

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO
CONTEXTO DE EXPANSÃO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DO SISTEMA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Fernanda Cruvinel Pimentel

BRASÍLIA

2013

A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO
CONTEXTO DE EXPANSÃO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DO SISTEMA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

FERNANDA CRUVINEL PIMENTEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília FEF/UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: FERNANDO MASCARENHAS

FERNANDA CRUVINEL PIMENTEL

**A expansão de cursos de Licenciatura em Educação Física na
modalidade a distância através do Sistema Universidade
Aberta do Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília FEF/UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em ___/___/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Mascarenhas
Universidade de Brasília – UnB (Orientador)

Prof. Dr. Iran Junqueira de Castro
Universidade de Brasília – UnB (Membro Interno)

Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho
Universidade Federal de Goiás – UFG (Membro Externo)

Prof. Dr. Lino Castellani Filho
Universidade de Brasília –UnB (Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Desprendo-me do pensamento de que os agradecimentos seja um aspecto ou exercício meramente formal. Apesar da minha característica de ter uma memória um pouco (muito pouco) falha, neste momento vem passando um filme na minha cabeça. Por estes dois anos de mestrado não posso deixar de retribuir meu muito obrigado e dizer que sou muito grata a todos que compartilharam comigo essa experiência.

Por isso, agradeço:

- A Deus, por estar comigo em mais uma grande etapa da minha vida.
- Aos meus pais, meu porto seguro, pelo apoio e incentivo incomparável durante esses anos.

- Ao meu orientador, Professor Fernando Mascarenhas, o qual tenho uma grande admiração e com muita sabedoria e precisão foi fundamental na elaboração deste trabalho.

- Aos companheiros de Goiânia: Fernando Henrique, Amandinha, Michele, Willian, Guenther e Dani que estiveram mais próximos dessa jornada semanal de Goiânia a Brasília e puderam compartilhar mais de perto os altos e baixos dessa caminhada, incentivando e auxiliando quando preciso.

- Aos colegas do AVANTE, por tornar nossa estadia em Brasília bem mais acolhedora e divertida. Acompanhar e participar do processo de formação dentro do grupo de estudos e pesquisa. E pela pertinência das observações sobre o trabalho no momento da qualificação e também posteriormente.

- Aos gestores, professores, tutores e estudantes do curso que prontamente me ajudaram na pesquisa, dispondo tempo para responder aos questionários e às entrevistas. E um agradecimento especial para a Rosana e a Nelma, que me ajudaram no desenvolvimento das questões sobre EAD, sendo essenciais principalmente no momento em que precisei estabelecer contato com os sujeitos da pesquisa.

- Aos membros da banca de qualificação Ari Lazzarotti Filho e Iran Junqueira pela leitura rigorosa, debate e sugestões que enriqueceram o trabalho.

- As minhas tias, pela atenção e interesse neste trabalho que fez com que me motivassem cada vez mais a seguir em frente.

Esse sentimento de dizer obrigado é gratificante por saber que eu não estive sozinha nem por um momento.

RESUMO

Este trabalho procura mostrar as facetas da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação Física (EF) no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para compreender a expansão desses cursos, esta pesquisa se propôs a identificar, compreender e analisar qual o panorama atual da oferta de cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância; em seguida especificamente analisar a experiência do curso de Licenciatura em EF através do sistema UAB na UnB; e apontar as tendências de desenvolvimento na oferta de cursos de Licenciatura em EF no contexto da política nacional de professores a distância e do Sistema UAB. Esta pesquisa possibilita, pois, uma maior compreensão acerca da formação de professores de EF na modalidade a distância e amplia o conhecimento e interesse público no processo de desenvolvimento da política pública do Sistema UAB que vem possibilitando um crescimento progressivo dos cursos de ensino superior na modalidade a distância. Esta pesquisa é delineada como um estudo de caso, descritivo-exploratório, que utiliza pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de entrevista aos sujeitos envolvidos com a criação e desenvolvimento do curso e aplicação de questionário aos egressos da primeira turma do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB. O caso de análise selecionado foi o curso de Licenciatura em EF da UnB devido ao critério de ser o pioneiro nessa formação. Num esforço de síntese, foi possível empreender uma análise acerca da expansão dos cursos de EF a distância no contexto do Sistema UAB a partir de dois olhares: o primeiro, sob a ótica de criação dessa política que estabelece, sim, nexos entre a EAD e o ideário neoliberal, submetendo as políticas educacionais e a implementação da EAD às exigências ideológicas e econômicas do capital internacional. O segundo olhar estaria sob a ótica do que a autonomia das universidades vem permitindo-as desenvolver nos cursos a distância, empreendendo esforços para que seja possível uma formação com qualidade crítica e emancipadora. A UnB, por exemplo, vem buscando institucionalizar a EAD na universidade para melhorar as condições com que foi implementada. E a FEF/UnB internamente vem buscando organizar o curso, aderindo qualidade à gestão, ao projeto político pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem, considerando ainda as especificidades de um curso de EF. Todavia, os possíveis indicadores acerca da tendência dessa expansão, tendo em vista a análise do contexto teórico e empírico estudado, é que, apesar da potencialidade das novas ferramentas educacionais tecnológicas, o modelo que está colocado para a política do Sistema UAB ainda apresenta muitas lacunas, principalmente falta de seriedade com o trabalho docente. Sendo assim, a tendência de crescimento da EAD, como modalidade de ensino, tem sido inquestionável, porém, tal como ela é materializada hoje, no âmbito público através do Sistema UAB, acredita-se que não deverá permanecer.

