



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA ALEIXO DA SILVA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

RIO DE JANEIRO

2015

PRISCILA ALEIXO DA SILVA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira

RIO DE JANEIRO

2015

PRISCILA ALEIXO DA SILVA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 28/08/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ)
Orientador

Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges (UFJF)
Avaliadora Externa

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Andréa Lopes da Costa Vieira (UNIRIO)
Suplente Externa

Profa. Daniela Pattido Amaral (UFRJ)
Suplente Interna



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA ”

Mestrando(a): Priscila Aleixo da Silva

Orientado(a) pelo(a): Prof. Dr. José Jairo Vieira

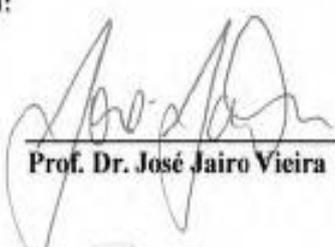
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

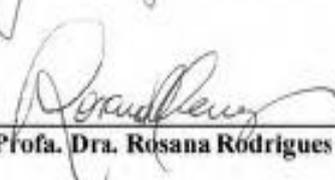
Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. José Jairo Vieira



Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer



Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges

CIP - Catalogação na Publicação

S586e SILVA, PRISCILA ALEIXO
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR: O CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA / PRISCILA ALEIXO SILVA. -- Rio de
Janeiro, 2015.
145 f.

Orientador: JOSÉ JAIRO VIEIRA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Políticas Educacionais. 2. Democratização
Educativa. 3. Ensino Superior. 4. Educação a
Distância. I. VIEIRA, JOSÉ JAIRO, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RESUMO

A proposta do presente estudo consistiu em realizar uma análise sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Procurou-se observar a forma com que o curso se estruturou, ponderando a questão da democratização do acesso à Educação Superior pública a partir da modalidade de Educação a Distância (EaD). Nos últimos anos agregou-se à tal modalidade um caráter inovador que distingue a prática de EaD atual da forma com que anteriormente era conduzida; essas mudanças aconteceram devido à utilização e apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos a serem utilizados por alunos e professores. Os instrumentos metodológicos utilizados nessa investigação consistiram na análise documental do Projeto Pedagógico do curso, entrevistas com os gestores e professores do curso e análise do questionário aplicado aos alunos pela coordenação do curso. Além disso, o estudo aqui apresentado obteve respaldo técnico e teórico nas legislações que instituíram a EaD no Brasil e em estudiosos como Dias Sobrinho (2010), Pedro Demo (1994) e Boaventura de Souza Santos (2010). Os dados levantados no decorrer da pesquisa possibilitaram compreender que o curso de Pedagogia estudado possui seu formato em consonância com o projeto estabelecido pela UAB, possibilitando a constatação de que o curso se enquadra na ampliação do acesso ao Ensino Superior. No entanto, algumas defasagens foram apontadas e a necessidade de repensar processos pedagógicos e a estruturação educacional dessa modalidade de ensino se tornou mais evidente.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Democratização Educacional, Ensino Superior, Educação a Distância.

ABSTRACT

The purpose of this study was to conduct an analysis of the Pedagogy course in the distance modality of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), offered in partnership with the Open University of Brazil (UAB). It was sought to observe the way in which the course was structured, pondering the question of the democratization of the access to Public Higher Education from the modality of Distance Education (EAD). In recent years an innovative character has been added to this modality that distinguishes the current practice of EaD from the way in which it was previously conducted; These changes happened due to the use and appropriation of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) as resources to be used by students and teachers. The methodological tools used in this investigation consisted of documentary analysis of the Pedagogical Project of the course, interviews with the managers and teachers of the course and analysis of the questionnaire applied to the students by the coordination of the course. In addition, the study presented here obtained technical and theoretical support in the legislations that instituted the EAD in Brazil and in scholars such as Dias Sobrinho (2010), Pedro Demo (1994) and Boaventura de Souza Santos (2010). The data collected during the course of the research made it possible to understand that the Pedagogy course studied has its format in line with the UAB project, making it possible to verify that the course is part of the expansion of access to Higher Education. However some lags were pointed out and the need to rethink pedagogical processes and educational structuring of this teaching modality became more evident.

Keywords: Educational Policy, Democracy Education, Higher Education, Distance Education.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor José Jairo Vieira, pela confiança, pela paciência e principalmente pela sabedoria compartilhada por meio das contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

À Professora Doutora Eliane Borges e ao Professor Doutor Marcos Tanure, pelo carinho e pela amizade construída durante esses anos. Agradeço em especial pelas contribuições inestimáveis em meu processo de formação acadêmica.

Ao meu amado, amigo e companheiro Lucas Chinelate, pelas incansáveis noites em claro e pelo apoio emocional e acadêmico. E principalmente, agradeço por ter acreditado em mim nos momentos em que eu mesma não acreditava.

À minha família, pela paciência, pela compreensão e pela fé que depositaram durante esse processo. Em especial, agradeço ao meu querido pai Paulo César, ao meu querido irmão Lucas e à minha querida irmã Pâmela.

Agradeço em especial à minha querida amiga Diovana, pelo incentivo e pelas contribuições realizadas no trabalho. Obrigada pelo carinho e pela amizade constante!

À querida amiga Raffaele, pelo apoio e incentivo para a realização desta pesquisa.

Aos amigos Carlos Augusto Bittar e à Maita Bittar, pelos conselhos e principalmente por terem aberto as portas de sua casa para mim, tornando possível a concretização dessa etapa acadêmica em minha trajetória.

À Solange e ao Fernando, por realizarem o trabalho burocrático do PPGE/UFRJ sempre de forma solícita, nos orientando da melhor forma possível.

A equipe do Núcleo de Dissertação do Mestrado Profissional do CAEd/UFJF, em especial à Juliana Magaldi, por apoiar e flexibilizar meus horários de trabalho em colaboração para o término desta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EaD	Educação a Distância
EDUCCO	Grupo de Estudos Educação, Cultura e Comunicação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACED	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PP	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Restauração e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Matrículas no Primeiro Semestre Segundo a Região do Brasil de 1991 a 1999 - Censo da Educação Superior.....	42
Tabela 2	Número de Matrículas no Primeiro Semestre Segundo a Região do Brasil de 2000 a 2007- Censo da Educação Superior.....	43
Tabela 3	Evolução do Número de Vagas segundo a Região do Brasil de 1991 a 1999 - Censo da Educação Superior	43
Tabela 4	Evolução do Número de Vagas segundo a Região do Brasil de 2000 a 2007 - Censo da Educação Superior	44
Tabela 5	Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas nos anos de 2002, 2004, 2007, 2010 e 2011....	45
Tabela 6	Percentual das publicações com assunto “EAD/Educação a Distância” por ano entre o período de 2004 a 2014/IBCT	46
Tabela 7	Publicações acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave “Acesso” entre o período de 2004 a 2014/ IBCT.....	47
Tabela 8	Publicações acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave “Evasão” entre o período de 2004 a 2014/IBCT	48
Tabela 9	Publicações acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave” Democratização” entre o período de 2004 a 2014/IBCT	48
Tabela 10	Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave “EAD/Educação a Distância” entre o período de 2004 a 2014/CAPES	49
Tabela 11	Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave “Acesso” entre o período de 2004 a 2014/CAPES	49
Tabela 12	Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave “Evasão” entre o período de 2004 a 2014/CAPES.....	50
Tabela 13	Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Área do Conhecimento entre o período de 2004 a 2014.....	52
Tabela 14	Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Instituição de Ensino entre o período de 2004 a 2014.....	52
Tabela 15	Publicações Acadêmicas em EAD por Instituição de Ensino	53

Tabela 16	Publicação Acadêmica em Educação a Distância por Região e Ano entre o período de 2004 a 2014.....	56
Tabela 17	Total de Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Região entre o período de 2004 a 2014.....	57
Tabela 18	Percentual das publicações com assunto EAD/Educação a Distância por ano...	103
Tabela 19	Avaliação da Capacitação dos Tutores.....	103
Tabela 20	Avaliação da relação entre o professor/tutor e o aluno.....	104
Tabela 21	Motivo de Escolha do curso de Pedagogia UFJF por percentual de aluno.....	108
Tabela 22.	Faixa etária dos alunos do curso de Pedagogia UFJF /UAB.....	109
Tabela 23	Representatividade racial dos alunos do curso de Pedagogia UFJF.....	109
Tabela 24	Naturalidade dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB.....	109
Tabela 25	Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que residem na cidade do pólo	110
Tabela 26	Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que mudaram da Cidade de Origem para a cidade do Polo	110
Tabela 27	Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior	111
Tabela 28	Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior na área de Educação.....	111
Tabela 29	Carga semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB	112
Tabela 30	Alunos do curso de Pedagogia UFJF/ que trabalham em áreas relacionadas com a educação	112
Tabela 31	Turno de maior incidência de estudos dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB	113
Tabela 32	Frequência de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos alunos do curso de Pedagogia UFJF/ UAB.....	113
Tabela 33	Grau de escolarização dos pais dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB	114
Tabela 34	Tecnologias que os alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB possuem.....	115
Tabela 35	Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que possuíam conhecimento de Informática antes d e ingressar no curso	115
Tabela 36	Turmas do curso de Pedagogia UFJF/UAB por indicadores de evasão.....	124
Tabela 37	Polos do curso de Pedagogia UFJF/UAB por indicadores de evasão.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Publicações Acadêmicas por Região entre os anos de 2004 e 2014	56
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Artigos com o tema Educação a distância publicado na Revista Educação e Sociedade, pesquisados entre os anos de 2004 e 2014	58
Quadro 02	Artigos com o tema Educação a distância publicado na Revista Ensaio, pesquisados entre os anos de 2004 e 2014	59
Quadro 03	Artigos com o tema Educação a distância publicado na Revista Caderno de Pesquisa, pesquisados entre os anos de 2004 e 2014	60
Quadro 04	Artigos publicados na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância elencados por temas de maior incidência durante o período de 2004 a 2014	61
Quadro 05	Artigos publicados com o tema Educação a distância nos Grupos de Trabalhos (encontros anuais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) durante os anos de 2004 a 2014	62
Quadro 6	Cronologia da Educação a Distância no Brasil	69
Quadro 7	Algumas concepções e marcos legais sobre a modalidade de Educação a distância alcançadas através do Decreto Nº 2.494/1998.....	72
Quadro 8	Algumas concepções e marcos legais sobre a modalidade de Educação a distância alcançadas através do Decreto Nº 5.622/2005	73
Quadro 9	Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais.....	75
Quadro 10	Incidência de polos abertos em relação a turmas do curso de Pedagogia UFJF/UAB	118

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SUPERIOR	17
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Objetivo geral	24
1.2.2 Objetivos específicos	24
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR, A MODALIDADE A DISTÂNCIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	30
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	30
2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CONTEXTO PÓS-MODERNO E TECNOLÓGICO	40
2.3 CONTEXTUALIZANDO AS PESQUISAS ACADÊMICAS REFERENTES À EAD NO BRASIL	43
2.4 PERPASSAR PELAS PESQUISAS ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	48
2.4.1 Teses e Dissertações	48
2.4.2 Periódicos acadêmicos	60
2.4.3 A Educação a distância como tema nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	64
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	68
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	68
3.2 MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	72
3.3 AS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)	81
3.4 ASPECTOS REFERENTES AOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA (2007).....	81
4. O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFJF: DADOS E ANÁLISES.....	85

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFJF/UAB .	85
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	86
4.2.1 Análise da primeira categoria	90
4.3.2 Análise da segunda categoria.....	108
4.2.3 Análise da terceira categoria.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICES.....	136
APÊNDICE 01. ROTEIRO DE ENTREVISTA	136
APÊNDICE 02. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO	138

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo objetivou realizar uma análise sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O tema analisado foi a democratização e o acesso ao Ensino Superior no Brasil, e a questão norteadora se concretizou a partir da seguinte problematização: tendo em vista a proposta atual de democratização do acesso ao ensino superior no país, a estruturação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora assegura o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão do curso?

A relevância desta pesquisa se dá na medida em que o processo de democratização e acesso ao Ensino Superior no Brasil é recente e ainda carece de muitos avanços. É necessário ter em vista que, apesar da “necessidade do Brasil em aperfeiçoar seu sistema democrático de modo a se discutir que sociedade se deseja para, finalmente, poder decidir sobre qual universidade se precisa” (ÉSTHER, 2015, p. 198), as políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior já estão presentes no cenário educacional e estão transformando o perfil do aluno e a identidade da universidade do século XXI. Conhecer e analisar os processos de democratização e acesso, buscando uma percepção sobre a forma com que essa expansão está ocorrendo, considerando as modalidades de ensino, os veículos educacionais, os desenhos estruturais do curso, entre outras variáveis que possam corroborar para mensurar uma oferta de ensino com qualidade, abre espaço para novas possibilidades e melhorias nas políticas e organização já existentes, tendo em vista consolidar uma expansão de vagas e acesso ao Ensino Superior que priorizem a permanência e a qualidade educacional, minimizando as desigualdades de oportunidades.

A partir de uma percepção geral e abrangente do tema foi construído o objetivo geral que consistiu em: analisar o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior provocado pela implementação do curso na modalidade a distância em pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A fim de tornar possível o desenvolvimento da pesquisa foram construídos os objetivos específicos que instrumentalizaram e direcionaram os caminhos deste estudo, e foram eles: identificar a motivação da implementação do curso de Pedagogia estudado; descrever e analisar o perfil do aluno do curso de Pedagogia a distância ofertado pela UFJF e como ele é assistido nesse contexto universitário; analisar o Projeto

Pedagógico do Curso; realizar o levantamento da demanda e fluxo estudantil do curso de Pedagogia UFJF/UAB.

Para construir uma análise coerente a partir da problematização presente neste estudo, foram utilizados três instrumentos metodológicos, a saber: análise documental do Projeto Pedagógico (PP) do curso; entrevista estruturada com os gestores do curso; análise do questionário aplicado aos alunos pela coordenação do curso. O PP do curso foi analisado considerando que esse documento consiste na apresentação formal do desenho estrutural e pedagógico do curso. A entrevista estruturada foi realizada com três dos cinco gestores do curso porque foi considerado que a Coordenação de Estágio Supervisionado não traria informações adicionais sobre os pontos investigados, e a entrevista com apenas um membro da Coordenação Administrativa supriria as investigações sobre essa coordenação. A análise do questionário aplicado aos alunos pela coordenação contribuiu para a compreensão do perfil do aluno assistido pelo curso e para a percepção de como os mesmos avaliam os processos pedagógicos e administrativos do curso.

Esta dissertação recebeu subsídios teóricos de autores que abordam temáticas referentes a Educação a Distância (EaD), Expansão do Ensino Superior e Políticas Públicas. Este estudo obteve respaldo técnico teórico das legislações que instituíram a EaD no Brasil e de estudiosos como Dias Sobrinho (2010), Pedro Demo (1994) e Boaventura de Souza Santos (2010).

A estrutura desta dissertação é composta por quatro capítulos. O capítulo 1 é composto pela introdução, objetivo geral e objetivos específicos e metodologia. Para alcançar esse fim, o capítulo 1 inicia-se com a apresentação do cenário educacional brasileiro, com enfoque nos fatos que possibilitaram o desenvolvimento e a implementação dos cursos de Ensino Superior ofertados na modalidade a distância pelo sistema UAB.

O capítulo 2 é intitulado “A Educação Superior, a modalidade a distância, e a democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil”, e apresenta as principais pesquisas acadêmicas realizadas com o tema Educação a Distância no Brasil. O aspecto central dessa análise foi a EaD como política de expansão do Ensino Superior, e os pontos que envolvem o acesso e a permanência/evasão dos alunos, assistidos por essa modalidade. Para melhor compreensão do Ensino Superior ofertado pela modalidade a distância, foi apresentado o contexto histórico da Educação Superior no Brasil e o desenvolvimento da EaD no contexto social contemporâneo.

O capítulo 3 é intitulado “Educação a Distância no Brasil” e possui como objetivo apresentar um panorama sobre a educação a distância no Brasil, tendo como enfoque a estruturação dessa modalidade no Ensino Superior.

O capítulo 4 é intitulado “O curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFJF: dados e análises”. Este capítulo apresenta as principais informações sobre o campo de estudo dessa pesquisa, além de conter as análises realizadas sobre os dados coletados a partir das investigações que tangem ao processo de democratização educacional, tendo como ponto de partida a educação mediada através da modalidade a distância.

Por fim, esta dissertação foi finalizada com uma sistematização das reflexões construídas a partir dos dados coletados e das considerações realizadas com o suporte teórico do presente estudo.

1.1 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SUPERIOR

Esta seção tem como objetivo apresentar os caminhos investigativos do presente estudo. Para tanto, o capítulo inicia-se com a apresentação do cenário educacional brasileiro, com enfoque nos fatos que possibilitaram o desenvolvimento e a implementação dos cursos de Ensino Superior ofertados na modalidade a distância pelo sistema UAB.

A organização escolar brasileira é oriunda de um processo histórico marcado pela desigualdade. Pode-se dizer que a educação formal foi destinada a uma parcela restrita da população, detentora de maiores recursos econômicos, que fez uso desse espaço para a promoção da cultura dominante e para manutenção de uma relação de desigualdade e dependência (RUST; JOHNSTONE; ALLAF, 2012). Esse cenário vem mudando progressivamente e já é possível notar que, nos últimos anos, a instituição escolar ampliou a oferta de vagas, possibilitando que parcelas da população anteriormente alijadas de seu acesso agora o tivessem como possível. Essas mudanças do cenário educacional ocorreram devido a transformações no cenário econômico global em paralelo à luta pela universalização educacional brasileira.

O conhecimento formal, respaldado por instituições de ensino, possui valor em uma sociedade em que a informação e o conhecimento são a base das organizações econômicas e sociais. O reflexo da valorização desse saber se reflete nas políticas implementadas pelo Estado brasileiro. Como suporte dessa afirmação segue uma passagem da Constituição

Federal de 1988, que assegura a todos o direito à educação e à igualdade de recurso e acesso ao conhecimento, de forma não discriminatória. Nos artigos do capítulo III, seção I, lê-se:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998)

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

A fim de atender a demanda do mercado e as necessidades no cenário sócio global, políticas de acesso e permanência ao Ensino Superior foram implementadas. O governo brasileiro, frente à sua impotência em ofertar para a população um número satisfatório de universidades capazes de absorver uma quantidade razoável dos alunos existentes, criou alternativas que objetivavam contemplar o maior número de indivíduos possível, como podemos perceber no trecho destacado:

Políticas de estímulo ao alargamento da capacidade de oferecimento dos cursos superiores passam a ser centrais, e incentivos como o Programa Universidade para todos (Prouni), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) aparecem como reflexos da intenção política do aumento de oferta de ensino superior. A EaD vai se consolidando como política pública à medida que seu oferecimento e regulação vão se institucionalizando. (BORGES; JESUS; SILVA, 2013, p. 5)

A EaD aparece em meio a esse cenário e se fortaleceu devido às transformações relacionais originadas do aprimoramento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC). O desenvolvimento dessas tecnologias digitais foi determinante para alterar o modo como os homens se portam frente à informação e à comunicação, criando uma nova forma de interação entre eles. Características como a interatividade e o constante fluxo de informações ligadas à progressiva facilidade de manuseio dos itens tecnológicos possibilitam que uma parcela cada vez mais significativa da sociedade utilize as tecnologias digitais como ferramentas que potencialmente conduzem à informação, ao conhecimento e ao entretenimento (BORGES; JESUS; SILVA, 2012, p. 2).

A EaD está presente no cenário educacional há tempos. Sua difusão, ainda que em aspecto contido, ocorreu a partir do surgimento e desenvolvimento dos veículos de comunicação. Fontes impressas de informações, direcionadas à apreensão e propagação de conhecimentos conceituais, são exemplos enfáticos do que vem sendo afirmado. O livro é um veículo comunicacional antigo e foi o primeiro meio pelo qual a educação se valeu para existir a distância (LITTO; FORMIGA, 2009). No entanto, a EaD como modalidade de ensino teve seus primeiros ensaios a partir século XIX, através de cursos preparatórios e profissionalizantes, pautados em “material auto instrucional e constituíam-se em cursos por correspondência, academicamente desprestigiados” (GIUSTA, 2003, p. 28).

Frente às mudanças decorrentes no cenário social, o contexto educacional que envolve forças de caráter econômico, político e cultural (RUST; JOHNSTONE; ALLAF, 2012, p. 161) viu-se atrelado às necessidades de adequação ao contexto globalizado da educação. O sistema educacional brasileiro é pressionado não somente pelo desenvolvimento da TDIC, mas principalmente pelo novo contexto econômico global.

Com o surgimento de veículos de comunicação em massa, como o rádio e a televisão, a EaD começou a alcançar maior desenvolvimento. Essa modalidade educacional passou a transmitir o mesmo conteúdo a vários indivíduos e em tempo real. O Telecurso 2000, por exemplo, foi uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias de São Paulo que atuou nesse sentido. Esse fator possibilitou o surgimento de um processo de ensino no qual os veículos de comunicação se tornam ferramentas imprescindíveis às novas necessidades e incumbências que o mundo moderno trouxe ao cenário educacional (CASTELLS, 1999, p. 458).

Pode-se observar que somente a partir da década de 1990 é que a educação a distância passa a ocupar um papel estratégico como recurso pedagógico como política de acesso ao ensino, principalmente devido à massificação do uso da internet. A internet, progressivamente, se tornou ferramenta indispensável para essa modalidade educacional. A utilização de veículos de comunicação interativa fez do ensino e aprendizagem uma realidade possível, superando fronteiras de espaço e tempo inerentes ao modo de educação tradicional. Com as redes sociais e plataformas educacionais veiculadas pela internet, passou a ocorrer uma interação constante com estudantes, professores, sociedade e conteúdo – possibilidades inimagináveis para a EaD até pouco tempo atrás. No que tange às transformações e adequações a necessidades de um mundo contemporâneo, Borges et al. (2012) enfatizam que:

Em consonância com esse novo contexto em que os indivíduos estão inseridos, a Educação a distância surge como uma disposição que se adequa plenamente ao meio e necessidades da sociedade moderna, haja visto que a mesma faz uso das novas tecnologias de modo eficaz, de uma maneira que a forma de educação tradicional, presencial, ainda não teve a capacidade ou a necessidade de incorporar ao seus meios e técnicas de ensino. As TIC - cada vez mais desenvolvidas e necessárias ao contexto da sociedade moderna - se adequam a proposta de interação e busca de conhecimento de uma educação que aconteceria a distância, tendo a possibilidade de emergir somente devido ao surgimento de tecnologias de transmissão de informação mais eficazes. (BORGES; JESUS; SILVA; FONSECA, 2012, p. 14)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, promulgada em 1996, é a primeira lei no Brasil que instituiu a modalidade de Educação a distância. Uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada no ano de 1996 (extinta em 2007) durante o governo FHC, com o objetivo de sistematizar e criar estratégias nacionais de incentivo e promoção da modalidade. A secretaria vinculou-se ao Programa Nacional de Informática e a TV escola, com o intuito de desenvolver de forma adequada a “nova” modalidade de ensino (SILVA JUNIOR, 2010, p. 10). Somente em 1999 foi iniciado pelo MEC o processo de oficialização do credenciamento de instituições universitárias para atuar na modalidade a distância (TEIXEIRA; BORGES 2008).

Durante o mandato de Lula na presidência do país (2002 a 2010) foi reafirmada a disposição governamental em incentivar e promover uma política de Educação a Distância que contribuísse para a universalização do Ensino Superior no país. Deste modo, foi criada em 2005 a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desenvolvida e pensada pela proposição do Governo Federal/MEC de construir novas alternativas no que se refere à ampliação de vagas e à necessidade de formação de profissionais, principalmente na área de licenciatura, como fator basilar para possível melhora da qualidade do ensino fundamental e médio (ALONSO 2010, p. 1326).

O governo brasileiro, desde a década de 1990, devido a pressões de agências reguladoras internacionais (Organização das Nações Unidas – ONU; Fundo Monetário Internacional – FMI; Organização Mundial do Comércio – OMC) e pelas reivindicações de setores da sociedade, direcionou sua agenda pública para uma política de ampliação ao acesso educacional. Foi assegurado o direito à matrícula em instituições públicas que oferecem Ensino Fundamental para todos os alunos a partir da idade de alfabetização até completarem o Ensino Fundamental, e foram instituídas as campanhas de permanência no Ensino Médio e Ensino Técnico. No fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, ocorreu um investimento na

ampliação do acesso ao Ensino Superior, ou por meio de fomento a instituições privadas, ou por ampliações de vagas em instituições públicas.

A fim de fundamentar o que foi afirmado anteriormente, tem-se como exemplo algumas medidas de expansão universitárias efetivadas durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010). Pode-se fazer referência ao Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que foi uma ampliação e reestruturação do Crédito Educativo criado durante o governo do Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sem mencionar nesse momento o projeto foco de investigação deste trabalho: a UAB.

O FIES, nos parâmetros atuais, teve início no ano de 2004 e consiste em concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de instituições privadas e com avaliação positiva do MEC (MARTINS, 2009). Esse programa concede a cada estudante a habilitação em apenas um financiamento, destinado à cobertura de despesas relativas a um único curso de graduação, podendo financiar o valor da mensalidade em 50%, 75% ou 100% para cada aluno.

Em 2004 foi criado o PROUNI, Programa que fornece concessão de bolsas de estudos integrais e/ou parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privada credenciada pelo MEC. A cada instituição que aderir ao programa é concedida a isenção de tributos¹.

O REUNI, criado em 2007, possui como objetivos principais a redução das taxas de evasão; aproveitamento de vagas ociosas; otimização da mobilidade estudantil; reorganização curricular; diversificação da oferta de cursos de graduação; ampliação de políticas de inclusão; assistência aos estudantes; e articulação entre os diversos níveis de educação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1233). No entanto, muitos dos objetivos almejados pelo REUNI não alcançaram sucesso. Uma falha na distribuição de recursos acarretou números excessivos de alunos por professores, além de falta de infraestrutura para atender a demanda de alunos que desejam ingressar no Ensino Superior Público. Esses fatores, segundo Dias Sobrinho (2010), podem levar a um efeito reverso, acarretando o sucateamento educacional das universidades públicas brasileiras.

¹ Informações obtidas do Ministério da Educação Brasileiro, portal <http://www.mec.gov.br/>

Em consonância com a economia global, também as políticas públicas educacionais brasileiras têm se estruturado a partir de categorias de internacionalização e transnacionalização. Em meios a esses fatores surgem debates sobre as possíveis influências no que se refere à interferência no sistema educacional brasileiro de agências reguladoras internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio, entre outras. A influência dessas agências reguladoras de Estado pode gerar tensões principalmente no que se refere ao direcionamento das políticas públicas educacionais.

E é sobre esse cenário político social que se efetiva a educação a distância no Brasil, modalidade em expansão e com potencialidades de alcance global. Como já mencionado, a EaD se fortalece no Brasil não só pelo avanço tecnológico digital e pelas formas de interações sociais que ressignificam o tempo e o espaço. A modalidade é empregada como ferramenta que visa à interiorização da educação e à democratização ao acesso, principalmente na formação superior. É também proposta como ferramenta de apoio na formação de professores para atuarem em séries iniciais da educação básica. Percebe-se essa intencionalidade no texto de apresentação do programa que está hospedado no site da UAB/Capes, vinculado ao governo federal:

O Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2005, o programa Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Sistema UAB, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país. A partir de 2007, com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, UAB/CAPES, 2005)

As políticas implementadas objetivam ampliar as vagas oferecidas em curso de educação superior a distância, tendo em vista que grande parte dos docentes que trabalham com Ensino Básico e Fundamental não tem formação superior para atuar em sala de aula. Nesse sentido, a meta para o fim de 2013 era de que cerca de 800 mil alunos fossem assistidos anualmente pela UAB (BRASIL, UAB/CAPES, 2005).

No que se refere à distribuição geográfica da implantação de vagas oferecidas pela modalidade a distância, é possível perceber um número de crescimento maior em proporção nas localidades mais afastadas das regiões que representam o polo econômico do Brasil (Sudeste e Sul), como as regiões Norte e Nordeste e Centro-oeste. O número de vagas oferecidas por essa modalidade é maior nas regiões que apresentam melhor desenvolvimento

econômico. No entanto, em questão de proporção, os aumentos de vagas nas regiões menos favorecidas estão sendo mais expressivas (INEP, 2014).

Como já mencionado, o presente estudo possui como tema a democratização e o acesso ao Ensino Superior, com ênfase na modalidade de Educação a Distância, e seu problema central é a seguinte questão: tendo em vista a proposta atual de democratização do acesso ao ensino superior no país, a estruturação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora assegura o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão do curso?

Dentro da proposta apresentada, o contexto da pesquisa foi restringido ao curso de Pedagogia porque esse é o curso que atualmente recebe maior investidura governamental quando se trata da modalidade a distância. Isso é possível observar no trecho a seguir, retirado do site UAB/Capes:

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, UAB/CAPEL, 2005)

No que se refere ao campo de estudo, foi escolhido o curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade de Juiz de Fora porque esse é um curso bem sucedido dentro dos cursos na modalidade a distância da UAB, considerando que está em atividade ininterrupta desde a primeira vinculação com a UAB, em 2009. O curso já está ofertando a quinta turma, além de ter recebido até o período de realização desta pesquisa (2013-2015) avaliações positivas do MEC nos processos avaliativos obrigatórios, obtendo as mesmas pontuações que o curso presencial da mesma universidade (conceito 4).

1.2 OBJETIVOS

Nesta seção serão abordadas as pretensões que norteiam esta dissertação. Será apresentado o objetivo geral, que de forma normativa consiste na visão global e abrangente do tema. E como finalização serão traçados os objetivos específicos, que sobre aspectos normativos apresentam um caráter mais concreto, possuindo uma função intermediária e

instrumental, possibilitando que, com o desenvolvimento da pesquisa, possa-se alcançar o objetivo geral (MARCONI; LOKATOS, 2003).

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de democratização do acesso ao ensino superior provocado pela implementação do curso na modalidade a distância em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar a motivação da implementação do curso de Pedagogia estudado;
- Descrever e analisar o perfil do aluno de Pedagogia a distância ofertado pela UFJF e como ele é assistido nesse contexto universitário
- Analisar o Projeto Pedagógico do Curso;
- Realizar o levantamento da demanda e fluxo estudantil do curso de Pedagogia UFJF/UAB.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta dissertação recebeu subsídios teóricos de autores que abordam temáticas referentes a Políticas Públicas, Expansão do Ensino Superior e Educação a Distância. Este estudo obteve respaldo técnico teórico das legislações que instituíram a EaD no Brasil e de estudiosos como Dias Sobrinho (2010), Pedro Demo (1994) e Boaventura de Souza Santos (2010).

O material levantado subsidiou as reflexões e análises a respeito das questões ligadas aos desafios encontrados no ensino a distância, em especial as relacionadas à possibilidade de “democratização” do acesso ao Ensino Superior que essa modalidade de ensino vem oferecendo. Esta revisão bibliográfica permitiu conhecer melhor o tema e, principalmente, deu sustentação às questões que serão aprofundadas com as contribuições dos sujeitos da pesquisa.

Para a operacionalidade desta pesquisa foi tomado como campo de estudos o curso de graduação a distância em Pedagogia ofertado pela UFJF, conforme já mencionado.

Buscou-se utilizar entrevistas como primeira técnica da pesquisa com a finalidade de levantar informações sobre a estrutura e gestão do curso, além do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Amparados pelas compreensões de Marconi e Lokatos (2003), no que se refere ao conteúdo das entrevistas, realizou-se a averiguação de fatos, traçando a percepção dos atores sobre a posse de determinadas informações e se são capazes de compreendê-las. Também objetivou-se determinar a opinião dos atores sobre os fatos, e conhecer o que os mesmos pensam e acreditam que os fatos sejam. Por fim pretendeu-se averiguar quais foram os motivos conscientes para opinião, sentimentos, sistemas ou conduta dos atores frente os fatos estudados, e quais são os fatores que podem influenciar as opiniões, os sentimentos e a conduta (MARCONI; LOKATOS, 2003).

Ao optar pelo auxílio da ferramenta entrevista para apoiar o desenvolvimento da referente investigação, compreende-se que existem vantagens e desvantagens aludidas a essa metodologia, as quais foram referenciadas por Marconi e Lokatos (2003) no marco a seguir:

Vantagens:

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.
- b) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.
- c) *Há uma maior flexibilidade podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado como garantia de estar sendo compreendido.*
- d) *Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistador ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos e etc.*
- e) *Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais que sejam relevantes e significativos.*
- f) *Há possibilidades de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.*

Limitações:

A entrevista apresenta algumas limitações e desvantagens que podem ser superadas ou minimizadas se o pesquisador for uma pessoa com bastante experiência ou tiver muito bom-senso. As limitações são:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- b) Incompreensão por parte do informante, do significado de perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
- c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.
- d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias
- e) Retenção de alguns dados importantes, receando que a sua identidade seja revelada.
- f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados
- g) (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 198, grifo do autor).

O tipo de entrevista aplicada foi a estruturada. Utilizou-se um roteiro previamente estabelecido, contendo perguntas pré-determinadas, e aplicado aos coordenadores do curso. A coordenação do curso de Pedagogia UFJF/UAB é organizada em formato de colegiado e é composta por quatro coordenações, a saber: Coordenador (a) Administrativo (coordenador(a) efetivo e vice-coordenador(a)); Coordenador(a) de Tutoria; Coordenador(a) de Professores; Coordenador(a) Estágio Supervisionado. Dentre esses coordenadores foram entrevistados três, porque foi considerado que a Coordenação de Estágio Supervisionado não traria informações adicionais sobre os pontos investigados e a entrevista com apenas um membro da Coordenação Administrativa supriria as investigações sobre essa coordenação.

O roteiro de entrevista disponível no apêndice deste trabalho foi elaborado a partir de uma preparação que visou ao alcance adequado dos dados que buscou-se recolher. Foram considerados alguns aspectos como o Planejamento das entrevistas focando nos objetivos a serem alcançados; nas condições favoráveis para a realização das entrevistas; no contato com os atores a serem entrevistados, no conhecimento prévio do campo que está sendo investigando (MARCONI; LOKATOS, 2003).

