSN: 1647-3582.

Piaget, J. (1982). *O Nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Pimentel, N. M. (2006). *Educação aberta e a distância: Análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das*

experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Possolli, G. E. (2012). *Políticas de Educação Superior à distância e os pressupostos para formação de professores* (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

Poy, R., Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (SPE1), 105-118.

Presidência da República (1971). *Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971* – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p.6377. Brasília, DF.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) [15 de junho de 2015].

Presidência da República (1996). *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23/12/1996, p. 27833. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) [15 de junho de 2015].

Presidência da República (1998). *Decreto nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/2/1998, p. 01. Brasília, DF.  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> [15 de junho de 2015].

Presidência da República (2001). *Lei n. 10.172*, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001, p. 1. Brasília, DF.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) [16 de junho de 2015].

Presidência da República (2005). *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2005, p.1. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm) [16 de junho de 2015].

Presidência da República (2006). *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União - Seção 1 -

9/6/2006, p. 4. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) [16 de junho de 2015].

Presidência da República (2007). *Decreto nº 6.316*, de 20 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/12/2007, p. 5.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6316imprensa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6316imprensa.htm) [13 de novembro de 2015].

Presidência da República (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, p. 1. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

Preti, O. (org.) (2005). *Educação a distância, sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro.

Preti, O. (org.) (2009). *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT.

Ribas, J. C. C., Moreira, B. C. M. & Cataplan, A. H (2011). *Construindo referenciais de qualidade para uma gestão eficaz no sistema da Universidade Aberta do Brasil: o ambiente virtual de ensino-aprendizagem e a capacitação dos coordenadores de polo de apoio presencial*. Anais do 17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Manaus: ABED, p. 1-10. <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/35.pdf> [25 de agosto de 2014].

Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. Sao Paulo: Atlas.

Santos, A. I. (2015). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: Santana, B.; Rossini, C.; Preto, N. L. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas, políticas públicas*. (pp. 71-89). Salvador: EDUFBA.

Schlemmer, E. & Portal, C. (2015). *Estratégias para minimizar a evasão na educação a distância: o uso de um sistema de mineração de dados educacionais e learning analytics*. [http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_317.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_317.pdf) [06 de janeiro de 2017].

Schlickmann, R., Roczanski, C.R.M. & Azevedo, Paola (2008). *Experiências de educação superior a distância no mundo*.

[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD\\_documentos/2191.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD_documentos/2191.pdf) [16 de julho de 2015].

- Schlünzen Junior, K. (2009). *Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas*. Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.
- Schlünzen Junior, K. (2014). A institucionalização da Educação a Distância no Brasil: cenários e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação*, 16(1), 113-124.
- Schuwer, R., Gil Jaurena, I., Aydin, C., Costello, E., Dalsgaard, C., Brown, M., Jansen, D., & Teixeira, A. (2015). Opportunities and threats of the MOOC movement for higher education: The European perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (6).
- Serra, A. R. C. (2012). *Configuração da gestão da educação a distância: entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da universidade aberta do Brasil* (Tese de Doutorado), Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, RJ.
- Scortegagna, L., & Silveira, L. F. (2014). Massive Open Online Course (MOOC) na Educação Matemática: Possibilidades. *Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 449-452.
- Sguissardi, V., & dos Reis Silva, J. (1997). *Políticas públicas para a educação superior*. Editora UNIMEP.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29(105), 991-1022.
- Silva, D. A., Gurgel, M. R. F., Costa, C., Duran, M. R. C. & Massaro, T. L. (2012). *Um olhar da região nordeste na avaliação dos polos do sistema universidade aberta do brasil (uab)*. Anais do SIED: EnPED, 2012. UFSCar, SP.  
<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/viewFile/246/123> [13 de setembro de 2015]
- SISUAB (2015). *Sistema de Informações da UAB*. <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab> [18 de junho de 2015]

- Stake, R. (1994). *Case Studies*. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Editores) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teixeira, A. (2012). Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 32. <http://www.um.es/ead/red/32> [09 de fevereiro de 2017]
- Teixeira, A., Volungevičienė, A. & Mazar, I. (2014). The mainstreaming of open, online and flexible learning: How will MOOCs continue to be unique from an institutional perspective. In D. Jansen & A. Teixeira (eds). *Position papers for European cooperation on MOOCs* (pp. 25-29). Heerlen: EADTU. [http://home.eadtu.eu/images/Position\\_papers\\_for\\_European\\_cooperation\\_on\\_MOOCs.pdf](http://home.eadtu.eu/images/Position_papers_for_European_cooperation_on_MOOCs.pdf) [09 de fevereiro de 2017]
- Tori, R. (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Senac.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UAb-pt (2016). *A Universidade Aberta de Portugal*. <http://www.uab.pt/web/guest/uab> [10 de abril de 2016].
- UNESCO (2015). *Position Paper on Education Post2015*. [http://en.unesco.org/post2015/sites/post2015/files/UNESCO Position Paper ED 2015.pdf](http://en.unesco.org/post2015/sites/post2015/files/UNESCO%20Position%20Paper%20ED%202015.pdf) [09 de fevereiro de 2017]
- Veduca (2014). [www.veduca.com.br](http://www.veduca.com.br) [14 de fevereiro de 2017].
- Vicente, D. E. D. V. G., de Melo, N. C., Costa, C., & Renata, M. (2013). *A institucionalização dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil, no Rio Grande do Sul e no Acre*. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém/PA.