Palavras-chave: Educação a distância; Educação Física a distância; Sistema Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This paper aims to show the facets of the expansion of licentiate courses in physical education (PE) in the context of the System Open University of Brazil (OUB). To understand the expansion of these courses, this research aims to identify, understand and analyze the current situation of offer licentiate courses in PE in the distance, then specifically analyse the experience of UnB in the offer of licenciante course in PE through the system OUB, and point out the development trends in offering licentiate courses in PE in the context of policy national teacher distance and the OUB System. This research allows therefore a greater understanding of the formation of PE teachers in distance and extends the knowledge and public interest in the development of public policy system that OUB that has been enabled progressive growth of higher education courses in the distance mode. This research is outlined as a case study, descriptive and exploratory, using research literature, documentary research, and interviews that were applied to the subjects involved in the creation and development of the course and a questionnaire to graduates of the first class of licentiate in PE OUB/UnB. The case analysis selected was the course of licentiate degree in PE of UnB due to the criterion of being the pioneer in this formation. In an effort of synthesis, it was possible to undertake a review about the expansion of the courses in PE distance in the context of OUB System in front of two views: the first, from the perspective of the creation of a policy establishing, yes, connections between the distance education (DE) and neoliberal ideas, submitting the educational policies and the implementation of DE to the ideological and economic requirements of international capital. The second would be to look from the perspective of the autonomy of universities has allowed them to develop distance learning courses, making efforts to make it possible for a critique quality training and emancipatory. The UnB, for example, has sought to institutionalize the distance education at the university to improve the conditions in which it was implemented. And the course internally is searching to organize the course, adhering quality to management, to political pedagogical project and the process of teaching and learning, considering the specifics of a course of PE. However, the possible indicators about the trend of this expansion, with a view to analyzing the theoretical context and empirical study is that, despite the potential of new educational technology tools, the model set to policy OUB system still has many gaps mainly lack of seriousness with teacher work. Thus, the trend growth of DE as a mode of education has been undeniable, however, as it's embodied today in the public system through the OUB, believes that there should remain.

Keywords: Distance education; Distance Physical Education; Open University System of Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EF	Educação Física
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OI	Organismos Internacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAP Universidade Federal do Amapá
UNIFEB Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos
UNIJUÍ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIREDE Rede de Universidades Públicas para a Educação a Distância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crescimento de cursos oferecidos na modalidade a distância entre o público e o privado (2000/2007).

Figura 2 - Mecanismo de articulação entre as Instituições e os municípios.

Figura 3 - Quantidade de cursos entre os Polos da UAB.

Figura 4 - Professores sem formação adequada, 2009.

Figura 5 - Número de cursos de graduação – Brasil, 2011.

Figura 6 - Evolução do número de vagas e concluintes em cursos superiores de EF no Brasil.

Figura 7 - Evolução do número de concluintes em cursos superiores de EF no Brasil, por instituições privadas e públicas.

Figura 8 - Quantidade de Polos por região geográfica - público e privado.

Figura 9 - Oferta de cursos de EF a Distância através do Sistema UAB.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro cronológico da EAD no Brasil.

Tabela 2 - Evolução do número de cursos no ensino superior de graduação presencial.

Tabela 3 - Sistema UAB – Números (por modalidade de curso), 2009.

Tabela 4 - Distribuição de Polos da UAB.

Tabela 5 - Cursos de EF na modalidade a distância por instituições públicas e privadas em atividade.

Tabela 6 - Funções administrativas e pedagógicas destacadas no PPP, 2009.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de análise, espaços, categorias, técnicas e instrumentos de análise.

Quadro 2 - Matrículas no curso de Licenciatura em EF presencial e a distância no Brasil (INEP, 2011).

Quadro 3 - Instalações esportivas, equipamentos, materiais didáticos esportivos necessários ao pólo.

Quadro 4 - Estrutura Curricular do Curso.

SUMÁRIO

	Introdução.....	1
PARTE I	Política de Expansão do Ensino Superior através da modalidade a distância.....	10
CAPÍTULO 1	Educação a Distância no contexto das políticas de expansão do Ensino Superior na modalidade a distância.....	11
1.1.	Desenvolvimento histórico da Educação a Distância.....	11
1.2.	Quadro atual das políticas de Educação a Distância.....	19
1.3.	Reforma do Estado e Políticas para a Educação Superior no Brasil a partir dos anos 90.....	26
1.4.	A política de expansão do Ensino Superior: formação de professores na modalidade a distância.....	32
1.4.1.	O papel do professor no desenho das políticas educacionais.....	36
CAPÍTULO 2	Universidade Aberta do Brasil no contexto das políticas de expansão do Ensino Superior na modalidade a distância.....	38
2.1.	Universidade Aberta do Brasil e a expansão da formação superior por meio da Educação a Distância através das universidades públicas.....	38
2.2	A expansão do Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	41
2.2.1.	Critérios de acesso.....	46
2.2.2.	Financiamento.....	47
2.3.	Universidade Aberta do Brasil: a resposta do Estado para a demanda por Ensino Superior.....	48
CAPÍTULO 3	Expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação Física através da modalidade a distância.....	54
3.1.	Curso de Educação Física no Brasil: origem e panorama histórico.....	55
3.2.	Panorama dos cursos de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância no Brasil.....	61
3.3.	Panorama dos cursos de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância dentro do Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	69

PARTE II	A Experiência da UnB no curso de Licenciatura em Educação Física no contexto da Universidade Aberta do Brasil.....	74
CAPÍTULO 4	Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília através do Sistema UAB.....	75
4.1.	Criação do curso de Licenciatura em Educação Física UAB/UnB..	75
4.1.1.	Objetivo e currículo.....	84
4.1.2.	O Tutor UAB/UnB.....	86
4.1.3.	Institucionalização.....	88
4.1.4	Convergência com a formação presencial.....	92
4.1.5	Propostas conceituais e metodológicas do programa.....	94
CAPÍTULO 5	Formação de professores de Educação Física a Distância: a experiência da FEF/UnB	98
5.1.	Implementação do curso de Licenciatura em Educação Física UAB/UnB	98
5.1.1.	Educação Física no contexto da UAB/UnB.....	99
5.1.2.	Ação da tutoria na EAD.....	107
5.1.3.	Polo de apoio presencial.....	109
5.1.4.	Institucionalização.....	113
5.1.5.	Convergência com a formação presencial.....	120
5.1.6	Propostas conceituais e metodológicas do programa.....	124
5.1.6.1.	Práticas corporais.....	135
5.1.7.	Interatividade UNB/Pólos.....	135
5.1.8.	Desenvolvimento de metodologias inovadoras apoiadas nas tecnologias de informação e comunicação.....	141
5.1.9.	Perspectiva de continuidade dos cursos desenvolvidos através do Sistema UAB	145
5.2.	Perfil dos Egressos	149
	Considerações Finais	155
	Referências	165
	Anexo 1 (Roteiro das Entrevistas e Questionário)	171

INTRODUÇÃO

Não é mais possível concordar que as críticas empreendidas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) continuem embarcando no “denuncismo”. Isso porque o discurso muitas vezes vem sendo elaborado em torno de pautas recorrentes: precarização do trabalho docente, aligeiramento da formação, política viabilizada com o único intuito da massificação dos cursos superiores, fábrica de diplomas, insuficiente qualidade que facilita a aprovação dos alunos, dentre outras. Brito (2011, p.101) analisa que estes são argumentos direcionados para estabelecer “nexos fáceis entre a EAD e o ideário neoliberal”, como se este tipo de crítica fosse específico apenas para a educação a distância (EAD).