Foram utilizadas perguntas iguais no roteiro de entrevistas a fim de perceber a visão que cada gestor possui sobre determinados aspectos do curso. A construção do roteiro de entrevista foi pautada no Instrumento Referencial de Qualidade do Ensino Superior a Distância (2007), documento produzido pelo Ministério da Educação.

O segundo caminho metodológico proposto foi a análise do perfil socioeconômico dos alunos do curso a distância de Pedagogia da UFJF. Para alcançar esse fim, foi analisado o questionário aplicado aos alunos do curso. Esse questionário foi aplicado pela coordenação do curso. O questionário foi elaborado pelo Grupo de Estudos Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO) em colaboração com o Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE), vinculados à Faculdade de Educação da UFJF. Cabe pontuar que a autora deste trabalho esteve presente no processo de elaboração do referido questionário.

A adoção dos questionários como ferramenta metodológica se deve à compreensão de que existem vantagens e desvantagens referentes a esse formato de recolhimento de dados, como nos pontua Marconi e Lokatos (2003) a seguir:

Vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, pessoal tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança pelo fato das respostas não serem identificadas.
- h) Há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.
- b) Grande número de perguntas sem respostas.
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
- f) Na leitura de todas as perguntas antes de responde-las, pode uma questão influenciar a outra.
- g) A devolução tardia dificulta o calendário ou a sua utilização.
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidas torna difícil o controle e a verificação.
- i) Nem sempre é escolhido, quem responde o questionário, invalidando por tanto as questões.
- j) Exige um universo mais homogêneo (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 200)

O formato da presente pesquisa elimina diversas desvantagens apontadas na citação acima. As desvantagens oriundas dessa ferramenta metodológica foram tratadas de forma adequada, a fim de diminuir lacunas na investigação que se segue. Os dados prontos, trabalhados neste estudo, não são estranhos à autora da presente pesquisa, visto que a mesma fez parte do processo de elaboração do questionário e processamento de coleta desses dados.

No que tange ao método de pesquisa selecionado, utilizou-se a pesquisa documental. A proposta é estudar o Projeto Político Pedagógico do Curso que embasa as ações e a proposta em geral do curso. Neves (1996) contribui com a afirmação a seguir:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não recebem um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas) [...] (NEVES; 1996, p.3).

Nesse sentido, para construir uma análise coerente dos dados levantados pela pesquisa foram propostas categorias de análises com vistas a criar uma uniformidade em todo o processo de apreciação e organização dos métodos utilizados e dados levantados. As categorias apresentadas têm como função viabilizar o levantamento de dados que sejam coerentes com os objetivos presentes nesta pesquisa. Como o objetivo geral proposto é analisar o processo de Democratização do acesso ao curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, as categorias pré-estabelecidas intentaram, conjuntamente, trazer para a análise a perspectiva da democratização do acesso, conceito chave do trabalho.

A fim de dar conta de trabalhar o objetivo específico de “Identificar a motivação da implementação do curso de Pedagogia estudado”, foi proposta a categoria a seguir:

- Levantamento da proposta estrutural do curso, e sua especificidade: contextualização do cenário regional e social atendido pelo Curso; e partir da proposta de estrutura do curso entender como ele propõe atender suas demandas.

A partir do outro objetivo específico, “Descrever e analisar qual o perfil do aluno de Pedagogia a distância ofertado pela UFJF e como ele é assistido nesse contexto universitário”, foi proposta a seguinte categoria:

- Análise do perfil socioeconômico do aluno e de sua relação com a instituição de ensino: levantar o perfil do alunado do curso, assim como, de modo mais específico, entender como se propuseram/efetivaram a oferta e uso dos recursos da instituição pelos alunos e as formas de apoio disponibilizadas pela instituição.

Já a categoria abaixo se destina a relacionar informações referentes ao acesso e oferta de vagas do curso com suas estatísticas de evasão e da modalidade a distância, outro objetivo específico.

- Levantamento da demanda e fluxo estudantil: analisar os dados de oferta de vagas e evasão dos alunos, assim como a existência e uso de mecanismos de controle de evasão utilizados pela instituição.

Fica organizada, desta maneira a forma com que a presente pesquisa foi desenvolvida e, mais especificamente, de que maneira propusemos fazer uso dos dados levantados junto ao trabalho realizado.

Diante disto, o capítulo a seguir propôs embasar e apresentar as principais discussões teóricas relacionadas à questão de educação superior no Brasil e à modalidade de EAD.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR, A MODALIDADE A DISTÂNCIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo objetiva apresentar as principais pesquisas acadêmicas realizadas sobre Educação a Distância no Brasil. O aspecto central dessa análise é a EaD como política de expansão do Ensino Superior, e os pontos que envolvem o acesso e a permanência/evasão dos alunos, assistidos por essa modalidade. Para melhor compreensão do que concerne o Ensino Superior ofertado pela modalidade a distância é apresentado o contexto histórico da Educação Superior no Brasil e o desenvolvimento da EaD no contexto social contemporâneo. Na primeira parte é contextualizado o cenário da Educação a Distância e o contexto pós-moderno e tecnológico. Na segunda parte foi apresentada a contextualização que abarca as pesquisas sobre a Educação a distância. Na terceira parte foram apresentadas as pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) sobre EaD no Brasil, com foco na democratização do acesso e permanência no Superior no Brasil. Foram analisados os dados extraídos dos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como artigos publicados em revistas acadêmicas, foram utilizadas algumas revistas relevantes na área de educação e uma específica sobre educação a distância, todas inclusas no site qualis-capes. Foram elas: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Revista Caderno de Pesquisa, Revista Educação e Sociedade, Revista Ensaio e artigos publicados nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A percepção sobre o papel da instituição escolar no Brasil sofreu transformações relacionadas às mudanças históricas decorrentes neste país e no mundo, e às reivindicações de alguns setores da sociedade, que pleitearam e pleiteiam um ensino universal e de qualidade em todos os graus de instrução escolar. Essa busca se estende à contemporaneidade; ao longo das décadas muitos avanços foram alcançados, mas as desigualdades sociais e econômicas ainda refletem no cenário educacional. Sobre as desigualdades sociais que assolam o Brasil, Sheivar (2007) pontua:

Cuando el tema es a desigualdad, entre un sinfín de injusticias y realidades inaceptables en el mundo, Brasil ha sido, en las últimas décadas, la gran referencia. Reconocido como el país con las mayores disparidades del planeta, presenta, al mismo tiempo que logros tecnológicos, productivos, académicos, científicos, culturales, un conjunto de miserias igualables a los de naciones que han vivido bajo regímenes absolutistas de opresión, impidiendo el acceso de la mayor parte de su pueblo a condiciones de vida mínimamente aceptables. (SHEIVAR, 2007 apud SANTOS; CERQUEIRA, 2009 p. 1).

No que se refere ao grau de escolaridade, Santos e Cerqueira (2009) afirmam que quanto maior o nível escolar, maior a exclusão que ele proporciona. Pensando no papel do ensino escolar para a sociedade na era em que o conhecimento é valorizado e utilizado como moeda de troca, como força de trabalho, esta seção traça um breve panorama histórico sobre do Ensino Superior no Brasil, considerando que o mesmo representa a falta de acesso para um número significativo da população, além de ser parte central do presente estudo.

O Ensino Superior no Brasil teve uma implementação tardia, datada no século XIX (SANTOS; CERQUEIRA, 2009 p. 3). As primeiras instituições de Ensino Superior surgiram em 1808, mas somente na década de 1920 é que as primeiras universidades foram criadas (DURHAM, 1994). Alguns pesquisadores acreditam que o processo vagaroso de independência do Brasil refletiu no surgimento tardio da primeira universidade brasileira. Segundo Santos e Cerqueira (2009), após a Proclamação da República (15 de novembro de 1889), com a publicação da Carta Magna, ocorreu uma descentralização do Ensino Superior, provocando o surgimento de novas instituições de ensino tanto em caráter público quanto em caráter privado.

Entre os anos de 1889 e 1918 surgiram 56 novas escolas de Ensino Superior, sendo a maioria de caráter privado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009) e com propensões excludentes, direcionadas a uma minoria privilegiada economicamente. Ainda de acordo com esses pesquisadores (SANTOS; CERQUEIRA, 2009), os estabelecimentos de Ensino Superior desse período se definiam por um lado pelas instituições privadas católicas, que eram vistas como alternativa ao ensino público, e por outro lado havia o investimento das elites regionais, que implementavam em seus estados instituições de Ensino Superior e, em grande parte, recebiam apoio dos governos estaduais, quando não eram implementados pelo próprio estado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 3). Essas instituições de Ensino Superior não dotavam de características de ensino universitário por não conterem, entre outros aspectos, o tripé educacional: ensino, pesquisa e extensão.

A década de 1920 no Brasil foi marcada pelo processo de modernização, que teve início na Europa no fim do século XIX e alcançou o Brasil na referida década. O conflito entre ideias tradicionais e novas concepções no que tange aos aspectos econômicos, sociais e culturais, assolaram o Brasil durante esse período, e o processo de industrialização do país corroborou com as mudanças decorrentes no cenário socioeconômico, e também propiciou transformações no cenário educacional, no qual o ensino primário universal e gratuito foi a prioridade. Mas também foi proposta a Reforma do Ensino Superior, tendo como objetivo a substituição de todo o sistema já existente e focando no ensino e pesquisa, com o intuito de desenvolver ciências no país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O processo de modernização e industrialização do Brasil se intensificou na década de 1930, e Shiroma et al. (2007) afirmam que esse período foi palco da luta pela “modernização”, embasado nos aspectos de um Estado nacional, antiliberal e intervencionista. Esse fato se refletiu na política, na economia e no social, afetando também a organização do cenário educacional. A década de 1930 representou para o Brasil muitas mudanças no cenário político, marcou a transição da República Velha para a Era Vargas² (que engloba a República Nova e o Estado Novo). A escola foi utilizada como ferramenta de veiculação e propagação de valores defendidos pelo governo, e o sentimento nacionalista e o patriotismo foram estimulados nesse espaço. Em um aspecto social, o papel escolar caracterizou-se por instituir uma educação rural ajustada à uma lógica capitalista, com a função de conter a migração do campo para cidade, e ainda se instaurou a formação técnica-profissional dos trabalhadores, visando sanar a questão das agitações urbanas (SHIROMA et al., 2007, p. 15-16).

Apesar das restrições encontradas nas transformações do cenário educacional na década referida, foi a primeira vez que as mudanças na educação alcançaram a amplitude do território nacional. Foi criado, em 1936, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos foi o ministro nomeado para assumir esse ministério e já de início instituiu vários decretos que compunham as ações das Reformas Francisco Campos, sendo eles:

1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;

² Recorte histórico (1930 - 1945) brasileiro que engloba o primeiro período governamental do Presidente Getúlio Dornelles Vargas.

2. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adotou o regime universitário;
3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto de 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;
6. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
7. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SHIROMA et al., 2007, p. 16-17; grifo do autor)

No que se refere ao Ensino Superior no Brasil, pode-se perceber um caminhar lento. Em 1930 o país possuía apenas duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, criada em 1927. Durante o governo provisório de Getúlio Vargas, datado entre 1930 e 1934, foram estabelecidas leis de longa vigência que abrangiam a educação amplamente, possibilitando uma “reforma” no Ensino Superior. A “reforma” decorrente nas Instituições de Ensino Superior, possibilitada a partir da Reforma de Francisco Campos, não possuía um caráter de transformação estrutural, mas permitiu a ampliação de universidades. Em 1946 quatro novas instituições já haviam sido criadas: a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, de 1932, a Universidade de Porto Alegre, instituída em 1934, a Universidade de São Paulo de 1934 e a Universidade do Distrito Federal, instituída em 1935. As “faculdades católicas” criadas na década de 1940, a partir do embrião da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) em 1946 (SHIROMA et al., 2007).

As mudanças universitárias ocorridas na década de 1930, pautadas no já mencionado decreto 19.851/1931, o “Estatuto das Universidades Brasileiras” possuíam como principais pontos os aspectos a seguir: congregar pelo menos três das unidades recomendadas – “direito, medicina, engenharia e educação, ciências e letras, sem referência à filosofia” (TRINDADE, 2004, p. 6); oferecer capacidade didática (docentes, laboratórios, bibliotecas etc.); contar com recursos públicos, privados e particulares; possuir estatutos aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública e consultados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ; ter a possibilidade de agregar novos institutos, gozar de certa autonomia mas contar com constante fiscalização Departamento Nacional de Educação (DNE); ter sua administração feita por reitores e Conselhos Universitários (sendo os primeiros escolhidos pelos governos nas IES estatais); possuir carreira docente de “catedráticos, auxiliares de ensino, docentes livres e eventualmente professores contratados” (TRINDADE, 2004, p. 7); ter caráter “educacional ou

utilitário”, atendimento à vida em sociedade e para a coletividade além do destaque aos interesses nacionais (TRINDADE, 2004, p. 7).

A organização das IES em 1931 ocorreu em prol de um aflorar nacionalista e autoritarista do governo vigente, resquício de uma reforma que defendia a quebra da hegemonia intelectual e restritiva e ensaiava sua entrada no cenário universitário brasileiro. Em 1937 foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), influenciada pelos preceitos da reforma universitária de 1918 ocorrida em Córdoba, na Argentina.

Santos e Cerqueira (2009) pontuam que o governo de Getúlio Vargas estabeleceu os aspectos legais aos quais deveriam se adequar todas as instituições criadas no Brasil, porém não negou a liberdade para as iniciativas privadas e nem eliminou as escolas autônomas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 4).

Durante a Segunda República, período datado entre 1945 a 1964, foi registrado um crescimento lento, mas contínuo, do sistema de Ensino Superior no Brasil (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 4). Os registros do período entre 1946 a 1960 atestam a criação de 18 universidades públicas (entre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1960, campo de análise do presente estudo) e dez universidades de caráter privado de cunho confessional católico e presbiteriano (SAMPAIO, 2000, p. 70).

O movimento estudantil institucionalizado pela UNE ganhou força em meados da década de 1950 e sua luta era pela reforma estrutural do sistema educacional vigente desde a República Velha, período em que o Ensino Superior universitário foi instituído no Brasil, obtendo já de início um formato conservador, elitista e segregador (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5). Uma das principais bandeiras levantadas pela UNE era a proliferação do Ensino Superior público e gratuito (que alcançasse as classes menos favorecidas economicamente) e a extinção do setor privado, com exceção das Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, considerando a relevância de seu caráter social (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6). Outra bandeira de destaque erguida pelo movimento estudantil era a institucionalização do Ensino Superior público vinculado ao ensino, à pesquisa e à extensão, com o direcionamento para o desenvolvimento do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

É relevante acentuar que ocorreram severas repressões militares contra o movimento de reforma defendido pela UNE. Com a mudança do regime político para o regime militar (1964), a UNE teve desativada sua sede no Rio de Janeiro, que foi incendiada pelo governo, e o movimento passou a atuar de forma clandestina. O governo passou a agir com medidas

severas sobre qualquer atividade relacionada ao movimento estudantil; diversos professores ligados ao movimento sofreram cassação, alunos foram presos, pessoas foram torturadas e executadas. Essas represálias foram tinham o intuito de conter as reivindicações.

O período entre 1945 a 1964 representa uma experiência inicial da expansão do sistema universitário. No entanto, no ano de 1961, apesar do movimento popular e estudantil lutar por melhorias no sistema educacional universitário com um caráter público e menos elitizado, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, que privilegiou interesses do segmento privado e conservador, corroborando com a legitimação do sistema existente ainda na contemporaneidade (o sistema universitário brasileiro atual está sendo reformulado, como será abordado adiante) e possibilitando a expansão do mesmo, principalmente no que se refere à ampliação do número de Instituições de Ensino Superior Privadas. Como centralidade no que se refere ao Ensino Superior, a LDB de 1961 apresentou características coniventes à manutenção dos mecanismos de controle da expansão do Ensino Superior e do conteúdo a ser trabalhado nas universidades e nos centros de ensino (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

Ainda no início da década de 1960, com a soma das transformações no cenário educacional oriunda das lutas por parte da população e das legislações como reflexos dessas lutas (elaboração da LDB), e com a busca por uma modernização e reforma universitária, foram apresentados por algumas universidades públicas planos de reformulação estrutural. No entanto, com o golpe militar de 1964, qualquer possibilidade de mudanças estruturais dentro do cenário universitário foi suspensa (FÁVERO; 2006, p. 29).

Em 1966, algumas medidas oficiais foram aplicadas. Entre elas se destacam:

O plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos entre Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID); o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968)” (FÁVERO, 2006, p. 30).

Fávero define o plano de assistência técnica estrangeira (MEC/USAID) como uma estratégia política para imposição hegemônica. A autora ressalta que durante os anos de 1960 a USAID atuou de modo integrado em várias áreas e sobre linhas de atuação na América

³ A LDB aprovada em 1961 levou cerca de quinze anos para ter seu texto final elaborado e aprovado pelo Congresso Nacional. A LDB apareceu na constituição de 1946 entre as competências federativas da União. Em 1948 ocorreu a apresentação do Anteprojeto da Comissão Mariani, e em 1958 teve o primeiro substitutivo do deputado Carlos Lacerda, até a aprovação em 1961 (MONTALVÃO; 2010).

Latina: assistência técnica; assistência financeira; assistência militar. No que se refere ao Plano Atcon, Fávero descreve que o mesmo se refere a um documento resultante de um estudo encomendado pela Diretoria de Ensino Superior do MEC realizado entre junho e setembro de 1965 pelo consultor americano Rudolph Atcon. A pesquisa realizada apontava a necessidade de o Brasil obter “uma estrutura administrativa universitária baseada em um modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficácia” (FÁVERO; 2006, p. 29). Ainda no que se refere ao Plano Atcon, a autora pontua que o projeto da Reforma Universitária incorporou alguns aspectos do Plano, tais como:

Defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. Entre as propostas e recomendações feitas por Atcon encontra-se a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras. Este não deveria confundir-se com o Fórum de Reitores, já existente⁴. (FÁVERO; 2006, p. 31).

A terceira grande medida tomada pelo Governo no que se refere ao Ensino Superior no início da ditadura militar foi a criação em 1967 da “comissão especial”, a qual teve como presidente o General Meira Mattos e que possuía como finalidades os aspectos listados a seguir:

a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos. (FÁVERO; 2006, p. 31)

O Relatório Meira Mattos tinha como proposta o fortalecimento do princípio de autoridade dentro da instituição de ensino (FÁVERO, 2006, p. 32). O intuito era de instaurar no ambiente universitário o recurso de intimidação e de repressão. Com a promulgação do Ato Inconstitucional nº 5 (AI-5), em vigor a partir de dezembro de 1968, foi posto em prática o recurso elaborado por Meira Mattos e por sua Comissão (FÁVERO, 2006, p. 32).

⁴ “O Fórum de Reitores foi criado, em 1962, pelos próprios reitores, independente do Fórum Universitário instituído pela Portaria Ministerial nº 67, de 27.02.1962. A propósito ver CUNHA, L. A. A Universidade crítica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 198.” (FÁVERO, 2006, p. 29).

Outra medida foi utilizada para manter a intimidação e repressão dentro do ambiente acadêmico, em 26 de fevereiro de 1969 o Decreto-lei nº 477 foi promulgado, e o mesmo definia as “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (FÁVERO; 2006, p. 32).

A Reforma Universitária de 1968 foi fruto das lutas que precederam essa data. A luta pela modernização e pela mudança estrutural das universidades alcançou diversos setores da sociedade, solidificando a necessidade de exigir transformações de cunho governamental. A transformação no segmento universitário se tornou uma das urgências nacionais desse período (FÁVERO, 2006, p. 32). Apesar da repressão existente nos centros universitários, a necessidade de uma reforma sobressaiu, e em 02 de julho de 1968, através do Decreto nº 62.937, um Grupo de Trabalho (GT) foi encarregado de estudar em caráter de urgência as medidas que deveriam ser aplicadas com a intenção de solucionar a crise da universidade Brasileira (FÁVERO; 2006, p. 32). O Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho enfatiza o importante papel do movimento estudantil que militou por diversos pontos do país, e afirma que esse movimento foi responsável por uma construção de “senso de responsabilidade coletiva”, construindo uma “consciência nacional” que foi capaz de tornar a luta pela transformação universitária legítima, com força para ter a atenção da agenda governamental (FÁVERO; 2006, p. 32).

O intuito principal do Grupo de Trabalho era de elaborar um relatório que abrangesse aspectos referentes à análise de uma Reforma Universitária Brasileira que priorizasse “sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15).

Em um recorte da fala do sociólogo Florestan Fernandes realizado por Fávero (2006), é notável a contribuição que o Relatório do Grupo de Trabalho. Apesar de suas limitações, o relatório contribuiu para a Reforma Universitária, ainda que as transformações não tenham sido estruturais e muito ainda precisava ser realizado:

Contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem. Se a questão fosse de avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto, o avanço “abstrato” e “teórico” esgota-se [...]

como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado (FERNANDES, 1974, p.4 e 5. Apud: FÁVERO; 2006, p. 33).

Entre as reivindicações que entraram em vigor com a Reforma de 1968 encontram-se os seguintes aspectos: indissociabilidade do ensino-pesquisa, o fim da estabilidade dos funcionários públicos e a criação das faculdades (centros) de educação. A Reforma de 1968 foi acompanhada de vários anteprojetos de leis complementares, como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que consiste em incentivos fiscais para o desenvolvimento educacional.

A Reforma foi responsável também por transformações que tornaram o modelo de universidades públicas existentes nesse período similar ao modelo universitário vigente no século XXI. Entre as principais modificações do sistema, destacam-se: a nova divisão em departamentos; o fim das cátedras; a institucionalização da carreira acadêmica; a legislação de ingresso e progressão conectada a títulos; o plano de carreira; a política nacional de Pós-Graduação e Pesquisa no Brasil; a reformulação da Capes (criada em 1951); o estímulo à iniciação científica e vinculação de ensino com a pesquisa (MARTINS 2009); além da implementação do sistema de ingresso unificado através de vestibular.

O Relatório do Grupo de Trabalho alertou sobre a expansão universitária, informando que a universidade, apesar das transformações, se apresentava inadequada para suprir as demandas do processo de desenvolvimento. Acentuou que a expansão até os anos de 1968 ocorreu por aumento de unidades e não por desdobramentos orgânicos (FÁVERO; 2006, p. 33).

O novo perfil de modernização e profissionalização das universidades públicas acarretou distorções do ideal de um sistema universitário. A reforma de 1968 causou uma crescente privatização do Ensino Superior, pautado em comercialização da educação. As novas empresas educacionais que surgiram e aumentaram progressivamente desde o período relatado representam uma reprodução do antigo padrão de Ensino Superior brasileiro. São instituições organizadas em estabelecimentos isolados, que produzem formação profissionalizante com pouco ou nenhum estímulo à pesquisa (MARTINS, 2009). Ocorreu um investimento oriundo de setores públicos e privados que foi responsável pelo surgimento de uma nova forma de educação superior, voltada para as necessidades do mercado de trabalho.

O crescimento das matrículas na educação superior foi impulsionado por vários fatores associados, conforme pontua Santos e Cerqueira (2009, p. 6). Dentre esses fatores, destacam-se aqui a mudança socioeconômica e política na sociedade Brasileira e a consequente necessidade de obtenção de mão de obra especializada. Nesse sentido, cresce a demanda para a formação no Ensino Superior, relacionada também às novas oportunidades de trabalho fruto do “setor moderno da economia e da tecnoburocracia estatal” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009; p.6).

Em vinte anos (de 1960 a 1980) as matrículas no Ensino Superior tiveram um aumento de 40,16%, as matrículas no início de 1960 quantificavam 95.961 e nos anos de 1980 quantificavam 134.500, tendo as maiores taxas de crescimento nos anos de 1968, 1970 e 1971 (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.6). As IES privadas que surgiram nesse momento foram pautadas em um fluxo capitalista, incentivado pelo modelo desenvolvimentista prevalecente no país desde o governo Vargas. Esse modelo econômico desenvolvimentista entrou em crise por volta dos anos de 1980, e encontrou seu fim no início da década de 1990, por meio das medidas e reformas adotadas pelo governo do presidente Fernando Collor, tendo prosseguimento nos governos seguintes, principalmente no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Rodrigues (2012) relata que a política dos organismos internacionais para educação superior incorporados no Brasil a partir da década de 1990 pautou-se na abertura dos setores educacionais aos investimentos privados, na globalização dos sistemas educacionais a partir da associação de IES públicas e privadas com instituições de cunho transnacional, no fortalecimento das universidades corporativas por parcerias empresariais com IES a fim de obter o corpo técnico desejado, no incentivo a EaD, impulsionando a comercialização de “pacotes educativos”; e na transferência de recurso orçamentário do Ensino Superior (ES) para educação básica.

A mudança de governo, em 2003, acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo as universidades federais. Entretanto, a troca de perspectiva ainda não modificou por completo a realidade mercadológica desvalorizada do ES no país. Apesar de estudos apontarem que políticas de democratização educacional pautadas na ampliação de vagas não são de fato inclusivas, a realidade estatística da maioria dos jovens brasileiros é um fator preocupante. Em 2009, 87% dos jovens de idade adequada (18-24 anos) estavam fora do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2010). Esse dado por si só

ênfatiza a necessidade de políticas imediatistas que visam amenizar os danos, para a sociedade e para os jovens. Contudo, torna-se necessário ressaltar que o baixo poder aquisitivo da maioria da população torna indispensável que a expansão se dê mais intensamente pelo sistema público. Não é o que percebe-se na realidade, haja vista que o grande número de oferta de vagas ocorre através das instituições privadas. As vagas tornam-se ociosas por não possuírem um público detentor de recursos econômicos que possa preencher todas as ofertas.

Diante das colocações realizadas neste tópico é possível estabelecer ligações entre as perspectivas de ampliação e “democratização” do acesso ao ensino superior e a inserção da Educação a distância como uma das ferramentas para alcançar essa finalidade. Nesse sentido, no decorrer do processo investigativo aqui iniciado, novas obras acerca da funcionalidade da universidade serão abordadas a fim de obter maiores esclarecimentos sobre o papel da EaD como modalidade de educação e alternativa para ampliação de vagas ao ensino superior.

2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CONTEXTO PÓS-MODERNO E TECNOLÓGICO

A EaD existente no Brasil na atualidade tende a estar com uma nova roupagem, envolta pelas mudanças tecnológicas e pelos paradigmas oriundos da pós-modernidade. Nesse sentido se faz necessária uma compreensão da relação dessas mudanças com o objeto de estudo foco desta pesquisa. Este será o tópico do projeto que tentará alcançar tal compreensão.

O anterior surgimento e atual aperfeiçoamento das TIC vêm se atrelando à educação a distância com muito sucesso, incorporadas como interface de ferramenta, proporcionando, com isso, uma intensa mudança até na própria forma de se entender e conceber o ensino a distância a partir de então (BELLONI, 2006, p. 31). Não é possível, contudo, descolar a esfera educacional do contexto em que a mesma se insere, que atualmente também se mostra permeado por essas tecnologias: sociólogos contemporâneos, como Castells, partem da revolução da tecnologia da informação como pontapé de análise da complexidade da nova economia, sociedade e cultura em formação devido à sua penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana.

Um novo sistema de comunicação que fala mais a língua universal digital está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como as personalizando ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. (CASTELLS, 2007, p. 40)

Esse sistema de comunicação bastante modificado a partir do último século faz parte de um contexto e universo maior, denominado usualmente de pós-modernidade, em que se conjugam e convertem as mudanças pelas quais o mundo social está passando nos últimos anos. Autores como Boaventura de Souza Santos (2010) entendem esse momento principalmente a partir da fenda que se abre na construção e na aceitação dos paradigmas que norteiam a ação humana, e caracteriza esse momento como uma época característica de transição de paradigmas:

Tenho vindo a afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. (SANTOS, 2010, p. 34)

O conceito de pós-modernidade é utilizado considerando que a sociedade se esgotou em suas propostas, e que causam déficits de ajustamento se continuam sendo utilizados. Entender o movimento e a dinâmica da educação no período atual significa também contextualizar tal movimento nesse lócus da pós-modernidade. Nesse período, todas as esferas da sociedade assumem características comuns, como a descontinuidade e fragilidade específicas do próprio momento de transição. Em Marcondes et al. (1994), assim como em Santos (2010), já se fala de uma crise de paradigmas refletindo-se na esfera educacional, na qual inovadoras práticas já vêm florescendo, objetivando corresponder, portanto, a uma estrutura pós-moderna de educação e produção de conhecimento.

Também no que se refere ao ensino superior é possível perceber como as contradições advindas da crise dos paradigmas da modernidade se apresentam caracterizadas (SANTOS 2010, p. 187), também em contradições dentro das próprias universidades. Formas de atuação educacional passam a ser pensadas e formuladas com vistas a dar conta de resolver as tensões advindas da crise dos paradigmas da educação e de reconhecer, nela, a nova racionalidade com que tem que conversar, evidenciada na diversificação das sociedades no mundo, composição cada vez mais multicultural, massificada, com tecnologias incorporadas à vida diária e referentes ao caráter internacional do conhecimento contemporâneo (CHAUI, BERNHEIM et al., 2008).

A recontextualização se refere à transferência das tecnologias de informação e comunicação (TIC) da sua área original (não educacionais) para o contexto da educação a distância. As consequências que isso traz: um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos (BARRETO, 2006, p.33).

Políticas atuais voltadas para a maior democratização de ensino nas universidades e para o acesso à educação aparecem com vistas a dar conta das “exigências de um mercado que demanda por profissionais multifuncionais, polivalentes, inovadores e ambiciosos de uma formação continuada” (BLIKSTEIN E ZUFFO, 2006, p.31). Peters (2003) corrobora com tal ideia quando propõe a necessária flexibilização do ensino superior, que deveria se adaptar as necessidades imperativas do contexto atual:

O foco está em que as universidades têm que adaptar o seu ensino aos novos requisitos da vida em uma sociedade do conhecimento pós-industrial, pós-moderna. Essa nova forma de atuação pede formas de ensinar que sejam altamente flexíveis [...]. A educação superior deve se tornar mais flexível se as universidades quiserem sobreviver. (PETERS, 2003, p. 237)

Nesse contexto, a modalidade de EaD aparece novamente renovada em suas técnicas de ensino. Aportada principalmente no uso de novas tecnologias, a EaD surge como alternativa dentro da universidade para dar conta dos imperativos pós-modernos de formação (SILVA, 2006, p. 57):

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e igualdade, os limites da congruência entre os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” aos ideais de democracia e igualdade? (SANTOS, 2010, p. 212)

A incorporação das TIC à EaD tornou essa modalidade educacional mais complexa devido às seguintes características da tecnologia digital:

- flexibilizar as relações de espaço e tempo, de propiciar a interação entre pessoas e destas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso;
- ampliar o acesso a informações hipermidiáticas continuamente atualizadas;
- empregar mecanismos de busca e seleção de informações;
- permitir o registro de processos e produtos, a recuperação;

- articulação e reformulação da informação;
- favorecer a mediação pedagógica;
- criar espaços para a representação do pensamento e produção de conhecimento (ALMEIDA, 2009, p. 106).

A EaD vai se consolidando como política pública à medida que seu oferecimento e regulação vão se institucionalizando – o que é percebido a partir da criação de uma secretaria de Educação a Distância (SEED) vinculada ao MEC, em 1996, e da criação da UAB, em 2005. A educação a distância está no contexto das políticas para educação superior com forte característica transfronteiriça, que “cruza fronteiras e pode ser ajustado pelas telecomunicações e pelo transporte” (GRISI, 2004, p. 21).

2.3 CONTEXTUALIZANDO AS PESQUISAS ACADÊMICAS REFERENTES À EAD NO BRASIL

O Brasil possui no cerne de suas políticas educacionais medidas que visam à ampliação do acesso ao ensino. Essas medidas possuem o respaldo da Constituição de 1988, que define no Capítulo III (Seção I, Da Educação) a função do Estado como provedor do direito ao ensino, assim como o regulador da qualidade educacional. Segue em resumo um trecho da constituição que está em consonância com o que está sendo apresentado:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º). (BRASIL; 1988.)

Ainda no que se refere à legitimação da ampliação do acesso ao ensino em todos os níveis educacionais ancorada por medidas legais, ocorreu em 1996 a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Obstante as dificuldades de propiciar para maioria da população os direitos educacionais frente às propostas inerentes à legislação existente, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 com o objetivo de minimizar os problemas centrais da Educação no Brasil, traçando como limite temporal para alcançar essas mudanças no período de uma década (BRASIL. Ministério da Educação;

2014). Assim, em 25 de junho de 2014, foi instituída a lei nº 13.005, que aprovou a reformulação do Plano Nacional para Educação e estabeleceu outras providências para serem aplicadas na próxima década (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014²). Foram elencadas a seguir algumas das vinte metas estipuladas pelo PNE (2014), para sustentar o que vem sendo apresentado:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

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

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 (BRASIL; 2014)⁵

As transformações no cenário educacional nas últimas décadas acarretaram um crescente movimento de expansão e ampliação do acesso ao ensino. E no que se refere ao Ensino Superior esse cenário não é diferente, apesar de essa expansão ocorrer em menor proporção do que em outros níveis de ensino. Por conseguinte, ocorreu um crescente número de matrículas e oferta de vagas nos últimos anos (1991 a 2007), como se pode perceber nas tabelas de 1 a 4, extraídas do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1: Número de Matrículas no Primeiro Semestre Segundo a Região do Brasil de 1991 a 1999- Censo da Educação Superior

UF	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
----	------	------	------	------	------	------	------	------	------

⁵ Informações do Ministério da Educação Brasileiro, portal <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

Total	1.565.056	1.535.788	1.594.668	1.661.034	1.759.703	1.868.529	1.945.615	2.125.958	2.369.945
Norte	51.821	52.230	56.993	64.254	67.118	77.169	77.735	85.077	94.411
Nordeste	247.041	245.686	252.434	264.269	269.454	279.428	289.625	310.159	357.835
Sudeste	880.427	858.372	888.659	916.131	973.448	1.028.297	1.053.281	1.148.004	1.257.562
Sul	287.702	279.315	291.789	304.852	327.130	349.193	378.566	419.133	473.136
Centro-Oeste	98.065	100.185	104.793	111.528	122.553	134.442	146.408	163.585	187.001

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014.