- Vidal, E. Maia & Maia, J. E. B. (2010). *Introdução à Educação a Distância*. Fortaleza: RDS Editora, v. 1. 80p.
- Vieira, M. F. (2014). Desafios na gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. In *Anais do Workshop de Informática na Escola* (Vol. 20, No. 1, p. 150).
- Vieira, M. F. (2015). Gestão da EaD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. In: *Anais 21º Congresso Internacional ABED Educação a Distância*, Bento Gonçalves/RS.
- Vieira, M. F. (2015b). *Se eu fosse Ministro da Educação faria o seguinte a propósito da EaD*. Competição de idéias, 21º CIAED, Bento Gonçalves, RS.  
[http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias\\_ead/1345/2015/10/resultado\\_da\\_competicao\\_de\\_ideias\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias_ead/1345/2015/10/resultado_da_competicao_de_ideias_) [03 de junho de 2016].
- Vieira, M. F. (2016). Desafios na educacao a distancia no brasil: Um olhar dos envolvidos no processo. In: *Atas do IV Congresso Internacional TIC na Educacao 2016*. ISBN: 978-989-8753-37-3. Instituto de Educacao da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research – Design and Methods*. Fourth Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Yuan, L. & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: implications for Higher Education*. London: CETIS. <http://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf> [14 de fevereiro de 2017].
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A Delphi study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).  
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/674/1294> [22 de novembro de 2016].

## **APÉNDICE A**



## Questionário *online* I - Processo de Gestão de Cursos de Educação Superior à Distância

Prezado(a),

Gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário on-line, cujas respostas contribuirão para minha pesquisa de doutorado sobre o processo de gestão de cursos de educação superior à distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

O objetivo da pesquisa é identificar as dificuldades e desafios dos polos presenciais nas suas práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica e identificar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação a distância (EaD) mediados pela tecnologia.

Todas as informações prestadas serão consideradas confidenciais e o anonimato dos respondentes será preservado.

Muito obrigado por sua participação.

Márcia de Freitas Vieira – Doutoranda na Universidade Aberta de Portugal

1. Indique qual a sua relação com a educação a distância atualmente (caso se enquadre em mais de uma opção, marque a mais relevante)

( ) Aluno(a) ( ) Tutor(a) presencial ( ) Tutor(a) *online* ( ) Professor(a) conteudista ( )  
Coordenador(a) Curso ( ) Coordenador(a) de Polo/Unidade ( ) Coordenador UAB ou IES ( ) Diretor(a)  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

2. Você está vinculado a:

( ) Polo UAB ( ) Unidade IES privada ( ) Sede IES pública ( ) Sede IES privada ( ) outro:  
\_\_\_\_\_

3. Nome da Instituição de Ensino (IES): \_\_\_\_\_

4. Cidade/Estado: \_\_\_\_\_

5. Categoria administrativa da IES

( ) Instituição educacional pública federal  
( ) Instituição educacional pública estadual  
( ) Instituição educacional privada com fins lucrativos  
( ) Instituição educacional privada sem fins lucrativos  
( ) outro: \_\_\_\_\_

6. Tempo de atuação da instituição no âmbito da EAD

( ) Até 1 ano ( ) Entre 2 e 5 anos ( ) Entre 6 e 9 anos ( ) Acima de 10 anos

7. Nível Educacional ofertado pela instituição (marque todas as opções em que se enquadra):

( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Tecnológico ( ) Pós-graduação *Lato sensu*  
( ) Especialização *Lato sensu*–MBA ( ) *Stricto sensu* – Mestrado ( ) *Stricto sensu* – Doutorado

8. A instituição oferece cursos de graduação para formação de professores? ( ) Sim ( ) Não

Instruções: Considerando a escala de concordância de 1 a 5, onde 1 representa o nível de **menor** concordância e o 5 de **maior** concordância, assinale um “X” em uma única alternativa que melhor represente sua percepção em relação as questões abaixo. Não deixe nenhuma questão sem resposta.

1	2	3	4	5
Discordo Plenamente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Plenamente

9. Considerando a escala de concordância de 1 a 5, onde 1 representa o nível de menor concordância e o 5 de maior concordância, assinale um “ X” em uma única alternativa que melhor represente sua percepção em relação a questão.

Questão	Resposta				
	1	2	3	4	5
A Instituição é credenciada pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, nos níveis de graduação e pós-graduação.	1	2	3	4	5
A instituição atende especificamente ao público interessado em EAD, ou seja, cursos totalmente a distância.	1	2	3	4	5
A instituição é conveniada ao projeto federal da Universidade Aberta do Brasil (UAB).	1	2	3	4	5
A instituição realiza formação/treinamento de professores e tutores para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos.	1	2	3	4	5
O polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos.	1	2	3	4	5
A infraestrutura física do polo abarca ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados.	1	2	3	4	5
O polo possui um laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, espaço físico e equipamentos para conferência pela web.	1	2	3	4	5
O polo contempla salas de coordenação, secretaria acadêmica e salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais.	1	2	3	4	5
O polo possui uma biblioteca com um acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados.	1	2	3	4	5
O polo conta com a atuação de tutores presenciais e do coordenador do polo.	1	2	3	4	5
O polo possui horário de atendimento diversificado, funciona todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados.	1	2	3	4	5
O polo apresenta algum problema localizado, não crítico, em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno.	1	2	3	4	5
A estrutura dos programas dos cursos da instituição oferece oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno e materiais didáticos adequadamente estruturados.	1	2	3	4	5
O número de alunos por professor (tutor presencial e tutor <i>online</i> ) é em média de 50 alunos.	1	2	3	4	5
As metodologias de ensino utilizadas nos cursos desafiam o aluno a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1	2	3	4	5
O projeto pedagógico dos cursos prevê um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e à plataforma virtual.	1	2	3	4	5
O corpo docente é vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância.	1	2	3	4	5
O tutor presencial atende os alunos de modo diferenciado respeitando os níveis de aprendizagem.	1	2	3	4	5
O tutor <i>online</i> executa suas atividades de forma a ser percebido como um referencial para o aluno e, desta forma, influenciá-lo positivamente em sua formação.	1	2	3	4	5
O gestor/coordenador do polo possui formação específica em EaD.	1	2	3	4	5
As avaliações da aprendizagem do estudante são compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais.	1	2	3	4	5
A instituição implementa sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico.	1	2	3	4	5
A instituição desenvolve um processo contínuo de avaliação quanto a: organização didático-pedagógica; Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes; instalações físicas.	1	2	3	4	5