É preciso analisar, portanto, até que ponto essas críticas estão sendo realizadas em consonância com políticas e cursos anteriores de EAD e que agora estão sendo transferidas para a UAB sem uma avaliação específica dessa política, inclusive institucional, tendo em vista a diversidade das propostas pedagógicas entre cada Instituição de Ensino Superior (IES). Brito (2011, p.102) evidencia que muitos dos debates que permeiam essas discussões são fundamentados muito mais em “premissas do que propriamente em pesquisas”.

O intuito deste trabalho não é negar as contradições ou os desafios ainda peculiares a essa modalidade de ensino superior, como também não objetiva entrar em uma discussão sobre os argumentos contra ou a favor. Trata-se, pois, de uma pesquisa que pretende analisar como vem acontecendo a expansão de cursos de Licenciatura em EF no contexto do Sistema UAB, entendendo que as produções sobre a política pública para o ensino superior na modalidade a distância ainda são iniciais, permitindo então diferentes análises a partir das avaliações que começam a ser empreendidas agora com as primeiras turmas que se formam através dessa política.

O projeto da UAB afirma que este programa surge como uma possibilidade de atender à demanda de mais um milhão de docentes para a educação básica, devendo funcionar como uma “fábrica” visando à alta produção de cursos por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação. Nesse contexto, Preto e Lapa (2010) apontam que essa modalidade de ensino propõe uma educação de massa e uma consequente redução do trabalho docente.

Entretanto, mesmo com as análises críticas referentes à precarização do ensino superior e do trabalho docente, vemos uma política que está ganhando espaço progressivamente, realizando convênios com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com municípios, aumentando a oferta de cursos, de vagas, de níveis de ensino, e já aprovada na agenda do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

O aspecto central consequente desse crescimento é a qualidade de ensino. E aqui voltamos à discussão da crítica pela crítica. Como a política da UAB é uma realidade já inscrita no ensino superior, cabe a nós, pesquisadores, identificar e analisar quais as tendências de desenvolvimento na oferta específica do curso de Licenciatura em EF dentro desse Sistema para que possamos ser levados a uma maior compreensão acerca da expansão da formação de professores de EF nessa nova modalidade de ensino.

E se essa modalidade, que já é tão criticada por inúmeros pesquisadores e teóricos no campo da educação, na EF a “desconfiança” é ainda maior devido a sua especificidade que guarda relação com os componentes das práticas corporais, ou seja, com o fazer corporal que agora é trabalhado dentro um processo de ensino e aprendizagem mediado por computadores.

A estrutura organizacional do curso, do processo de ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, bem como o papel exercido por cada função, são todas diferentes das relações que tradicionalmente vinham sendo trabalhadas no ensino presencial. Essa modalidade, e especialmente dentro do nosso campo de atuação, surgiu como uma novidade para aqueles que estão atuando direto ou indiretamente com a formação de professores. Ninguém sabe ao certo qual a qualidade oferecida por essa modalidade em nossa área da EF, pois são incipientes os estudos científicos sobre essa problemática.

Dessa forma, a preocupação desta pesquisa reside no fato de que, mesmo sendo recente a inscrição da EF na formação a distância, muitas universidades públicas e privadas já colocaram em curso essa formação, sendo necessário, por isso, estabelecer uma análise sobre essa expansão. Porém, nesta pesquisa, concentraremos nossa atenção especificamente no curso da Universidade de Brasília (UnB) por ter sido a única universidade que ofereceu o curso de Licenciatura em EF a partir do primeiro edital da UAB, formando assim a primeira turma de professores nessa modalidade.

A Faculdade de Educação Física (FEF) da UnB fechou convênio com o Governo Federal, a partir da UAB, para ofertar o curso de Licenciatura em quatro polos

distribuídos em quatro estados e duas regiões brasileiras. Os polos permanecem situados em Santana do Ipanema-AL, Barretos-SP, Duas Estradas-PB e Piritiba-BA.

Sendo assim, pretendemos realizar aqui um diagnóstico sobre o panorama atual dessa nova modalidade de formação dentro do campo da EF, realizar uma análise específica no caso UnB e em seguida, a partir da discussão dos dados e da revisão de literatura, apontar quais são as tendências no desenvolvimento da oferta de cursos de Licenciatura em EF no contexto da política nacional de professores a distância do Sistema UAB.

Nesse sentido, a proposta deste estudo é poder contribuir para o avanço dos estudos, primando também pela busca da melhoria dos preâmbulos do ensino e formação nessa modalidade. Evidenciamos que está havendo um crescimento progressivo dos convênios entre as IES públicas e o governo federal a partir de cada novo edital lançado pela UAB, assim como iniciativas das IES privadas, para a oferta de cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância.

Desse modo, o problema de pesquisa proposto por este projeto circunscreve-se à seguinte questão: Qual o panorama, a experiência e as tendências na expansão de cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância através do Sistema UAB?

Portanto, o objetivo geral deste estudo é analisar a expansão de cursos de Licenciatura em Educação Física no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Já os objetivos específicos estabelecidos são:

- Diagnosticar o panorama atual da oferta de cursos de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância;
- Analisar a experiência do curso de Licenciatura em Educação Física a distância construída a partir da parceria UAB-UnB;
- Apontar as tendências de desenvolvimento na oferta de cursos de Licenciatura em Educação Física no contexto da política nacional de professores a distância e do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Quanto à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, descritivo-exploratório, sobre a expansão de cursos de Licenciatura em EF no contexto do Sistema UAB. O caso de análise selecionado foi o curso de Licenciatura em EF da UnB devido ao critério de ser o pioneiro nessa formação.