A Tabela 1, intitulada “Número de Matrículas no Primeiro Semestre Segundo a Região do Brasil de 1991 a 1999 - Censo da Educação Superior”, apresenta o número de matrículas realizadas no primeiro semestre dos anos de 1991 a 1999. Com base nos dados é possível perceber um aumento contínuo no número de matrículas realizadas no período marcado em todas as regiões do Brasil.

Tabela 2: Número de Matrículas no Primeiro Semestre Segundo a Região do Brasil de 2000 a 2007 - Censo da Educação Superior

UF	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	4.880.381
Norte	115.058	141.892	190.111	230.227	250.676	261.147	280.554	303.984
Nordeste	413.709	460.315	542.409	624.692	680.029	738.262	796.140	853.319
Sudeste	1.398.039	1.566.610	1.746.277	1.918.033	2.055.200	2.209.633	2.333.514	2.431.715
Sul	542.435	601.588	677.655	745.164	793.298	845.341	854.831	864.264
Centro-Oeste	225.004	260.349	323.461	368.906	384.530	398.773	411.607	427.099

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014

A Tabela 2, intitulada “Número de Matrículas no Primeiro Semestre Segundo a Região do Brasil de 2000 a 2007- Censo da Educação Superior”, apresenta o número de matrículas realizadas no primeiro semestre dos anos de 2000 a 2007. Com base nos dados também é possível perceber um aumento contínuo no número de matrículas realizadas no período marcado em todas as regiões do Brasil.

Tabela 3: Evolução do Número de Vagas segundo a Região do Brasil de 1991 a 1999 - Censo da Educação Superior

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Total	516.663	534.847	548.678	574.135	610.355	634.236	699.198	803.919	969.159
Norte	12.514	13.592	14.891	17.542	18.246	18.831	21.235	23.898	29.427
Nordeste	64.498	65.647	66.010	67.992	73.652	76.055	81.819	93.731	121.999

Sudeste	316.568	333.052	339.396	351.460	375.293	390.566	430.082	486.773	571.398
Sul	90.938	89.318	93.769	101.340	104.254	106.400	115.217	142.441	171.337
Centro-oeste	32.145	33.238	34.612	35.801	38.910	42.384	50.845	57.076	74.998

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014.

A Tabela 3, intitulada “Evolução do Número de Vagas segundo a Região do Brasil de 1991 a 1999 - Censo da Educação Superior”, apresenta algumas informações referentes ao quantitativo de vagas ofertadas para o ingresso ao Ensino Superior, no geral, entre os anos de 1991 a 1999. Com base nos dados apresentados é possível perceber um significativo aumento na oferta nos números de vagas para o Ensino Superior, o que tende a acontecer em todas as regiões brasileiras.

Tabela 4: Evolução do Número de Vagas segundo a Região do Brasil de 2000 a 2007 - Censo da Educação Superior

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	1.216.287	1.408.492	1.773.087	2.002.733	2.320.421	2.435.987	2.629.598	2.823.942
Norte	49.654	57.658	86.591	90.935	117.938	126.659	134.019	144.136
Nordeste	141.565	176.512	240.333	277.540	321.929	334.897	358.428	393.690
Sudeste	707.779	804.637	989.293	1.110.778	1.308.554	1.370.275	1.495.287	1.617.864
Sul	214.470	248.120	299.247	339.777	366.189	378.665	390.503	387.393
Centro-oeste	102.819	121.565	157.623	183.703	205.811	225.491	251.361	280.859

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014

A Tabela 4, intitulada “Evolução do Número de Vagas segundo a Região do Brasil de 2000 a 2007 - Censo da Educação Superior”, apresenta informações referentes ao quantitativo de vagas ofertadas para o ingresso ao Ensino Superior entre os anos de 2000 a 2007. Com base nos dados apresentados é possível perceber um aumento na oferta nos números de vagas para o Ensino Superior em todas as regiões brasileiras.

Os dados numéricos apresentados nas tabelas 1, 2, 3 e 4 acima representam o quantitativo referente à expansão do Ensino Superior no Brasil entre os anos de 1991 a 2007 últimos anos. O período da mostra inicia-se em 1991 e foi eleito por representar as informações que foram apresentadas até o momento, e finda em 2007, devido aos dados contidos na planilha de informação extraída da fonte de pesquisa, o INEP.

A relevância dos dados apresentados consiste nos números que evidenciam um crescimento superior a 75% na efetivação de matrículas e na oferta de vagas em Instituições

de Ensino Superior (Públicas e Privadas) nas modalidades presenciais e a distância. A expressividade da ampliação de vagas, (ainda que restrita porque contempla menos de 30% da população com idade entre 18 a 24 anos ingressos no Ensino Superior (DIAS SOBRINHO, 2010), pontua a necessidade de se direcionar pesquisas sobre o formato do Ensino Superior no Brasil.

Com a questão norteadora, pretende-se compreender se “tendo em vista a proposta atual de democratização do acesso ao Ensino Superior no país, a estruturação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora assegura o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão do curso? ”. A modalidade de Educação a Distância foi elencada por obter um papel expressivo na ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior Brasileiro. Para sustentar essa fala segue a tabela 5, com informações que enfatizam esse crescimento em proporção:

Tabela 5: Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo as Regiões Geográficas nos anos de 2002, 2004, 2007, 2010 e 2011

Região	2002		2004		2006		2008		2010	
	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial
Brasil	40.704	3.479.913	59.611	4.163.733	269.767	4.880.381	930.179	5.449.120	992.927	5.746.762
Norte	0	190.111	275	250.676	54.005	303.984	61.097	352.358	53.740	385.717
Nordeste	1.949	542.409	3.541	680.029	27.039	853.319	83.987	1.052.161	74.068	1.138.958
Sudeste	18.965	1.746.277	23.906	2.055.200	77.186	2.431.715	297.273	2.656.231	331.647	2.755.635
Sul	17.646	677.655	27.140	793.298	186.940	864.264	397.891	893.130	436.546	929.446
Centro-Oeste	2.144	323.461	4.749	384.530	24.597	427.099	89.931	495.240	96.926	537.006

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2014

Os dados apresentados pela Tabela 5 são referentes a instituições públicas e privadas, e são reflexos de políticas governamentais que visam ao alargamento das vagas ao ensino superior. A EaD hoje é uma ferramenta de grande efetividade estatística, no entanto, é necessário pontuar que “um avanço quantitativo em um dado indicador pode ser visto como elemento positivo, mas pode reforçar tendências outrora avaliadas como negativas” (LEHER, 2010, p. 371), ou seja, somente a ampliação do acesso não garante a efetivação do direito de cada cidadão. É necessária a regulação governamental, além de políticas que amparem e garantam a qualidade e permanência do estudante nos cursos.

2.4 PERPASSAR PELAS PESQUISAS ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A segunda parte desse capítulo objetiva apresentar as pesquisas acadêmicas sobre EaD no Brasil, com foco na democratização do acesso e permanência no Ensino Superior no Brasil. Foram analisados os dados extraídos dos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como artigos publicados nas seguintes revistas acadêmicas: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância; Revista Caderno de Pesquisa; Revista Educação e Sociedade; Revista Ensaio. Por fim, recorreu-se a artigos publicados nos GT da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

2.4.1 Teses e Dissertações

A produção científica com o tema Educação a Distância ainda é pouco explorada no cenário de pesquisas da sociedade brasileira. Tendo como centralidade a problemática sobre democratização do acesso ao Ensino Superior respaldada no aspecto de permanência e conclusão do curso, a incidência de estudos concluídos é baixa, se comparada às demais áreas de pesquisa. Nesta parte do estudo far-se-á um levantamento sobre as teses e dissertações realizadas por pesquisadores brasileiros no que se refere ao tema Educação a Distância, tendo como maior atenção a problemática da democratização do acesso ao Ensino Superior, abordagem central do presente estudo.

No levantamento realizado em dois bancos de Teses e Dissertações de acesso público e de respaldo institucional, como a BDTD, e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados estudos do tema entre os anos de 2004 e 2014, os quais somam 869 no banco de dados da BDTD e 70 no banco de dados da CAPES. A busca realizada apresenta trabalhos que se repetem em ambos os bancos de dados. Esse quantitativo não revela o valor absoluto de teses e dissertações publicadas no país com o tema EaD. Todavia, esse número é representativo e propicia uma margem que valida o levantamento de informações sobre as pesquisas que estão sendo realizadas sobre a temática no Brasil.

Para realizar a busca nos bancos de dados de teses e dissertações, no que se refere aos principais temas que norteiam as pesquisas referentes a Educação a Distância no Brasil, e as

pesquisas sobre a EaD que se aproximam da temática analisada no presente estudo, foram utilizados cinco jogos de palavras, a saber: Educação a distância/ EaD; Acesso; Permanência; Democratização; Evasão. Sobre as informações que foram encontradas seguem as tabelas de números 6 a 12, as quais trazem informações do banco de dados da BDTD e do banco de dados da Capes.

Tabela 6. Percentual das publicações com assunto EAD/Educação a Distância por ano entre o período de 2004 a 2014

Ano	Educação a Distância	Todas Publicações	Percentual
2004	34	10671	0,32%
2005	40	15576	0,26%
2006	64	24838	0,26%
2007	81	28507	0,28%
2008	108	32599	0,33%
2009	113	34309	0,33%
2010	99	30234	0,33%
2011	110	29843	0,37%
2012	90	27551	0,33%
2013	74	23633	0,31%
2014	56	14561	0,38%
Total	869	272322	0,32%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdtd.ibict.br>.

A Tabela 6, intitulada “Percentual das publicações com assunto EAD/Educação a Distância por ano entre o período de 2004 a 2014”, representa a busca realizada no banco de dados do IBICT com o jogo de palavras EaD. No período registrado foram identificados 869 trabalhos com essas palavras no banco de dados em questão, valor pouco expressivo considerando o volume de trabalho armazenado nesse banco de dados.

Tabela 7. Publicações acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave Acesso entre o período de 2004 a 2014

Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
2004	0	0	0	0,00%
2005	0	0	0	0,00%
2006	0	0	0	0,00%
2007	0	0	0	0,00%
2008	0	0	0	0,00%

2009	1	0	1	16,67%
2010	1	0	1	16,67%
2011	1	1	2	33,33%
2012	0	1	1	16,67%
2013	1	0	1	16,67%
2014	0	0	0	0,00%
2004	0	0	0	0,00%
Total	4	2	6	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdtd.ibict.br>

A Tabela 7 representa a busca no banco de dados do IBICT com a palavra-chave acesso. Dentre o período registrado foram identificados 6 trabalhos com essa palavra-chave nesse banco de dados.

Tabela 8. Publicações acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave Evasão entre o período de 2004 a 2014

Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
2004	0	0	0	0,00%
2005	0	0	0	0,00%
2006	3	0	3	13,64%
2007	1	0	1	4,55%
2008	0	0	0	0,00%
2009	0	0	0	0,00%
2010	1	0	1	4,55%
2011	1	1	2	9,09%
2012	1	1	2	9,09%
2013	1	0	1	4,55%
2014	12	0	12	54,55%
2004	0	0	0	0,00%
Total	20	2	22	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdtd.ibict.br>

A Tabela 8, intitulada “Publicações acadêmicas em Educação a distância com a palavra-chave Evasão entre o período de 2004 a 2014”, representa a busca realizada no banco de dados do IBICT com a palavra-chave evasão em relação a trabalhos com o tema de Educação a distância. No período registrado foram identificados apenas 22 trabalhos com essa palavra-chave no banco de dados em questão.

Tabela 9. Publicações acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave Democratização

Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
2004	0	0	0	0,00%
2005	0	0	0	0,00%
2006	1	0	1	25,00%
2007	0	0	0	0,00%
2008	0	0	0	0,00%
2009	0	0	0	0,00%
2010	1	0	1	25,00%
2011	1	1	2	50,00%
2012	0	0	0	0,00%
2013	0	0	0	0,00%
2014	0	0	0	0,00%
2004	0	0	0	0,00%
Total	3	1	4	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdt.d.ibict.br>

A Tabela 9, intitulada “Publicações acadêmicas em Educação a distância com a palavra-chave Democratização”, representa a busca realizada no banco de dados do IBICT com a palavra-chave democratização em relação a trabalhos com o tema de Educação a distância. No período registrado foram identificados apenas 4 trabalhos com essa palavra-chave no banco de dados em questão.

Tabela 10. Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave EAD/Educação a distância entre o período de 2004 a 2014

Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
2004	0	0	0	0%
2005	0	0	0	0%
2006	0	0	0	0%
2007	0	0	0	0%
2008	0	0	0	0%
2009	0	0	0	0%
2010	0	0	0	0%
2011	0	0	0	0%
2012	25	8	33	47%
2013	29	8	37	53%
2014	0	0	0	0%
2015	0	0	0	0%
Total	54	16	70	100%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bancodeteses.capes.gov.br>

A Tabela 10, intitulada “Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave EAD/Educação a distância entre o período de 2004 a 2014”, representa a busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES com o jogo de palavras EaD e Educação a Distância. No período registrado foram identificados 70 trabalhos com essas palavras no banco de dados em questão.

Tabela 11. Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave Acesso entre o período de 2004 a 2014

Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
2004	0	0	0	0%
2005	0	0	0	0%
2006	0	0	0	0%
2007	0	0	0	0%
2008	0	0	0	0%
2009	0	0	0	0%
2010	0	0	0	0%
2011	0	0	0	0%
2012	1	0	1	100%
2013	0	0	0	0%
2014	0	0	0	0%
2015	0	0	0	0%
Total	1	0	1	100%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bancodeteses.capes.gov.br>, 2014

A Tabela 11, intitulada “Publicações acadêmicas em Educação a distância com a palavra-chave Acesso entre o período de 2004 a 2014”, representa a busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES com a palavra-chave acesso em relação a trabalhos com o tema de Educação a distância. No período registrado foi identificado apenas 1 trabalho com essa palavra-chave no banco de dados em questão.

Tabela 12. Publicações Acadêmicas em Educação a Distância com a palavra-chave Evasão entre o período de 2004 a 2014

Ano	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
2004	0	0	0	0%
2005	0	0	0	0%
2006	0	0	0	0%

2007	0	0	0	0%
2008	0	0	0	0%
2009	0	0	0	0%
2010	0	0	0	0%
2011	0	0	0	0%
2012	1	0	1	100%
2013	0	0	0	0%
2014	0	0	0	0%
2015	0	0	0	0%
Total	1	0	1	100%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bancodeteses.capes.gov.br>

A Tabela 11, intitulada “Publicações acadêmicas em Educação a distância com a palavra-chave Evasão entre o período de 2004 a 2014”, representa a busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES com a palavra-chave evasão em relação a trabalhos com o tema de Educação a distância. Dentre o período registrado foi identificado apenas um trabalho que possui essa palavra-chave no banco de dados em que é proposto o presente estudo.

Ao observarmos as tabelas acima, as quais representam dados referentes a publicações Acadêmicas em Educação a Distância o período de 2004 a 2014 com as palavras-chaves: Educação a Distância/ EaD; Evasão; Permanência; Acesso; Democratização, é possível notar a baixa incidência de estudos publicados nos portais CAPES e BDTD analisados referentes a essa temática. O portal da CAPES possui defasagem de informações, fator que compromete a conclusão de haver ou não uma pesquisa expressiva sobre o assunto no meio acadêmico. Das 70 teses e dissertações nos anos de 2011 a 2012, 8 possuem o tema similar ao estudo aqui realizado. Das 869 teses publicadas na BDTD, 32 possuem tema similar ao estudo aqui realizado, o que mostra um tema que aparece com pouca expressividade, apesar da importante necessidade de se pensar as formas de permanência e assistência para os alunos da modalidade de educação a distância, e um caminho é construindo um campo investigativo para mapear os fatores que causam o fenômeno.

Com base nas informações coletadas quantificando o número de teses e dissertações nos bancos de dados da BDTB e da CAPES, pode-se observar que as informações referentes ao banco de dados BDTB no que tange ao período pesquisado (2004 a 2014) possui registros em todos os anos de busca, totalizando 869 teses e dissertações sobre o tema EaD, como já mencionado.

O banco de dados da CAPES apresentou informações referentes aos anos de 2011 e 2012, ou seja, as informações referentes aos outros anos (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014) não constam de registros no banco de dados até o momento em que o levantamento foi realizado (20/12/2014). No entanto, apesar de o banco de dados da CAPES estar em processo de alimentação de dados, o mesmo possui filtros de informações relevantes sobre os estudos já arquivados. Essas informações serão apresentadas a seguir nas tabelas 13 a 14, as quais constam de informações sobre a área de conhecimento com maior incidência do tema EaD como objeto de estudo e das instituições e regiões que concentram esses trabalhos:

Tabela 13. Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Área do Conhecimento entre o período de 2004 a 2014

Área do Conhecimento	Dissertações	Teses	Total	Percentual
Educação	18	7	25	35,71%
Linguística	5	3	8	11,43%
Administração	5	0	5	7,14%
Comunicação	4	0	4	5,71%
Letras	3	0	3	4,29%
Psicologia	3	0	3	4,29%
Desenho Industrial	2	0	2	2,86%
Engenharia/Tecnologia/Gestão	3	0	3	4,29%
Ciências Ambientais	1	0	1	1,43%
Educação dos Adultos	1	0	1	1,43%
Engenharia Elétrica	1	0	1	1,43%
Ensino	1	0	1	1,43%
Ensino de Ciências e Matemática	1	1	2	2,86%
Linguística Aplicada	1	3	4	5,71%
Psicolinguística	1	0	1	1,43%
Psiquiatria	1	0	1	1,43%
Sociais e Humanidades	1	1	2	2,86%
Ciência e Tecnologia de alimentos	0	1	1	1,43%
Fonoaudiologia	2	0	2	2,86%

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br>, 2014

A Tabela 13, intitulada “Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Área do Conhecimento entre o período de 2004 a 2014”, apresenta o mapeamento das publicações com o tema em Educação a Distância no banco de teses e dissertações da CAPES.

Tabela 14. Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Instituição de Ensino no período de 2011 a 2012*

Instituições de Ensino	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais	1	0	1	1,43%
Centro Universitário de Anápolis	1	0	1	1,43%
Centro Universitário La Salle	1	0	1	1,43%
Centro Universitário Ritter dos reis	1	0	1	1,43%
Faculdade de Tecnologia Senai Cimatec	2	0	2	2,86%
Fundação Universidade federal de Mato Grosso do Sul	1	1	2	2,86%
Fundação Universidade federal de Sergipe	1	0	1	1,43%
Fundação Universidade federal do Piauí	1	0	1	1,43%
Pontifícia Universidade católica de Goiás	2	0	2	2,86%
Pontifícia Universidade católica de são Paulo	1	5	6	8,57%
Pontifícia Universidade católica do Paraná	1	0	1	1,43%
Universidade Católica de Pelotas	1	1	2	2,86%
Universidade Católica de Pernambuco	1	0	1	1,43%
Universidade Cidade de São Paulo	1	0	1	1,43%
Universidade Cruzeiro do Sul	1	0	1	1,43%
Universidade da região de Joinville	1	0	1	1,43%
Universidade de São Paulo	3	0	3	4,29%
Universidade de São Paulo/fac. Odontologia de bauru	2	0	2	2,86%
Universidade de Sorocaba	1	0	1	1,43%
Universidade de Uberaba	2	0	2	2,86%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	0	1	1	1,43%
Universidade do Sul de Santa Catarina	1	0	1	1,43%
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	0	1	1	1,43%
Universidade Est. Paulista J. M. F. /Araraquara	0	1	1	1,43%
Universidade Estadual de Campinas	1	0	1	1,43%
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	0	1	1,43%
Universidade Federal da Bahia	1	0	1	1,43%
Universidade Federal da Paraíba/João pessoa	3	2	5	7,14%
Universidade Federal de Goiás	0	1	1	1,43%
Universidade Federal de Mato Grosso	1	0	1	1,43%
Universidade Federal de Santa Catarina	8	0	8	11,43%
Universidade Federal de São Carlos	1	0	1	1,43%
Universidade Federal de São Paulo	1	0	1	1,43%
Universidade Federal de Viçosa	0	1	1	1,43%
Universidade Federal do Ceará	1	2	3	4,29%
Universidade Federal do Paraná	1	0	1	1,43%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3	0	3	4,29%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	0	1	1,43%
Universidade Metodista de São Paulo	2	0	2	2,86%
Universidade Nove de Julho	2	0	2	2,86%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

* Somente os anos de 2011 e 2012 possuíam informações sobre Teses e Dissertações até a data da consulta (20/12/2014)

A Tabela 14, intitulada “Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Instituição de Ensino entre o período de 2011 a 2012”, apresenta as instituições de Ensino Superior que publicaram trabalhos com o tema EaD nos programas de Pós-graduação de 2011 a 2012 no banco de teses e dissertações da CAPES. Seguem os dados da tabela 15:

Tabela 15. Publicações Acadêmicas em EAD por Instituição de Ensino entre 2004 a 2014

Instituição de Ensino	Mestrado	Doutorado	Total	Percentual
Centro Universitário UNIVATES	1	0	1	0,12%
Escola Superior de Teologia	2	2	4	0,46%
Fundação Osvaldo Cruz (FrioCruz)	0	1	1	0,12%
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	1	1	2	0,23%
Fundação Universidade Regional de Blumenau	3	0	3	0,35%
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	2	0	2	0,23%
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	3	0	3	0,35%
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	6	1	7	0,81%
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	41	32	73	8,40%
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	8	0	8	0,92%
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Grande do Sul	22	7	29	3,34%
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	13	5	18	2,07%
Universidade Braz Cubas	1	0	1	0,12%
Universidade Católica de Brasília	10	0	10	1,15%
Universidade Católica de Goiás	5	0	5	0,58%
Universidade Católica de Pelotas	7	1	8	0,92%
Universidade Católica de Pernambuco	3	0	3	0,35%
Universidade Católica de Santos	5	0	5	0,58%
Universidade Católica Dom Bosco	4	0	4	0,46%
Universidade Cidade de São Paulo	1	0	1	0,12%
Universidade de Brasília	31	6	37	4,26%
Universidade de Caxias do Sul	2	0	2	0,23%
Universidade de Fortaleza	5	0	5	0,58%
Universidade de São Paulo	75	61	136	15,65%
Universidade de Taubaté	4	0	4	0,46%
Universidade do Estado da Bahia	1	0	1	0,12%
Universidade do Estado de Santa Catarina	6	0	6	0,69%
Universidade do Oeste Paulista	7	0	7	0,81%
Universidade do Vale do Itajaí	4	0	4	0,46%
Universidade do Vale do Rio Sinos	7	0	7	0,81%
Universidade Estadual de Ponta Grossa	4	0	4	0,46%

Universidade Estadual do Ceará	7	0	7	0,81%
Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	1	0	1	0,12%
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	19	7	26	2,99%
Universidade Federal da Bahia	14	8	22	2,53%
Universidade Federal de Goiás	18	1	19	2,19%
Universidade Federal de Juiz de Fora	6	0	6	0,69%
Universidade Federal de Minas Gerais	8	8	16	1,84%
Universidade Federal de Ouro Preto	3	0	3	0,35%
Universidade Federal de Pelotas	2	1	3	0,35%
Universidade Federal de Santa Catarina	5	4	9	1,04%
Universidade Federal de Santa Maria	11	0	11	1,27%
Universidade Federal de São Carlos	33	9	42	4,83%
Universidade Federal de São Paulo	3	1	4	0,46%
Universidade Federal de Sergipe	8	1	9	1,04%
Universidade Federal de Uberlândia	20	6	26	2,99%
Universidade Federal de Viçosa	8	3	11	1,27%
Universidade Federal do Alagoas	23	0	23	2,65%
Universidade Federal do Ceará	4	1	5	0,58%
Universidade Federal do Espírito Santo	2	2	4	0,46%
Universidade Federal do Maranhão	8	1	9	1,04%
Universidade Federal do Pará	3	0	3	0,35%
Universidade Federal do Paraíba	20	4	24	2,76%
Universidade Federal do Pernambuco	3	1	4	0,46%
Universidade Federal do Rio de Janeiro	0	1	1	0,12%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	11	7	18	2,07%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	44	53	97	11,16%
Universidade Federal Rural de Pernambuco	3	0	3	0,35%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1	0	1	0,12%
Universidade Guarulhos	1	0	1	0,12%
Universidade Metodista de São Paulo	15	3	18	2,07%
Universidade Nove de Julho	10	0	10	1,15%
Universidade Presbiteriana Mackenzie	14	3	17	1,96%
Universidade Tuiuti do Paraná	15	0	15	1,73%
Total geral	627	242	869	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdtd.ibict.br/>

A Tabela 15 informa sobre “Publicações Acadêmicas em Educação a Distância por Instituição de Ensino entre o período de 2011 a 2012”, apresentando que 40 instituições de curso superior tiveram publicações sobre o tema em um quantitativo de 70 publicações. Esse fator acentua a falta de um polo especializado em pesquisas sobre o tema.

Algo parecido pode ser encontrado na Tabela 15, “Publicações Acadêmicas em EAD por Instituição de Ensino entre os anos de 2004 e 2014”, a qual consta de 64 instituições estudando o tema e que publicaram juntas 869 trabalhos. A Universidade de São Paulo lidera o número de publicações (136), seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 97, e, por fim, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com 73 publicações. As três instituições somam 35% das publicações no banco de dados BDTD: Universidade de São Paulo com 15,65%; Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 11,16%; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com 8,40%. O banco de dados BDTB, possui registros mais completos sobre as teses e dissertações do período de 10 anos (2005-2014) analisado pelo presente estudo. No entanto, o mesmo apresenta maior deficiência no que se refere ao sistema de filtragem, já que os arquivos não estão catalogados por área de conhecimento.

No que se refere às instituições e regiões de maior incidência de pesquisas sobre EaD, foi realizada uma coleta de informações pautada na catalogação do banco de dados e através dessa seleção as Tabelas 16, 17 e o Gráfico 1 foram elaborados. Essas informações, que serão apresentadas a seguir, foram hierarquizadas a partir da quantificação total de dissertações sobre Educação a Distância existentes no banco de dados e a partir das palavras de interesses do presente estudo, as quais já foram apresentadas.

Tabela 16. Publicação Acadêmica em EaD por Região e Ano entre o período de 2004 a 2014

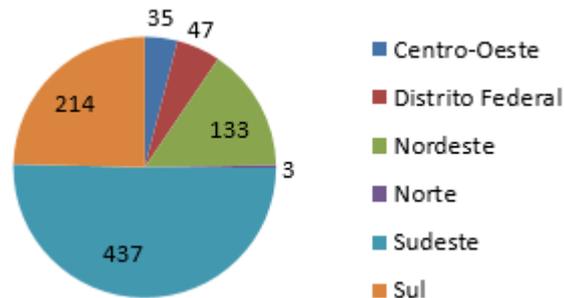
Ano	Centro - Oeste	Distrito Federal	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Total	Percentual
2004	0	2	4	0	17	11	34	3,91%
2005	1	1	7	1	21	9	40	4,60%
2006	1	8	10	1	22	22	64	7,36%
2007	2	10	9	1	36	23	81	9,32%
2008	7	7	19	0	52	23	108	12,43%
2009	8	13	17	0	46	29	113	13,00%
2010	3	5	18	0	52	21	99	11,39%
2011	10	0	24	0	52	24	110	12,66%
2012	1	1	11	0	49	28	90	10,36%
2013	1	0	6	0	56	11	74	8,52%
2014	1	0	8	0	34	13	56	6,44%
Total	35	47	133	3	437	214	869	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados n do site <http://bdtb.ibict.br/>

A Tabela 16, intitulada “Publicação Acadêmica em Educação a distância por Região e Ano entre o período de 2004 a 2014”, traz informações referentes a publicações acadêmicas com o tema Educação a Distância nas regiões do Brasil no período de 2004 a 2014, segundo o banco de dados IBCT. Com base nessas informações é notável um crescimento gradual do

número de publicações sobre essa temática, além de haver maior concentração de publicações sobre o tema nas regiões sudeste e sul.

Gráfico 1 - Publicações Acadêmicas por Região entre os anos de 2004 e 2014



Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdtd.ibict.br/>

O Gráfico 1, intitulado “Publicações Acadêmicas por Região entre os anos de 2004 e 2014”, representa a imagem da tabela 16, da qual consta o quantitativo de publicações e acordo com cada região do país. Seguem as informações presentes na Tabela 17:

Tabela 17. Percentual das publicações com assunto EAD/Educação a Distância por ano

Ano	Educação a Distância	Todas as Publicações	Percentual
2004	34	10671	0,32%
2005	40	15576	0,26%
2006	64	24838	0,26%
2007	81	28507	0,28%
2008	108	32599	0,33%
2009	113	34309	0,33%
2010	99	30234	0,33%
2011	110	29843	0,37%
2012	90	27551	0,33%
2013	74	23633	0,31%
2014	56	14561	0,38%
Total	869	272322	0,32%

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site <http://bdtd.ibict.br/>

Observadas as Tabelas 16, 17 e o Gráfico 1, percebe-se que por mais que o nordeste tenha aumentado as publicações na área de EaD entre o período de dez anos (2004 a 2014) na região nordeste, esse aumento é pouco significativo se comparado ao aumento contínuo da

região sudeste e da região sul. Esse fator pode sofrer influências no sentido de que as regiões mencionadas possuem maior experiência com ensino a distância e Ensino Superior, já que hospedam as instituições mais antigas do país.

2.4.2 Periódicos acadêmicos

Foi identificado no subcapítulo “2.4.1 Teses e Dissertações” que a Educação a Distância é um campo jovem e com muito a ser explorado no que se refere a pesquisas no Brasil. Pretendeu-se abordar nesta parte que se inicia o levantamento de artigos publicados em periódicos, a fim de traçar uma maior compreensão sobre quais aspectos estão sendo estudados sobre a temática e de melhor instrumentalizar essa pesquisa. No levantamento realizado em algumas das principais revistas brasileiras da área de Educação foi possível identificar que nos últimos 10 anos (2005 a 2014) as abordagens temáticas mais frequentes em registros de artigos sobre Educação a distância são: ensino e aprendizagem; interação nos ambientes virtuais de aprendizagens (AVA); gestão; tecnologia em EAD; capacitação de tutor; autonomia.

Como mencionado no parágrafo anterior, a revisão da literatura permitiu identificar que há números pouco expressivos sobre Democratização do acesso ao Ensino Superior por intermédio da EaD. Esse é um fator que pontua a relevância do presente estudo, considerando que essa modalidade aplicada ao Brasil possui em seu cerne aspectos que visam ampliar o acesso ao Ensino Superior e necessita ser regulada por órgãos federativos a fim de manter a qualidade do Ensino e a permanência do estudante.

Os periódicos pesquisados foram: *Educação e Sociedade* – Revista de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); *Revista Ensaio* – indexada do banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO); *Caderno de Pesquisa* – indexada do banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO); *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (RBAAD) – vinculada à Associação Brasileira de Educação a distância.

A revista *Educação e Sociedade* apresenta somente sete artigos publicados no período de 2004 a 2014, destacando mais uma vez a necessidade de se explorar pesquisas sobre essa temática. Dentre os artigos listados ocorreu maior incidência de publicação no ano de 2008, que totalizou quatro publicações, seguida do ano de 2006, que apresentou duas publicações, e

do ano de 2010 que apresentou somente uma publicação sobre o tema Educação a Distância. Entre os sete artigos publicados nessa revista durante a década em questão nenhum dos temas abordados sobre Educação a distância corroboram diretamente com a análise realizada pelo presente estudo. Segue o Quadro 01 expondo os títulos, ano de publicação e os autores dos artigos publicados com o tema EaD encontrados na revista Educação e Sociedade:

Quadro 1. Artigos com o tema Educação a distância publicado na revista Educação e Sociedade, pesquisados entre os anos de 2004 e 2014*

Ano	Título do Artigo	Autor
2010	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	Jaime Giolo
2008	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Jaime Giolo
2008	O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA RESPONDER À CRISE GLOBAL NA OFERTA E FORMAÇÃO E PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO	Bob Moon
2008	DEPOIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA ITÁLIA (1995-2008)	Pier Cesare Rivoltella
2008	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: NOVOS MARCOS REGULATÓRIOS?	Luiz Fernandes Dourado
2006	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ONLINE	Dilmeire S. R. Vosgerau
2006	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU EDUCAÇÃO DISTANTE? O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, O TUTOR E O PROFESSOR VIRTUAL	Antonio A. S. Zuin

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados da Revista Educação E Sociedade

* somente foram listados os anos em que constam artigos publicados com a temática em EaD nesse periódico

A Revista Ensaio também apresenta somente sete artigos publicados durante a década (2004 a 2014) pesquisada. Dentre os artigos listados ocorreu maior incidência de publicação nos anos de 2009 e 2014, apresentando duas publicações cada ano. Nos anos de 2012, 2010 e 2006, foram publicados um artigo que tinha como tema central a Educação a Distância na revista mencionada.