10. Na sua opinião, constitui um obstáculo enfrentado pela instituição para a qualidade dos cursos EaD que oferta (Marque todas as opções que considerar relevantes)

<input type="checkbox"/>	A imagem da EaD de uma educação de baixa qualidade compromete os cursos de EaD
<input type="checkbox"/>	Docentes e tutores com pouca/nenhuma experiência e/ou formação específica em EaD
<input type="checkbox"/>	Alto custo de produção dos cursos
<input type="checkbox"/>	Suporte pedagógico e de TI para estudantes
<input type="checkbox"/>	Sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas
<input type="checkbox"/>	Precariedade do trabalho docente / tutores
<input type="checkbox"/>	Gestão dos processos logísticos e da relação IES-Polos
<input type="checkbox"/>	Alto índice de evasão de educandos
<input type="checkbox"/>	Limitações na conexão à Internet
<input type="checkbox"/>	Despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD.
<input type="checkbox"/>	Quantidade de alunos despreparados para lidar com a EaD
<input type="checkbox"/>	Número elevado de alunos por professor/tutor
<input type="checkbox"/>	Outro: _____

11. Na sua opinião, quais os principais fatores que influenciam para a qualidade da aprendizagem e o reduzido índice de evasão de cursos EaD?

Observações (utilize este espaço para quaisquer comentários que entender necessário):



## **APÊNDICE B**



## Questionário Online II - Coordenador de Polo IES Privada

Prezado Coordenador de Polo EaD,

Na condição de aluna do programa de Doutorado em Educação da Universidade Aberta de Portugal, solicito sua contribuição para a pesquisa intitulada “A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas”, a qual estou realizando sob orientação do Professor Prof. Dr. Antônio M. Teixeira.

A sua participação é valiosa e sua contribuição fundamental para a realização deste estudo, possibilitando conhecermos os desafios e dificuldades no processo de gestão de cursos de graduação ofertados na modalidade a distância no contexto de polos de apoio presencial e como podemos melhorar esse processo. Por isso, conto com sua colaboração respondendo o questionário abaixo. Não economize palavras, afinal, quanto mais completas forem as suas respostas, maior a quantidade de elementos de análise para efetivação do estudo.

Agradeço sua colaboração,

Doutoranda Márcia de Freitas Vieira

Professor orientador da pesquisa Prof. Dr. Antônio Moreira Teixeira

Sobre o Coordenador

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2. Idade: ( ) Até 25 anos ( ) Entre 26 e 40 anos ( ) Entre 41 e 55 anos ( ) Acima de 55 anos

3. Formação Acadêmica:

( ) Graduação: Curso \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação MBA/Especialização: Curso \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: Curso \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: Curso \_\_\_\_\_

4. Você fez algum curso ou recebeu algum tipo de treinamento para atuar como coordenador/gestor de polo EaD?

( ) Sim, carga horária inferior a 30 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Sim, carga horária entre 30 e 90 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Sim, carga horária entre 90 e 180 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Sim, carga horária acima de 180 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Não

5. De que forma ocorreu o seu ingresso como coordenador no polo?

( ) Estabelecimento de parceria com a IES ao qual o polo está vinculado

( ) Indicação do parceiro da IES

( ) Processo seletivo

( ) Outro: \_\_\_\_\_

6. A quanto tempo você é coordenador do polo em que atua atualmente?

( ) menos de 02 anos

( ) entre 02 e 05 anos

( ) entre 06 e 09 anos

( ) 10 anos ou mais

7. Você possui experiência anterior com a Educação a distância?

( ) Sim, como coordenador em outro polo

( ) Sim, como tutor presencial

- Sim, como tutor *online*
- Sim, como professor conteúdistas
- Sim, como coordenador de curso
- Não.

8. Você possui experiência anterior em educação a distância em Instituições públicas (UAB)?

- Sim.                     Não

9. Marque a alternativa que melhor descreve sua experiência docente e administrativa acadêmica anterior:

- não tem** experiência docente e **não tem** experiência anterior em administração acadêmica
- não tem** experiência docente e **tem** pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica
- tem** experiência docente inferior a dois anos e **não tem** experiência anterior em administração acadêmica
- tem** experiência docente de 02 anos ou mais e **não tem** experiência anterior em administração acadêmica
- tem** experiência docente de mais de 02 anos e mais de 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica.