O estudo de caso, segundo Gil (2007), é encarado como o delineamento mais adequado quando os limites entre o fenômeno e o contexto real não são claramente percebidos. Este estudo proporciona então uma visão geral do problema e identifica possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800/06 para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. É um sistema integrado por universidades públicas que fomenta a oferta de cursos de nível superior através da modalidade a distância.

A seleção do curso de Licenciatura em EF a distância da UnB ocorreu porque esta instituição foi a única a abrigar aprovação do curso no edital UAB 1, fazendo-se então pioneira na iniciativa de formar professores de EF nessa modalidade.

Esse primeiro edital foi lançado em 2005, selecionado em 2006, dando início ao curso no segundo semestre de 2007. Essa primeira turma de professores de EF formados a distância concluiu o curso em dezembro de 2011. A grade curricular do curso divide-se em oito semestres, com duração mínima de quatro anos e carga horária total de 2.910 horas/aulas.

Os polos que estabeleceram parcerias com a UnB no primeiro edital foram: Barretos-SP, Duas Estradas-PB, Piritiba-BA e Santana do Ipanema-AL. Alguns destes polos se reinscreveram para ofertar novas turmas de formação a partir dos editais UAB 2 (2006¹) e UAB 3 (2010²).

Já a coleta de dados desta pesquisa foi realizada mediante análise de documentos, entrevistas e questionários.

A consulta às fontes documentais, segundo Gil (2007), é imprescindível em qualquer estudo de caso. Estas fontes valem-se de materiais que, a partir de um tratamento analítico, podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. Desse modo, a pesquisa documental teve por objetivo o levantamento, a coleta e a análise de dados que permitiram a compreensão do objeto de estudo, realização dos objetivos propostos, assim como a elaboração de pautas para entrevistas e questionários.

Para auxiliar no diagnóstico acerca da abrangência, da cronologia, dos critérios de acesso, legislação e padrão de financiamento sobre a oferta de cursos de Licenciatura

¹ Início do curso no começo de 2009.

² Início do curso no começo de 2011.

em EF na modalidade a distância foram consultados e analisados as seguintes leis, resoluções e decretos: (I) Lei 9.394/96 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); (II) Resolução fnde/cd/ nº 044/06 (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação); e o (III) Decreto 5.800/06 (Dispõe sobre o Sistema UAB).

Os documentos utilizados na coleta de dados para se compreender a abrangência do Sistema UAB foram o PDE (Plano de metas e compromisso de todos pela educação); AbraEAD (Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância); a sinopse estatística do professor; o Censo da Educação Superior; o documento final da CONAE (Conferência Nacional de Educação); e o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020. Além destes, ainda foram analisados: Edital de seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema UAB; e o resultado de polos de apoio presencial e cursos superiores selecionados no edital 2005 da UAB.

Para auxiliar na compreensão e análise da experiência do curso na UnB, a institucionalização e a convergência com a formação presencial foram analisadas segundo o livro da coleção “Trajetórias das Licenciaturas na UnB”, intitulado de *Trajetória das Licenciaturas da UnB: EAD em foco*, organizado pela professora Maria Lídia Bueno Fernandes através da editora da UnB para lançar um olhar sobre os avanços que a universidade vem construindo sobre a modalidade a distância.

E quanto a documentos administrativos para se compreender especificamente o curso da FEF/UnB, foi reunida a documentação do curso disponível no arquivo acadêmico situado na sede da FEF/UnB, que compõe de: (I) atas de reuniões; e (II) projeto político pedagógico.

A pesquisa documental foi realizada com o propósito de diagnosticar o panorama atual da oferta de cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância; analisar a experiência do curso de Licenciatura em EF a distância construído a partir da parceria UAB/UnB, e dar subsídios para outras reflexões.

Outros instrumentos de coleta de dados utilizados foram os questionários e as entrevistas³. Os questionários foram aplicados aos egressos da primeira turma do curso

³ Este trabalho foi submetido e aprovado pelo comitê de ética e pesquisa com seres humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB. Esse comitê é inter e transdisciplinar e objetiva proteger o bem-estar dos indivíduos pesquisados, sendo responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas que envolvam a participação de seres humanos.

de Licenciatura em EF UAB/UnB, situados nos quatro polos que fizeram parte da UAB 1⁴.

Segundo Triviños (1987), o questionário é útil quando o pesquisador pretende caracterizar aspectos mais gerais do grupo. Neste caso específico, o objetivo foi investigar o perfil dos egressos com o intuito de identificar convergências ou divergências acerca do perfil de aluno desejado pela UAB, investigando a inserção deste professor no mundo do trabalho. Esse questionário foi aplicado com o objetivo de contribuir para a análise da experiência do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

A entrevista, por sua vez, é a técnica escolhida para ampliar e aprofundar a discussão com alguns sujeitos da pesquisa. Os roteiros foram organizados dentro da modalidade de entrevista aberta “com questões e sequência predeterminadas, mas com ampla liberdade para responder” (GIL, 2007, p.120).

As entrevistas foram realizadas então na unidade de análise do programa UAB, neste caso, o curso de Licenciatura em EF da UnB com o intuito de compreender a primeira experiência de formação de professores em EF. Os sujeitos entrevistados foram os dois coordenadores do curso; o gestor; o coordenador de tutoria; um coordenador de polo; cinco professores⁵; e um tutor presencial.

O objetivo da entrevista com o *coordenador de curso* referiu-se à investigação sobre a institucionalização da UAB na UnB; a inserção da EF a distância no contexto da UnB; a efetivação das propostas conceituais e metodológicas do curso; e a convergência do curso a distância com a formação presencial.

Com o *gestor* e o *coordenador de tutores*, a investigação referiu-se à efetivação das propostas conceituais e metodológicas do curso; à interatividade da UnB com os polos, e a interatividade estabelecida entre os sujeitos; à convergência do curso a distância com a formação presencial; à institucionalização da UAB na UnB; e à exploração das TIC pelos professores supervisores, no processo de ensino e aprendizagem, observando se essas ferramentas têm sido transferidas para o ensino presencial.

⁴ Primeiro edital de seleção para oferta de cursos UAB.