Dentre os sete artigos publicados, um possui o tema em afinidade com a pesquisa aqui apresentada, intitulado “Evasão nos cursos na modalidade de Educação a distância: Estudo de caso do curso piloto de Administração da UFAL/UAB”, de autoria de Ibsen Mateus Bittencourt e Luis Paulo Leopoldo Mercado, publicado em 2014. Esse artigo terá os pontos principais analisados em outra parte desta pesquisa com o intuito de construir diálogo com pesquisas de mesma abordagem, propiciando melhor análise das informações coletadas. Com base no que foi apresentado, segue o Quadro 2 expondo os títulos, ano de publicação e os autores dos artigos publicados com o tema EaD encontrados na Revista Ensaio:

Quadro 2. Artigos com o tema Educação a distância publicado na Revista Ensaio, pesquisados entre os anos de 2004 e 2014*

Ano	Título do artigo	Autor
2014	EVASÃO NOS CURSOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO DO CURSO PILOTO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFAL/UAB	Bittencourt, Ibsen Mateus and Mercado, Luis Paulo Leopoldo
2014	UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Rodrigues, Cláudia M. Cruz et al
2012	USO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS PARA VALIDAR UM MODELO EXPLICATIVO DA RELAÇÃO ENTRE DOMÍNIO TECNOLÓGICO, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	Silva, Andréa Soares Rocha da and Andriola, Wagner Bandeira
2010	ESTRATÉGIAS MULTIDIMENSIONAIS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS ON-LINE	Oliveira, Gerson Pastre de.
2009	AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A VISÃO DOS DISCENTES	Arieira, Jailson de Oliveira et al
2009	DO DIAGNÓSTICO ÀS QUESTÕES AVALIATIVAS: UM CAMINHO POSSÍVEL VIA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Silva, Ângela Carrancho da and Silva, Christina Marília Teixeira da
2006	A AVALIAÇÃO VISTA SOB O ASPECTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Rosa, Maurício and Maltempi, Marcus Vinicius

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados da Revista Ensaio

* somente foram listados os anos em que constam artigos publicados com a temática em EaD nesse periódico

A revista Caderno de Pesquisa, entre as apresentadas neste estudo, é a que possui um menor número de trabalhos publicados com a temática Educação a Distância. No período pesquisado (2004 a 2014), somente três trabalhos sobre o tema apareceu entre os artigos publicados. Os trabalhos foram publicados nos anos de 2010 (dois artigos) e 2013 (um artigo). Entre os três artigos publicados nenhum corrobora diretamente com o recorte de pesquisa desse estudo. Com base no que foi apresentado, segue o Quadro 3, expondo os títulos, ano de publicação e autores dos artigos com o tema EaD encontrados na revista Caderno de Pesquisa:

Quadro 3: Artigos com o tema Educação a distância publicado na Revista Caderno de Pesquisa, pesquisados entre os anos de 2004 e 2014*

Ano	Título do artigo	Autor
2013	FORMAÇÃO CONTÍNUA A DISTÂNCIA: GESTÃO DA APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DOS PROFESSORES	Garcia, Paulo Sérgio and Bizzo, Nelio
2010	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EFEITOS EM CADEIA	Moraes, Reginaldo Carmello Corrêa
2010	PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE PARA PROFESSORES INICIANTES: FASES DE UM PROCESSO	Reali, Aline M. de M. R., Tancredi, Regina M. S. P. and Mizukami, Maria da Graça N.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados da Revista Caderno de Pesquisa

* somente foram listados os anos em que constam artigos publicados com a temática em EaD nesse periódico

A Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD) é um periódico específico da área. Esse fato acentua que mesmo que o campo de estudo sobre EaD ainda seja jovem no Brasil, ele está sendo organizado e está alcançando um espaço no cenário de pesquisa nacional. A RBAAD teve seu primeiro volume publicado em 2002, no entanto, para fins de recorte de pesquisa, o presente estudo observou as publicações realizadas entre os anos de 2004 e 2014. Sendo uma revista especializada em EaD, serão apresentadas as publicações de artigos por maior incidência temática. Essa medida foi priorizada a fim de obter uma visão global dos assuntos mais abordados pelos pesquisadores da área. Com base no que foi apresentado, segue o Quadro 4 expondo por ano qual a temática mais abordada nesse periódico:

Quadro 4. Artigos publicados na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância elencados por temas de maior incidência durante o período de 2004 a 2014*

TEMA	ANO											Total
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Ensino e Aprendizagem		1	1	4	5	2		1		1	1	16
AVA		1		2	1		2		1	1	1	9
TDICS	1	1	7	4	2	1		1	2		1	20
Tutor/Tutoria					1	1						2
Formação de Prof.						1	2		1	1	1	6
Avaliação			1								1	2
Designer Instrucional	1	2									1	4
Legislação							1		1			2
Política Pública	1											1
Material Didático			1									1
Acesso												0
Permanência												0
Democratização					1							1
Evasão					1						1	2
Outros	2	2	2	2	5	2	3	4	2	6	1	31

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância

O Quadro 4, como já mencionado, apresenta as principais temáticas que a Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância publicou no período de 2004 a 2014. Em destaque encontram-se as palavras *Acesso*, *Permanência*, *Democratização* e *Evasão*, por serem as palavras-chaves que norteiam este estudo. No que se refere a essas palavras foi identificado que dentre os dez anos de publicação não há registros de artigos nessa revista com o assunto Acesso e Permanência. No entanto, foram encontrados dois registros com a palavra-chave Evasão: um no ano de 2008 e outro no ano de 2014. Cabe lembrar que a

palavra-chave Permanência está indiretamente relacionada com a palavra-chave Evasão, e no que se refere ao assunto Democratização, durante os dez anos pesquisados, foi registrada uma publicação que ocorreu no ano de 2008.

Durante o recorte temporal estudado e entre os 97 artigos que foram publicados nesse período, somente três artigos possuem um assunto que se aproxima com o tema aqui analisado. Durante a coleta de informações foi possível identificar que os três temas mais publicados foram: *Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação* (TDICS) (vinte registros); *Ensino e Aprendizagem* (dezesseis registros); *Formação de Professores* (seis registros). Os temas elencados totalizaram cerca de quatorze assuntos (as palavras foram escolhidas de acordo com a incidência de publicações sobre o assunto no periódico). Nas 97 publicações nota-se uma variedade de abordagem e pouca concretude sobre os temas abordados. É notável a presença de pesquisadores de diversas áreas estudando vários aspectos da Educação a Distância.

2.4.3 A Educação a Distância como tema nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Essa parte do estudo apresenta o quantitativo de publicações de pesquisas relacionadas à Educação a Distância presentes na mais relevante instituição de pesquisas em educação existente no Brasil: a ANPEd. Essa medida foi priorizada considerando a sustentabilidade e direcionamento que possa ter neste estudo. Ao utilizar o respaldo dos GT da ANPEd, busca-se um amparo institucionalizado sobre os caminhos investigativos desta pesquisa, visto que os GT possuem um papel de aglutinar e difundir os conhecimentos produzidos sobre as áreas de estudo (AZEVEDO; AGUIAR, 2001). Os GT representam ainda um espaço de diálogo e de “publicização dos resultados da investigação científica da área, cumprindo, como parte dessa associação, a função de legitimação daquilo que produz a comunidade acadêmica com o que ela interage” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001).

Foi realizada uma busca nos GT da ANPEd com o intuito de identificar quais artigos com o tema EaD foram apresentados. Para traçar um delineamento das pesquisas foram utilizados os GT de encontros anuais nos anos de 2004 a 2014. Com base no que foi apresentado, segue o Quadro 5 expondo os artigos publicados nos GT da ANPEd, catalogados por Grupo de Trabalho, ano e autor:

Quadro 5. Artigos publicados com o tema Educação a distância nos Grupos de Trabalhos (encontros anuais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2004 e 2014*

Ano	Artigo	Autor	Grupo de Trabalho
2013	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PROFORMAÇÃO E O PROGESTÃO	Raquel Aparecida Souza (UFT) Raquel de Almeida Moraes (UnB)	GT05 - Estado e Política Educacional
2012	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: UM ESTUDO PRELIMINAR DAS CAUSAS DE EVASÃO EM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	Ruth Gonçalves de Faria Lopes (UnB) Simone Aparecida Lisniewski (UnB) Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)	GT11 - Política de Educação Superior
2011	MESA: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: EAD, AÇÕES AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO	Coordenador: Afrânio Mendes Catani (USP) Debatedor: João Ferreira de Oliveira (UFG)	GT11 - Política de Educação Superior
2011	EAD NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUESTÕES PARA A AGENDA 2011-2020	Stella Cecília Duarte Segenreich (UCP)	GT11 - Política de Educação Superior
2009	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Coordenadora: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (UFRJ e UCP) Debatedora: Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)	GT11 - Política de Educação Superior
2009	DESVELANDO E EXPLORANDO BRECHAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO À INSERÇÃO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR	Stella Cecilia Duarte Segenreich (UCP)	GT11 - Política de Educação Superior
2009	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL	Daniela Motta de Oliveira (UFJF)	GT11 - Política de Educação Superior
2008	EDUCAÇÃO A DISTANCIA, TECNOLOGIAS E COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: PONTUANDO RELAÇÕES, DISCUTINDO FRAGILIDADES	DIRCE MARIA FALCONE GARCIA	GT11 - Política de Educação Superior
2008	A EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	JAIME GIOLO	GT11 - Política de Educação Superior
2006	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA AO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: O TRIPLO PAPEL DA AVALIAÇÃO	STELLA CECILIA DUARTE SEGENREICH	GT11 - Política de Educação Superior

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

No Quadro 5 foram elencados os trabalhos apresentados nos encontros anuais da ANPEd com o tema Educação a Distância. No período pesquisado (2004 a 2014) foram encontrados artigos somente no GT11 – Política de Educação Superior e no GT5 – Estado e Política Educacional, sendo apenas um trabalho encontrado no GT5. Em um período de dez anos, onze trabalhos foram encontrados, e como a maioria foi publicada no GT11 – Política

de Educação Superior, foram identificados dez trabalhos com o tema Educação a distância e Ensino Superior, corroborando com a temática aqui estudada.

Em destaque estão dois trabalhos que dialogam diretamente com o interesse da pesquisa aqui construída, que são: “Políticas Públicas de Educação superior a Distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a Distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil”, publicado em 2012 e escrito em coautoria com Ruth Gonçalves de Faria Lopes, Simone Aparecida Lisniewski e Girlene Ribeiro de Jesus (os três autores são vinculados à Universidade de Brasília); o segundo seria uma mesa de discussão a qual aborda uma temática próxima do problema central deste estudo: “Mesa: Políticas de Educação Superior: EaD”, Ações Afirmativas e Democratização, a mesa foi coordenada pelo Doutor Afrânio Mendes Catani, vinculado à Universidade de São Paulo e tendo como debatedor o Doutor João Ferreira de Oliveira, vinculado à Universidade Federal de Goiás.

O artigo encontrado no GT11, intitulado “Políticas Públicas de Educação superior a Distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a Distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil”, possui similaridade no tocante ao tema central deste estudo. Devido a esse aspecto, ele será descrito e analisado a fim de instrumentalizar e construir um diálogo com pesquisa aqui apresentada.

Essa parte do estudo possui como objetivo descrever o artigo selecionado no GT11 - Política de Educação Superior, intitulado “Políticas Públicas de Educação superior a Distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a Distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil”, publicado no ano de 2012 e escrito em coautoria com Ruth Gonçalves de Faria Lopes, Simone Aparecida Lisniewski e Girlene Ribeiro de Jesus. Esse artigo possui o tema central similaridades no tocante investigativo do presente estudo e, com base nessa afinidade, pretende-se aqui apresentar o campo de estudo, os caminhos metodológicos e a conclusão do artigo, a fim de ferramentalizar e solidificar um diálogo entre o artigo e a pesquisa aqui realizada.

O artigo “Políticas Públicas de Educação Superior a Distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a Distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil”, como o próprio título informa, apresenta um estudo referente à evasão no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. De acordo com os autores, a Faculdade de Educação iniciou o curso de Pedagogia na modalidade a distância no ano de 2007, abrindo de início 135 vagas

(LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012). Novas turmas foram abertas no ano de 2009 e 2011, totalizando até o momento estudos três turmas abertas, totalizando a abertura de 490 vagas (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012).

O estudo apresenta o perfil dos alunos a respeito de aspectos relacionados ao socioeconômico, idade, sexo e escolaridade. O fator intrínseco que aguçou o interesse pela problemática estudada foi o alto registro de evasão registrado pelo curso de Pedagogia na modalidade em EaD, a qual teve em perda gradual de alunos que chegou a cerca de 40% (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012). O artigo publicado em 2012 não possuía a pesquisa finalizada, no entanto, indicou o que se pretendia e qual era a questão que norteava a equipe pesquisadora. A seguir, consta um trecho do artigo para melhor situar o que foi apresentado até o momento:

A questão central da pesquisa em desenvolvimento, cujos resultados preliminares são aqui apresentados, é compreender porque os alunos evadem. A partir da identificação das causas da evasão e da compreensão dos fatores que dificultam a permanência dos alunos no processo formativo ou que os levam ao abandono dos estudos, a pesquisa pretende, ainda, propor ações de gestão para minimizar esse problema, favorecer a permanência e a reintegração dos alunos ao Curso. (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012, p. 3)

Para recolher as informações de análise do objeto de estudo, os dados recolhidos foram separados por turma e por polo (cidades em que os cursos são oferecidos e que possuem infraestrutura física para atender as demandas dos alunos). O principal fator para mapear o índice de evasão foi a análise do número de matrículas realizadas e ou o trancamento do curso. Identificou-se a princípio que a turma que possuía o maior número de evasão era a primeira turma – UAB1 (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012, p. 4).

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Este capítulo possui como objetivo apresentar um panorama sobre a educação a distância no Brasil, tendo como enfoque a estruturação dessa modalidade no Ensino Superior. Para tal, de início será apresentada a cronologia da educação a distância no Brasil; a seguir, serão analisados alguns aspectos legislativos sobre a institucionalização dessa modalidade no Brasil, pontuando aspectos da educação como política pública; e, posteriormente, será discutida a criação, a funcionalidade e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e seu enfoque na difusão de vagas para os cursos de licenciatura, em especial o curso de pedagogia; aspectos referentes ao “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (2007), com o intuito de compreender as principais categorias de análises que mensuram a qualidade do Ensino Superior mediado a distância. Por fim, será apresentada uma reflexão sobre a qualidade do ensino e democratização educacional, com enfoque nas ferramentas de auxílio estatal utilizadas pelo MEC, para que essa qualidade seja alcançada no que se refere à modalidade a distância.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A Educação a Distância no Brasil data de mais de um século. Segundo Dias e Leite (2010), dados elaborados pela Universidade Virtual Brasileira (UVB) informam que, durante o decorrer do século, pode-se dizer que a EaD passou por três gerações:

a primeira geração caracteriza-se pelo ensino por correspondência, modalidade que marca o início da EaD em todo o mundo inclusive no Brasil, na primeira metade do século XX; A segunda geração caracteriza-se pela Tele-educação/Telecursos, modalidade que surge no Brasil no final dos anos 1970, com transmissões com transmissões de aulas ou veiculações de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, preserva o uso do material impresso e incorpora o uso da televisão, e de vídeo aulas, áudio cassetes e sistemas de telefonia; na terceira geração encontra-se os ambientes interativos, inovando pelo uso de redes de comunicação interatividade, como a *web* e os sistemas de videoconferências, incorporando as mídias anteriores e criando oportunidades para um aprendizado cooperativo *online*. (DIAS; LEITE, 2010, p. 11)

Sobre aspectos relacionados ao período caracterizado como a primeira geração da Educação a Distância, Alves (2009, p. 9) afirma que há registros de que o Brasil foi considerado um dos países em que a EaD mais se desenvolveu, até o início da década de

1970. A partir desse período a modalidade entrou em estagnação no país e esse fator refletiu na queda de seu desenvolvimento e de seu *ranking* frente ao cenário internacional. No entanto, o autor afirma que no final do milênio as transformações tecnológicas, juntamente com políticas governamentais de incentivo ao desenvolvimento dessa modalidade, propiciaram prosperidade para a mesma, acarretando uma nova fase para Educação a Distância no Brasil.

No Brasil há poucos registros sobre Educação a Distância antes dos anos de 1900. Próximo a esse período constam registros de alguns anúncios de jornais que ofertavam cursos de datilografia realizados por correspondência e ministrados por professores particulares (ALVES, 2009, p. 9). Alves (2009) informa que o marco oficial do surgimento da Educação a distância no Brasil se dá com a instalação das Escolas Internacionais em 1904, em especial a *International Correspondence Schools* (ICS). Essa organização era uma filial de origem norte-americana que ainda hoje possui sedes em diversos países. A ICS oferecia cursos direcionados a setores do comércio e serviços (ALVES, 2009, p. 9). Segundo Alves (2009), a relação educacional era realizada através do envio de correspondência e de materiais didáticos em formato impresso, que chegavam à casa do estudante via correios.

Ainda na primeira geração da Educação a Distância no Brasil, temos como marco importante a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, a qual teve como membros do grupo fundador Henrique Morize⁶ e Edgar Roquette-Pinto⁷ (ALVES, 2009, p. 87). O objetivo principal da emissora era propiciar uma educação popular através do então moderno meio de difusão de informação que estava em expansão no Brasil (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 9). Os principais cursos oferecidos pela rádio eram: Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia (ALVES, 2009, p. 88).

Devido a questões políticas sociais como a falta de fins lucrativos, em 1936 a Rádio Sociedade foi doada para o Ministério de Educação e Saúde (criado em 1930). Em 1937, o

⁶ Notório cientista Francês naturalizado brasileiro, membro de prestigiosas instituições científicas nacionais e internacionais, foi presidente da Rádio e Sociedade e diretor do Observatório Nacional. Maiores informações: VIDEIRA; Antônio Augusto Passos. Henrique Morize: E o ideal de Ciência Pura na República Velha. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2003.

⁷ Membro da Academia Brasileira de Letras, intelectual brasileiro que atuou profissionalmente como: médico legista, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta. Maiores Informações: BRASIL. Academia Brasileira de Letras. Biografia Roquette-Pinto. Acessado em 06-04-2015, disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=196&sid=198>

Ministério da Educação e Saúde implementou o Serviço de Radiodifusão Educativa, acarretando o surgimento de diversas programas de difusão do conhecimento via rádio, principalmente por parte de iniciativas privadas (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 9).

Alves (2009) pontua que devido a questões de interesses do governo militar (de 1964 a 1985), foi instaurada a censura de diversos conteúdos difundidos pelos programas educacionais transmitidos pelas rádios, o que levou à desfragmentação dessa via de ensino. Essa desfragmentação foi um dos fatores principais para o Brasil perder a expressividade no cenário internacional no que se refere a EaD via rádio difusora no período aqui mencionado.

A segunda geração da EaD no Brasil, como mencionado anteriormente, é caracterizada pela veiculação dessa modalidade de ensino através da televisão (TV educativa). Entre as décadas de 1960 e 1970, a televisão foi um veículo bem-sucedido sobre conteúdo educacional no país; as universidades e fundações receberam incentivos para viabilizarem cursos através de canais de difusão educacional (ALVES, 2009, p.10).

Em 1969 foi instituído pelo governo federal o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que objetivava a utilização dos meios de comunicação como o rádio e a televisão, e outros veículos comunicacionais aplicáveis, como forma de ofertar cursos de diversas naturezas do conhecimento através da modalidade a distância (ALVES, 2009. p. 10). O Programa Nacional de Teleducação (Prontel), criado em 1972, teve pouca duração e logo foi substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), que fez parte do Departamento de Aplicação e Tecnologia vinculado ao Ministério de Educação e Cultura (ALVES, 2009, p. 10).

Até o início da década de 1990 as emissoras eram obrigadas a ceder horários diários para a transmissão de programas educacionais. Com a não obrigatoriedade da concessão desses horários os programas educativos diminuíram, o que acarretou um retrocesso dessa forma de ofertar a Educação a Distância no Brasil. A TV aberta passou a manter seus programas educativos em horários desprivilegiados, acarretando incompatibilidade com o tempo disponível dos potenciais alunos. Por fim, a TV aberta perdeu sua força como veículo educacional, dando lugar aos canais educativos da TV fechada, como as TVs universitárias; TV Cultura, Canal Futura etc. Pontua-se que algumas dessas redes de transmissão fechada difundem programas também em canais abertos (ALVES, 2009. p. 10).

Entre os canais fechados que surgiram cabe destacar a TV Escola, que é mantida pela esfera do poder público federal e transmite informação educativa por meio de uma linguagem

acessível aos telespectadores. Porém, o conteúdo por ela transmitido fica refém de sua forma de propagação, considerando que a mesma faz parte de canal fechado e depende da forma de transmissão dos canais abertos ou a cabo para acesso a um maior número populacional. E para ter acesso ao conteúdo da TV Escola em escolas públicas é necessário o auxílio de satélite ou correios, ainda que esse canal seja uma excelente ferramenta de auxílio aos conteúdos lecionados em sala de aula, quando as escolas possuem acesso (ALVES, 2009. p. 10).

A terceira geração da EaD é caracterizada pela mediação dessa modalidade de ensino, sendo realizada através de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Os computadores, que ganharam tamanhos, formas e valores mais acessíveis com o decorrer das décadas, atualmente estão mais democratizados, e juntamente com a internet se tornaram uma forte ferramenta de difusão e de auxílio da Educação a Distância no Brasil e no mundo (ALVES, 2009. p. 10).

Na terceira geração da EaD no Brasil, três organizações influenciaram a organização e institucionalização dessa modalidade de ensino: Associação Brasileira de Teleducação (ABT), Instituto de Pesquisa e Administração da Educação (IPAE) e Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (ALVES, 2009, p. 11). Essas organizações contribuíram significativamente no que se refere ao mapeamento teórico e metodológico para a institucionalização da Educação a Distância no Brasil. A ABED foi criada em 1971 e foi responsável por reunir profissionais especializados no tema de tecnologias e educação, tanto no cenário nacional quanto internacional, além de ter promovido mais de 170 periódicos e mais de 37 eventos (ALVES, 2009, p. 11). Políticas Públicas sobre o tema Tecnologias e Educação foram debatidas e deliberadas com a contribuição da ABT. A Associação também foi responsável pela oferta dos primeiros cursos de Especialização Lato Sensu durante o início da década de (1980), oferecidos pela Modalidade a Distância (ALVES, 2009. p. 11).

Segue o Quadro 6 contendo uma síntese cronológica dos avanços da Educação a Distância no Brasil:

Quadro 6. Cronologia da Educação a Distância no Brasil

Ano	Evento
1923/1925	Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
1941	Início do Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, cursos técnicos para formação profissional básica
1970	Criação do Projeto Minerva, programa de rádio elaborado pelo governo federal com a finalidade de educar pessoas adultas. Era transmitido por rádio

	em cadeia nacional.
1991	Fundação Roquete Pinto cria o Programa Um Salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental.
1995	Programa TV Escola é criado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC).
1997	SEED/MEC desenvolve o PROINFO, Programa Nacional de Informática na Educação
2000	Primeiras universidades credenciadas pelo MEC para oferecerem cursos a distância.
2000	Criação da UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil
2002	Criação do Projeto Veredas, para a formação de professores das séries iniciais em nível superior, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil, programa do Ministério da Educação. A UAB é formada por instituições públicas de ensino superior, que se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros
2006	Participação das Instituições de Ensino Federais (IEFs) no projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil.
2008	Lançamento do Projeto e-Tec Brasil/Programa Escola Técnica Aberta do Brasil, parte da política de expansão da educação profissionalizante, por meio da articulação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados retirados do site:

http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_03.pdf

O Quadro 6, intitulado “Cronologia da Educação a Distância no Brasil”, constitui uma linha do tempo com informações referentes ao histórico da Educação a Distância no Brasil a partir do ano de 1923 até o ano de 2008. Esse quadro apresenta informações como os anos iniciais dos principais projetos na modalidade presente no Brasil, e em destaque aos pontos presentes neste estudo encontra-se a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2005.

3.2 MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação a distância como ferramenta e auxílio ao ensino com regulamentação estatal e propensões ao alcance de educação em massa no Brasil só se tornou-se possível a partir do ano de 1996, devido ao seu registro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com o intuito de construir parâmetros normativos em prol da qualidade do ensino mediado através da modalidade a distância, diversos decretos, portarias e leis são constantemente elaborados(as), atualizados(as) e avaliados(as). Cabe ressaltar que apesar de a Educação a

Distância ter sido mencionada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, antes dos decretos e portarias ela permaneceu apenas como um enunciado, assim como vários outros dispositivos presentes na Constituição e na legislação (NETO, 2012).

Nessa parte da pesquisa apresentamos os principais marcos legais que formulam e institucionalizam a EaD no Brasil. Este estudo sobre a normatização da EaD teve como centralidade a Educação Superior pública. As informações foram organizadas com o intuito de causar uma reflexão sobre a importância da legislação sobre Educação a Distância no processo de legitimação dessa modalidade. Esse processo encontra-se em construção, considerando que a modalidade ainda é desacreditada por muitos estudiosos do meio educacional e por parte da população. Outro aspecto a ser refletido é a importância da legislação sobre a elaboração de políticas públicas de acesso ao ensino, especificamente sobre o acesso à Educação Superior. Para iniciar a sistematização das informações aqui trabalhadas segue o Art. 80 da LDB/1996 (Lei: 9394/96):

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 a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

Vista a citação acima do Art. 80 da Lei 9394/96, é possível identificar a propensão da expansão da modalidade de Educação a Distância, obtendo um respaldo normativo legal. No entanto, como já informado anteriormente, essa expansão ocorreu a partir da legislação complementar que dá apoio à estruturação e ampliação dessa modalidade educacional no Brasil. Os avanços referentes às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), como já mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, também possuem destaque na expansão dessa modalidade, mas não serão enfatizados neste momento.

Em 10 de fevereiro de 1998 foi instituído o Decreto N° 2.494/1998. Esse decreto teve um papel importante para o cenário da EaD porque regulamentou o Art. 80 da Lei 9394/96, além de fornecer novos pontos que corroboram para a delimitação dessa modalidade no Brasil, efetivando sua inserção no sistema de educação formal (NETO, 2012). Seguem alguns dos pontos mencionados:

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

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio. (BRASIL, 1998)

Cabe pontuar o fato de que na primeira LDB (1961) e na Lei N° 5.692, de 15 de agosto de 1971, havia uma pequena abertura para a inserção da Educação a Distância no sistema formal de ensino. No entanto, essa abertura era concedida somente em casos excepcionais, legitimando uma sensação social de que a EaD é uma modalidade educacional pouco eficiente e pouco eficaz (GOMES, 2009. p. 21). Com base nas contribuições de Gomes (2009), segue uma lista que pontua as principais transformações alcançadas através do decreto mencionado:

Quadro7. Algumas concepções e marcos legais sobre a modalidade de Educação a Distância alcançadas através do Decreto N° 2.494/1998

1-	Consenso sobre o estabelecimento do conceito de Educação a distância formal
2-	Possibilidade de implementação da modalidade EaD sobre todos os níveis de ensino
3-	Credenciamento de instituições públicas e privadas para implementação dessa modalidade de ensino, tendo as mesmas que se submeterem a legislações específicas que regem essa modalidade
4-	Credenciamento submetido a reavaliações periódicas – cinco em cinco anos
5-	Matrícula para jovens e adultos no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional realizado sem a necessidade de comprovação da formação anterior desde que cumprisse os

	critérios avaliativos estipulados
6-	Assegurado a transferência e aproveitamento de estudos da Educação a distância para o ensino presencial e vice versa
7-	Avaliação do rendimento do aluno teria que ser realizados por meio de avaliações presenciais

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gomes (2009).

Cabe ressaltar que somente o Decreto Nº 2.494/1998 não supriu toda regulamentação dessa modalidade, devido ao fato de alguns aspectos importantes, que norteiam o formato da EaD, necessitarem de leis mais específicas. Mesmo sendo estabelecido um novo decreto complementar em abril de 1998, as lacunas ainda eram evidentes. Nesse sentido, algumas portarias foram criadas para suprir os aspectos que os decretos não contemplavam. A Portaria de nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 merece destaque, considerando que mesmo após os dois decretos de 1998 serem revogados ela continuou ativa. Essa portaria possibilita a permissão do uso da modalidade a distância em disciplinas ou conteúdo que corresponda até 20% da carga horária dos cursos de graduação, que possuam credenciamento do Ministério de Educação (ALVES, 2009, p. 421).

Foi instituído um novo decreto em 19 de dezembro de 2005, o Decreto Nº 5.622, responsável por revogar os dois decretos já mencionados. Esse novo decreto também deu suporte à Portaria de nº 4.059, instituída no ano anterior, além de delimitar o desenho e a normatização vigente da Educação a Distância existente atualmente no Brasil. Devido ao respaldo normativo instituído por esse decreto foi estipulada a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil, projeto que direcionou as inquietações investigativas da presente pesquisa e que será mais bem trabalhado em outra seção deste capítulo. Seguem algumas concepções e ganhos alcançados para a modalidade a distância através do Decreto Nº 5.622/2005:

Quadro 8. Algumas concepções e marcos legais sobre a modalidade de Educação a Distância alcançadas através do Decreto Nº 5.622/2005

1-	Possibilidade de aberturas de Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu (Mestrado; Doutorado) sendo ofertados na modalidade a distância (até o momento somente programas de Mestrado Profissional foi aberto nessa modalidade)
2-	Possibilidade de credenciamento de pesquisas científicas e tecnológicas realizadas através da modalidade a distância, podendo assim ampliar a atuação para além do ensino, possibilitando assim a produção do conhecimento realizado através dessa modalidade

3-	Princípio de autonomia dos sistemas de ensino concedidos de forma parcial. Erro encontrado também na LDB, desconsiderando os sistemas autônomos existentes no Brasil, pautados em pactos federativos
4-	Define que a duração dos cursos a distância deve ter a mesma duração que cursos presenciais
5-	Obrigatoriedade de momento presencial. Essa exigência fere a concepção moderna de Educação a distância, na medida que descaracteriza o formato da mesma
6-	Certificados e diplomas são válidos nacionalmente. Procedimento que busca igualar a credibilidade da modalidade EaD com a presencial
7-	Informações contendo dados nacionais sobre a modalidade a distância aberta
8-	A possibilidade do descredenciamento do curso, caso o mesmo não contemple as exigências estipulada pelo MEC como padrão de qualidade para o funcionamento de cursos nessa modalidade
9-	Possibilidade de oferta de curso na área da saúde e do direito. No entanto para abrir cursos nessas áreas é necessário a autorização do Conselho Nacional de Saúde, e da Ordem dos Advogados do Brasil

Fonte: elaborado pela autora com base em Alves (2009).

Os pontos elencados no Quadro 7 e no Quadro 8 são aspectos que consideramos importantes e que sintetizam os Decretos Nº 2.494/1998 e Nº 5.622/2005, respectivamente. Esses pontos foram selecionados com base na análise dos decretos mencionados, além de ter existido o respaldo teórico de Gomes (2009). No entanto, é necessária uma análise mais minuciosa sobre as particularidades dos decretos quando os mesmos respaldam as especificidades das instituições de ensino que utilizam essa modalidade de ensino.

Nesta pesquisa não houve o intuito de esmiuçar as particularidades presentes na legislação. No que se refere ao objeto de estudo aqui analisado (curso de Pedagogia Universidade Federal de Juiz de Fora), esta seção pretende evidenciar os marcos legislativos que respaldam a EaD, com a intenção de gerar reflexões sobre sua institucionalização e legitimação no cenário educacional e social.

Farias (2012) informa que a EaD está alcançando significativos avanços no Brasil, e a legislação que a institucionaliza muito contribui para sua efetivação, expansão e qualidade. Entretanto, o autor pontua a necessidade de galgar novos avanços, como o da institucionalização da pós-graduação strictu sensu (cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos), fator que possibilitaria avanços na qualidade do ensino dessa modalidade (FARIAS, 2012).

Neto (2012) acredita que a educação formal mediada através da modalidade a distância possui real significado e relevância quando aplicada de modo a favorecer o acesso à educação e sendo utilizada como ferramenta alternativa para a democratização do ensino e do conhecimento. Ainda sobre o processo legislativo, Dias e Leite (2010) pontuam que há muitas dúvidas e melhorias a serem tiradas e realizadas na regulamentação da EaD, considerando que a mesma ainda se encontra em um processo de construção.

Com as transformações decorrentes da legislação que regula a Educação a Distância, ocorreu no país um aumento de políticas públicas educacionais que permeiam essa modalidade de ensino. Nesse momento serão abordadas as características das políticas públicas sociais, enfatizando as políticas que foram elaboradas com o foco na formação no Ensino Superior. Será apresentada uma síntese do conceito de políticas públicas sociais seguida de uma reflexão sobre a importância dessas políticas no cenário educacional brasileiro.

Condé (2012) aponta como particularidade das políticas públicas um caráter impositivo, oriundo das esferas públicas, que visa amenizar os problemas coletivos presentes nos contextos sociais. O autor reforça que a política pública emana de uma autoridade política responsável por legitimar sua implantação. Santos (2011) informa que as políticas públicas são resultado de movimento de ações realizadas pelo Estado e/ou governo e são legitimadas pela legislação, pelo direcionamento de recursos financeiros, pela elaboração e planejamento de programas e pelos interesses subjetivos e multifacetados que tornam determinado problema social protagonista das agendas públicas.

Toda política pública é constituída por ciclos que a define, e são eles: agenda, formulação, decisão, implementação e avaliação (CONDÉ, 2012). Para que a eficiência e eficácia dessas políticas contemplem essas etapas é necessária a realização de diagnósticos que possibilitem identificar e buscar conhecimento sobre as causas do problema social em foco (CONDÉ, 2012). Eduardo Condé sintetizou as fases e as questões centrais que definem e corroboram para a eficiência e eficácia das ações sociais realizadas através das políticas públicas.

Quadro 9. Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais:

“Fases”	Perguntas
O problema	Qual? Como se apresenta?
As informações	Quais elementos centrais do Problema? Qual seu alcance? Quais

sobre o Problema	variáveis precisam ser observadas? Quais alternativas a considerar para a solução?
O desenho	Qual(is) a(as) alternativa(a) utilizada(s)? Quais os objetivos? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?
O ensaio – o ex ante	Como se manifestam as alternativas?
A implementação	Iniciar
Monitoramento	Acompanhar
Avaliação – ex post	O que aconteceu? E como? Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?

Fonte: Condé (2012).