10. Você conhece os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação?

- Sim                     Não

11. Onde está situado o polo que está sob a sua coordenação (Cidade/Estado)? \_\_\_\_\_

12. Zona:  Urbana     Rural

13. Qual o ano de inauguração do Polo? \_\_\_\_\_

14. Quantos alunos estão matriculados no Polo atualmente?

- Menos de 100 alunos
- Entre 100 e 200 alunos
- Entre 200 e 300 alunos
- Entre 300 e 400 alunos
- Mais de 400 alunos

15. O Polo trabalha com cursos oferecidos por quantas IES?

- Apenas uma                     Duas ou três                     4 ou mais

16. A qual(is) Instituição de Ensino Superior (IES) o Polo em que atua está vinculado? \_\_\_\_\_

17. Marque (o)s tipos de cursos que são oferecidos no Polo em que atua:

- Graduação     Pós-graduação lato sensu     Aperfeiçoamento     Outro: \_\_\_\_\_

18. Quantos cursos de graduação são oferecidos no Polo? \_\_\_\_\_

19. Quantos cursos de Pós-graduação lato sensu são oferecidos no Polo? \_\_\_\_\_

20. Marque entre os cursos de graduação abaixo, os que são oferecidos no Polo em que atua:

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Administração     | <input type="checkbox"/> Biologia / Ciências Biológicas | <input type="checkbox"/> Engenharia Elétrica        |
| <input type="checkbox"/> Geografia         | <input type="checkbox"/> Gestão Ambiental               | <input type="checkbox"/> Gestão de Recursos Humanos |
| <input type="checkbox"/> Gestão Financeira | <input type="checkbox"/> Gestão Hospitalar              | <input type="checkbox"/> Letras                     |
| <input type="checkbox"/> História          | <input type="checkbox"/> Logística                      | <input type="checkbox"/> Matemática                 |
| <input type="checkbox"/> Música            | <input type="checkbox"/> Pedagogia                      | <input type="checkbox"/> Processos Gerenciais       |
| <input type="checkbox"/> Serviço Social    | <input type="checkbox"/> Sistemas de Computação         | <input type="checkbox"/> Outros: _____              |

21. O Polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos?

- Sim, totalmente  
 Sim, com limitações na infraestrutura física e tecnológica  
 Sim, com limitações de pessoal  
 Não, a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal são muito precárias.

22. A infraestrutura física do Polo abarca ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados?

- Sim, totalmente       Sim, com ressalvas: \_\_\_\_\_       Não

23. O Polo possui horário de atendimento diversificado, funciona todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados?

- Sim, totalmente       Sim, com ressalvas: \_\_\_\_\_       Não

24. O Polo possui um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos?

- Sim       Não

25. O Polo oferece condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais?  Sim       Não

26. A infraestrutura do Polo presencial em que atua contempla todos os itens: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca?

- Sim, todos       A maioria       Somente alguns

27. A quantidade de computadores do laboratório de informática é compatível com o número de estudantes atendidos?  Sim       Não

28. O laboratório de informática possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga?  Sim       Não

29. O acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados?

- Sim       Não

30.- A biblioteca dispõe em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo?

- Sim       Não

31. A biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*?

- Sim       Não

32. O Polo apresenta algum problema em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno?

- Sim. Especifique: \_\_\_\_\_       Não

33. Quantos profissionais compõem a equipe EAD do Polo?

- Menos de 5 pessoas  
 Entre 6 e 10 pessoas

- Entre 11 e 20 pessoas
- Entre 21 e 30 pessoas
- Mais de 30 pessoas

34. Marque a alternativa que melhor descreve a titulação dos tutores presenciais do Polo:

- Nem todos os tutores têm formação em nível de graduação
- O corpo de tutores tem titulação de graduação
- Todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização
- Todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem mestrado

35. O ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de:

- Processo seletivo realizado pela IES
- Processo seletivo realizado pelo mantenedor do Polo
- Indicação do coordenador e/ou funcionários do polo
- Outro: \_\_\_\_\_

36. O número de alunos atendidos por tutor presencial é em média de:

- Até 25 alunos
- 26 a 50 alunos
- 51 a 100 alunos
- mais de 100 alunos

37. Os tutores presenciais recebem alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos?

- Sempre
- Eventualmente
- Raramente
- Nunca

38. Os tutores presenciais recebem alguma formação/treinamento em fundamentos da EaD e modelo de tutoria?

- Sempre
- Eventualmente
- Raramente
- Nunca

39. Assinale os fatores abaixo que constituem dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que oferta

- Alto índice de evasão de alunos
- Limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet
- Tutores com pouca ou nenhuma experiência em EaD
- Tutores com pouca ou nenhuma formação específica em EaD
- Imagem da EaD como uma educação de baixa qualidade
- Alunos despreparados para lidar com a EaD
- Número elevado de alunos por professor/tutor
- Precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos
- Sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas
- Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores
- Pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor
- Gestão dos processos logísticos
- Despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD nas IES
- Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES
- Outros: \_\_\_\_\_

40. Assinale os três motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso:

- Excesso de atividades das disciplinas do curso
- Crença de que cursos a distância requerem menos esforços
- Falta de adaptação à metodologia da educação a distância
- Dificuldades na utilização do computador e da Internet
- Dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem

- Falta de tempo para estudar ou participar do curso
- Falta de motivação, disciplina e autonomia
- Falta de apoio administrativo e/ou pedagógico no Polo
- Problemas administrativos com a IES
- Falta de interação entre os participantes (tutor e aluno) do curso
- Feedback inadequado para o aluno por parte dos tutores
- Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso
- Sentimento de solidão / falta de contato físico
- Perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet
- Problemas pessoais e/ou familiares
- Viagens a trabalho
- Doença
- Outro: \_\_\_\_\_

41. O percentual de evasão nos cursos oferecidos no Polo em 2015 foi em média de:

- Até 10%
- Entre 11 e 25%
- Entre 26 e 50%
- Mais de 50%

42. Na sua opinião, quais os principais fatores que mais contribuem para a boa qualidade da aprendizagem e baixo índice de evasão de cursos EaD?

\_\_\_\_\_

43. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades e desafios que o polo de apoio presencial enfrenta hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras?

\_\_\_\_\_

44. Na sua opinião, o que pode ser aperfeiçoado no sistema EaD em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos?

\_\_\_\_\_

45. Na sua opinião, quais aspectos estão sendo desconsiderados pelas políticas públicas na constituição e avaliação dos polos de EaD?