⁵ Os professores foram selecionados a partir da estrutura curricular do curso. Essa estrutura é dividida em cinco eixos: núcleo de formação ampliada; produção de conhecimento científico e tecnológico; conhecimento sobre a cultura do movimento humano; conhecimento técnico e instrumental; e conhecimento didático pedagógico. Assim sendo, foi selecionado, de acordo com a disponibilidade, um professor dentro de cada eixo.

A entrevista com o *coordenador de polo* se deu com o intuito de compreender a inserção do curso no município; a efetivação das propostas conceituais e metodológicas do curso; a interatividade da UnB com os polos e a interatividade estabelecida entre os sujeitos.

Com os *professores*, buscou-se compreender: a convergência do curso a distância com a formação presencial; e a exploração das TIC no processo de ensino e aprendizagem a distância, e sua transferência ou não para o ensino presencial.

E com os *tutores presenciais*: a efetivação das propostas conceituais e metodológicas do curso; a convergência do curso a distância com a formação presencial na mediação pedagógica; e a interatividade estabelecida entre os sujeitos.

Para situar a pesquisa dentro de uma estrutura mais didática e abrangente, consideramos dois eixos de investigação e os instrumentos de coleta de dados, criando um quadro categorial que organiza esses elementos junto às categorias e aos indicadores da pesquisa. O Quadro 1 indica detalhadamente cada etapa da investigação proposta.

Quadro 1 - Unidades de análise, espaços, categorias, técnicas e instrumentos de análise.

Eixos de investigação	Espaços	Categorias de análise ⁶	Técnica e instrumentos
Panorama	Pró-Licenciatura UAB Instituições privadas	Abrangência (Interiorização) Cronologia Critérios de Acesso Legislação Padrão Financiamento Abrangência da EF	Levantamento documental
Experiência	UAB-UnB EF	A EF no contexto UnB Interatividade UnB-Polos Institucionalização Convergência com a formação presencial Desenvolvimento de metodologias inovadoras apoiadas nas TIC Perfil dos Egressos	Documental Entrevista 2 Coordenadores de curso 1 Gestor 1 Coordenador de tutores 1 Coordenador de polo 5 Professores supervisores 1 Tutor presencial

Fonte: Elaboração própria.

Dentro do eixo de investigação do panorama da FEF, no contexto da EAD foi importante compreender a abrangência dos cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância no Brasil, tanto na esfera pública quanto na esfera privada,

⁶ Para a elaboração das categorias de análise, foram utilizados leis, resoluções e decretos que tratam sobre os objetivos do Sistema UAB e eixos de articulação dispostos na descrição do PPP do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

identificando quantos cursos já estão cadastrados; relação com o crescimento de outras áreas; compreender como essa expansão se localiza no tempo histórico; quais os critérios de acesso para ingressar nesses cursos; qual a legislação que assegura o funcionamento de cursos superiores na modalidade a distância; como se estabelece o financiamento desses cursos; e como se localizam dentro da amplitude de cursos de Licenciatura em EF oferecidos atualmente no Brasil.

Dentro do eixo de investigação da experiência na UnB, consideramos importante investigar os indicadores no sentido de compreender: Como a EF está inserida na UnB; qual o papel do curso; os objetivos; a perspectiva de formação; o diálogo com outras áreas; campo de trabalho que o egresso se insere; quais os cursos e modalidades que a Faculdade de EF da UnB oferece etc.; como se estabelece a interatividade entre a UnB e os polos de apoio presencial, investigando as dificuldades e a comunicação entre os atores dentro da hierarquia de funções; o processo de institucionalização da modalidade na UnB; a convergência com a formação presencial, no que tange ao projeto político pedagógico, ementa das disciplinas, e mobilidade de inscrição nas disciplinas em ambas as modalidades; e as mudanças de práticas dos professores que trabalham também no ensino presencial, a partir da interação com as metodologias inovadoras utilizadas na modalidade a distância.

Desse modo, a partir da coleta e análise dos dados, com apoio da revisão de literatura, buscamos apontar uma melhor compreensão dos cursos oferecidos na modalidade EAD, em especial as licenciaturas oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas pela UAB.

Quanto à estrutura textual, este trabalho está organizado em cinco capítulos divididos em Parte I e Parte II, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo reuniu e apresentou elementos conceituais com vistas à construção teórica do objeto de estudo, abordando considerações sobre o desenvolvimento histórico da EAD; o quadro das políticas atuais em EAD; a formação de professores na EAD e a política de expansão do ensino superior; e o contexto das reformas e as políticas para a educação superior no Brasil a partir dos anos 90.

O segundo capítulo apresenta aspectos gerais do Sistema UAB e a expansão da formação superior por meio da EAD nas IES públicas; elementos específicos acerca da expansão do Sistema UAB com a descrição dos critérios de acesso e financiamento; e a política da UAB como resposta do Estado para atender à demanda por ensino superior.

No terceiro capítulo, tratamos de descrever e analisar o panorama das condições de oferta dos cursos de EF a distância no contexto da educação brasileira público e privado, traçando ainda uma cronologia histórica do curso de EF no Brasil, da criação até a oferta da modalidade a distância.

Os três primeiros capítulos compõem a Parte I do trabalho referente à Política de Expansão do Ensino Superior através da Modalidade a Distância. E a Parte II representa a experiência da UnB no curso de Licenciatura em EF através do Sistema UAB.

Assim, o quarto capítulo apresenta o contexto de criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EF a Distância UAB/UnB iniciado no ano de 2007, descrevendo características do curso e da instituição, tais como: objetivo; currículo; propostas metodológicas e conceituais; papel do tutor na UAB/UnB; institucionalização da EAD na UnB; e convergência com a formação presencial.

E no quinto capítulo, para interpretação dos dados obtidos, a partir da análise dos questionários e entrevistas, apresentamos a discussão dos registros de campo a partir das seguintes ocorrências: 1) Educação Física no contexto da UAB/UnB; 2) Ação da tutoria na EAD; 3) Polo de apoio presencial; 4) Institucionalização; 5) Convergência com a formação presencial; 6) Propostas conceituais e metodológicas do programa; 7) Práticas corporais; 8) Interatividade UnB/Polos; 9) Desenvolvimento de metodologias inovadoras apoiadas nas tecnologias; 10) Perspectiva de continuidade dos cursos desenvolvidos através do Sistema UAB; 11) Perfil dos egressos.