Com base no Quadro 9 é possível refletir que, para a viabilidade das políticas públicas é necessário que os ciclos que as determinam estejam alinhados entre si e em consonância com o contexto social no qual essa política pretende atingir. Para isso, é necessário identificar o problema, analisar as causas desses problemas, considerar soluções, selecionar possíveis soluções, implementar a ação política, certificar-se de que as ações estão sendo realizadas como o planejado e, por fim, avaliar se essa política está alcançando alguns dos resultados que lhe foram designados (CONDÉ, 2012, p.82). No que se refere à complexidade que envolve o cenário das políticas públicas, Condé (2012) pontua que as mesmas podem ser análogas a uma “caixa preta” fechada a cadeado, da qual é necessário encontrar a chave de entrada para que se possa alcançar uma compreensão satisfatória sobre as faces que a compõe.

As ponderações sobre políticas públicas realizadas até aqui foram elencadas devido à necessidade de se pensar sobre esse conceito em uma perspectiva prática. Nesse momento as discussões serão encaminhadas para o contexto da falta de oportunidades e desigualdades sociais, com o foco nos aspectos educacionais. O Brasil é um país marcado pela desigualdade social. O pesquisador Pedro Demo (1994) afirma que essas desigualdades são resultantes de fatores histórico-estruturais marcados pela resistência à necessidade de transformações durante um longo período histórico, resistência ainda prevalecente na contemporaneidade (DEMO, 1994).

Segundo Demo (1994), política pública consiste em ações realizadas pelo Estado ou pelo governo com a intenção de propiciar ao indivíduo mecanismos que minimizem ou extingam determinadas necessidades que, em alguma medida, possam ter sido minadas pelo contexto social. O autor defende a ideia de que a função principal de uma política pública permeia a redução das desigualdades sociais e por esse motivo deve possuir um caráter

emancipatório, e compreende o caráter emancipatório da Política social como aquele que “se funda na cidadania organizada dos interessados” (DEMO, 1994, p. 25). O fragmento a seguir esclarece o ponto de vista defendido por esse autor:

Política social não é ajuda, piedade ou voluntariado. Mas o processo social, por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e, em consequência, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de freamento da desigualdade sua própria atuação organizada. Política social emancipatória é aquela que se funda na cidadania organizada dos interessados. Ou seja, não trabalha com objetos manipulados, mas com sujeitos coparticipantes. O processo de emancipação histórica conhece, sobretudo, duas vias mais típicas: a via econômica, traduzida pelo trabalho e pela produção, que pode garantir a auto sustentação; e a via política, traduzida pela formação da cidadania organizada, que pode garantir a autogestão. (DEMO, 1994, p. 25-26.)

Em consonância com a citação apresentada anteriormente, é possível compreender que as políticas públicas com o caráter de apoio social possuem valor na busca pela redução da desigualdade socioeconômica na medida em que o processo que envolve seus ciclos, se feito de forma adequada, pode identificar algumas raízes das desigualdades e planejar formas de atenuar essas disparidades sociais (DEMO, 1994). A política instituída de forma adequada também tem como função ajudar na construção da consciência crítica, instrumentalizando o indivíduo para que possa reivindicar seus direitos e os direitos de todos, além de instruí-lo a cumprir seu papel de cidadão, construindo uma participação ativa na sociedade civil e política (DEMO, 1994).

Pedro Demo (1994) defende a concepção de que política pública de apoio social tem que possuir característica redistributiva e não somente distributiva, para que possa ocorrer desconcentração de poder e renda e, a partir dessas redistribuições, alcançar mudanças estruturais. A política pública com caráter de apoio social tem de ser “equalizadora de recursos e oportunidades” (DEMO, 1994, p. 20). No entanto, cabe lembrar que política pública não propicia redução substancial ou extinção das desigualdades sociais, mas ainda assim possui um papel importante para a diminuição dessas desigualdades.

Para melhor compreensão das políticas públicas educacionais, será apresentada a divisão dos tipos de políticas sociais na perspectiva apontada por Pedro Demo (1994). Esse pesquisador apresenta a política pública com caráter de apoio social em três tipos: políticas assistenciais, políticas socioeconômicas e políticas participativas. Na perspectiva de Demo (1994), os três tipos de políticas se interpenetram, mas cada uma apresenta suas

particularidades e densidades. Seguem fragmentos que sintetizam a percepção do autor sobre esses três tipos de políticas:

Políticas assistenciais: Aceita-se que em todas as sociedades existem grupos populacionais que não se auto sustentam, ou que não deveriam se preocupar com isso, cabendo ao Estado sobretudo a obrigação de assistência. Trata-se nesse sentido, de assistências devidas por direito à cidadania. É reconhecido o direito de modo formal ou informal, à sobrevivência condigna, comprometendo-se a sociedade a assistir tais grupos, particularmente por intermédio do Estado, criado e mantido entre outras coisas para isso também. A constituição incorporou entre os direitos sociais, também o direito a assistência, englobando o conceito de seguridade social – saúde, previdência e assistência (DEMO, 1994, p. 26).

Políticas socioeconômicas: O campo socioeconômico da política social remete ao relacionamento condicionante entre o horizonte social e econômico na sociedade. Volta-se para o enfrentamento da pobreza material (pobreza socioeconômica), partindo de modo geral da relevância do emprego e da renda para qualquer tentativa de reduzir as desigualdades sociais (DEMO, 1994, P. 32).

Políticas participativas: [...] Trata-se de iniciativas voltadas ao enfrentamento da pobreza política da população, dentro do reconhecimento de que não se pode enfrentar a pobreza sem o pobre. Política social tem nos pobres não seu alvo, objeto, paciente, mas seu sujeito propriamente, entretanto o Estado, ou qualquer outra instância, como instrumentação, apoio, motivação. Nesse espaço, emerge a oportunidade iniludível da formação do sujeito social, consciente e organizado, capaz de definir seu destino e de compreender a pobreza como injustiça social (DEMO, 1994, p. 37).

Pedro Demo (1994) acredita que as políticas educacionais, embora possuam propriedades dos três tipos de políticas, se encaixam de forma mais adequada nas políticas participativas, na medida em que é atribuída à escola a condição básica para a condução do exercício adequado da cidadania. Considera-se, nesse contexto, que o espaço escolar é mediador do conhecimento sistematizado e é responsável por ser uma das maneiras principais de fomentar a consciência crítica do indivíduo (BUFFA, 1987; apud DEMO, 1994, p. 39).

Cury (2015) pontua que a educação formal tem de ser amparada pelo poder público para que seja efetivada com igualdade e qualidade. Enfatiza ainda o fato de a educação escolar ser uma garantia de cidadania e um bem público que deve ser garantido pelo Estado, que é responsável por regular a oferta e a qualidade do sistema educacional (CURY, 2015, p. 59). O autor menciona a importância da legislação para o direcionamento e elaborações das políticas públicas educacionais, ilustrando que o direito à educação para todos com igualdade e qualidade é ancorada pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988. A partir do direito à educação formal nasce a necessidade de a sociedade cobrar uma educação de qualidade, que propicie o acesso e a permanência dos indivíduos assistidos por esse sistema educacional,

existindo, assim, diversos mecanismos jurídicos para que esses indivíduos possam usufruir ou exigir o que lhe são de direito.

3.3 AS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

A presente seção possui como objetivo apresentar as características da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse momento será exposta uma síntese sobre a definição do campo teórico sobre educação aberta. Posteriormente, serão apresentados os principais programas de formação na Educação Superior na modalidade a distância oferecida pelo Ministério da Educação com o respaldo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por fim, serão abordados aspectos sobre a influência da UAB na formação de professores e no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Não há um consenso no campo teórico sobre a definição do que seria a abertura do sistema de aprendizagem. Bailey (1987, apud SANTOS, 2010, p. 290) defende que a aprendizagem aberta possibilita a flexibilidade para os indivíduos no que se refere à organização do tempo para estudo, ao espaço destinado à aprendizagem, ao ritmo que define o período de aprendizagem, considerando que os indivíduos têm o direito de escolher o que querem aprender e quando aprender. Mas, principalmente, a abertura do sistema representaria a não exigência mínima de qualificação para o ingresso do indivíduo no curso pleiteado. Para melhor refletir sobre a concepção que está sendo apresentada, segue a definição sobre o conceito de abertura dos sistemas de aprendizagem:

[...] um termo utilizado para descrever cursos flexíveis desenvolvidos para atender necessidades individuais. É frequentemente utilizada em cursos que visam a remover as barreiras de acesso à educação tradicional, mas também surge uma filosofia de aprendizagem centrada no aluno. Cursos baseados em aprendizagem aberta podem ser oferecidos num centro de estudos ou a maioria das atividades pode ser feita fora desses centros (por exemplo, em casa). Em quase todos os casos são necessários materiais especialmente preparados ou adaptados. (LEWIS; SPENCER, 1986 apud SANTOS, 2010, p. 290)

3.4 ASPECTOS REFERENTES AOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA (2007)

O documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” foi elaborado pelo MEC em 2007, dois anos após a criação da UAB. Esse documento representa

um importante auxílio para o governo no que se refere à regulação dessa modalidade, visto que serve como diretriz para a qualidade da educação realizada a distância. O mesmo deve ser incorporado como documento norteador e organizacional para as instituições públicas e privadas que ofertam cursos por meio dessa modalidade educacional. O documento em questão foi elaborado em complemento da legislação e das normas que regem a educação a distância no Brasil (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, p.2). Cabe acentuar que o governo federal avalia a eficácia e a eficiência dessa modalidade através de outras ferramentas, como as avaliações externas aplicada aos alunos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações institucionais.

As categorias elegidas e apresentadas no documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, como direcionamento para construir a qualidade do ensino ofertado por essa modalidade, representam o mínimo que um curso mediado a distância deve possuir. O documento enfatiza que não há um modelo rígido dessa forma de ensino e defende que todas as instituições devem ter autonomia para elaborar um plano educacional que cumpra com as necessidades do perfil do aluno (BRASIL, 2007, p. 4). No entanto, enfatiza a necessidade de se manter pontos básicos que conduzam à organização e à qualidade educacional, e são eles:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8)

O documento retrata sete aspectos principais que um curso deve manter para garantir uma qualidade mínima. Sobre esses aspectos, os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” destacam aspectos importantes que serão brevemente destacados a seguir:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem:** O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. [...] (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p. 8, grifo do autor)
- (ii) Sistemas de Comunicação:** O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às

tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. [...] 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. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). [...] (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p. 9, grifo do autor)

(iii) Material Didático: O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento. [...] (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p.13, grifo do autor).

(iv) Avaliação: Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância: a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem; b) a que se refere à avaliação institucional. [...] (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p.16, grifo do autor).

(v) Equipe Multidisciplinar: Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes; 19 tutores; pessoal técnico-administrativo. [...] (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p.19-20, grifo do autor)

(vi) Infraestrutura de apoio: Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição. [...] (BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p. 24, grifo do autor)

(vi) Gestão acadêmico-administrativa: A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.(BRASIL, de Qualidade para Educação Superior a distância, 2007, p. 26, grifo do autor)

Nesse sentido, compreende-se que um ensino que possui qualidade de educação oferece um dos mecanismos que constituem a democratização do acesso e que conduzem à permanência do aluno. Por esse aspecto é que as categorias presentes no documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância” foram adaptadas e utilizadas na construção das categorias de análise deste estudo. Cabe lembrar que as categorias

elaboradas e utilizadas por esta pesquisa também possuem influências do referencial teórico que estrutura as reflexões apresentadas e da experiência da pesquisadora com pesquisas relacionadas à educação a distância.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFJF: DADOS E ANÁLISES

Neste capítulo serão apresentadas as principais informações sobre o campo de estudo desta pesquisa e as análises realizadas sobre o acervo empírico aqui trabalhado a partir de investigações que tangem ao processo de democratização educacional, tendo como ponto de partida a educação mediada através da modalidade a distância. Essa descrição do campo se faz necessária na medida em que contextualiza os caminhos percorridos por esta investigação. O presente capítulo será finalizado com as ponderações da pesquisadora acerca dos estudos aqui realizados.

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFJF/UAB

O campo de estudo analisado por esta pesquisa foi o Curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela UFJF em convênio com o sistema UAB. O curso em questão ofertou sua primeira turma em 2007, atuando nesse primeiro momento em sete polos localizados no estado de Minas Gerais (BRASIL, UFJF; 2015). Até o momento o curso ofertou a abertura de cinco turmas que foram registradas como UAB I (início em 2007), UAB II (início em 2009), UAB III (início em 2011), UAB IV (início em 2012) e UAB V (início em 2014). As turmas UAB I e UAB II formou seus alunos respectivamente no segundo semestre de 2011 e no segundo semestre de 2013, as demais turmas ainda não foram graduadas. Informações cedidas pela secretaria do curso registram o quantitativo de 1409 alunos assistidos pelo mesmo até a turma UAB V, e desse número constam alunos graduados e graduandos. O curso ofereceu a abertura de 1600 vagas até a turma da UAB V.

O curso de Pedagogia UFJF/UAB já teve polos em doze cidades mineiras: Barroso (125 km de distância de Juiz de Fora); Bicas (39,6 km de distância de Juiz de Fora); Boa Esperança (334 km de distância de Juiz de Fora); Coromandel (743 km de distância de Juiz de Fora); Durandé (324 km de distância de Juiz de Fora); Ilicínea (376 km de distância de Juiz de Fora); Ipanema (373 km de distância de Juiz de Fora); Mantena (595 km de distância de Juiz de Fora); Pescador (549 km de distância de Juiz de Fora); Salinas (927 km de distância de

Juiz de Fora); Santa Rita de Caldas (399 km de distância de Juiz de Fora); Tiradentes (155 km de distância de Juiz de Fora).

Nem todas as doze cidades tiveram oferta de turma a cada reabertura. Segue a relação de polos em relação às turmas abertas:

- UAB I: Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilicínea, Pescador, Salinas e Santa Rita de Caldas;
- UAB II: Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Durandé, Ilicínea, Ipanema, Salinas, Santa Rita de Caldas e Tiradentes;
- UAB III: Boa Esperança, Ilicínea, Ipanema, Mantena e Salinas;
- UAB IV: Barroso, Bicas, Boa Esperança, Ilicínea, Ipanema, Salinas.
- UAB V: Boa Esperança, Coromandel, Ilicínea, Ipanema e Tiradentes.

Atualmente o curso conta com um corpo de colaboradores diretos representados por cinco coordenadores, sendo dois Coordenadores Administrativos, um Coordenador de Professores, um Coordenador de Tutoria e um Coordenador de Estágio Supervisionado. O corpo docente é formado por 18 professores, sendo seis professores atuando em cada turma em vigor. Os professores tutores totalizam 121 tutores, sendo 104 atuantes a distância e 17 presenciais atuantes nos polos.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os dados apresentados por esta pesquisa, como já mencionado, foram levantados através de três ferramentas metodológicas: análise documental, questionário socioeconômico e entrevista estruturada. Esta parte do estudo busca construir um diálogo entre o levantamento bibliográfico realizado nas seções anteriores e a análise do acervo empírico aqui reunido através do auxílio metodológico. Cabe lembrar que o caminho bibliográfico aqui percorrido priorizou levantar o estado da arte das investigações científicas sobre a temática de Educação a Distância no Brasil, trazer uma reflexão sobre o papel do Ensino Superior no cenário educacional brasileiro, apresentar o percurso histórico da modalidade da educação a distância no Brasil e de seu processo de legitimação social e normatização legal, descrever o sistema da Universidade Aberta do Brasil e sua funcionalidade como política pública governamental. Por

fim, busca problematizar a importância do conhecimento formal na sociedade contemporânea, relacionando-o ao processo de democratização e acesso ao ensino superior.

A base documental deste estudo consiste de duas partes. A primeira é representada pelo Projeto Pedagógico (PP) do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, ofertado em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil. A segunda parte é representada pelos dados fornecidos pela secretaria do curso em questão. Os documentos aqui analisados são de caráter público e foram concedidos pela secretária do curso em concordância e solicitação formal realizada pela coordenação administrativa, composta por um(a) coordenador(a) e por um(a) vice coordenador(a). Esses documentos contribuíram para o presente estudo na medida em que representam oficialmente parte do desenho pedagógico, administrativo e estrutural desta pesquisa de campo.

De acordo com informações fornecidas através das entrevistas realizadas com coordenadores desse curso obteve-se a ciência de que o PP está sendo reformulado para adequar-se às transformações administrativas e pedagógicas que necessitam de ajustes devido ao andamento e à abertura das turmas durante os oito anos em que esse curso está em vigor.

O PP fornecido pela gestão possui como ano de elaboração 2014 e encontra-se bem estruturado apesar de ainda estar sendo reelaborado. O PP deve ser aberto ao acesso público; a pesquisadora não teve obstáculo ao solicitar a consulta desse documento. Pelo que foi investigado, quando finalizado, ele será disponibilizado no site do curso, o que facilitará o acesso à informação e a pesquisas.

Apesar da data recente de elaboração que consta no documento, é possível verificar a ausência de informações atualizadas. No entanto, nota-se um direcionamento do documento no que se refere às especificidades da modalidade a distância. O PP desse curso possui um claro desenho pedagógico que especifica as formas de mediações no ambiente virtual, o corpo intelectual qualificado com formação nas funções que lhes são designadas, as disciplinas que serão oferecidas em cada semestre, a produção de material didático utilizado, as formas avaliativas presenciais e a distância, entre outras.

A segunda ferramenta metodológica utilizada foi o questionário socioeconômico aplicado aos alunos do curso. Esse questionário foi elaborado por membros do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE) em parceria com membros do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO), ambos os grupos vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora. Cabe enfatizar que esta pesquisadora é membro do

Grupo de Pesquisa EDUCCO desde 2011, e participou do processo de elaboração desse questionário. Esse questionário foi aplicado para os alunos das turmas UAB III, UAB IV e UAB V com a colaboração da coordenação do curso via plataforma Moodle.

A realização da entrevista estruturada foi a terceira ferramenta metodológica aqui utilizada. Esse mecanismo foi incorporado considerando que somente as informações e os dados recolhidos com as formas investigativas anteriores poderiam não ser o suficiente para fundamentar os aspectos investigativos desse estudo. Os sujeitos de pesquisa selecionados para esta investigação, tendo como apoio o instrumento metodológico a entrevista estruturada, foram escolhidos a partir da relevância frente ao funcionamento e ao desenho pedagógico do curso de Pedagogia UFJF/UAB. Os sujeitos entrevistados compõem a coordenação colegiada do curso em questão, que é composta por quatro coordenações e cinco coordenadores, a saber: 2 coordenadores(as) Administrativos; 1 coordenador(a) de Tutoria; 1 coordenador(a) de Professores/Pedagógico; 1 coordenador(a) Estágio Supervisionado. Todos os coordenadores são professores adjuntos da UFJF. Dos cinco atores envolvidos foram realizadas entrevistas com três: vice coordenador(a) Administrativo, coordenador(a) de Tutoria e coordenador(a) de Professores/Pedagógico.

Não foi realizada entrevista com o(a) coordenador(a) administrativo porque a fala do(a) vice coordenador(a) supriu as lacunas investigativas sobre essa coordenação. Não foi realizada entrevista com coordenador(a) do Estágio Supervisionado porque não foi considerado um papel que traria maiores acréscimos aos pontos investigados por este estudo. A fim de manter o anonimato dos atores entrevistados, este estudo compreenderá o(a) vice coordenador(a) Administrativo como Entrevistado 1, o(a) coordenador(a) de Tutoria como Entrevistado 2 e o(a) coordenador(a) de Professores/Pedagógicos como Entrevistado 3.

O Entrevistado 1 atua como vice coordenador(a) Administrativo desde 2011, e desde que ocupa o cargo pode observar como potencialidades da modalidade a distância os seguintes aspectos:

[...] eu acredito que certamente tem relação com o fato de que o curso a distância da UAB, não é um cursos, não são cursos regulares no sentido oficialmente falando como os cursos presenciais, mas ainda é como um projeto, mesmo que o nosso curso tenha se perenizado e a gente venha ofertando o curso de pedagogia em sequência, a gente está na UAB 5 e provavelmente iniciaremos a UAB 6, e desde o início a gente não deixou de ofertar o curso, então da UAB 1 a UAB 6, mesmo que o curso não tenha essa legitimação como um curso permanente, como é o curso de pedagogia presencial. ENTREVISTADO 01, em entrevista concedida à pesquisadora)

O Entrevistado 2 atua como coordenador(a) de Tutoria desde maio do ano de 2009, e de acordo com o seu relato esse cargo foi assumido devido à sua experiência com educação a distância que envolve desde seu objeto de estudo durante o Doutorado, além de experiências profissionais com atuação em cursos ofertados na modalidade a distância. Segue a fala do Entrevistado 2:

Eu cheguei a universidade em agosto de 2008 e logo que cheguei eu já ingressei participando do grupo de coordenação do curso, Já direto porque a minha formação, meu mestrado e meu doutorado são na área de cyber-Cultura, cultura digital, educação a distância, assim trabalhando com formação de professores, a aprendizagem do adulto, mas nessa área então pesquisei no mestrado e doutorado e já atuava como professora também. O meu ingresso na universidade se deu a partir das disciplinas ligadas a Educação e Tecnologia, então eu já entrei direto para compor a equipe de coordenadores pesquisadores do curso de pedagogia a distância. (ENTREVISTADO 02, em entrevista concedida à pesquisadora)

O Entrevistado 3 atua como coordenador(a) Pedagógico desde 2012, e desde que ocupa o cargo pode observar como potencialidades da modalidade a distância os seguintes aspectos:

Acho que as potencialidades advém disso, de um curso que por mais que tenha todas as prerrogativas da educação a distância, ele é mais próximo à medida em que os professores se reúnem quinzenalmente, à medida que eles planejam suas atividades juntos, a medida em que um tenha acesso a avaliação do outro, que no curso presencial isto é mais difícil, a medida em que ele tem a possibilidade que cada um, a cada vez de dizer do seu lugar, mas também por meio da fala do outro, acho que isto é uma potência no curso, nos seminários internos, na faculdade de educação nós temos um seminário interno todo início de semestre, neste seminário interno reúne-se todo campo de gestor e professores da faculdade, da instituição, e aí a gente discute PPGE, a gente discute a UAB, a gente discute o campo de estágio, a gente discute as áreas, área de psicologia, área de história da educação, as áreas se reúnem e daí aparecem propostas de atividades. Nestes seminários a gente tem observado que a experiência da UAB tem reverberado tanto no curso UAB quanto no curso presencial a medida que traz essa experiência de possibilidade da intertextualidade. (ENTREVISTADO 03, em entrevista concedida à pesquisadora)

Com base nas informações reveladas pelos entrevistados 1 e 3 é possível perceber que ambos acreditam nessa modalidade de ensino e em especial na estruturação do curso de Pedagogia UFJF/UAB, no qual acreditam haver uma boa articulação e dialogia entre os atores envolvidos. O relato do Entrevistado 2 enfatizou a preocupação da gestão do curso de obter a colaboração de profissionais com formação específica para atuar na modalidade a distância.

A presente pesquisa compreende o processo de democratização e acesso ao Ensino superior para além da ampliação dos números de vagas. Compreende-se que os mecanismos que asseguram a permanência do aluno é um fator crucial de análise, relacionando essa

permanência com fatores que asseguram um ensino que ofereça qualidade. Nesse sentido, procura-se compreender se a expansão do ensino superior mediado a distância através do sistema UAB tem assegurado ampliação do acesso ao ensino superior de qualidade, e entende-se por qualidade aspectos que envolvem infraestrutura, suporte intelectual e administrativo adequados. Esse estudo compreende que esses aspectos influenciam na democratização do acesso, entendendo que um curso bem estruturado possibilita maior adesão do corpo docente. A pesquisadora percebe as limitações de seu estudo, tendo consciência de que os dados levantados não suprem por completo a investigação aqui proposta.

A partir dos pontos que delimitam esta pesquisa, categorias de análises foram construídas com base nos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância (2007) elaborado pelo Ministério da Educação, no referencial bibliográfico aqui apresentado e nas experiências da pesquisadora a partir de sua participação no Grupo de Pesquisa EDUCCO, o qual possui forte viés em pesquisas relacionadas com a modalidade de Educação a Distância.

Como mencionado no primeiro capítulo, as categorias aqui construídas têm como função viabilizar o levantamento de dados que sejam coerentes com os objetivos desta pesquisa. Visto que o objetivo geral proposto é analisar o processo de democratização do acesso ao curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, as categorias pré-estabelecidas intentaram, conjuntamente, trazer para a análise a perspectiva da democratização do acesso, conceito-chave do trabalho.

4.2.1 Análise da primeira categoria

A fim de trabalhar o objetivo específico de “Identificar a motivação da implementação do curso de Pedagogia estudado”, foi proposta a categoria 1: *definição da proposta estrutural do curso, e sua especificidade: contextualização do cenário regional e social atendido pelo Curso, partindo da proposta de estrutura do curso para entender como ele propõe atender suas demandas.*

Esta parte do estudo objetivou analisar os dados coletados através dessa primeira categoria de análise. Foram elaborados aspectos que direcionam a pesquisa para o alcance da análise que foi realizada. Os dados recolhidos através dos três instrumentos metodológicos já mencionados foram investigados com o auxílio dos seguintes aspectos:

- como ocorreu a decisão de trazer a proposta do curso pela UFJF;

- aceitação pelos professores/faculdade/universidade;
- qual retorno social que o curso propõe oferecer;
- como foi/é realizada a escolha do polo de atuação do curso;
- existe parceria entre redes (municipais, estaduais e federal), qual o papel de cada rede na organização e oferta do curso;
- a estrutura (física/intelectual/pessoal) atende à demanda dos alunos adequadamente; há migração dos alunos cidade residencial para a cidade do polo.

Nesse momento será apresentado o levantamento dos pontos presentes no PP do curso de Pedagogia UFJF/UAB, no questionário respondido pelos alunos desse curso (turmas: UAB III; UABIV; UAB V) e nas entrevistas estruturadas realizadas com parte da equipe gestora desse curso, com o intuito de identificar os aspectos presentes na categoria número 1.

No que tange ao processo burocrático de implementação e oferta do curso de Pedagogia UFJF/UAB, não há na secretaria do curso registros formais do processo, até porque não compete à secretaria do curso reunir e arquivar tais informações. Dos três instrumentos de pesquisa aqui trabalhados somente a entrevista estruturada pôde resgatar, através de registros de memória, parte desse processo de implementação. E através desses registros foi possível identificar a relação que a faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora possui um histórico longo com experiências de educação na modalidade a distância. Foi possível também compreender como ocorreu a participação do corpo docente vinculado a essa instituição universitária durante o processo de implementação do curso. Seguem fragmentos do relato dos entrevistados 3 e 1 com referência ao processo de implementação do curso de Pedagogia UFJF/UAB. Cabe lembrar que a fala do entrevistado 3 foi a primeira apresentada porque apresenta informações cronológicas:

O Veredas era curso de formação inicial, só que não era o curso de pedagogia, era mais Normal Superior, eu fui até coordenadora de tutores deste curso, [...] nós produzimos todo o material, e este curso foi de 3 anos e meio, e foi no início dos anos 2000, e foi um curso muito interessante, foi inclusive o que deu subsídio para o trabalho, foi um dos elementos que deu subsídio eu para fazer este. O que foi, o curso de gestão, foi pró gestão, que foi para os gestores do rio, ai era em formato de especialização, mas a experiência da faculdade de educação na modalidade de educação a distância começa em 1997, 1998 com o Procap, que era um programa de capacitação dos professores e o Procad, programa de capacitação de diretores, ele era semipresencial e eu fui monitora deste curso. Ai do Procap veio, Procap, Veredas, Pró Gestão e UAB, assim em linhas gerais.
[...]

O que ocorreu é que as primeiras experiências foram muito, como eu posso dizer, foram lideradas, foram levadas a diante pelo CAED, o Procap, Pro-Gestão, Veredas, e isto obviamente reverberou, afetou o nosso *know How*, a nossa experiência nisso, acho que foi um acúmulo de experiência nisso e à medida que a gente passa de um curso de capacitação para um curso de graduação, para um curso de especialização, isso obviamente vai trazendo uma possibilidade de as pessoas se formarem nisso, e é óbvio que eu acho que isto tem impacto na UAB.

[...]

Eu acho que teve uma tensão como tudo que aparece de novo, com a expectativa se nós iríamos conseguir. Teve uma ampliação se não me engano de sete vagas que foram disponibilizadas para o curso ser implantando, hoje ele já é perene, o curso perenizou, ou seja, é um curso da faculdade de educação, mas nós tivemos muitas tensões de concordância, de discordância, muitas resistências e tivemos muitas adesões. O mais importante que eu acho dentro dessa construção é que, quanto mais no formato que nós estamos fazendo, ele vai se desenvolvendo e se apresentando, mais nós temos a adesão da faculdade de educação.

[...]

Tem pessoas que hoje aparecem para mim, a gente não pode dizer pelo outro, mas o que aparece para mim não é no campo de uma resistência mas o de tensão, é no campo de quem, duas coisas, no campo de quem tem perfil e não tem pra EAD, e outros no campo de quem tem adesão ou não, que querem ou não, que acham interessante ou não, como a gente tem em outros cursos, em outras especializações enfim, e outras frentes da faculdade de Educação. (ENTREVISTADO 03, em entrevista concedida à pesquisadora)

[...] essa modalidade a distância através desse projeto da UAB não foi o primeiro curso, antes desse projeto a faculdade já havia participado, oferecido uma graduação a distância através do consórcio CEDERJ, eu trabalhei nesse consórcio CEDERJ, naquele momento eu era professor contratado, professor substituto [...].

Já naquele momento do consórcio CEDERJ, havia na faculdade entre os professores efetivos e professores contratados, substitutos, aqueles que aderiam a esse tipo de trabalho, que viam como um trabalho socialmente e politicamente importante, relevante, e outros que tinham resistência a ofertar um curso pela modalidade a distância, e isso de uma certa forma perdura até hoje. Eu acredito que a medida que o curso foi se desenvolvendo, principalmente através da estrutura da UAB que trouxe uma, mesmo que ainda como projeto, uma estrutura mas, de maior potencial, de maior como eu diria, com maiores recursos também, fez com que a gente pudesse potencializar por meio da UAB a pedagogia a distância, até inclusive tomando a decisão não mais de forma apostilada mas trabalhar com conteúdo que os próprios professores definissem e elaborassem, como se faz no presencial. E com a perenização do curso, a gente começou com a UAB 1 e já estamos com a UAB 6, a própria faculdade no geral, os professores que tinham resistência viram a qualidade, testaram a qualidade do curso e o envolvimento dos professores no sentido de fazer um curso de, vamos dizer, de primeira linha, um curso bom, com um tom excelente. Mas mesmo assim, em termo de concepções políticas, há ainda resistência de alguns colegas em relação a modalidade a distância, defendendo que pela modalidade a distância há uma certa precarização do trabalho docente, críticas que se faz nesse sentido que a gente até em alguns aspectos, compartilha dessa crítica, acha que de fatos há procedência em alguns pontos, particularmente em relação ao que ainda o lugar do professor tutor na educação a distância, e por isso o problema do projeto, a não oficialização da educação a distância como uma modalidade, como um curso presencial, por conta disso o tutor ainda não tem as garantias trabalhistas, tem uma remuneração a quem do que merecer e condizente com a sua qualidade de formação e trabalho que desenvolve no curso, como eu estava dizendo, os tutores são mestres, são doutores e não recebem hoje uma bolsa, um salário que deveriam, na verdade não deveria nem ser bolsa já que a gente poderia estar pensando, a própria nomeação de bolsa traz a noção de um projeto que ainda não é uma política, demonstra que não

é uma política estruturada. (ENTREVISTADO 01, em entrevista concedida à pesquisadora)

A partir dos fragmentos das entrevistas realizadas com os entrevistados 3 e 1 foi possível identificar que a Faculdade de Pedagogia da UFJF possui experiência com cursos oferecidos na modalidade a distância desde 1998. Os cursos oferecidos por essa instituição caracterizam-se por especialização e capacitação de profissionais atuantes no cenário educacional, além de graduação no curso Normal Superior. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) é vinculado à Faculdade de Educação da UFJF, que foi o órgão responsável pela oferta dos primeiros cursos oferecidos na modalidade a distância com a colaboração da FAcEd/ UFJF, como foi mencionado nos fragmentos das entrevistas.

De acordo com os entrevistados 3 e 1, antes da implementação do curso de Pedagogia UFJF/UAB, pelo fato de alguns professores da FAcEd e a instituição da UFJF ter tido contato prévio com cursos mediados na modalidade a distância, esse cenário pode ter corroborado para o processo de implementação do curso de graduação ofertado em parceria com a UAB já no início da implementação do programa lançado pelo MEC.