\_\_\_\_\_

46. Observações (utilize este espaço para quaisquer comentários que entender necessário):

\_\_\_\_\_



## **APÊNDICE C**



## Questionário Online II - Coordenador de Polo IES Pública

Prezado Coordenador de Polo EaD,

Na condição de aluna do programa de Doutorado em Educação da Universidade Aberta de Portugal, solicito sua contribuição para a pesquisa intitulada “A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas”, a qual estou realizando sob orientação do Professor Prof. Dr. Antônio M. Teixeira.

A sua participação é valiosa e sua contribuição fundamental para a realização deste estudo, possibilitando conhecermos os desafios e dificuldades no processo de gestão de cursos de graduação ofertados na modalidade a distância no contexto de polos de apoio presencial e como podemos melhorar esse processo. Por isso, conto com sua colaboração respondendo o questionário abaixo. Não economize palavras, afinal, quanto mais completas forem as suas respostas, maior a quantidade de elementos de análise para efetivação do estudo.

Agradeço sua colaboração,

Doutoranda Márcia de Freitas Vieira

Professor orientador da pesquisa Prof. Dr. Antônio Moreira Teixeira

Sobre o Coordenador

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2. Idade: ( ) Até 25 anos ( ) Entre 26 e 40 anos ( ) Entre 41 e 55 anos ( ) Acima de 55 anos

3. Formação Acadêmica:

( ) Graduação: Curso \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação MBA/Especialização: Curso \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: Curso \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: Curso \_\_\_\_\_

4. Você fez algum curso ou recebeu algum tipo de treinamento para atuar como coordenador/gestor de polo EaD?

( ) Sim, carga horária inferior a 30 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Sim, carga horária entre 30 e 90 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Sim, carga horária entre 90 e 180 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Sim, carga horária acima de 180 horas. Nome curso e instituição: \_\_\_\_\_

( ) Não

5. De que forma ocorreu o seu ingresso como coordenador no polo?

( ) Estabelecimento de parceria com a IES ao qual o polo está vinculado

( ) Indicação do parceiro da IES

( ) Processo seletivo

( ) Outro: \_\_\_\_\_

6. A quanto tempo você é coordenador do polo em que atua atualmente?

( ) menos de 02 anos

( ) entre 02 e 05 anos

( ) entre 06 e 09 anos

( ) 10 anos ou mais

7. Você possui experiência anterior com a Educação a distância?

( ) Sim, como coordenador em outro polo

( ) Sim, como tutor presencial

- Sim, como tutor *online*
- Sim, como professor conteúdistas
- Sim, como coordenador de curso
- Não.

8. Você possui experiência anterior em educação a distância em Instituições privadas?

- Sim.             Não

9. Marque a alternativa que melhor descreve sua experiência docente e administrativa acadêmica anterior:

- não tem** experiência docente e **não tem** experiência anterior em administração acadêmica
- não tem** experiência docente e **tem** pelo menos 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica
- tem** experiência docente inferior a dois anos e **não tem** experiência anterior em administração acadêmica
- tem** experiência docente de 02 anos ou mais e **não tem** experiência anterior em administração acadêmica
- tem** experiência docente de mais de 02 anos e mais de 01 ano de experiência anterior em administração acadêmica.

10. Você conhece os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em seu polo de atuação?

- Sim             Não

11. Onde está situado o polo que está sob a sua coordenação (Cidade/Estado)? \_\_\_\_\_

12. Zona:  Urbana     Rural

13. Você atualmente está atuando em:  Polo UAB no município     Polo UAB na Sede de uma IES

14. Qual o ano de inauguração do Polo? \_\_\_\_\_

15. Quantos alunos estão matriculados no Polo atualmente?

- Menos de 100 alunos
- Entre 100 e 200 alunos
- Entre 200 e 300 alunos
- Entre 300 e 400 alunos
- Mais de 400 alunos

16. O Polo trabalha com cursos oferecidos por quantas IES?

- Apenas uma             Duas ou três             4 ou mais

17. A qual(is) Instituição de Ensino Superior (IES) o Polo em que atua está vinculado? \_\_\_\_\_

18. Marque (o)s tipos de cursos que são oferecidos no Polo em que atua:

- Graduação     Pós-graduação lato sensu     Aperfeiçoamento     Outro:

\_\_\_\_\_

19. Quantos cursos de graduação são oferecidos no Polo? \_\_\_\_\_

20. Quantos cursos de Pós-graduação lato sensu são oferecidos no Polo? \_\_\_\_\_

21. Marque entre os cursos de graduação abaixo, os que são oferecidos no Polo em que atua:

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Administração     | <input type="checkbox"/> Biologia / Ciências Biológicas | <input type="checkbox"/> Engenharia Elétrica        |
| <input type="checkbox"/> Geografia         | <input type="checkbox"/> Gestão Ambiental               | <input type="checkbox"/> Gestão de Recursos Humanos |
| <input type="checkbox"/> Gestão Financeira | <input type="checkbox"/> Gestão Hospitalar              | <input type="checkbox"/> Letras                     |
| <input type="checkbox"/> História          | <input type="checkbox"/> Logística                      | <input type="checkbox"/> Matemática                 |
| <input type="checkbox"/> Música            | <input type="checkbox"/> Pedagogia                      | <input type="checkbox"/> Processos Gerenciais       |
| <input type="checkbox"/> Serviço Social    | <input type="checkbox"/> Sistemas de Computação         | <input type="checkbox"/> Outros: _____              |

22. O Polo oferece infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos?

- Sim, totalmente  
 Sim, com limitações na infraestrutura física e tecnológica  
 Sim, com limitações de pessoal  
 Não, a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal são muito precárias.