Já as considerações finais trazem reflexões geradas a partir das concepções obtidas referentes à elaboração das políticas de expansão do ensino superior; da pseudo predominância das IES públicas na oferta do curso de Licenciatura em EF; e os limites e possibilidades que o curso da FEF apresenta no contexto da elaboração da política da UAB.

**PARTE I – POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO
SUPERIOR ATRAVÉS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Para se compreender a Educação a Distância (EAD) no contexto das políticas de expansão do ensino superior, precisamos conhecer sua história, origem, evolução, desafios e possibilidades atuais na educação, especialmente na formação de professores, proporcionados pelo desenvolvimento das TIC.

O primeiro capítulo apresenta os elementos conceituais com vistas à construção teórica do objeto de estudo, abordando considerações sobre o desenvolvimento histórico da EAD; o quadro das políticas atuais em EAD; a formação de professores na EAD e a política de expansão do ensino superior; e o contexto das reformas e as políticas para a educação superior no Brasil a partir dos anos 90.

1.1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EAD

Com o objetivo de identificar as críticas, os avanços e os desafios de um curso de licenciatura a distância, considera-se importante conhecer os caminhos percorridos pela EAD na história da educação brasileira a fim de compreender o cenário que se construiu anteriormente às políticas atuais.

Os estudiosos da EAD não entram em acordo acerca do período exato em que ela começou, até porque, de acordo com Saraiva (1996), é preciso tomar cuidado com certas visões reducionistas acerca do que se caracteriza educação a distância. Segundo a autora:

A educação à distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de ensino/educação à distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos. (SARAIVA, 1996, p.17)

De acordo com Saraiva (1996), as primeiras redes de comunicação que permitiam trocas de informação sobre o cotidiano e o coletivo, como também informações científicas, eram por meio de correspondência. Inicialmente aconteceu na Grécia e depois em Roma. No entanto, esse desenvolvimento vai ser mais latente nos períodos do Humanismo e Iluminismo.

O primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (LOBO NETO, 2006).

Saraiva (1996) ressalta que, após esse marco, aconteceram experiências de ensino por correspondência na Suécia, em 1833, e na Inglaterra, em 1840. Todavia, uma ação institucionalizada só tem início a partir da metade do século XIX, com a criação de escolas por correspondência para oferecer cursos de línguas, extensão universitária e demais serviços.

De acordo com Niskier (1999), houve a tentativa de estabelecer um curso por correspondência com direito a diploma em 1880 na Inglaterra, porém, apesar de rejeitada a ideia, os autores foram para os Estados Unidos e encontraram espaço na Universidade de Chicago. Assim, em 1906, a *Calvert School*, em Baltimore, nos Estados Unidos, tornou-se a primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência.

Com a entrada do século XX, registraram-se mudanças no destino da EAD devido ao aperfeiçoamento dos serviços de correio, meios de transporte, e tecnológico aplicado ao campo da comunicação e informação. Houve também um crescimento quantitativo de países, instituições, cursos, alunos e estudos; e qualitativo com a utilização de novas e mais complexas metodologias e técnicas para a oferta dos cursos (SARAIVA, 1996).

Assim sendo, a partir das décadas de 60 e 70, apesar da manutenção dos materiais escritos, a educação a distância passa a incorporar:

O áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o vídeotexto, videodisco, o computador, e mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens), instrumentos de uma fixação de aprendizagem com *feedback* imediato, programas tutoriais informatizados etc. (SARAIVA, 1996, p.19)

Segundo Gontijo (2004), as primeiras transmissões de rádio datam de 1919 na Holanda, em 1920 no Canadá, e 1921 na Austrália, França, União Soviética e Inglaterra. A partir do desenvolvimento dessa tecnologia, percebe-se o avanço histórico da EAD que, com a chegada da internet, vai ganhar ainda uma nova feição.

Acompanhando esse desenvolvimento, algumas escolas incorporaram ao nome a modalidade de ensino, como a Internacional Council for Correspondence Education, criada em 1938 no Canadá, que passou a se denominar Internacional Council for Distance Education, em 1982. Essa mudança é um marco no reconhecimento da absorção das contribuições da tecnologia nessa modalidade de educação que foi capaz de contribuir para a universalização e a democratização do acesso ao saber, tornando-se “uma modalidade que pode ajudar a resolver as questões de demanda, tempo, espaço, qualidade, eficiência, eficácia” (SARAIVA, 1996, p.19).

Moore e Kearsley (2007) vão organizar a trajetória da EAD, historicamente, em cinco gerações: (1) ensino por correspondência; (2) utilização do rádio e televisão; (3) criação das Universidades Abertas, caracterizando uma nova modalidade de organização do sistema educativo; (4) interação em tempo real à distância por meio dos cursos de áudio e videoconferência transmitidos por telefones, satélites, cabos e redes de computadores; e (5) universidades virtuais baseadas nas tecnologias da internet, envolvendo o aprendizado *on line*.

Sendo assim, a primeira geração do ensino por correspondência tem início registrado por volta do século XIX e era baseado em materiais impressos, fornecendo cursos para pessoas que queriam estudar em casa. Assim esse material de estudo era entregue pelos correios. Essa experiência foi considerada pelas universidades como um estudo independente, utilizado por diversos países do mundo, e destinado para a população que não tinha acesso ao ensino sistematizado, principalmente para as mulheres a quem era negado o direito de estudar nas instituições de ensino formais.

Com a chegada do século XX, novas possibilidades de ensino a distância apareceram, que foram o rádio e a televisão, caracterizando o que Moore e Kearsley (2007) chamaram de segunda geração da educação a distância. A utilização das tecnologias audiovisuais, somadas às tecnologias impressas que já eram utilizadas, tornou possível a criação de cursos e programas educativos transmitidos pelo rádio e pela televisão.

Ainda no século XX, por volta da década de 1960, surge a terceira geração, quando aparece um modelo de aprendizagem baseado na comunicação síncrona, tendo como fonte as telecomunicações. Moore e Kearsley (2007, p. 4) afirmam que nesse período acontecem significativas mudanças na educação a distância decorrentes das diversas experiências com as tecnologias que vão conduzir a novas técnicas de instrução

e teorização da educação. Porém, apesar dessas mudanças, o grande marco desse período vai ser o aparecimento das Universidades Abertas que tornou possível um estudo integralmente a distância a partir das universidades.