O entrevistado 2 não estava vinculado à instituição no período de implementação do curso e preferiu não opinar baseado em impressões de outros colegas de trabalho. No entanto, foi perguntado se em sua opinião os professores do curso de pedagogia presencial têm relutância com essa modalidade de ensino e se a universidade possui relutância com o funcionamento desse curso oferecido na modalidade a distância. Com base nessas indagações, o entrevistado 2 informou que:

Quando eu entrei nós tínhamos um cenário muito diferente do que temos hoje, o curso sempre foi visto assim com uma certa desconfiança por parte dos colegas que aqui estavam, pelo menos essa era uma impressão que eu tinha, e aos poucos você vê um movimento de ingresso dos colegas da faculdade de educação para dentro do curso. Hoje nós temos a maioria das disciplinas desenvolvidas, são cabeçadas, são de responsabilidades de um professor da faculdade de educação, coisa que nós não tínhamos no começo, nós tínhamos que recorrer a professores aposentados, professores de outras unidades ou até externos mesmo para poderem assumir disciplinas. Hoje a maioria das disciplinas são assumidas por colegas aqui da faculdade, então isso já mostra um cenário completamente diferente de aceitação, nós temos hoje por exemplo, mas isso com muita luta, não foi nada fácil do dia pra noite não, foram reuniões e reuniões que a gente tinha que bater na tecla, e pautar e discutir com os colegas mas hoje nós temos por exemplo a coordenação do curso é reconhecida como uma atividade da FAcEd. Eu não, por exemplo as demais coordenações e mesmo trabalho desenvolvidos por esses professores eles ainda não são computados como dentro da carga horário do professor. Eles ainda são computados como algo a parte e a grande desculpa, a compreensão que se tem disso é que o professor ganha bolsa, só que se você for pensar dessa forma outras funções

dentro da universidade também recebem remuneração para desempenho dessas funções, então porque esse tratamento específico dentro de um curso a distância? Então é possível que seja por ainda uma certa resistência. Eu não estou defendendo bolsa, acho que há coisas aí que a gente teria que tocar que são questões políticas que realmente envolvem as docências que eu falei pra você, mas eu vejo que cada vez mais isso está sendo incorporado nas práticas docentes, os professores estão mais abertos para que isso ocorra, mais familiarizados com essas tecnologias, aceitando mais, não está o ideal, ainda não, ainda há muita resistência principalmente no presencial. Mas, de 2008 para, 7 anos se passaram e eu sinto que já há avanços bem significativos, mas ainda há muito o que caminhar, no Brasil em geral, mas a universidade avançou bastante, o CEAD hoje também está cada vez se expandindo mais, os professores que chegam são professores novos, novos não só de casa mas de idade também, a relação com a tecnologia muitas vezes é mais aberta, então acho que tem uma série de questões que convergem para que essa abertura se dê. (ENTREVISTADO 02, em entrevista concedida à pesquisadora)

A percepção do Entrevistado 2 e as percepções dos entrevistados 1 e 3, no que se refere à aceitação dos professores da Faculdade de Educação da UFJF pelos cursos ofertados na modalidade a distância, se assemelham. Os três entrevistados informam que existe uma divisão entre o corpo de professores efetivos: há os que aceitam a modalidade e contribuem para o desenvolvimento da mesma e há parte do corpo docente que prefere não se envolver no desenvolvimento do curso ofertado na modalidade a distância (por não se adaptar à forma de ensino, por não ter afinidades políticas com a estruturação do curso, por não acreditar na qualidade de cursos mediados a distância, ou por discordar do sucateamento do papel do profissional da educação envolvido com a modalidade). O Entrevistado 2 contribui com a percepção de que o comprometimento do corpo docente da Faculdade de Educação da UFJF com o curso de Pedagogia UFJF/UAB está se modificando devido às transformações frente à aceitação do uso de tecnologia e frente à nova geração de professores que estão ingressando na instituição.

O documento Projeto Pedagógico descreve de início a função social que se propõe, e posteriormente descreve o perfil do profissional que pretende formar para atuar no cenário educacional. Com base nesse documento o curso compreende seu papel como ferramenta de acesso ao Ensino Superior e a interiorização do ensino, como é apresentado no fragmento a seguir:

O curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF - é parte do sistema Universidade Aberta do Brasil, que visa expandir e interiorizar a oferta de curso se programas de educação superior, ampliando o acesso à educação superior pública ao levar tais cursos às diferentes regiões do país. No que concerne especificamente ao curso de Pedagogia, tal expansão e interiorização cumprem o importante papel de criar condições para que professores já em exercício em regiões nas quais há dificuldade de acesso a cursos presenciais possam exercer seu direito à formação, assim como favorecer a formação de novos profissionais da educação

devidamente capacitados. Nesse sentido o curso de Pedagogia na modalidade a distância não substitui ou se sobrepõe àquele oferecido na modalidade presencial, mas configura-se como meio eficaz para promover a democratização e a acessibilidade à educação pública de qualidade na formação docente (UFJF, 2014, p. 1).

Sobre o perfil do profissional que o curso pretende formar, segue o fragmento extraído do Projeto Pedagógico:

O profissional Licenciado em Pedagogia, poderá atuar em espaços escolares e não escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da gestão democrática, conjugando esforços para a busca de um conhecimento profundo dos conteúdos básicos e das metodologias que tornam possível a transformação desse conteúdo sem saberes escolares.

No âmbito da **Gestão Educacional**, cabe ao pedagogo a coordenação dos trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais. Cabe a esse profissional estimular, propor e participar de processos que desencadeiem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho educacional, incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciadas nos projetos pedagógicos construídos coletivamente, tendo em vista a diversidade humana e cultural próprias ao campo educativo.

No que se refere à **Docência**, o pedagogo tem a sua atuação voltada para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos também devem constituir um foco de sua atuação.

Na interseção dos campos de atuação gestão educacional e docência, situa-se a dimensão da **Investigação dos Processos Educativos**. Cabe também ao pedagogo, investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído.

Visando uma atuação articulada entre gestão, docência e pesquisa como forma de retroalimentar continuamente a práxis pedagógica, o profissional do curso de Pedagogia deverá estar capacitado para trabalhar:

- Em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional, lidando portanto com crianças, jovens e adultos e profissionais da educação, num trabalho cooperativo;
- De forma interdisciplinar, primando pela postura investigativa;
- Aprimorando a sua prática pedagógica;
- Buscando relações entre as micro ações cotidianas e as ações num nível macro, interferindo nos projetos e políticas educacionais.

O Curso de Pedagogia prepara o educador para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na Alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos, além da Gestão Educacional (UFJF, 2014, p. 4).

A preocupação de formar um profissional capaz de atuar de forma eficaz e eficiente é um ponto presente no PP do curso. Segundo esse documento, o curso pretende formar um profissional capaz de atuar nos ambientes escolar e não escolar, além de saber atuar nas funções administrativas do espaço escolar, saber lecionar para séries iniciais, dominando os processos de alfabetização, e ter capacitação para trabalhar com Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Como já mencionado, esse

curso possui como um dos objetivos alcançar regiões e indivíduos que possuem restrição ao acesso à Educação Superior tradicional.

Não compete ao questionário aplicado aos alunos identificar qual o objetivo do curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela UFJF/UAB. No entanto, esse aspecto foi abordado nas entrevistas realizadas com os coordenadores e, a partir das falas dos entrevistados 1, 2 e 3, foi possível identificar os aspectos a seguir:

O que a gente esperava, de uma certa forma, estava relacionada ao início do curso. A medida que o curso está se iniciando, o que se espera com esse curso em termos do que ele vai conseguir propiciar da expectativa de estruturar e desenvolver um curso de qualidade, de uma qualidade tão boa ou superior ao curso presencial, qual a abrangência social desse curso, então essas expectativas eu acredito que a gente tinha mais fortemente no início do curso. A medida que o curso foi se desenvolvendo, a gente já está na UAB 6, praticamente oferecendo a UAB 6, a gente viu que essas expectativas foram se concretizando positivamente no sentido que o curso se estruturou como curso de qualidade, a gente viu a importância social do trabalho da educação a distância na medida que a gente atendeu cidades remotas e levando um curso de qualidade que depois a gente teve um reconhecimento dos alunos, dos coordenadores dos polos, dos alunos que ao final do curso faziam concursos públicos e tinham colocações nesses concursos excelentes como os alunos dos cursos presenciais, então eu estou falando isso porque de uma certa forma, as expectativas a gente foi, como eu vou dizer, a gente foi atestando positivamente que aquelas expectativas que a gente tinha, algumas dúvidas, a gente com o desenvolvimento do curso, o curso foi se mostrando, um curso que teve resultados bastantes positivos. Ai em função disso as expectativas que a gente tem hoje é de que a gente possa permanecer ofertando um curso de qualidade e nesse sentido como a gente estava falando, as maiores expectativas e desejos talvez sejam da educação a distância se tornar uma política, fazer parte de uma política educacional única conjuntamente com cursos presenciais para que haja toda uma melhor estrutura, e não uma estrutura, uma estrutura até perene de todos os processos seja das questões do financiamento, das questões da logística e infraestrutura do curso, seja das questões trabalhistas que envolvem os professores tutores, para que a gente possa ter. O que tem a acontecer, momentos de instabilidade forte por conta da educação a distância ainda ser um projeto e não uma política educacional (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Fundamentalmente o que todo curso espera, que é formar um bom professor, um professor e um gestor no caso, pois o curso de pedagogia forma docente e gestor, professor e gestor, mas um gestor e professor crítico atuante, e que saiba lidar com as questões da cultura contemporânea ou da sociedade contemporânea. No nosso caso com uma especificidade que é um curso a distância, e você falou de desafio, eu acho que tem um desafio também que é formar para essa cultura digital, que a gente hoje tá melhorando, **mas acho que a gente ainda não forma pra cultura digital, apesar de sermos um curso a distância.** Nós temos disciplina específica para trabalhar com isso, os alunos trabalham bem com a tecnologia disponibilizada no Moodle, mas até que ponto eles estão integralmente imbuídos dessa cultura digital a ponto de desdobrar na sala de aula dele, isso eu não tenho esse dado. Eu acho que talvez seja um desafio para todos nós, mas acho que a gente tem a facilidade de ter esse aluno que minimamente não tem repulsa a essa tecnologia, então já é um grande avanço. (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Então, a gente fala, Minas são muitas, a gente não, Guimarães Rosa né, e o Brasil a gente sabe que essa diversidade de identidades né, e acha que principalmente dessa coisa geográfica de longas distancias, então pode ser uma visão ingênua minha, muitas pessoas refutam até isso, mas eu acredito que a educação a distância é uma possibilidade de você diminuir a distância de as pessoas estarem em uma universidade, frequentando curso superior com acesso a uma universidade pública. (ENTREVISTADO 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Sobre a percepção dos entrevistados no que se refere ao objetivo do curso, os três relatos possuem uma percepção que, de forma direta ou indireta, está presente no documento do PP, o que revela um alinhamento das propostas pedagógicas com a gestão e docência presentes no curso. Sobre os pontos levantados pelo Entrevistado 1, destaca-se a busca pela oferta de um ensino de qualidade, que propicie melhorias no contexto social do aluno, exemplificando que há relatos de alunos que foram aprovados em concursos públicos da área educacional após a conclusão do curso, além de destacar a importância do alcance geográfico do curso. O Entrevistado 1 destaca que parte do potencial do curso pode ser comprometido devido à instabilidade, pelo fato do mesmo ser compreendido pelo MEC como um projeto educacional. O Entrevistado 2 percebe como objetivo do curso a importância de formar um bom professor e um bom gestor, com perfil crítico e atuante, e pontua também a importância de formar indivíduos para atuarem no cenário contemporâneo, o qual compreende interações em espaços virtuais e utilizações constantes de ferramentas digitais. O Entrevistado 3 identificou como objetivo do curso a possibilidade de diminuir a distância dos indivíduos frente ao Ensino Superior, principalmente nos cursos oferecidos por universidades públicas.

No que se refere aos critérios de escolhas dos polos de atuação do curso, não consta no PP informações esclarecedoras. O questionário aplicado aos alunos não possui o objetivo de averiguar esse aspecto. Essas informações foram levantadas a partir do relato dos entrevistados 1, 2 e 3 e serão apresentados a seguir:

Abre-se o edital e as prefeituras interessadas elas entram para pedir a implementação do curso a distância nas suas cidades que se tornam os polos da educação a distância do nosso curso, e ao mesmo tempo cada polo selecionado e depois passa a ser definido e escolhido aqui como os polos mais adequados para a oferta do nosso curso, este também passa pela nossa decisão depois a escolha dos polos, os polos que estão habilitados a receber, normalmente não dá para se ofertar para todos os polos, aí a gente tem que selecionar o número de polos que sejam.

[...]

nos últimos tempos, a gente tem sempre uma procura grande e aí a gente tem que selecionar os polos, e na seleção dos polos o que nós acordamos, temos acordados através das coordenações, é que a gente deve trabalhar com os polos relativamente mais próximos a nossa matriz aqui de juiz de fora, inclusive para minimizar, como está sendo cada vez mais, os problemas tem aparecido cada vez mais em relação a

essa questão do transporte, a gente minimizar os problemas relacionados a transporte, deslocamento dos tutores, enfim, e ao mesmo tempo, polos que demonstram uma boa infraestrutura através das avaliações que o próprio MEC desenvolve, e um comprometimento em termos de organização e infraestrutura da coordenação do polo em relação ao nosso curso, e dos próprios alunos, como os alunos estão se desenvolvendo, a evasão, então tudo isso entra pra decisão de que polo a gente escolher. (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Há intervenções adequadas para eles virarem polos, o MEC tem uma lista de pré-requisitos para você se tornar um polo, um item desse pré requisito é que você entre em contato com a faculdade de Educação e nós aqui selecionamos pela proximidade, hoje a nossa seleção é por demanda e por proximidade, mas em outros tempos não, a gente pegou polo por exemplo, temos polos [...] que é Itabuna, mas porque quando começou não tinha nada no Brasil, então a gente acabou pegando lugares mais distantes e hoje a gente está selecionando pela demanda e pela proximidade, os polos que fecham hoje é por falta de estrutura ou de demanda. (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

A partir das entrevistas realizadas foi possível compreender que os polos do curso de Pedagogia UAB/UFJF são escolhidos a partir da mediação do MEC com as cidades potenciais e as instituições de Ensino Superior. Segundo o Entrevistado 1, é aberto um edital para que as cidades que possuem interesse em sediar o curso se inscrevam. É definida uma listagem de cidades que possuem as características e demandas especificadas pelo MEC/CAPES e existe uma lista de instituições públicas credenciadas para ofertar a modalidade a distância. As cidades e as instituições de ensino necessitam estar de acordo com a parceria entre si. Segundo os Entrevistados 1 e 2 atualmente a coordenação colegiada do curso de Pedagogia UFJF/UAB tende a optar por municípios mais próximos do campus da UFJF na cidade de Juiz de Fora Minas Gerais, devido à otimização dos recursos destinados ao deslocamento.

Cabe ressaltar que não existe polo do curso de Pedagogia UFJF/UAB na cidade de Juiz de Fora. De acordo com o Entrevistado 1, o curso presencial de Pedagogia supre o objetivo no que se refere ao atendimento da demanda presente na região.

O PP do curso não menciona a parceria entre as redes (municipal, estadual e federal) no que se refere a papéis e responsabilidades. No entanto, no que tange aos aspectos de provimentos financeiros, informa que o curso possui: “[...] dotação orçamentária advinda da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/ MEC”. O documento aponta informações sobre o papel do curso de Pedagogia da UFJF/UAB e da instituição UFJF.

No que se refere ao papel do curso, foram apontados diversos aspectos, e entre eles se destacam as gestões administrativa, pedagógica, de tutoria, a organização didática

pedagógica, a interação via ambiente virtual de aprendizagem, a elaboração de material didático etc. A infraestrutura intelectual e física é fornecida pela UFJF. Outra função dessa instituição consiste em gerir questões burocráticas referentes aos alunos dos cursos presenciais e dos cursos a distância, tais como as questões apresentadas no fragmento a seguir:

Todo o gerenciamento do curso e a infraestrutura do mesmo são feitas pelo órgão da UFJF chamado CDARA – Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos, que é responsável tanto pelos cursos presenciais quanto pelos cursos a distância, oferecidos pela UFJF.

Este órgão é o responsável por todas as questões de gestão acadêmica que envolvem o curso, tais como: registro dos alunos, matrícula, disponibilização da matriz curricular, retificação de notas, processos de dispensa de disciplina, concessão de diploma, trancamento e transferência.

Esse órgão é o responsável por registrar os alunos no sistema assim que eles ingressam na UFJF via processo seletivo, concedendo a eles seus respectivos números de matrícula.

[...]

São responsáveis pela conferência do histórico dos alunos, ao final do curso, com conferência de carga horária, os créditos de cada disciplina e também de notas lançadas (se todas as notas estão devidamente lançadas) para concederem o diploma aos alunos, com a colação de grau.

São também os responsáveis pelos processos de dispensa de disciplinas, quando o aluno solicita. [...]

Além disso, são também os responsáveis pelos processos de trancamento de curso e de transferência. Ainda não há no curso de Pedagogia, Licenciatura a distância, a possibilidade de trancamento de matrícula [...]. (UFJF, 2014, p. 19)

Um aspecto a ser destacado sobre as informações descritas no PP é o fato dos alunos matriculados na modalidade a distância não terem o direito de solicitar o trancamento desse curso. O documento justifica esse fator com o seguinte argumento: “uma vez que o curso possui particularidades desde o seu início, como o fato de não possuir oferecimento anual, o que dificultaria para o curso o oferecimento das disciplinas que o aluno trancou, assim que ele retornasse (BRASIL, Projeto Pedagógico/Pedagogia UFJF/UAB, 2014, p.19-20)”. Porém, o documento enfatiza que esse quadro tende a ser modificado a partir da perenização do curso. A importância de o aluno optar por interromper o curso e retornar ao mesmo quando possível faz parte do que se compreende como um dos aspectos que corroboram para a permanência e conclusão do curso.

Sobre a relação e os papéis estabelecidos com as parceiras realizadas entre as redes municipal, estadual e federal, não compete maiores esclarecimentos através do questionário aplicado aos alunos. Entretanto, através da entrevista estruturada foi possível recolher algumas informações sobre essa parceria através da fala do Entrevistado 3. Os entrevistados 1

e 2 não possuíam aspectos relevantes a acrescentar sobre essa questão. Segue a fala do entrevistado 3:

Então, as bolsas são financiadas pela CAPES, o orçamento também vem de lá. É sempre uma relação muito tensa também né, porque envolve, uma coisa é você ser professor de uma Federal, você é concursado, e você trabalha naquele curso. O Orçamento da UAB é muito diferente, e a gente lida com muitas tensões, em especial aquelas referentes aos tutores, por que uma coisa é você convidar um professor que vai ganhar uma bolsa para fazer aquela tarefa, outra coisa é você, por meio de bolsa, ter profissionais, eu acho isso uma tensão e essa tensão vem obviamente por conta de uma orientação e de um afeito do governo federal, isso eu acho tenso, a regularização do tutor que é um trabalho docente, a gente considera, eu acho isso uma grande tensão por meio de bolsas isto falando da união, além disso os orçamentos dependem de aprovação e essas aprovações as vezes demoram, o orçamento demora chegar e isto tem um impacto, isto também afeta muito naquilo que você perguntou no campo da gestão, acho que a gente tem que fazer malabares. No campo dos estados e dos municípios, a contrapartida, do polo, coordenador do polo, do espaço, de quem está no curso, isto também, acho que isso, é algo que a gente precisa, não é melhor, mas acho que poderia ter melhores impactos no curso no campo desta relação, eu acho um pouco distante. Acho que pensando na União, no Estado e no município é um pouco isso (ENTREVISTADO 3, em entrevista concedida à pesquisadora).

O Entrevistado 3 não aponta de forma incisiva quais são as responsabilidades de cada rede. Sua contribuição é mais enfática no que tange à distribuição de recursos para a organicidade do curso e de bolsas para os profissionais da educação envolvidos com o curso. O Entrevistado 3 problematiza a demora na entrega dos recursos financeiros distribuídos pela CAPES e questiona a precarização oriunda do não reconhecimento profissional da atuação do tutor.

Os três instrumentos de pesquisa utilizados por este estudo apresentam dados para a compreensão dos aspectos referentes à infraestrutura do curso de Pedagogia UFJF/UAB. Neste momento, esses dados coletados serão apresentados a fim de contribuir para a análise construída por este estudo.

O quantitativo e a qualidade técnica dos profissionais envolvidos na organização e oferta do curso podem influenciar na qualidade educacional. Nesse sentido, a organização dos atores envolvidos no sistema de ensino é um fator que pode evidenciar o envolvimento institucional e a busca pela qualidade do ensino. Entre os instrumentos metodológicos nessa pesquisa, o questionário aplicado aos alunos e a entrevista estruturada não possuem a intenção de identificar esses aspectos. No entanto, encontra-se no PP do curso a descrição do quantitativo presente na equipe multidisciplinar envolvida para que esse curso se realize. Sobre o papel e qualidade da equipe educacional, o PP menciona os seguintes aspectos:

- **professores** (gestores-orientadores): são professores da UFJF (ativos ou aposentados), que assumem a docência em sua área de atuação e pesquisa. Responsáveis pelo planejamento e gestão das disciplinas, desenvolvem, junto aos professores tutores, as ações pedagógicas do curso. Devem orientar os trabalhos desenvolvidos, produzir ou selecionar materiais didáticos e estratégias para a aprendizagem no ambiente *Moodle* e orientar e acompanhar os professores tutores em suas ações junto aos alunos. Este educador acompanha as ações desenvolvidas pelos alunos e pode, com um olhar atento e de observador, auxiliar nos redimensionamentos da ação docente do professor tutor, a partir das emergências advindas do contexto. Ao longo do curso, este profissional passou a assumir também o papel de formador de formadores.

- **professor tutor**: mediador pedagógico nas disciplinas específicas, deve ter aderência à área de conhecimento em queira atuar, domínio tecnológico dos recursos disponíveis, especialmente a Plataforma *Moodle*, e disponibilidade para participar de cursos de formação, reuniões semanais e viagens aos pólos, quando necessário. É selecionado por edital público e, em sua maioria, são pós-graduandos ou mestres e doutores. O projeto pedagógico do curso prevê que os professores-tutores assumam suas funções de mediadores em disciplinas específicas com as quais têm um vínculo direto através de suas próprias áreas de formação- retirando, desse modo, a condição de polivalência que este profissional teria.

- **equipe de coordenação**: formada por professores e pesquisadores da UFJF, que se revezam na gestão da coordenação geral, assumem funções específicas, tais como: gestão e formação continuada dos tutores, desenvolvimento pedagógico, desenvolvimento de materiais didáticos, gestão administrativa e avaliação. O Curso de Pedagogia, Licenciatura a Distância está em sua terceira oferta, com vistas de ir para o quarto oferecimento no ano de 2012. (UFJF, 2014, p. 6)

O fragmento anterior extraído do PP analisado por esse estudo apresenta o papel e o perfil do profissional da educação que atua nesse curso. O fragmento informa a necessidade da formação em área específica de atuação dos professores e tutores, pontuando, assim, a qualidade dos profissionais atuantes. O documento informa que o papel do professor, entre outros pontos, refere-se à responsabilidade de selecionar e ou produzir o material didático utilizado pela disciplina, levando em consideração as especificidades do perfil de alunos assistidos, construindo assim um referencial de consulta específico e menos padronizado. É acentuado que o papel do professor/tutor, entre outros aspectos, consiste em estabelecer o elo entre o conteúdo ministrado e as atividades propostas pela equipe coordenada pelo professor. No que tange aos aspectos referentes ao corpo administrativo, um ponto a ser destacado é o fato de os gestores serem formados por membros efetivos da Faculdade de Educação da UFJF.

Sobre o quantitativo da equipe educacional, consta no o PP as seguintes informações:

No curso de Pedagogia a Distância o número de técnico-administrativos e coordenadores (geral, de tutoria e de professores) permanece o mesmo. Já o número de professores e tutores varia de acordo com as disciplinas que são oferecidas em cada semestre. No semestre, por exemplo, onde são oferecidas 5 disciplinas, há uma

equipe de 5 professores (um professor para cada disciplina) e o número de tutores irá variar, de acordo com a quantidade de polos existentes. Se houverem 5 polos funcionando, o número de tutores naquele semestre será de 25 (na razão de 1 tutor por polo e por disciplina, ficando cada um responsável por, no máximo, 50 alunos). Se no semestre seguinte aumentar o número de disciplinas, o número de professores também irá aumentar, bem como o número de tutores.

Atualmente, o curso conta com cinco técnico-administrativos que trabalham na Faculdade de Educação, com atribuições ligadas diretamente ao curso de Pedagogia a Distância. [...]

[...] Há também os funcionários que trabalham no CEAD – Centro de Educação a Distância, que prestam serviços de auxílio para o curso, em questões burocráticas, mas que não são exclusivos do curso de Pedagogia.

No que diz respeito aos aspectos referentes à equipe multiprofissional que compõe a estrutura organizacional, o trecho anteriormente destacado informa que o curso de Pedagogia UFJF/UAB possui uma equipe de técnicos administrativos que possui funções que não competem a outros órgãos da UFJF, como a organização e distribuição das avaliações presenciais aplicadas aos polos, a emissão de declarações para os alunos etc. Em destaque, o trecho apresenta ainda a infraestrutura propiciada pelo CEAD, o qual concede apoio em outras demandas burocráticas e outros assuntos como, por exemplo, o suporte técnico na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), os recursos midiáticos, os profissionais responsáveis pelas produções de vídeo-aulas etc.

De acordo com informações presentes no PP, o curso oferece uma infraestrutura física adequada para atender a demanda dos alunos. O espaço físico e recursos didáticos para realizar as atividades propostas fazem parte da construção e busca pela qualidade do ensino (BRASIL, Referenciais de Qualidade para cursos a distância, 2007). Segue a descrição da infraestrutura física que o curso oferece segundo consta no documento PP (BRASIL, Projeto Pedagógico/Pedagogia UFJF/UAB, 2014, p. 7):

A Faculdade de Educação possui uma sala onde funciona a secretaria do curso, com cinco computadores ligados à rede, impressoras e armários. Há também o infocentro do curso, com sete computadores ligados na internet, para que os tutores possam utilizá-los para fazerem videoconferências, reuniões ou acessarem o AVA, caso haja necessidade. Conta ainda com uma sala de reuniões, para reuniões de professores e tutores.

[...] No CEAD há também espaços destinados, principalmente para gravações de vídeo-aulas com equipamentos destinados a isso, e também com a ajuda de profissionais que podem assessorar os professores, caso haja necessidade. Mas como foi supracitado, tais espaços e funcionários, não são exclusivos do curso de Pedagogia, mas atendem a todos os cursos a distância da UFJF. (UFJF, 2014, p. 7)

O fragmento destacado apresenta informações sobre o patrimônio físico e os espaços físicos disponibilizados aos alunos do curso e/ou ao preparo para as atividades destinadas para os alunos. O PP menciona ainda a presença de biblioteca física nos polos e da biblioteca presente no AVA. No entanto, não menciona a presença de infocentro nos polos UAB de cada município assistido.

A qualidade de recursos físicos presentes no polo, como a presença de bibliotecas, infocentro, salas de aulas, recursos para auxílio de aulas e/ou oficinas como Datashow etc., não é mencionada pelo PP. Sobre os aspectos referentes à infraestrutura intelectual do curso, já foi mencionado que os profissionais envolvidos são de excelente formação – os professores em maioria fazem parte do corpo de professores da UFJF, e os professores tutores possuem formação condizente com a disciplinas em que estão atuando e possuem formação especializada, sendo a maioria mestre ou doutor.

Consta no PP que “o curso de Pedagogia se estrutura por meio de coordenações colegiadas que se interagem ações pedagógicas colaborativas interativas” (UFJF, 2014, p. 10) e também a função realizada por duas das quatro coordenações existentes no curso (Coordenação de Professores e Coordenação de Tutores). Cabe lembrar que o documento fornecido está em fase de construção e esse pode ser um dos fatores para a ausência dessa informação. Enfatiza-se que parte da função desses cargos está presente em outras seções desse documento. Sobre as funções das duas coordenações presentes no PP, vide os fragmentos a seguir:

Sobre a Coordenação de Professores

Assim, a coordenação de professores é responsável por propiciar um espaço fundado na troca de experiência e no desenvolvimento de ações conjuntas entre a equipe de professores, tanto do ponto de vista das discussões teórico-metodológicas quanto da educação online. Propiciando momentos importantes de (re)significação da dade teoria-prática.

As ações dessa coordenação podem ser assim sintetizadas:

- Participar do trabalho colegiado feito pela equipe de coordenação do curso;
- Participar da reunião semanal da equipe de coordenação do curso;
- Participar das deliberações das demais coordenações;
- Promover reuniões com os tutores, quando necessário;
- Elaborar, junto com a coordenação geral, o calendário do semestre letivo;
- Elaborar, junto com os professores, o calendário das oficinas do semestre letivo;
- Coordenar as reuniões periódicas dos professores UAB, estimulando a troca de experiência e o desenvolvimento de ações conjuntas;
- Fazer atendimentos individuais aos professores UAB para resolução de demandas específicas;

- Promover oficinas relativas a recursos online;
- Promover espaços de interlocução com a coordenação de tutoria a distância
- Participar das aulas inaugurais do Curso.
- Representar o curso em reuniões junto ao MEC e ao CEAD, quando necessário.
- Articular a integração do trabalho dos professores com as demais atividades do curso.
- Fazer a ligação entre o trabalho dos professores e as coordenações e secretaria decurso.
- Orientar e acompanhar o trabalho dos professores em relação ao domínio de recursos da educação online.

Sobre a Coordenação de Tutoria a Distância

A coordenação de tutoria a distância, responsável por auxiliar, apoiar e estimular o trabalho, deve desenvolver ações que propiciem a melhoria do trabalho dos tutores a distância, bem como sua formação continuada na área de Educação online.

Para tanto, este coordenador:

- Participa das reuniões de coordenação
- Participa das deliberações das demais coordenações
- Participa das aulas inaugurais do Curso
- Representa o curso em reuniões junto ao MEC, quando necessário
- Articula ações, com as demais coordenações, de modo a integrar o trabalho do tutor a distância com as demais atividades do curso
- Faz a ponte entre as demandas dos tutores e as demais coordenações decurso
- Orienta o trabalho dos tutores a distância no que diz respeito à Educação online
- Organiza e promove reuniões mensais com os tutores a distância
- Promove formação continuada aos tutores a distância, estendendo aos demais educadores do curso, acerca dos aspectos afeitos a Educação online
- Promove oficinas presenciais e online de instrumentalização de recursos da Plataforma Moodle e da Web2.0
- Estimula a participação no Espaço (online) de formação continuada de tutores
- Cria espaços de interação online para os tutores das diversas disciplinas
- Estimula a interação entre os tutores a distância das diversas disciplinas por meio do Espaço de tutores no Moodle
- Promove a troca de experiências entre os tutores a distância
- Cria espaços para que os tutores possam sanar dúvidas tecnológicas
- Promove, aos tutores, grupo de estudos mensais sobre Educação online
- Debate com os tutores sobre questões afeitas à tutoria em espaços online
- Coordena as ações dos tutores auxiliares (de apoio) junto a coordenação de tutoria
- Participa da seleção de tutores a distância
- Avalia o trabalho de tutoria dos tutores a distância frente às ações promovidas por esta coordenação
- Estimula os tutores a distância no que diz respeito a produção de materiais e utilização de recursos diversos disponíveis no curso
- Orienta a mediação pedagógica dos tutores no que diz respeito à Educação e docência online. (UFJF, 2014, p. 8).

Neste momento serão apresentados os dados referentes à infraestrutura do curso com base em informações coletadas pelo questionário aplicado aos alunos. Com base nas tabelas

18, 19 e 20, foi possível concluir que, de acordo com os alunos, os itens apresentados nessas tabelas possuem um bom padrão de qualidade, pois a maioria dos respondentes qualificou como Ótimo ou Boa a avaliação geral dos itens. Os itens relacionados à gestão e desenvolvimento do conteúdo do curso foram avaliados como Ótimo ou Boa. É possível identificar também que existe uma boa relação dos alunos com os tutores e que os mesmos são considerados capacitados pelos alunos.

Tabela 18. Avaliação da infraestrutura Administrativa e Pedagógica do Curso

Item Avaliado	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não Responderam
Gestão do curso pela UFJF / CEAD	15	23	6	0	14
Gestão do curso pela FACED	12	26	6	0	14
Relação do polo com os órgãos municipais de educação	13	23	9	2	11
Metodologia/Desenvolvimento do conteúdo	15	21	6	0	16
Avaliação Geral do Curso	46	10	2	0	0

Fonte:Elaborado pela autora.

A Tabela 18, intitulada “Avaliação da infraestrutura Administrativa e Pedagógica do Curso”, contém o resultado da avaliação da infraestrutura do curso de Pedagogia UFJF/UAB. Os dados foram organizados a partir dos itens extraídos do questionário aplicado aos alunos. As questões utilizadas para elaboração dessa tabela foram: **Questão 50)** *Como você avalia seu curso?*; **Questão 60.1)** *Na questão a seguir avalie os itens propostos, e preencha com os números do conceito que você atribui: Gestão do curso pela UFJF / CEAD;* **Questão 60.2)** *Na questão a seguir avalie os itens propostos, e preencha com os números do conceito que você atribui: Gestão do curso pela FACED;* **Questão 60.3)** *Na questão a seguir avalie os itens propostos e preencha com os números do conceito que você atribui: Relação do polo com os órgãos municipais de educação;* **Questão 60.6)** *Na questão a seguir avalie os itens propostos, e preencha com os números do conceito que você atribui: Desenvolvimento do conteúdo dos cursos e as metodologias usadas pra isso.* Como já mencionado, a maioria dos alunos está satisfeita com a infraestrutura física e administrativa do curso. Segue a Tabela 19 com informações referentes à Avaliação da Capacitação dos Tutores:

Tabela 19. Avaliação da Capacitação dos Tutores

Item Avaliado	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não Responderam
Capacitação de tutores presenciais	15	23	10	0	10

Capacitação de tutores a distancia	13	24	6	0	15
------------------------------------	----	----	---	---	----

Fonte:Elaborado pela autora.

A Tabela 19, intitulada “Avaliação da Capacitação dos Tutores”, contém o resultado da avaliação realizada pelos alunos do curso sobre a capacitação dos tutores que atuam a distância ou presencial. Os dados foram organizados a partir dos itens extraídos do questionário aplicado aos alunos. As questões utilizadas para elaboração dessa tabela foram: **Questão 60.4)** *Na questão a seguir avalie os itens propostos, e preencha com os números do conceito que você atribui: Capacitação de tutores presenciais.* Como mencionado anteriormente, a maioria dos respondentes está satisfeita com a capacitação do professor/ tutor de forma geral.

Uma relação equilibrada que permita o diálogo e a mediação educacional entre o aluno e o professor/tutor é um dos pontos centrais da educação realizada através da modalidade a distância. Obter um corpo de profissionais que consiga alcançar esses atributos é reflexo de uma boa infraestrutura pedagógica. Em busca de analisar a percepção dos alunos sobre esse aspecto, segue a Tabela 20 com dados que avaliam a relação entre tutores e alunos do curso:

Tabela 20. Avaliação da relação entre o professor/tutor e o aluno

Tipo de Relação	Quantidade de Alunos	%
Muito boa, com trocas profissionais efetivas.	34	58%
Muito boa, restrita a relação pessoal.	16	28%
Regular, mas com baixo grau de comunicação.	8	14%
Total		100%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 20, intitulada “Avaliação da relação entre o professor/tutor e o aluno”, foi elaborada com base nos dados extraídos do questionário aplicado aos alunos, tendo como base a seguinte questão: **Questão 51)** *Como você qualifica a relação com o(s) tutor(es) do seu polo?* Como já mencionado, a maioria dos alunos, totalizando 59%, consideram a relação com o professor tutor muito boa, com trocas profissionais efetivas; 28% consideram como Muito boa, restrita à relação pessoal; e apenas 14% consideram Regular, com baixo grau de comunicação.