23. A infraestrutura física do Polo abarca ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados?

- Sim, totalmente       Sim, com ressalvas: \_\_\_\_\_       Não

24. O Polo possui horário de atendimento diversificado, funciona todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados?

- Sim, totalmente       Sim, com ressalvas: \_\_\_\_\_       Não

25. O Polo possui um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos?

- Sim       Não

26. O Polo oferece condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com necessidades especiais?

- Sim       Não

27. A infraestrutura do Polo presencial em que atua contempla todos os itens: Secretaria acadêmica, Sala de coordenação do polo, Salas de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais, Salas para avaliações presenciais, Laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, Laboratórios pedagógicos para as atividades práticas, Sala de videoconferência, Sala e equipamentos para conferência pela web, Biblioteca?

- Sim, todos       A maioria       Somente alguns

28. A quantidade de computadores do laboratório de informática é compatível com o número de estudantes atendidos?

- Sim       Não

29. O laboratório de informática possui recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga?

- Sim       Não

30. O acervo da biblioteca é atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados?

- Sim       Não

31.- A biblioteca dispõe em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo?

- Sim       Não

32. A biblioteca é informatizada, permitindo realização de consultas *online*?

- Sim       Não

33. O Polo apresenta algum problema em sua infraestrutura e demanda atenção no sentido de melhorar a qualidade da oferta dos cursos e a satisfação do aluno?

( ) Sim. Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Não

34. Quantos profissionais compõem a equipe EAD do Polo?

( ) Menos de 5 pessoas

( ) Entre 6 e 10 pessoas

( ) Entre 11 e 20 pessoas

( ) Entre 21 e 30 pessoas

( ) Mais de 30 pessoas

35. Marque a alternativa que melhor descreve a titulação dos tutores presenciais do Polo:

( ) Nem todos os tutores têm formação em nível de graduação

( ) O corpo de tutores tem titulação de graduação

( ) Todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem algum curso de especialização

( ) Todos os tutores tem titulação mínima de graduação e pelo menos 1/3 possuem mestrado

36. O ingresso do tutor presencial no Polo ocorre através de:

( ) Processo seletivo realizado pela IES

( ) Processo seletivo realizado pelo mantenedor do Polo

( ) Indicação do coordenador e/ou funcionários do polo

( ) Outro: \_\_\_\_\_

37. O número de alunos atendidos por tutor presencial é em média de:

( ) Até 25 alunos

( ) 26 a 50 alunos

( ) 51 a 100 alunos

( ) mais de 100 alunos

38. Os tutores presenciais recebem alguma formação/treinamento para o uso da tecnologia nos cursos oferecidos?

( ) Sempre

( ) Eventualmente

( ) Raramente

( ) Nunca

39. Os tutores presenciais recebem alguma formação/treinamento em fundamentos da EaD e modelo de tutoria?

( ) Sempre

( ) Eventualmente

( ) Raramente

( ) Nunca

40. Assinale os fatores abaixo que constituem dificuldades enfrentadas pelo Polo para a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos que oferta

( ) Alto índice de evasão de alunos

( ) Limitações na infraestrutura física e tecnológica e conexão à Internet

( ) Tutores com pouca ou nenhuma experiência em EaD

( ) Tutores com pouca ou nenhuma formação específica em EaD

( ) Imagem da EaD como uma educação de baixa qualidade

( ) Alunos despreparados para lidar com a EaD

( ) Número elevado de alunos por professor/tutor

( ) Precariedade no suporte pedagógico e tecnológico para alunos

( ) Sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas

( ) Desvalorização e precariedade do trabalho docente/tutores

( ) Pouco ou nenhum investimento na infraestrutura física e tecnológica por parte do mantenedor

( ) Gestão dos processos logísticos

( ) Despreparo dos profissionais que atuam na função de gestores da EaD nas IES

( ) Precariedade na relação do Polo com o Coordenador EaD da IES

( ) Outros: \_\_\_\_\_

41. Assinale os três motivos mais apontados nos termos de desistência dos alunos que abandonam o curso:

- Excesso de atividades das disciplinas do curso
- Crença de que cursos a distância requerem menos esforços
- Falta de adaptação à metodologia da educação a distância
- Dificuldades na utilização do computador e da Internet
- Dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem
- Falta de tempo para estudar ou participar do curso
- Falta de motivação, disciplina e autonomia
- Falta de apoio administrativo e/ou pedagógico no Polo
- Problemas administrativos com a IES
- Falta de interação entre os participantes (tutor e aluno) do curso
- Feedback inadequado para o aluno por parte dos tutores
- Custo da matrícula e/ou mensalidades do curso
- Sentimento de solidão / falta de contato físico
- Perda de emprego, que representa a perda do acesso a Internet
- Problemas pessoais e/ou familiares
- Viagens a trabalho
- Doença
- Outro: \_\_\_\_\_

42. O percentual de evasão nos cursos oferecidos no Polo em 2015 foi em média de:

- Até 10%
- Entre 11 e 25%
- Entre 26 e 50%
- Mais de 50%

43. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades e desafios que os polos de apoio presencial da UAB enfrentam hoje nas suas práticas de gestão para atender aos requisitos e cumprir o acordo de cooperação técnica estabelecido com as instituições parceiras?

\_\_\_\_\_

44. Baseado na sua experiência, o fato dos polos UAB trabalharem com várias IES representa algum problema? Comente.

\_\_\_\_\_

45. Na sua opinião, quais os principais fatores que mais contribuem para a boa qualidade da aprendizagem e baixo índice de evasão de cursos EaD?

\_\_\_\_\_

46. Na sua opinião, o que pode ser aperfeiçoado no sistema EaD em relação aos aspectos estruturais, estratégicos, operacionais e pedagógicos?