No final do século XX, por volta da década de 1980, caracterizada como a quarta geração da educação a distância, começa a utilização da teleconferência por áudio, vídeo e computador. Essas tecnologias permitiram uma interação real entre os sujeitos e, conseqüentemente, uma aproximação com o modelo de ensino presencial. Isso fez com que crescesse o número de adeptos ao novo modelo de educação a distância. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 39):

A educação a distância que surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1980 era baseada na tecnologia da teleconferência e, portanto, era elaborada normalmente para o uso de grupos. Isso atraiu um número maior de educadores e formuladores de políticas por ser uma aproximação mais adequada da visão tradicional da educação como algo que ocorre nas *classes*, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente por *estudo em casa* (grifo do autor).

Finalmente, a quinta geração é uma sublimação da geração anterior. A internet se consolida e se apropria do *world wide web*, que possibilita as classes virtuais *on line* e as plataformas de comunicação, viabilizando inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem a partir de textos, áudio e vídeo. Essa é a geração em que as barreiras geográficas e de comunicação tornam-se mínimas e o acesso ao conhecimento científico torna-se mais patente. A partir desse momento, a EAD começa a ser considerada a modalidade de ensino mais eficaz para resolver os déficits educacionais, principalmente nos países periféricos e de grandes distâncias territoriais como o Brasil.

Historicamente, a EAD no Brasil também vivenciou o período das correspondências, do rádio, da televisão, da informática, até a incorporação das novas tecnologias que vem propiciando a ampliação e a diversificação dos programas, e permitindo a interação quase que presencial entre professores e alunos (SARAIVA, 1996).

No Brasil, há divergências sobre os primeiros registros. Segundo Saraiva (1996), esse marco aconteceu em 1904 com cursos de espanhol oferecidos por escolas de instituições americanas. Entretanto, segundo Belloni (1999) e Gouvêa e Oliveira (2006), o primeiro registro data somente a partir de 1923 com o apogeu do rádio.

A Tabela 1 apresenta o quadro cronológico da EAD no Brasil, descrevendo os acontecimentos relacionados à EAD identificados desde os primeiros marcos datados até a década de 90.

Tabela 1 - Quadro cronológico da EAD no Brasil

Ano	Acontecimento
1904	Cursos em espanhol por correspondência oferecidos por escolas de instituições americanas;
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro oferece cursos por rádio;
1936	Rádio Ministério da Educação e Cultura oferece cursos por rádio;
1939	Marinha utiliza cursos por correspondência;
1965	Exército também passou a utilizar cursos por correspondência para mantê-los atualizados com diferentes cursos;
1941	Instituto Universal Brasileiro é a iniciativa privada que lidera a oferta de cursos de ensino profissionalizante por correspondência. Uns dos primeiros institutos do País;
1941	Criação da Universidade do Ar, no Rio de Janeiro, para formar professores leigos através do rádio;
1947	SENAC e SESI criaram o curso radiofônico da Universidade do Ar para treinar comerciantes e comerciários em técnicas comerciais;
1967	Criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE) atual TVE, a Fundação Padre Anchieta, atual TV Cultura, e a Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM). Essas fundações eram canais educativos para a alfabetização de jovens e adultos, promoção de atividades educativas e culturais e cursos profissionalizantes;
1967	Entre os anos de 1967 a 1974, foi criado o Projeto <i>Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI)</i> , engendrado e executado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Este programa contava com a utilização de satélite e exibição de programas em forma de telenovela com fins educativos, tendo como público-alvo tanto pessoas que não possuíam o ensino básico quanto professores em treinamento;
1971	Através de parceria entre o MEC, a Fundação Padre Anchieta e a

	Fundação Padre Landell de Moura foi criado o <i>Projeto Minerva</i> por meio da Lei 5.962/71. O objetivo desse projeto era a preparação de adultos para os exames supletivos de capacitação ginásial. Foi transmitido entre 1970 e 1971 por 1.200 emissoras de rádio e 63 emissoras de televisão;
1974	Criação da <i>Televisão Educativa do Ceará (TVE/CE)</i> . Este programa produzia e fornecia teleaulas e materiais impressos para o ensino do primeiro grau;
1976	O <i>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)</i> oferece cursos inclusive de pós-graduação <i>latu sensu</i> , atendendo a milhares de pessoas no território nacional;
1977	A <i>Fundação Roberto Marinho</i> foi criada com o lançamento do <i>Telecurso de Primeiro Grau</i> , e no ano seguinte estreou o <i>Telecurso de Segundo Grau</i> , ambos compostos por programas televisivos e fascículos semanais vendidos em bancas de jornal. O objetivo era preparar os estudantes para o exame supletivo, antigo Madureza Colegial;
1991	Foi criado pela <i>Fundação Roquete Pinto</i> e pela <i>TVE/Rio</i> o Projeto <i>Um Salto para o Futuro</i> , em parceria com a Secretaria Nacional de Educação Básica e em articulação com secretarias estaduais de educação. Este programa teve, como objetivo, a formação de professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, com núcleos de recepção nas escolas e nas Instituições de Ensino Superior. Em 1997, este programa passou a integrar o Canal TV Escola, criado pelo MEC em 1995;

Fonte: Saraiva (1996); Belloni (1999); Niskier (1999); Gouvêa e Oliveira (2006); Alves (2009); Peixoto e Pereira (2010).

Na década de 90, segundo Peixoto e Pereira (2010, p.181), “de espectador e incentivador, o governo brasileiro passou a ser interventor” nas políticas de EAD. Entre as justificativas, destacam-se: a crescente demanda de estudantes finalizando seus estudos no ensino médio e, em contrapartida, encontrando um restrito acesso às universidades públicas; uma grande quantidade de professores atuando sem formação específica; e a hegemonia das instituições privadas nessa modalidade (COSTA, 2006).

Nesse sentido, foram sendo executadas ações governamentais a fim de incentivar a criação de cursos superiores a distância por instituições públicas para que pudessem

responder minimamente aos problemas de acesso ao ensino superior público e de professores atuando sem formação.