Por meio de informações coletadas na página eletrônica do curso e informações cedidas pela secretária do mesmo, foi possível identificar a relação de professor/tutor a

distância e alunos (a relação de professor por aluno depende do quantitativo de matrícula em cada turma a cada semestre), assim como o quantitativo de professores (1 professor atuante em cada disciplina) e tutores presenciais (1 tutor UABIII; 1 tutor UABIV; 1 tutor UAB V).

Sobre a percepção da infraestrutura a partir da ótica dos entrevistados foi possível perceber uma coerência entre os relatos. Foi perguntado a eles os seguintes aspectos: em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) da UFJF atende à demanda do curso adequadamente? Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) da FACED atende à demanda do curso adequadamente? Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) do curso atende às eventuais demandas dos alunos adequadamente? O Entrevistado 2 não aprofundou sua percepção sobre o tema, e por esse motivo suas contribuições sobre esse aspecto não foram contabilizadas. A partir das indagações realizadas segue a percepção dos entrevistados 1 e 3 a partir de cada aspecto destacado:

Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) da UFJF atende à demanda do curso adequadamente?

Entrevistado 1: Eu diria que sim, no geral eu diria que sim, é lógico que há coisas que poderiam estar sendo ainda mais aperfeiçoadas, a gente está passando particularmente neste momento agora por um período de recessão, que a recessão econômica geral que repercute nos processos administrativos, dos recursos, dos funcionários da secretaria a maior parte são terceirizados, estão com salários atrasados, alguns materiais acabam demorando também a chegar, seja tonar, seja enfim e outras questões aí que envolvem o encaminhamento dos recursos, a gente está no geral também o curso presencial está tendo sérios problemas em relação ao contingenciamento muito forte neste momento de recessão.

Entrevistado 3: Intelectual sim, mas física, física e? [...] Eu acho que não, eu acho que ainda a gente precisa caminhar muito sobre isso, a partir disso e acho que na federal a gente precisa ganhar uma conotação de maior visibilidade.

Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) da FACED atende à demanda do curso adequadamente?

Entrevistado 1: Então, eu estava pensando particularmente na FACED quando eu respondi a pergunta anterior, mas no geral a universidade tem uma, é uma boa universidade, na verdade é uma ótima universidade em termos de infra estrutura, a gente reconhece isso, isso já foi atestado. E a nossa faculdade basicamente tem uma boa estrutura para o curso presencial e também para o curso a distância. Há coisas que como eu disse tem que ser ainda desenvolvidas, o número de professores aumentou por exemplo, e ao mesmo tempo o espaço físico aqui da nossa faculdade não aumentou proporcionalmente, então alguns professores que também trabalham no curso a distância, então a gente tem que falar, uma coisa está diretamente relacionada a outra, eles estão dividindo as vezes o gabinete com dois colegas, outros dois colegas, então tem problema de espaço físico, problemas de recursos aqui, problemas de contingenciamento de recurso de materiais aqui mesmo na FACED por conta dos ajustes e dos cortes orçamentários, então o que a gente vê em termos da universidade como um todo a gente vê também aqui na FACED.

Entrevistado 3: Da FACED sim.

Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) do curso atendem às eventuais demandas dos alunos adequadamente?

Entrevistado 1: Eu acho que sim. Não tenho dúvida de que em termos do que a gente tem tanto como em termos de infraestrutura material como de recursos humanos, intelectuais, os professores, eu acho que a gente tem um curso de excelente qualidade, também como é no curso presencial, também por que a maior parte hoje dos professores e dos professores tutores são, estão ligados diretamente ao curso presencial da FACED, são efetivos das nossas disciplinas, são responsáveis pelas nossas disciplinas.

[...] Eu acredito que a própria expansão que as universidades que com os cursos superiores tiveram nos últimos anos, a ampliação substancial do número de concursos e a contratação de professores efetivos, isso fez com que a gente tivesse uma outra estrutura de recursos humanos para a educação a distância também, na medida que os professores do curso presencial passaram a assumir também a educação a distância, isso criou vamos dizer, uma base (Pausa para gravação) do nosso curso, para que no departamento, no colegiado aonde tudo é em última instância, debatido, deliberado, a educação a distância pudesse ocupar um lugar mais representativo, mais efetivo, à medida que estas discussões passaram a ser, relativas a educação a distância, passaram a ser conduzidas pela maioria dos professores da faculdade que também faziam parte não só do curso presencial mas também do curso a distância, então não teve como mais pensar ou esperar que o curso a distância fosse um curso marginal, vamos dizer assim, secundário na faculdade. Ele efetivamente, como um curso presencial passou a ocupar um lugar central, o mesmo lugar como o presencial. Algumas resistências ainda existem mas na medida que a gente vai mostrando a qualidade do trabalho, o compromisso em relação ao curso, as questões estão sendo bem encaminhadas.

Entrevistado 3: A sim, a gente tem notícias, a gente tem algumas notícias por exemplo, os alunos são aprovados, bem aprovados em concursos públicos. Isso na verdade a gente vê isso pelo posicionamento dos alunos, pelos depoimentos e vê também pelo ingresso deles no mundo do trabalho e acho que tem um retorno interessante sobre isso.

Com base na opinião dos entrevistados 1 e 3, percebe-se que os mesmos acreditam que a instituição UFJF possui pontos que necessitam ser revistos no que se refere ao apoio institucional ao funcionamento do curso. No entanto, os entrevistados consideram que a FACED e a coordenação do curso, assim como estão organizadas, oferecem apoio e funcionalidade. No que tange à infraestrutura intelectual, os dois entrevistados defendem que o curso possui um quadro capacitado e dedicado, capaz de conduzir adequadamente a formação dos alunos.

4.3.2 Análise da segunda categoria

Esta parte do estudo possui o objetivo similar ao da parte 4.3.1 “Análise da primeira categoria”, no entanto a análise dos dados foi realizada com base na segunda categoria de análise. São apresentados os dados recolhidos através dos três instrumentos metodológicos já mencionados, entendendo como auxílio dos processos investigativos as seguintes grandezas:

perfil do aluno atendido pelo curso; tipo de assistência que o aluno de pedagogia recebe da UFJF; o que o aluno espera do curso.

A partir do objetivo específico “Descrever e analisar qual o perfil do aluno de Pedagogia a distância ofertado pela UFJF e como ele é assistido nesse contexto universitário”, foi proposta a seguinte categoria: *análise do perfil socioeconômico do aluno e de como ocorre sua relação com a instituição de ensino: levantar o perfil do alunado do curso, assim como, de modo mais específico, entender como se propuseram/efetivaram a oferta e o uso dos recursos da instituição pelos alunos e as formas de apoio disponibilizadas pela instituição.*

Ter em foco o perfil do aluno assistido pelo curso possibilita melhor adequação dos processos pedagógicos, de gestão e infraestrutura, além de permitir melhor planejamento visando abordar as peculiaridades das regiões de alcance do curso, considerando as diversidades existentes. Através da análise do PP foi possível identificar a preocupação desse curso de manter-se atualizado sobre o perfil e sobre o desempenho obtido pelos alunos, como mostra no fragmento a seguir:

A avaliação do Projeto do Curso de Pedagogia – UAB será realizada através da constituição de um Observatório, com o monitoramento sistemático, a cada período/semestre, desenvolvidas no curso e da percepção dos cursistas com relação a essas ações, e um sistema de avaliação e acompanhamento dos alunos a partir da construção de perfis e quadros de desempenho. (UFJF, 2014, p. 16)

A descrição do perfil do aluno presente no PP refere-se a características inerentes aos cursos vinculados a UAB, ou seja, a interiorização do ensino e a ampliação do acesso à educação superior. Esse curso pretende alcançar professores em exercício que ainda não possuem formação adequada, além de favorecer a formação de novos profissionais (UFJF, 2014, p. 1). No entanto, não consta no PP a descrição do perfil assistido pelo curso no que se refere a possíveis dificuldades de acesso ao polo, não informa o perfil socioeconômico, não descreve se prevalece alunos do sexo masculino ou feminino etc.

Este estudo compreende que as possíveis adversidades com a locomoção para o acesso a tutorias presenciais, realizações de avaliações presenciais e participação em oficinas presenciais não deve ser empecilho para que o aluno realize essas e outras atividades presenciais não descritas e, nesse sentido, um curso que priorize a democratização do acesso e permanência deve se preocupar com essas possíveis adversidades. Compreender as dificuldades financeiras e o contexto socioeconômico do qual os alunos fazem parte são

informações relevantes para a construção do Projeto Pedagógico. Entretanto, como já mencionado, esse documento encontra-se em reformulação, e apesar de não constar no documento alguns aspectos sobre a descrição do perfil dos alunos assistidos por esse curso, através do questionário aplicado aos alunos a coordenação do curso buscou mapear o perfil deles.

Foi possível identificar o perfil do aluno assistido pelo curso através do questionário aplicado pela coordenação do curso. Esse questionário foi elaborado e aplicado às turmas com o intuito de coletar dados que possibilitem a construção do perfil dos alunos, a fim de buscar adequações na organização do pedagógica, administrativa e intelectual do curso, com o intuito de construir uma educação de qualidade.

Com base no questionário elaborado pelos Grupos de Pesquisa EDUCCO e GPPSE e aplicado pela coordenação do curso de Pedagogia UFJF/UAB, foi possível selecionar dados a partir do auxílio da categoria de análise elaborada com o intuito de ferramentalizar essa investigação. Os dados coletados através do questionário foram selecionados e tabulados a partir de aspectos que contribuem para o mapeamento do perfil do aluno. Para alcançar esse intuito as tabelas apresentam informações que compreendem: o motivo da escolha do curso oferecido através da modalidade EaD; faixa etária dos alunos; representatividade racial dos alunos; qual a cidade de origem dos alunos; se os alunos residem na cidade em que o polo está sediado; se os alunos possuem curso superior e se essa formação possui relação com a área da educação; se os alunos trabalham e qual a carga horária de trabalho semanal; período semanal em que os alunos se dedicam aos estudos; se os alunos trabalham em atividades relacionadas à educação; frequência de acesso do aluno na plataforma de ensino; se os alunos possuem filhos; qual o grau de escolaridades dos pais dos alunos; tecnologias digitais que os alunos possuem acesso; se o aluno possuía conhecimento em informática antes de ingressar no curso.

Segue a tabela 21 com dados que indicam o principal motivo pelo qual o aluno optou pelo curso de Pedagogia UFJF/UAB:

Tabela 21. Motivo de Escolha do curso de Pedagogia UFJF por percentual de alunos

Motivo	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Área Temática	2	3%
Deslocamento	15	26%
Disponibilidade	3	5%

Gratuidade	4	7%
Qualidade	34	59%

Fonte: elaborado pela autora.

A tabela 21, intitulada “Motivo de Escolha pelo curso de Pedagogia UFJF/UAB por percentual de alunos”, foi elaborada com base na **Questão 49) Qual a principal razão de escolha do Curso de Pedagogia UAB da UFJF?**. Os dados revelam que 59% dos alunos optaram por esse curso devido à sua qualidade, 26% consideram as facilidades com o deslocamento um fator decisivo para a escolha. Seguem as Tabelas 22 e 23 contendo informações referentes à faixa etária e à raça dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB:

Tabela 22. Faixa etária dos alunos do curso de Pedagogia UFJF /UAB

Faixa Etária	Quantidade de Alunos	% de Alunos
18 a 25 anos	10	17%
26 a 32 anos	13	22%
33 a 45 anos	29	50%
46 a 60 anos	4	7%
Não Informou	2	3%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 22, intitulada “Faixa etária dos alunos do curso de Pedagogia UFJF /UAB”, representa o mapeamento da faixa etária dos alunos assistidos pelo curso. Essa tabela foi construída a partir da **Questão 3) Idade**. A partir dessas informações é possível observar que 50% dos alunos respondentes possuem idade entre 33 a 45 anos, 26% possuem entre 26 a 32 anos e apenas 7% possuem idade entre 46 a 60 anos.

Tabela 23. Representatividade racial dos alunos do curso de Pedagogia UFJF

Raça	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Branca	30	52%
Parda	24	41%
Preta	4	7%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 23, intitulada “Representatividade racial dos alunos do curso de Pedagogia UFJF”, representa o mapeamento racial dos alunos do curso. Essa tabela foi elaborada com base na **Questão 04) Raça**. De acordo com os dados coletados é possível identificar que a

maioria dos alunos é branca, representando assim 52% dos respondentes. Declararam-se pardos 41%, e apenas 7% se consideram negros.

As Tabelas 24, 25 e 26 apresentam respectivamente dados referentes à naturalidade do aluno, se o aluno reside na cidade do polo, e se os alunos mudaram da cidade de origem para a cidade do polo. Seguem as tabelas mencionadas:

Tabela 24. Naturalidade dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Naturalidade do Aluno	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Cidade do meu próprio polo	14	24%
De outra cidade próxima ao meu polo	33	57%
De outra região brasileira	2	3%
De outra região mineira	7	12%
De outro estado, no sudeste brasileiro	2	3%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 24, intitulada “Naturalidade dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB”, é representativa do percentual de alunos que são naturais da cidade polo. Essa tabela foi construída a partir das informações coletadas através da *Questão 7) Naturalidade*. Com base nessas informações é possível perceber que a maioria dos alunos – representada pelo percentual de 57% – é natural de cidades diferentes do polo mas próximas ao mesmo; 24% dos alunos são naturais da cidade em que está localizado o polo, apenas 3% dos alunos são naturais de outros estados do sudeste que não Minas Gerais e 3% dos alunos são naturais de outras regiões do Brasil que não a região sudeste.

Tabela 25. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que residem na cidade do polo

Cidade aonde reside	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Na própria cidade do polo onde estudo.	18	31%
Outra cidade fora do polo	40	69%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 25, intitulada “Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que residem na cidade do polo”, apresenta os dados referentes à cidade em que os alunos do curso residem. Essa tabela foi elaborada com base na *Questão 8) Residência atual*. Com base nos dados extraídos do questionário aplicado aos alunos foi possível perceber que 69% dos alunos

residem em cidades diferentes do polo em que estudam e 31% residem na cidade em que se localiza o polo do curso.

Tabela 26. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que mudaram da Cidade de Origem para a cidade do Polo

Mudou de Cidade	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Mudou para a cidade do Polo	4	7%
Já Nasceram na cidade do Polo	14	24%
Não Migraram	40	69%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 26, intitulada “Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que mudaram da Cidade de Origem para a cidade do Polo”, apresenta informações referentes ao percentual de alunos que migraram da cidade onde nasceram para a cidade em que o polo foi instituído. Os dados utilizados para elaboração dessa tabela são resultado do cruzamento das informações coletados com auxílio da *Questão 7) Naturalidade* e *Questão 8) Residência atual*. Através da observação dos dados contidos nessa tabela é possível perceber que não houve migração dos alunos para as cidades dos polos, já que apenas 7% dos alunos se mudaram para a cidade do polo. Como essa mudança de cidade ocorreu em proporções pequenas e é subjetiva, é difícil concluir que o motivo desta mudança é a oferta do curso na cidade.

Seguem as Tabelas 27 e 28 contendo dados que informam o percentual de alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem outra formação Superior:

Tabela 27. Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior

Possui Curso Superior	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Possui Curso Superior Completo	12	21%
Possui Curso Superior Incompleto	8	14%
Não Possui Curso Superior	38	65%

Fonte: Questionário aplicado

A Tabela 27, intitulada “Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior”, contém a relação de alunos que já possuem curso superior completo ou incompleto. Essa tabela foi elaborada a partir de informações retiradas da *Questão 29) Você já fez outro curso superior completo?*. A partir das observações dos dados é possível destacar

que 21% dos alunos possuem curso superior completo e 14% possuem curso superior incompleto.

Tabela 28. Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior na área de Educação

Curso Superior relacionado com educação	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Possui Curso Superior na área de Educação	8	67%
Possui Curso Superior Completo em outras áreas	3	25%
Não informou a área do curso superior	1	8%
Total	12	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 28, intitulada “Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior na área de Educação”, possui dados do percentual de alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB com graduações na área da educação. Essa tabela foi construída com base nas informações coletadas a partir do cruzamento das *Questão 29) Você já fez outro curso superior completo?* e *Questão 29.1) Curso*. Nesta tabela foram considerados apenas os alunos que possuem curso superior completo, e com base nessas informações é possível identificar que 67% dos alunos graduados possuem formação na área da educação e 25% possuem curso superior em outra área do conhecimento. Seguem as Tabelas 29, 30, 31 e 32 contendo respectivamente informações referentes à carga semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB e se o trabalho possui relação com a área da educação.

Tabela 29. Carga semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Carga Horária Trabalhada	Quantidade de Alunos	% de Alunos
1 a 10 Horas	7	12%
20 a 30 Horas	18	31%
31 a 45 Horas	19	33%
45 a 60 Horas	5	9%
Não Informou Carga Horária	4	7%
Não Trabalha	5	9%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 29, intitulada “Carga semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB”, apresenta informações referentes a carga horária de trabalho semanal dos alunos. Os dados presentes nessa tabela foram elaborados com base nas informações coletadas através da *Questão 17) Qual o número de horas semanais que dedica a seu trabalho?*. A

partir dessas informações foi possível constatar que 9% dos alunos não trabalham, 33% dos alunos trabalham entre 31 e 45 horas e que 31% dos alunos trabalham entre 20 e 30 horas semanais.

Tabela 30. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/ que trabalham em áreas relacionadas com a educação

Trabalho relacionado com educação	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Sim	29	60%
Não	19	40%
Total	48	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 30, intitulada “Alunos do curso de Pedagogia UFJF/ que trabalham em áreas relacionadas com a educação”, possui informações dos alunos do curso que trabalham em áreas relacionadas à educação. Essa tabela foi construída a partir dos dados coletados pela **Questão 18) Se exerce atividade remunerada, essa atividade relaciona-se com a área da educação?**. É possível compreender, com base nos dados coletados, que 60% dos alunos que trabalham exercem atividades relacionadas à área da educação e 40% dos alunos que trabalham não exercem atividades relacionadas à área da educação.

As Tabelas 31 e 32 contêm informações referentes à incidência do turno do dia em que os alunos se dedicam aos estudos e referentes à periodicidade semanal da qual os alunos acessam a plataforma de estudo. Seguem as tabelas mencionadas:

Tabela 31. Turno de maior incidência de estudos dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Período de Estudo	Quantidade de Alunos	% de Alunos
À Noite	19	33%
De Manhã	8	14%
De Tarde	5	9%
Em diferentes momentos do dia	18	31%
Tarde da noite, depois do trabalho	8	14%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 31, intitulada “Turno de maior incidência de estudos dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB”, contém dados que representam o período do dia em que os alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB. Os dados dessa tabela foram coletados com o auxílio da

Questão 52) Quanto ao seu hábito de estudo, em relação ao horário, você estuda geralmente?. Com base nas informações coletadas foi possível identificar que 34% dos alunos estudam no período da noite, 31% dos alunos estudam em diferentes momentos do dia, 14% estudam pela manhã, 14% estudam tarde da noite, após o trabalho, e 9% estudam na parte da tarde.

Tabela 32. Frequência de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos alunos do curso de Pedagogia UFJF/ UAB

Frequência de Acesso	Quantidade de Alunos	% de Alunos
De 2 a 3 vezes por semana	7	12%
De 4 a 5 vezes por semana	17	29%
Todos os dias	24	41%
Todos os dias, mais de uma vez por dia	10	17%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 32, intitulada “Frequência de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos alunos do curso de Pedagogia UFJF/ UAB”, apresenta dados sobre a frequência de acesso ao AVA. As informações contidas nas tabelas foram elaboradas com base nos dados coletados pela **Questão 43)** Com que frequência você acessa a plataforma UAB?. As informações presentes nessa tabela revelam que 41% dos alunos acessam o espaço virtual de ensino todos os dias, 29% informaram que acessam de 4 a 5 vezes por semana e 17% declararam que acessam a plataforma todos os dias mais de uma vez por dia. É possível observar que existe uma regularidade de acesso à plataforma, já que apenas 12% dos alunos acessam a plataforma somente 2 a 3 vezes durante a semana.

Segue a Tabela 33 com informações referentes à média de escolarização dos pais dos alunos:

Tabela 33. Grau de escolarização dos pais dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Formação	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Analfabeto	2	3%
Primário incompleto	17	29%
Primário completo	15	26%
Ginasial incompleto	6	10%
Ginasial completo	1	2%
Ensino médio incompleto	2	3%
Ensino médio completo	8	14%

Ensino superior completo	4	7%
Pós graduado	2	3%
Não sei informar	1	2%

Fonte: Questionário aplicado

A Tabela 33, intitulada “Grau de escolarização dos pais dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB”, contém dados sobre a média da escolarização dos pais dos alunos. Esses dados foram coletados a partir do cruzamento da **Questão 20) Qual o grau de escolarização de seu pai?** e da **Questão 21) Qual o grau de escolarização da sua mãe?**. Nesta tabela foi considerada apenas a maior formação entre o pai e a mãe. A partir das observações é possível constatar que 29% dos pais dos alunos respondentes não possuem primário incompleto, 26% possuem primário completo, 14% possuem ensino médio completo, 7% possuem ensino superior completo e apenas 3% têm pós-graduação. Segue a Tabela 34 contendo informações sobre o acesso dos alunos a tecnologias:

Tabela 34. Tecnologias que os alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB possuem

Tecnologia	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Computador	40	69%
Notebook e/ou Netbook	34	59%
Smartphone	21	36%
Tablet	11	19%
Computador, Notebook ou Tablet	57	98%
Acesso à internet em casa	57	98%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 34, intitulada “Tecnologias que os alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB possuem”, contém o levantamento dos instrumentos tecnológicos dos quais os alunos possuem acesso. Os dados contidos nessa tabela foram elaborados com o auxílio do cruzamento das questões: **Questão 35) Qual das tecnologias abaixo você possui atualmente?**; **Questão 35.1) Computador (Desktop)**; **Questão 35.2) Notebook e/ou Netbook**; **Questão 35.3) Smartphone**; **Questão 35.4) Tablet**; **Questão 40) Você tem acesso à internet em sua casa?**. Com base nos dados nessa tabela foi possível constatar que 98% dos alunos possuem acesso à internet em casa e possuem computador, notebook e/ou tablet.

Segue a Tabela 35 com dados que informam a porcentagem de alunos que possuíam conhecimento em informática antes de entrar no curso:

Tabela 35. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que possuíam conhecimento de Informática antes de ingressar no curso

Possuía conhecimento em informática	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Sim	49	84%
Não	9	16%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 35, intitulada “Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que possuíam conhecimento de Informática antes de ingressar no curso”, possui informação sobre o percentual dos alunos que possuíam conhecimento em informática. Os dados presentes nessa tabela foram elaborados a partir da *Questão 37) Você tinha conhecimentos de Informática antes de começar o curso UAB?*. Com base nos dados contidos nessa tabela foi possível constatar que 84% dos alunos já possuíam conhecimento em informática antes de iniciar o curso.

Neste momento será apresentada a compreensão do perfil dos alunos do curso com base no relato dos entrevistados 1 e 3. O entrevistado 2 pouco contribuiu para esse aspecto do processo investigativo. Sobre a pergunta “Em linhas gerais, como você percebe o perfil do aluno assistido pelo curso”, os entrevistados relataram:

Entrevistado 1: Em linhas gerais eu acho que a gente tem aluno que normalmente são trabalhadores, trabalham durante o dia e, no geral, fazem o curso a distância também pela possibilidade de estar tendo uma flexibilização maior do horário, permite a esses alunos desenvolvendo o curso, as disciplinas, adequando este desenvolvimento ao horário que tem de trabalho durante a semana. [...]

A gente tem alunos que estão fazendo a primeira graduação, mas também alunos que por exemplo, alunos que tinham o curso normal e fazem depois o curso de pedagogia, mais amplamente. A maioria ainda é o público feminino mas tem alunos do sexo masculino e também alguns que já tem outra graduação, que são professores de uma outra licenciatura e que fazem pedagogia a distância por saberem que é um curso de qualidade, da UFJF, as vezes tem uma graduação que não foi, uma licenciatura que não foi assim, que ele se satisfaz completamente por ser uma graduação de uma qualidade um pouco inferior.

Entrevistado 3: Bom, há uma fala que aparece muito dos professores, são alunos com muitas dificuldades, muitos como acesso a matérias, livros, revistas, diferente por conta de não ter virtualmente a biblioteca que os nossos alunos têm aqui. Acho que o próprio perfil ele é diferente, mas eu acho que o curso está muito atento a isso, então assim, não se trata de eles conseguirem um diploma de curso superior, mas trata de como a gente vai lidar com essa realidade. [...]O que eu observo, não sei se pode dizer diferença, mas eu acho que a gente pode dizer do modo como, da maneira como a modalidade a distância apresenta, que é mais distante mesmo, não tem interação face a face, e isso obvio que traz um impacto até de você poder dizer melhor para o aluno quais seriam essas orientações. Eu acho que nisso a distância, ela é mais difícil e ai eu acho que em linhas gerais esses alunos acabam tendo que correr muito atrás, eles tem que, não sei se é estudar mais, mas eles têm que estar

mais engajado nisso, tem um mito de que a educação a distância é mais fácil e eu particularmente acho mais difícil.

O Entrevistado 1 percebe o perfil dos alunos contendo em grande parte trabalhadores que estão em busca de horários mais flexíveis para estudo. É relatado ainda que parte dos alunos estão cursando a segunda graduação. O Entrevistado 3 compreende que o perfil dos alunos do curso na modalidade a distância demanda a construção de uma metodologia de aprendizagem diferente do aluno presencial para dar conta da apreensão do conteúdo, considerando que o contato face a face ocorre com baixa frequência e que a forma de mediação do conteúdo possui um outro formato. O Entrevistado 3 afirma que o curso na modalidade a distância exige dedicação e não é fácil de cursar.

4.2.3 Análise da terceira categoria

Essa parte do estudo teve como objetivo relacionar informações referentes ao acesso e oferta de vagas do curso com suas estatísticas de evasão. Esses dados foram analisados com o respaldo da terceira categoria de análise, que objetivava realizar o levantamento da demanda e fluxo estudantil, analisando os dados de oferta de vagas e evasão dos alunos, assim como a existência e uso de mecanismos de controle de evasão utilizados pela instituição. Nesse sentido, são apresentados dados recolhidos através de dois dos três instrumentos metodológicos já mencionados (PP e entrevista estruturada), e por meio de informações fornecidas pela secretaria do curso.

Nesse momento foram levantados dados que compilam as seguintes indagações: qual a periodicidade de entrada no curso; o quantitativo de vagas ofertadas e número de matrículas realizadas; se existem vagas direcionadas à concorrência de alunos graduados, graduandos, estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas ou bolsistas, estudantes negros; como ocorre a relação entre o tutor e o aluno para no processo de construção do ensino; existe espaço para o que aluno verbalize possíveis problemas do curso.

A partir de dados extraídos do PP do curso de Pedagogia UFJF/UAB foi possível constatar que até o momento o curso ofertou o total de 1600 vagas distribuídas entre as turmas abertas, a saber:

- UAB I, ofertada em 7 polos com 50 vagas por polo, total de 350 vagas;
- UAB II, ofertado em 9 polos com 50 vagas por polo, total de 450 vagas;

- UAB III, ofertado em 5 polos com 50 vagas por polo, total de 250 vagas;
- UAB IV, ofertado em 6 polos com 50 vagas por polo, total de 300 vagas;
- UAB V, ofertado em 5 polos com 50 vagas por polo, total de 250 vagas (BRASIL, Projeto Pedagógico/Pedagogia UFJF/UAB, 2014, p. 7).

Com base nessas informações é possível inferir a não regularidade em um número de vagas ofertadas. Segue o Quadro 10 com informações sobre os polos abertos em comparação com a abertura das turmas:

Quadro 10. Incidência de polos abertos em relação a turmas do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Polo	UAB I	UAB II	UAB III	UAB IV	UAB V
Barroso	Não	Não	Não	Sim	Não
Bicas	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Boa Esperança	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Coromandel	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Durandé	Não	Sim	Não	Não	Não
Ilicínea	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ipanema	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Mantena	Não	Não	Sim	Não	Não
Pescador	Sim	Não	Não	Não	Não
Salinas	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Santa Rita de Caldas	Sim	Sim	Não	Não	Não
Tiradentes	Não	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia UFJF/UAB, 2014

Legenda quadro 10:

Sim	Abriu turma
Não	Não abriu turma

De acordo com o Quadro 10, intitulado “Incidência de polos abertos em relação a turmas do curso de Pedagogia UFJF/UAB”, não há regularidade na oferta do curso em cada cidade atendida, ou seja, não necessariamente existe reoferta de turmas nos mesmos polos. Os polos não foram contemplados com todas as turmas da UAB.

Segundo os entrevistados, a maior parte das vagas ofertadas pelo curso é preenchida, e a periodicidade de abertura das turmas é anual. Os entrevistados 2 e 3 deram respostas mais

objetivas sobre esse aspecto, restringindo-se em “sim” para a primeira indagação e “anualmente” para a segunda. Segue a opinião do Entrevistado 1:

Normalmente as vagas são preenchidas no curso de pedagogia sim. [...] a gente tem normalmente feito seleções anualmente e por isso a gente está inclusive concomitantemente a gente está ofertando a UAB III que está terminando, no final do ano, a IV e a V e talvez a 6. [...]houve até uma questão de ajuste da própria política da UAB, e o MEC trabalhou no sentido de ofertar anualmente o curso, garantir a oferta anual pelo menos, e em alguns momentos até se cogitou a possibilidade de fazer de seis em seis meses, mas aí nós mesmos temos vistos que isto é inviável. (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Com base nas informações fornecidas pelos entrevistados e em especial pelo Entrevistado 1, o curso oferece abertura de turmas em periodicidade anual. Porém, conforme mostram as informações anteriormente divulgadas, as datas de abertura das turmas não possuem uma periodicidade regular. O curso até o momento ofertou cinco turmas respectivamente nos anos de 2007, 2009, 2011, 2012, 2014.

Não consta no PP do curso nenhuma informação referente a vagas destinadas a matrícula para alunos graduados ou graduandos, e nem menciona se há vagas direcionadas para alunos cotistas com baixa renda, oriundos de escola pública, ou bolsistas de escolas particulares, e cotas raciais. Ao serem indagados sobre esses aspectos os entrevistados 2 e 3 informaram que não possuem informações sobre o assunto. O Entrevistado 1 informou:

Eu não me recordo, eu acho que isso até por lei é permitido, por que é a mesma legislação que permite os alunos fazerem o ingresso, como você está dizendo, o ingresso através de uma outra graduação, mas isto normalmente não acontece no nosso curso não.

[...] Eu acredito que não, eu acredito que porque a própria, em princípio, a própria organização da oferta da educação a distância, já trabalha com a maioria dos alunos de um nível econômico relativamente mais baixo, e pelo número de vagas, a gente estaria contemplando também as outras cotas, e não somente as cotas relacionadas aos recursos financeiros, mas eu não posso dizer que respondo a essa questão com toda a clareza. (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

De acordo com o fragmento citado, o Entrevistado 1 relatou não ter informações precisas sobre o ingresso de alunos graduandos ou graduados por meio de ingresso diferente ao processo seletivo tradicional. Informou ainda que não há vagas reservadas a alunos cotistas, visto que o curso possui um formato direcionado a atender alunos que possuem desigualdades de oportunidades educacionais.

Não consta no PP informações referentes a possíveis mudanças na estrutura do curso de pedagogia. Ao serem indagados sobre alguma mudança estrutural do curso desde sua

abertura, os Entrevistados 1 e 3 informaram que não ocorreram mudanças estruturais, já o Entrevistado 2 informou que ocorreram mudanças. Segue o relato do entrevistado 2:

Sim houve. Houve uma mudança que agora a gente está querendo olhar novamente mas houve uma mudança, as mudanças na matriz foram essas que eu te disse, que eu destacaria, mas mesmo disciplinas que para mim são muito caras, apesar de várias resistências também, como uma disciplina que foi criada chama Literaturas e educação. Você tem uma disciplina que tem um outro olhar para a docência, então acho que sim, há sim uma outra visão em relação ao próprio processo de formação docente. (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Com base no relato do Entrevistado 2 é possível constatar que o mesmo não afirma ter ocorrido mudança na estrutura do curso, assim como os demais entrevistados. No entanto, acredita ter ocorrido mudanças no curso desde o período de sua implementação, mudanças referentes a adequações.

O PP apresenta informações que contemplam a Avaliação do Projeto do Curso, mas não menciona se a opinião do aluno é considerada ou não durante as avaliações do Projeto do Curso ou em algum outro momento. Segue o fragmento de texto que apresenta informações sobre esse aspecto:

A avaliação do Projeto do Curso de Pedagogia –UAB será realizada através da constituição de um Observatório, como monitoramento sistemático, a cada período/semestre, das ações desenvolvidas no curso e da percepção dos cursistas com relação a essas ações, e um sistema de avaliação e acompanhamento dos alunos a partir da construção de perfis e quadros de desempenho (UFJF, 2014, p. 16).