\_\_\_\_\_

47. Na sua opinião, quais aspectos estão sendo desconsiderados pelas políticas públicas na constituição e avaliação dos polos de EaD?

\_\_\_\_\_

48. Observações (utilize este espaço para quaisquer comentários que entender necessário):

\_\_\_\_\_



## **APÊNDICE D**



## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *“A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições Universitárias Privadas”*, realizada no âmbito do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Aberta de Portugal, pela doutoranda Márcia de Freitas Vieira, sob orientação do Professor Dr. Antônio Moreira Teixeira. Caso concorde em participar da pesquisa, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nessa pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida junto a coordenadores institucionais de EaD e coordenadores de polos de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas que ofertam cursos de graduação totalmente na modalidade a distância. Seu objetivo é identificar os principais desafios que os gestores de EaD no Brasil têm enfrentado para realizar uma educação superior de qualidade e identificar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação a distância mediados pela tecnologia. A intenção subjacente é a de propor alternativas/estratégias para a superação das dificuldades que permeiam a Educação a Distância no Brasil.

Para obter as informações necessárias para a pesquisa, está prevista uma entrevista áudio-gravada com os coordenadores institucionais de EaD, tanto de IES públicas quanto de IES privadas e por este motivo, o(a) convidamos a participar de uma entrevista. A sua adesão a esta etapa da pesquisa implica a responder questões propostas no roteiro de entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizadas no âmbito dessa pesquisa. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são voluntárias. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos serão minimizados pela pesquisadora através de medidas como: respeito à sua opinião; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato. O material relativo a entrevista será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos (elaboração de relatórios de pesquisa e produção de artigos ou capítulos de livros). Os dados gerados por meio da transcrição destas entrevistas, serão guardados pela pesquisadora por 5 (cinco) anos, em local seguro, visando evitar quebra de sigilo relativo aos dados obtidos.

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação na entrevista áudio-gravada. Caso autorize, você assinará duas vias de igual teor e receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo retirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Profa. Me. Márcia de Freitas Vieira  
Doutoranda em Educação na Universidade Aberta de Portugal.  
Endereço: R. Buritis, 172, apto. 401 – Horto - Ipatinga/MG.  
Telefone: (31) 98779 1353 - E-mail: [marcia.ipatinga@gmail.com](mailto:marcia.ipatinga@gmail.com)

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, informo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Declaro que concordo em participar da pesquisa “*A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições Universitárias Privadas*”, como entrevistado(a). Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Márcia de Freitas Vieira (Pesquisadora responsável)

## **APÊNDICE E**



## Resultado das consultas ao e-mec para escolha das IES

**- IES públicas com cursos EaD que obtiveram nota CPC e ENADE = 5: (Cursos de Excelência)**

IES	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE
UNB	Administração	Bacharelado	A Distância	-	5	5
UFJF	Computação	Licenciatura	A Distância	3	5	5
UFRGS	Música	Licenciatura	A Distância	-	5	5
UFSCAR	Sistemas de informação	Bacharelado	A Distância	-	5	5
UFF	Sistemas de computação	Tecnológico	A Distância	-	5	5
UFSC	Administração	Bacharelado	A Distância	-	5	5

**- IES privadas com cursos EaD que obtiveram nota CPC = 5 e ENADE = 5; Como apenas 2 IES privadas, tem nota CPC = 5, selecionamos também, IES com CPC = 4 e ENADE = 5: (Cursos de Excelência)**

IES	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE
EBAPE	Processos gerenciais	Tecnológico	A Distância	5	5	5
FGF	Arte educação	Licenciatura	A Distância	3	5	5
	Química	Licenciatura	A Distância	-	5	4
UNIS-MG	Gestão comercial	Tecnológico	A Distância	-	4	5
UNISINOS	Gestão de recursos humanos	Tecnológico	A Distância	-	4	5
UCB	Gestão de recursos humanos	Tecnológico	A Distância	-	4	5
	Gestão financeira	Tecnológico	A Distância	-	4	5
CEUCLAR	Letras – português	Licenciatura	A Distância	-	4	5

**- IES públicas com cursos EaD que obtiveram nota ENADE = 3 e CPC = 3 (Cursos de qualidade inferior entre as públicas)**

IES	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE
UFRPE	FÍSICA	Licenciatura	A Distância	4	3	3
	ARTES VISUAIS	Licenciatura	A Distância	-	-	3
	HISTÓRIA	Licenciatura	A Distância	4	-	3
	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	4	-	3
	SISTEMA DE INFORMAÇÃO	Bacharelado	A Distância	4	-	3
UFES	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	-	3
	ADMINISTRAÇÃO	Bacharelado	A Distância	-	-	3
UFPB	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	3	3	3
	MATEMÁTICA	Licenciatura	A Distância	-	3	3