Sobre a avaliação do curso, o Entrevistado 2 informou apenas que existe uma avaliação sendo realizada e ao ser indagado se a opinião dos alunos é considerada durante o processo ou em algum momento, o mesmo respondeu apenas que sim. Os entrevistados 1 e 3 tiveram o seguinte relato sobre esses aspectos:

Avaliação é uma pesquisa ampla que está sendo desenvolvido agora novamente por uma professora e já foi desenvolvida no início do curso. [...] A gente tem que estar recebendo estas demandas e questões dos alunos e ponderando sobre elas, algumas a gente vê que são pertinentes e outras não. (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Ha sim a avaliação dos tutores, os professores fazem uma avaliação geral tem uma coordenação para isto. [...]Eu acho até que muito (Risos), então, eles mandam e-mail, geralmente quando tem alguma, então, para você ter uma ideia acho que há uma escuta muito grande, você tem neste semestre dois e-mails de um mesmo aluno, de todos os polos, uma queixa de que há sobreposição, estava muito sobrecarregado que eles tinham família, casa pra cuidar, e aí eu levei, ainda que fosse mil, todos os casos são analisados, a gente decidiu coletivamente como que seria a postura de uma resposta e o chamamento deste aluno, tudo que aparece do aluno. A gente não tem

muita queixa, por exemplo neste semestre igual eu falei foram dois e-mails de um mesmo aluno, que é um aluno que tem dificuldade no curso mas teve uma escuta, uma resposta, uma orientação para ele. (ENTREVISTADO 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Não consta no PP do curso a relação da quantidade máxima que cada professor/tutor possa atender. Entretanto, com base nas informações coletadas até o momento, foi identificado o quantitativo médio inicial de 50 alunos por professor/tutor. Em informações apresentadas anteriormente foi identificado que para cada polo aberto são ofertadas cerca de 50 vagas, e para cada disciplina ministrada existe um tutor destinado a cada polo aberto. O polo inicia-se em média com 50 alunos e com o decorrer dos semestres alguns alunos não mantêm a permanência.

Perguntou-se aos entrevistados 1, 2 e 3 se o número de alunos por professores/tutores é adequado, eles fizeram sobre esses aspectos seguem o relato dos entrevistados 1, 2 e 3:

Eu acho que normalmente a gente tem uma certa, não são todos os polos que preenchem as 50 vagas, há um número um pouco menor de alunos, mas eu acho que pro contexto que nós temos está relativamente adequado (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora).

Eu acho que normalmente a gente tem uma certa, não são todos os polos que preenchem as 50 vagas, há um número um pouco menor de alunos, mas eu acho que pro contexto que nós temos está relativamente adequado (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora).

No nosso caso sim, a gente tem uma coisa que é trabalhar por disciplina, não é um tutor com muitas disciplinas e muitos alunos. (ENTREVISTADO 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Sobre a importância da atuação do professor/tutor no processo de permanência do aluno no curso, não consta nenhuma informação de forma explícita no PP. E ao ser indagado sobre esses aspectos, o Entrevistado 3 respondeu apenas que sim com base em sua opinião. Segue o relato dos entrevistados 1 e 2:

Eu acredito que sim, claro, a parte pedagógica ela é base para vinculação e para eventual evasão dos alunos (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora).

Com certeza, com certeza o processo de mediação é fundamental para que o aluno avance no processo de aprendizagem, no caso da aprendizagem do adulto essa relação de cumplicidade, de confiança é fundamental [...] Nós temos uma preocupação muito significativa em relação a mediação. Eu trabalho com os tutores e um conceito que eu desenvolvi no meu doutorado chamado mediação partilhada, [...] que é exatamente trabalhar com as emergências dentro do processo de mediação porque você está lidando com o outro e que é adulto, então é a formação do adulto

professor, muitos deles já são professores, então não cabe só eu formar mediadores, eu tenho que trabalhar a mediação da mediação, então a gente trabalha dentro desse esquema com um processo buscando mais essa mediação que eu chamo de mediação partidária, mas isso com os tutores. (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora).

Ainda sobre as medidas de permanência dos alunos nos cursos, os entrevistados 1, 2 e 3 informam:

Permanentemente, a gente está acompanhando isso permanentemente, a infrequência ela é diretamente acompanhada pelos professores tutores e pelos professores responsáveis pelas disciplinas e eles tem que fazer isso semestralmente e depois lançar a frequência no SIGA dos alunos, e a evasão a gente está sempre monitorando comparando a entrada com a finalização do curso daqueles alunos que permanecem e concluem o curso.

[...]

Permanentemente a gente está pensando nestas questões, no sentido de estar potencializando cada vez mais o trabalho pedagógico, adequando também, e isso é debatido por nós, a coordenação geral e depois pela coordenação dos professores junto aos professores, e também da coordenação de tutoria junto aos tutores, e uma boa condução dos conteúdos pedagógicos das diferentes disciplinas de tal forma que, em princípio a gente não sobrecarregue de mais os alunos, de conteúdo, se possa fazer alguns trabalhos inclusive avaliativos conjuntos interdisciplinares para que o aluno não se sobrecarregue demais excessivamente, eu acho que o compromisso ele tem que ter com o curso e uma dedicação na medida que também o curso, sendo um curso que prima pela qualidade, ele vai ser exigente de uma certa forma, mas a gente também, estava te dizendo em relação ao desenvolvimento pedagógico da disciplina, a gente procura fazer, sempre discutindo para fazer isso de uma maneira coerente, pertinente não sobrecarregando os alunos. (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora).

É um curso extremamente articulado e integrado, é um curso de muita qualidade, eu considero que é um curso assim, nós temos um índice de evasão que é normal nos cursos a distância, mas no nosso caso, muitas das evasões, segundo os feedbacks que nós temos de alunos, é no sentido assim: a gente pensava que era mais fácil. Nosso curso não é fácil, é um curso pra gente de fôlego porque é um curso pesado, nós tivemos muitos avanços porque a gente conseguiu agora integrar mais algumas disciplinas, fazer com que os professores trabalhassem de forma mais articulada e isso reverberou nas próprias atividades, ao invés por exemplo de ele ter um monte de fóruns, você conseguiu diminuir o número de fóruns porque vários professores trabalham no mesmo fórum, atividades integradoras, então a gente está buscando ações interdisciplinares, a gente ainda não consegue falar de uma interdisciplinaridade no curso, mas a gente caminha para que isso ocorra e graças a todos esses espaços colegiados, espaços de encontro entre docentes, tutores, professores, coordenadores, a gente consegue. (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora).

Na reunião de professores por exemplo isso é retratado, a gente tem mecanismos de entrar em contato. [...]A gente faz uma coisa que é meio que um conselho de classe, "Fulano, tem um grupo que sumiu", não é um conselho de classe, mas que acaba funcionando como, "Fulano sumiu, este grupo está com muita dificuldade" (ENTREVISTADO 3, em entrevista concedida à pesquisadora).

Os entrevistados relatam uma preocupação com os atores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem do curso, em especial os professores, professores tutores e a coordenação no que se refere à permanência do aluno. Os entrevistados informam que mecanismos para a manutenção do aluno são sempre construídos e colocados em prática, e são desde entrar em contato com o aluno para procurar saber de suas dificuldades, a fim de apoiá-los quando possível, até a construções de metodologias articuladas entre disciplinas distintas, com um intuito de construir um diálogo e proximidade entre os conteúdos, deixando o curso mais articulado e mais atraente. Cabe ressaltar que esse curso não é pautado em apostilas, como já mencionado. O conteúdo não é produzido em larga escala, é pensado e repensado sempre que necessário. Trata-se de uma elaboração artesanal realizada pelos professores das disciplinas, o que colabora para a efetivação de um curso mais orgânico.

Sobre o acesso e ampliação da oferta de vagas, permanência e democratização do ensino, foi indagado aos gestores se os mesmos acreditam que o curso de Pedagogia UFJF/UAB, possibilita o alcance desses aspectos. Os entrevistados 1, 2 e 3 concluíram que:

Democratização na medida que ela amplia a possibilidade de acesso a população, aos estudantes, a fazer o curso superior, à medida que a educação presencial não chega, não tem chegado a todos os lugares, a educação a distância ela democratiza o acesso. E a permanência, eu acredito que também ela garante na medida em que ela se mantém com qualidade, e o nosso curso tem se mantido, e garante a infraestrutura adequada para isso, em alguns momentos principalmente essa infraestrutura no momento de agora, dos últimos tempos, ela tem apresentado alguns problemas, daquelas questões que eu falei com você, mas eu não vejo que isso tem, pelo menos em um primeiro momento impactado na evasão, na ampliação da evasão do curso. (ENTREVISTADO 1, em entrevista concedida à pesquisadora).

Democratização sim, a permanência no nosso curso pelas questões pedagógicas que eu abordei com você, eu entendo que sim, elas favorecem a permanência. O acesso com certeza, uma vez que você não só oferece mais condições e melhores condições para aquele sujeito que não tem universidades próximas a sua residência, mas também para aquele que tem horários diversos de trabalho, por que hoje você tem as vezes pessoas que trabalham um dia de manhã, outro dia a tarde e outro dia a noite, ele não tem como se dedicar integralmente no mesmo horário para uma determinada atividade de estudo então por conta disso a questão de acesso, eu acho que ela é fundamental, a expansão que se deu no ensino superior no Brasil, ela ganhou muitos com os cursos a distância, ela aumentou significativamente o acesso principalmente na formação inicial de professores, e isso é importantíssimo principalmente no cenário que a gente tem que esta desfavorável para a formação de professores no Brasil pela desqualificação docentes, então eu entendo que a educação a distância e o nosso curso tem um formato muito interessante porque ele alia acesso, tecnologia, pluralidade, diversidade, também que são fatores primordiais para a permanência mas principalmente com qualidade, a gente não abre mão da qualidade no nosso curso, por isso que é um curso que não é um curso fácil, então diferente de outros cursos que "ah, você vai dar uma "estudadinha" em qualquer horário", não você tem que estudar pra valer, você tem flexibilidade de horário, você tem flexibilidade de várias questões, mas você tem que ter muita disciplina, a gente dá apoio para isso,

mas a gente exige bastante (ENTREVISTADO 2, em entrevista concedida à pesquisadora).

Eu acho que ela possibilidade, mas eu acho que a gente tem assim, todas as contingências do presencial também, isto depende de cada um, mas eu acho que o curso ele dá subsídios para que o aluno, ele inicie e termine. O curso tem isso como foco, tem isso como meta vamos falar assim (ENTREVISTADO 3, em entrevista concedida à pesquisadora).

Os relatos dos três entrevistados estão em consonância com a eficácia do curso em desempenhar sua função social de democratização do acesso e permanência dos alunos. Os entrevistados defendem a qualidade que acreditam que o curso possui, considerando que o desenho pedagógico do mesmo corrobora para a permanência e qualidade. Os entrevistados 1 e 2 destacam as possibilidades que o curso proporciona no que se refere ao acesso ao Ensino Superior em áreas localizadas geograficamente em pontos remotos.

Sobre a relação dos dados de evasão do curso de Pedagogia da UFJF/UAB, cabe enfatizar que o curso compreende evasão como os dados dos alunos que não trancaram o curso, que não estão cursando e que não concluíram o curso, ou seja os alunos que foram desligados. Seguem as Tabelas 36 e 37 que representam os dados fornecidos pela secretaria do curso no ano de 2014 e que representa os dados de evasão das duas turmas já formadas UAB I e UAB II. As tabelas também apresentam 5os dados parciais de evasão das turmas em andamento UAB III e UAB IV. No momento em que esses dados foram fornecidos não havia informações sobre a turma UAB V.

Tabela 36. Turmas do curso de Pedagogia UFJF/UAB por indicadores de evasão

UAB	Vagas	Entrada	Formados	Cursando	Trancados	Desvinculados	Evasão
UAB I	350	349	190	22	3	134	38,40%
UAB II	450	395	163	40	0	192	48,61%
UAB III	250	248	0	160	0	88	35,48%
UAB IV	300	293	0	198	0	95	32,42%
Total	1350	1285	353	420	0	509	39,61%

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia UFJF/UAB, 2014

A Tabela 36, intitulada “Turmas do curso de Pedagogia UFJF/UAB por indicadores de evasão”, representa os dados de evasão do curso listado por turmas, e com base nessas informações constata-se que a UAB I possuiu evasão equivalente a 38,40% de alunos. A UAB II foi finalizada com o total de 48,61% de evasão, representando uma alta de 10% em comparação com a turma anterior e possuindo um quantitativo que representa a evasão da metade dos alunos matriculados no curso, valor um pouco alarmante, considerando que a

proposta é formar o maior número possível de alunos. O índice de evasão das turmas UAB II e UAB III representa taxas parciais, considerando que essas turmas ainda não graduaram. O fato de os índices apresentados serem parciais são números relevantes por representarem um alerta para o cenário de evasão, considerando que antes da graduação das turmas as mesmas apresentam cerca de 35,48% (UAB III) e 32,42% (UAB IV).

Tabela 37. Polos do curso de Pedagogia UFJF/UAB por indicadores de evasão

Polo	Vagas	Entrada	Formados	Cursando	Trancados	Desvinculado	Evasão
Barroso	50	49	0	33	0	16	32,65%
Bicas	150	147	34	46	0	67	45,58%
Boa Esperança	200	199	58	79	1	61	30,65%
Coromandel	100	99	66	9	0	24	24,24%
Durandé	50	25	15	2	0	8	32,00%
Ilicínea	200	202	56	55	1	90	44,55%
Ipanema	150	146	18	68	0	60	41,10%
Mantena	50	51	0	32	0	19	37,25%
Pescador	50	50	19	6	1	24	48,00%
Salinas	200	195	43	79	0	73	37,44%
Santa Rita de Caldas	100	73	28	8	0	37	50,68%
Tiradentes	50	49	16	3	0	30	61,22%
Total	1350	1285	353	420	0	509	39,61%

Fonte: Secretaria do curso de Pedagogia UFJF/UAB, 2014

A Tabela 37, intitulada “Polos do curso de Pedagogia UFJF/UAB por indicadores de evasão”, representam o quantitativo de evasão por polo, e a partir da observação desses dados é possível observar que os polos com maior percentual de evasão foram Tiradentes (61,22%), Santa Rita de Caldas (50,68%), Pescador (48%), Bicas (45,58%), Ilicínea (44,55%) e Ipanema (41,10%), e os polos com o índice de evasão mais baixos foram Coromandel (24,24%), Boa Esperança (30,65) e Durandé (32%). Com base nos dados de evasão referentes aos polos do curso é possível constatar índices alarmantes como 61,22% de evasão, e cabe ressaltar que a média entre os índices mais baixos também possui um alto valor que representa em média cerca de 30% do índice de evasão por polo.

Com base nos aspectos pontuados é possível constatar que as questões que permeiam o quantitativo de evasão do curso de Pedagogia UFJF/UAB possuem fatores causais que não foram identificados pelo presente estudo. Tais aspectos podem ser reflexo da precariedade do cenário educacional brasileiro e de aspectos socioeconômicos que não foram alvo investigativo deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste procedimento investigativo acerca do processo de democratização do acesso e da permanência ao Ensino Superior mediado pela Educação a Distância consolidou-se um panorama acerca das problemáticas que envolvem o acesso ao Ensino Superior e da modalidade educacional realizada a distância. Esta investigação teve como cenário inicial a consolidação e o desenvolvimento de Ensino Superior no Brasil com base em seus aspectos de expansão e democratização, e a consolidação e expansão da Educação a Distância instituída para o Ensino Superior público no Brasil.

Realizou-se, em princípio, uma revisão bibliográfica referente ao contexto histórico e à ampliação do Ensino Superior no Brasil, a educação a distância e o contexto pós-moderno e tecnológico, a normatização e a legislação da Educação a Distância no Brasil, e, por fim, o conceito de política pública. Pode-se constatar que são poucos os estudos que abordam a temática da democratização do Ensino Superior através do acesso realizado pela modalidade a distância. Esse fator evidencia a relevância do presente estudo e mostra a necessidade de mais pesquisas nesta área.

Esta investigação teve o respaldo técnico e teórico da legislação brasileira no que tange aos aspectos referentes ao cenário educacional e à legitimação legal da modalidade mediada a distância. A legislação que institui a Educação a distância no Brasil corroborou também para o avanço dessa modalidade no país, permitindo que essa forma de ensino aos poucos conquiste seu espaço no cenário educacional, colaborando com a expansão do acesso ao ensino, principalmente no nível Superior.

O problema central responsável pelo direcionamento deste estudo foi: tendo em vista a proposta atual de democratização do acesso ao Ensino Superior no país, a estruturação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora assegura o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão do curso? Com base na proposta investigativa, é possível afirmar os objetivos foram alcançados no que se refere aos aspectos que este estudo buscou compreender, que foram a forma de organização administrativa pedagógica do curso Pedagogia UFJF/UAB, com enfoque na permanência e conclusão do aluno.

Os dados levantados possibilitaram concluir que o curso de Pedagogia da UFJF/UAB possui seu formato em consonância com o projeto estabelecido pela UAB, o qual objetiva oferecer acesso ao Ensino Superior através do sistema integrado por universidades públicas para a demanda populacional, que possui dificuldade de acesso à formação universitária, utilizando ferramentas de tecnologias da informação e comunicação mediados pela modalidade a distância (BRASIL, UAB/CAPES 2014). O projeto da UAB prevê também um enfoque para a qualificação de profissionais da educação que já estão atuando sem a formação adequada.

Vistos esses pontos, constata-se que o curso de Pedagogia UFJF/UAB atendeu polos abertos em cidades identificadas pela UAB como localização geográfica e econômica enquadradas nas especificações estabelecidas pelo projeto. Para além da localização geográfica e critérios socioeconômicos, o curso ofertou desde sua primeira turma, em 2007, 1600 vagas e realizou 1406 matrículas, contabilizando as cinco turmas existentes. Constata-se que o curso se enquadra no que o estudo compreendeu como ampliação do acesso ao Ensino Superior.

No que tange aos aspectos referentes à permanência do aluno, identificou-se, através dos métodos investigativos utilizados, que o curso possui mecanismos que visam à permanência e conclusão do aluno. Com base nas análises realizadas no PP do curso, nos relatos coletados através da entrevista estruturada e na análise do questionário aplicado aos alunos, foi identificado que o curso possui disciplinas articuladas. Além disso, a elaboração de material didático é realizada pelos professores de cada disciplina, não há utilização de material apostilado, os professores debatem entre si e entre com os professores/tutores as formas mais adequadas de se transmitir os conteúdos. A gestão do curso, com auxílio dos professores e dos professores tutores, busca como forma de contornar/resolver a questão a estratégia de identificar o aluno que se encontra ausente durante o semestre letivo através de contato via plataforma, e-mail e ou telefone, e essas ausências são identificadas através de reuniões colegiadas periódicas realizadas no decorrer do semestre, as quais, em alguns momentos, possuem um aspecto de conselho de classe no qual buscam identificar as fragilidades e os potenciais presentes em cada turma.

Com base no questionário aplicado ao aluno foi identificado que os mesmos estão satisfeitos com aspectos referentes a assistências pedagógicas e com a infraestrutura oferecida pelo curso. Entre os alunos respondentes, 79,31% consideraram a Avaliação Geral do Curso

como ótima, 17,24% consideraram uma boa avaliação e 2,45% consideraram a Avaliação Geral do Curso como regular. Foram avaliados também os seguintes aspectos pelos alunos: Gestão do curso pela UFJF/CEAD; Gestão do curso pela FACED; Relação do polo com os órgãos municipais de educação; Metodologia/Desenvolvimento do conteúdo; Capacitação de tutores presenciais; Capacitação de tutores a distância. Considerando os alunos respondentes, dentre esses aspectos, somente a Relação do polo com os órgãos municipais de educação obteve avaliação negativa dos alunos, com o representativo de 2,45% considerando essa relação ruim. Os demais aspectos foram avaliados em maioria como bom, seguida por ótimo e tendo a minoria de respostas considerando como regular.

Através das entrevistas estruturadas realizadas com gestores do curso, foi possível identificar que alguns professores possuem dificuldades para atuar com a modalidade a distância. O curso busca sanar essa dificuldade trabalhando de forma articulada, possibilitando aos professores que colaborem com o trabalho um do outro.

Foi possível pontuar ainda as dificuldades nos aspectos administrativos e no reconhecimento institucional dos atores educacionais envolvidos com o curso. Em aspectos administrativos foi identificada uma falta de regularidade na periodicidade de aberturas das turmas. Não há também uma regularidade no que se refere à escolha dos polos em que as turmas são/serão abertas, fator que impossibilita o planejamento prévio do polo que o candidato pretende concorrer. Outro aspecto problemático refere-se ao não reconhecimento da atividade realizada pelo professor tutor e pelas demais coordenações do curso. Segundo relatos dos gestores, a instituição só reconhece a Coordenação Administrativa. Foi problematizado o fato de os professores tutores não terem a atividade reconhecida como professores: apesar de possuírem formação adequada e exercerem a função de mediadores dos conteúdos, os mesmos são remunerados como bolsistas e não possuem a atividade docente reconhecida formalmente.

No que tange aos aspectos negativos pontuados anteriormente, foi possível identificar que os mesmos existem devido à não perenização do curso, ou seja, o fato de o curso de Pedagogia UFJF/UusiAB ser oferecido como parte de uma política pública governamental, instituído através da formulação de um projeto, faz com que alguns aspectos negativos sejam causados devido às instabilidades governamentais e financeiras. Esses problemas gerados por fatores políticos institucionais não foram foco deste estudo, porém, foram identificados

através do mesmo. Considera-se que, para melhor compreensão desses fatores, é recomendada uma nova pesquisa.

Com base nas investigações realizadas foi identificado que o curso de Pedagogia UFJF/UAB possui a média de não concluintes de 43,82%, considerando as turmas da UAB I e UAB II, pois as mesmas já foram finalizadas. O curso de Pedagogia UFJF/UAB possui uma média de alunos não concluintes pouco satisfatória, apesar de o estudo ter levantado dados que apontam que o curso de Pedagogia UFJF/UAB possui uma política pedagógica e administrativa que adota estratégias para que o aluno possa permanecer no curso até a conclusão do mesmo. A partir dessas informações é possível considerar que o índice de não concluintes pode ser resultado de fatores socioeconômicos e políticos, como reflexos das fragilidades do cenário educacional brasileiro. Esses pontos não foram parte investigativa deste estudo, mas merecem atenção em um novo processo investigativo.

No que tange aos objetivos geral e específicos, o presente estudo alcançou de forma satisfatória o que propôs. Os objetivos foram alcançados com o auxílio das categorias elaboradas para analisar os instrumentos metodológicos utilizados. A metodologia utilizada por este estudo foi a análise documental do PP do curso de Pedagogia UFJF/UAB, a entrevista estruturada realizada com a gestão do curso e a análise do questionário aplicado aos alunos pela coordenação do curso.

Esta pesquisa forneceu um panorama dos aspectos estruturais do curso de Pedagogia UFJF/UAB no que se refere aos mecanismos de democratização ao acesso ao Ensino Superior, apesar de não poder explorar todas as questões que permeiam o processo real de democratização e acesso devido às limitações de uma investigação de médio prazo, com uma abordagem de elementos restritos à análise do campo de estudo e ao problema central desta investigação. No entanto, esta pesquisa pode contribuir para que o curso ofertado pela modalidade a distância através do sistema da UAB continue ganhando amadurecimento e perenidade.

Outras problemáticas sobre essa questão foram apontadas como, por exemplo, a oferta dos cursos ocorrer como um projeto educacional oriundo de uma política pública da qual desencadeiam outros problemas como o não reconhecimento do trabalho docente realizado pelo tutor, a não regularidade na abertura de turmas, a instabilidade dos recursos financeiros destinados ao curso etc. Sugere-se, portanto, novas investigações para uma melhor compreensão desses aspectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. A teorias principais da andrologia e heutagogia. In: LITTO, F; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2009.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, Out-Dez. 2010.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (OrgSs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AZEVEDO, J.M.L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, Set-Dez. 2001

BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T.; GUIMARAES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C. de. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 31, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BERNHEIM, C. T; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferencia sobre ensino superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf> Acesso em: 15 Mar. 2013.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

BORGES, E. M.; JESUS, D. P.; SILVA, P. A. **Educação a distância entre realidades: a internacionalização do ensino e os cursos a distância brasileiros em Moçambique**. In: X ESUD, 2013, Belém. Anais do X ESUD, 2013.

_____, E. M.; JESUS, D. P.; OLIVEIRA, D. F.; SILVA, P. A. **Modelos de produção de material didático em educação a distância**. Educação On-Line (PUCRJ), v. 11, p. 161-177, 2012

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno: Resolução CNE/Cp N° 1 De 15 De Maio De 2006**. Brasília. 2016

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Universidade Aberta do Brasil**, 2005. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br> Acesso em 15 nov. 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 10ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CONDÉ, E. S. A. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, vol. 2. Juiz de Fora, 2012.

CURY, C. R.J. **Políticas Públicas de Educação e Desigualdade: Formação de Profissionais da Educação Pública**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Governo do Estado do Amazonas. 2015.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. 10ª Ed. Campinas, Papirus, 1994.

DIAS, R. A; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

DURHAM, E. R. Introdução. In: Kent, R.S. (Ed.) **Los temas críticos de la educación superior en América Latina**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

FÁVERO, M. L. A. (2006). **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GIUSTA, A. da S., FRANCO, I. M. (org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

GOMES, R. C. G. et al. **Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br> Acesso em: 16 de outubro de 2009.

GRISI, C. C. H. Negociações em torno do acordo geral sobre comércio e serviço. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, ano 22, n. 33, Brasília, 2004.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

LOPES, R. G. F.; LISNIOWSKI, S. A.; JESUS, G. R. **Políticas Públicas de Educação Superior A Distância: Um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil.** ANPED, GT11. UERJ. 2012

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: ZAIA, B. (Org.). **A crise de paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, Jan-Abr 2009.

NEVES; Luiz José. Pesquisa Qualitativa: Características Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 1996.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**, 1ª ed. São Leopoldo, Unisinos, 2003.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo **Decreto nº 62.937/6**. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RODRIGUES, J.; ALMEIDA, F. O. de; OYAMA, E. R.; BRANDÃO, M.; REIS, R. R. **A universidade brasileira rumo à nova América: Pós Modernismo e shopping Center e Educação Superior.** Niterói. EdUFF, 2012.

RUSTV. D.; JOHNSTONE B.; ALLAF C. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In: COEN, R; CAZAMIAS, A.; HULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas.** Brasília: UNESCO, 2013.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, A.P; CERQUEIRA, E. A. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD_documentos/coloquio9/IX-1047.pdf Acesso em 20 Ago. 2014.

SHIROMA, E.; MORAES, M. & EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro. Lamparina, 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil - Reformas do Estado e mudanças na produção.** São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, B. B.; BORGES, E. M. Desafios da implementação de curso de EaD: a experiência da Pedagogia UAB/UFJF. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (org.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: Editora da UEMA, 2008.

TRINDADE, H.A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, Out. 2004.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **Apresentação**, 2012. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf> Acesso em 17 Ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância**. Juiz de Fora, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

SUJEITO: Coordenadora de Tutoria

Vice coordenador do curso

Coordenador Pedagógico

PROBLEMA/ QUESTÃO: A estruturação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora proporciona a democratização e a permanência dos estudantes até a conclusão do curso?

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: Nome; formação, função no curso (se coordenação, docência, tutoria), Há quanto tempo atua nesse cargo?

<p>Objetivo Específico 1 - Identificar a motivação da implementação do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFJF:</p>

- | |
|--|
| <p>1- O curso de Pedagogia EaD existe na UFJF desde 2006, pouco depois da criação da UAB em 2005. Você teve envolvimento com o processo de implementação do curso de pedagogia a distância na UFJF? Como a proposta foi assimilada/aceita pelos profissionais envolvidos na /faculdade/universidade?</p> <p>2- Qual o objetivo com a oferta desse curso na modalidade a distância? O que os professores e a coordenação o que esperam alcançar com a oferta desse curso em específico?</p> |
|--|

- 3- Como acontece a parceria e relação entre redes (municipais, Estaduais e federal) que estão necessariamente envolvidas no processo de oferecimento do curso?
- 4- Em sua opinião o PP do curso contempla as especificidades que um curso na modalidade a distância possui?
- 5- Houve alguma mudança estrutural na proposta do curso desde o período da sua criação? E no que se refere à organização pedagógica até então pensada para o curso, já houve alguma alteração importante comparada a sua proposta anterior?
- 6- Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) da UFJF atende à demanda do curso adequadamente?
- 7- Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) da FACED atende à demanda do curso adequadamente?
- 8- Em sua opinião a estrutura (Física/Administrativa/Intelectual) do curso atendem às eventuais demanda dos alunos adequadamente?

APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

AVALIAÇÃO DO 1º SEMESTRE LETIVO DE 2014 PELO ESTUDANTE UAB IV

Este questionário foi elaborado pela coordenação do curso de Pedagogia UAB. Sua colaboração em mais esse momento é muito importante para o sucesso de nosso curso já que o conhecimento das pessoas envolvidas e o acompanhamento de toda nossa atividade são fundamentais para que possamos sempre melhorar. Tome como referencia o 2º SEMESTRE DE 2014 do curso para responder as questões. Algumas questões foram mantidas em relação aos questionários anteriores que você respondeu, mas responda mesmo assim todas as questões. O estudo que fazemos depende das respostas acumuladas de todos os períodos.

Obrigada,
Coordenação de Pedagogia UAB – UFJF
Novembro de 2014

*Obrigatório

1- Matrícula nº:

2- Nome:

3- Idade:

04- Raça *

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

5- Sexo *

- Masculino
- Feminino

6- Qual o seu polo no curso de Pedagogia UAB *

- Boa Esperança
- Coromandel
- Ilícinea
- Ipanema
- Tiradentes

7- Naturalidade *

- Cidade do meu próprio polo
- De outra cidade próxima ao meu polo
- De outra região mineira
- De outro estado, no sudeste brasileiro
- De outra região brasileira

8- Residência atual: *

- Na própria cidade do polo onde estudo.
- Outra cidade fora do polo

09- Estado Civil *

- Casado
- Solteiro
- Viúvo Separado
- União consensual

10- Tem filhos? *

- Sim
- Não

10.1- Se tem, quantos filhos:**11- Número de pessoas que residem com a sua família (Núcleo Familiar): *****12- Renda familiar estimada: ***

- Até 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- Mais de 15 salários mínimos
- De 10 a 15 salários mínimos

13- Com quem você reside? *

- Familiares
- Moro sozinho
- Com amigos
- Outro:

14- Em sua casa, quem é o principal responsável pelo sustento da família? *

- Eu mesmo
- Meus pais
- Meu cônjuge
- Meus filhos
- Outras pessoas
- O sustento é provido pelos membros da família

15- Qual a origem de sua renda pessoal? *

- Salário
- Bolsa
- Mesada
- Trabalhos eventuais
- Pensão
- Não possuo renda pessoal

16- Você exerce alguma atividade remunerada? *

- Sim
- Não
- Eventualmente

17- Qual o número de horas semanais que dedica a seu trabalho?

18- Se exerce atividade remunerada, essa atividade relaciona-se com a área de educação? *

- Sim
- Não
- Não se aplica

19- Informe a profissão *

19.1 Do Pai:

*

19.2 Da mãe:

*

19.3 Do cônjuge:

20- Qual o grau de escolarização de seu pai: *

- Analfabeto
- Primário Incompleto
- Primário Completo
- Ginásial Incompleto
- Ginásial Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós graduado
- Não sei informar

21- Qual o grau de escolarização da sua mãe: *

- Analfabeto
- Primário Incompleto
- Primário Completo
- Ginásial Incompleto
- Ginásial Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós graduado
- Não sei informar

22- Qual o grau de escolarização do seu cônjuge: *

- Analfabeto
- Primário Incompleto
- Primário Completo
- Ginásial Incompleto
- Ginásial Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós graduado
- Não tenho

23- De que forma você concluiu o ensino médio? *

- Ensino médio regular
- Supletivo
- Técnico

24- Em que cidade você concluiu o ensino médio? *

- Na própria cidade do polo
- Outra cidade na região mineira
- Outra cidade, no sudeste brasileiro
- De outra região brasileira

25- Você concluiu o ensino médio em escola pública ou privada? *

- Pública
- Privada

26- Você já estudou em escola pública? *

- Sim
- Não

26.1 Se sim, quantos anos?

27- Você fez outro vestibular além desse para o Curso de Pedagogia UAB da UFJF? *

- Um
- Dois
- Três
- Mais de três
- Não

*

27.1 Se fez, quantos?

27.2- Se fez, para quais Universidades? (Marque apenas uma alternativa. Se fez mais de um vestibular, marque a alternativa que corresponde ao maior número de casos).

- Outras universidades federais
- Faculdade/Instituto Superior Particular
- Outro curso na modalidade a distância
- Não se aplica

28- Foi aprovado em outro vestibular? *

- Sim
- Não

*

28.1- Se sim, qual a instituição em que você foi aprovado?

- Outra universidade federal
- Faculdade/Instituto Superior Particular
- Outro curso na modalidade a distância
- Não se aplica

29- Você já fez outro curso superior completo? *

- Sim
- Não
- Só incompleto

29.1- Se sim, qual?

*

29.2 - Se já fez outro curso superior, em que instituição realizou o curso?

- Outra universidade federal
- Faculdade/Instituto Superior Particular
- Outro curso na modalidade a distância
- Não se aplica

30- Quantos anos após o término do Ensino Médio você entrou na UAB: *

- Entrei logo após concluir o Ensino Médio
- De um a dois anos após concluir o ensino médio
- De três a quatro anos após concluir o ensino médio
- Mais de quatro anos após concluir o ensino médio

31- Em caso de doença, que tipo de serviço de saúde você procura? *

- SUS-INPS
- Tenho Plano de Saúde
- Vou num Posto de Saúde
- Vou ao Hospital Universitário
- Vou ao Pronto Socorro
- Vou ao médico/Hospital particular

32- Você fala/estuda alguma língua estrangeira? *

- Sim
- Não

32.1 Se fala, qual? *

- Inglês
- Frances
- Espanhol
- Alemão
- Italiano
- Não se aplica

33- Como as despesas abaixo entram no seu orçamento pessoal e ou familiar? Assinale as alternativas conforme o caso *

	Envolve os maiores gastos do meu orçamento	Envolve gastos medianos do meu orçamento	Envolve gastos pouco importantes em meu orçamento	Nunca gasto dinheiro com isso
33.1 Saúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.2 Moradia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.3 Transporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.4 Alimentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.5 Lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.6 Cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.7 Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>