**- IES privadas com cursos EaD que obtiveram nota CPC = 2 e (ENADE = 1 ou 2) (Cursos de baixa qualidade)**

IES	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE
UNIUBE	Engenharia de produção	Bacharelado	A Distância	4	2	2
	Engenharia elétrica	Bacharelado	A Distância	4	2	2
	Administração	Bacharelado	A Distância	4	2	2
	Letras - português e inglês	Licenciatura	A Distância	4	2	2
	Matemática	Licenciatura	A Distância	-	2	2
ULBRA	Ciências sociais	Licenciatura	A Distância	4	2	1
	Ciências sociais	Bacharelado	A Distância	-	1	1
	Letras - português	Licenciatura	A Distância	-	4	1
	Serviço social	Bacharelado	A Distância	3	2	2
UNIASSELVI	Engenharia de produção	Bacharelado	A Distância	4	-	1
	Gestão ambiental	Tecnológico	A Distância	-	2	2
	Processos gerenciais	Tecnológico	A Distância	4	2	2
	Ciências biológicas	Licenciatura	A Distância	4	2	2
UNISA	Administração	Bacharelado	A Distância	4	2	2
	Engenharia ambiental	Bacharelado	A Distância	4	-	1
	Engenharia de produção	Bacharelado	A Distância	4	2	1
FTC SALVADOR	Biologia	Licenciatura	A Distância	-	2	2
	Geografia	Licenciatura	A Distância	-	2	2
	Matemática	Licenciatura	A Distância	-	2	2
UNIT	Letras - espanhol	Licenciatura	A Distância	-	2	2
	Letras - inglês	Licenciatura	A Distância	-	2	2
UNIVERSO	Administração	Bacharelado	A Distância	4	2	2
	Geografia	Licenciatura	A Distância	-	2	2
UNIPAR	História	Licenciatura	A Distância	4	2	1
UNIDERP	Marketing	Tecnológico	A Distância	3	3	1
FINOM	Pedagogia	Licenciatura	A Distância	4	2	1
FARES	Pedagogia	Licenciatura	A Distância	3	2	1
UNAR	Filosofia	Licenciatura	A Distância	4	-	1
UNIMES	Letras	Licenciatura	A Distância	3	2	2
UNIVALI	Letras - língua portuguesa	Licenciatura	A Distância	-	2	2
UNITAU	Logística	Tecnológico	A Distância	4	2	2
UNIJORGE	Logística	Tecnológico	A Distância	4	2	2
UNICID	Ciências contábeis	Bacharelado	A Distância	4	3	1

Fonte: autoria própria a partir de <http://emec.mec.gov.br/> e <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc> (IGC 2014 – INEP)

## **APÉNDICE F**



**Categoria Administrativa, Organização Acadêmica e IGC das IES selecionadas**

<b>IES</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Organização Acadêmica</b>	<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>IGC</b>
<b>Instituições com cursos EaD de excelência</b>					
UFRGS	Pública Federal	Universidade	Sul	RS	4,34
UFSC	Pública Federal	Universidade	Sul	SC	4,12
UNB	Pública Federal	Universidade	Centro-oeste	DF	4,01
UFSCAR	Pública Federal	Universidade	Sudeste	SP	3,97
UFJF	Pública Federal	Universidade	Sudeste	MG	3,76
UFF	Pública Federal	Universidade	Sudeste	RJ	3,29
EBAPE	Privada sem fins lucrativos	Faculdade	Sudeste	RJ	4,65
UNISINOS	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sul	RS	3,58
CEUCLAR	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	Sudeste	SP	2,91
FGF	Privada com fins lucrativos	Faculdade	Nordeste	CE	2,88
UCB	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Centro-oeste	DF	2,87
UNIS-MG	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	Sudeste	MG	2,84
<b>Instituições com cursos EaD de qualidade inferior</b>					
UFPB	Pública Federal	Universidade	Nordeste	PB	3,38
UFRPE	Pública Federal	Universidade	Nordeste	PE	3,24
UFES	Pública Federal	Universidade	Sudeste	ES	3,14
UNITAU	Pública Municipal	Universidade	Sudeste	SP	2,38
UNIVALI	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sul	SC	3,01
UNIT	Privada com fins lucrativos	Universidade	Nordeste	SE	2,78
UNIPAR	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sul	PR	2,65
UNICID	Privada com fins lucrativos	Universidade	Sudeste	SP	2,65
UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário	Sul	SC	2,62
ULBRA	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sul	RS	2,47
UNIVERSO	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sudeste	RJ	2,44
UNAR	Privada sem fins lucrativos	Centro Universitário	Sudeste	SP	2,41
UNIJORGE	Privada com fins lucrativos	Centro Universitário	Nordeste	BA	2,38
UNIDERP	Privada com fins lucrativos	Universidade	Centro-oeste	MS	2,37
UNIMES	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sudeste	SP	2,31
FTC SALVADOR	Privada com fins lucrativos	Faculdade	Nordeste	BA	2,30
UNIUBE	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sudeste	MG	2,27
UNISA	Privada sem fins lucrativos	Universidade	Sudeste	SP	1,98
FINOM	Privada com fins lucrativos	Faculdade	Sudeste	MG	1,67
FARES	Privada com fins lucrativos	Faculdade	Norte	RR	1,62



## **APÊNDICE G**



## SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Márcia de Freitas Vieira, estudante do curso Doutorado em Educação da Universidade Aberta de Portugal, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Moreira Teixeira, solicito autorização para realizar pesquisa com o Coordenador Institucional de Educação à Distância e Coordenadores de Polos que ofertam cursos de graduação na modalidade a distância. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular: Tese de Doutorado, intitulada “*A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas*”. O objetivo do estudo é identificar os principais desafios que os gestores de EaD no Brasil têm enfrentado para realizar uma educação superior de qualidade e identificar aspectos importantes, indicadores de sucesso na qualidade da aprendizagem e no controle da evasão dos programas de educação a distância mediados pela tecnologia. A pesquisa terá início em 01/06/2016 e término em 30/06/2016. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a Unisinos a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão entrevistas e aplicação de questionários, conforme roteiros em anexo.

No que diz respeito à identificação da instituição,

**não utilizarei** o nome da **IES** e **responsabilizo-me** em **preservar o nome da Instituição** de forma a que ela não seja passível de identificação.

solicito **autorização para utilização do nome da IES** (como IES pesquisada) com a seguinte **justificativa:** .

Ipatinga, 27 de maio de 2016.

---

Assinatura do/a Aluno/a

---

Assinatura do/a Professor/a Orientador/a do Trabalho