Nesse cenário, as iniciativas públicas foram:

- Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) dentro do MEC (1995);
- Artigo 80, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incentiva a EAD em todos os níveis de ensino (1996);
- Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo (1997);
- Regulamentação da EAD normalizando o processo de credenciamento das instituições (1998);
- Unirede (1999);
- Oferta de cursos com carga horária de até 20% da carga total, na modalidade não presencial (2001) – Portaria 2.253/2001;
- Estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas para a implementação da EAD nas políticas de educação no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 (2001);
- Pró-Licenciatura (2005);
- Inclusão na agenda governamental do Fórum das Estatais com o objetivo de criação da UAB (2005);
- Criação do Sistema UAB pelo MEC (2005);
- Sistema *e-tec* Brasil, que oferece educação profissional e tecnológica a distância através do Decreto nº 7.589/11 (2011); e
- Recentemente o novo PNE (2011-2020), que também estabelece estratégias a partir da modalidade a distância para atingir metas educacionais.

A partir da década de 1990 com as iniciativas e políticas caracterizando-se pela criação de órgãos do governo como a Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁷, o

⁷ A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Dessa forma, o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estão vinculados a outra secretaria. Disponível em:

advento da informática, e a garantia em lei federal da legitimidade da modalidade em todos os níveis de ensino, o incentivo para o credenciamento de instituições para oferta de cursos superiores na modalidade a distância cresceu bastante.

Sinteticamente, percebemos que há uma ampliação de iniciativas e políticas ao longo do período histórico voltada para a EAD. Peixoto e Pereira (2010, p.183) avaliam que “ao final da década de 1990, a EAD começa a sair da periferia das políticas educacionais num processo de realização de ações e estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação”.

No contexto histórico da EAD no Brasil, é possível perceber que as políticas até a década de 1990 estiveram prioritariamente voltadas para cursos de caráter temporário, para populações pouco escolarizadas, atribuindo-lhe certo caráter de “experimentos”, mas que incentivou debates no interior das universidades, contribuindo para o aparecimento dos cursos superiores e cursos de pós-graduação a distância.

Costa (2006) acentua que essas iniciativas de formação a distância no ensino superior começaram a aparecer no Brasil a partir da promulgação da Lei 9394/96, quando se iniciaram os pedidos de credenciamento das instituições públicas e privadas para a oferta desses cursos junto ao MEC, principalmente os cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Algumas universidades públicas tiveram a iniciativa de oferecer cursos na modalidade a distância, tais como: o curso de Pedagogia para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1995; o programa de pós-graduação em engenharia de produção e outros cursos ofertados pelo laboratório de ensino a distância, também em 1995, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e entre 2000 e 2005, o Curso Normal Superior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Porém, o crescimento de cursos na modalidade a distância oferecidos pela iniciativa privada é desproporcionalmente mais notável.

Barreto (2010) identifica que a primeira tentativa de estabelecer uma política de estado com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior a distância foi a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), em 1999. Essa política tinha o propósito de se estabelecer como um consórcio interuniversitário para a oferta nacional

de cursos de graduação e pós-graduação. A proposta acabou não logrando êxito, porém atribui-se a ela a importância de ficar registrada como uma tentativa, oferecendo ainda o suporte a novos programas como o Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de 2005.

Costa (2006), por sua vez, destaca que a primeira iniciativa direta do MEC para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, que possibilitou a abertura de dezenove cursos de Licenciatura a distância, em 2005, ofertados por universidades de diferentes regiões do Brasil, foi o programa Pró-Licenciatura⁸.

E em 2007, verificou-se que uma nova resposta da iniciativa pública na oferta de cursos superiores na modalidade a distância, a partir da criação da UAB, é apontada como uma estratégia de expansão do ensino superior e, portanto, capaz de intervir mais diretamente em alguns problemas da área da educação. Atualmente, a UAB, que estabelece parceria com as IES públicas, estados e municípios⁹, é a principal política pública de EAD no Brasil.

1.2. Quadro das políticas atuais em EAD: democratização ou ficção?

O debate acerca do tema políticas públicas para a EAD perpassa essencialmente o contexto em que essas políticas adentraram no cenário brasileiro, tendo relação direta com os interesses dos Organismos Internacionais e suas intencionalidades ligadas ao interesse do capital. Os principais vínculos formais desses organismos com as políticas educacionais foram estabelecidos a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Relatório Delois (1994) e o

⁸ O Pró-Licenciatura consiste na proposta de uma formação em serviço na modalidade a distância que foi criado em 2005, como uma política pública de formação de professores que se encontram em exercício nos sistemas públicos de ensino. Este programa tem como proposta a permanência na escola ao mesmo tempo em que o sujeito participa da formação. Este programa foi originado por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) com o edital MEC/SEED nº 01/2004 (BRASIL, 2004). As instituições públicas de ensino superior, a partir de consórcios interinstitucionais, propunham os projetos de oferta de cursos de licenciatura e as instituições proponentes criavam os polos de apoio presencial. Não há mais editais abertos dentro do Pró-Licenciatura, apenas aqueles cursos que já estão em andamento permanecem em atividade. Atualmente o programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article>.

Acesso em: 31 maio 2012.

⁹ Por isso, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso é apontado como aquele que incentivou a criação dos órgãos e legitimou a EAD a partir de leis federais, mas foi no Governo Lula que as políticas de EAD se efetivaram, principalmente para o ensino superior, a partir da criação do Sistema UAB em 2005, que só deu início aos cursos superiores em 2007.

Fórum Mundial de Dakar (2000). Estes se expressaram na política brasileira a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994); Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2002); e Programa Educação para Todos (1994-2002).

Desse modo, autores como Malanchen (2011) e Shiroma (2003) alegam desconexos entre as prioridades e compromissos que vêm delineando as políticas educacionais e as reais necessidades da educação. Especificamente falando da EAD, consolida-se a elevação do número de alunos por professor, a precarização do trabalho docente no que tange a remuneração e o pertencimento às instituições de ensino. Não obstante, ainda há exigência por novas qualificações e competências, a retirada da formação inicial da universidade e a diminuição dos custos com essa formação.

Constata-se então que as propostas dos OI para a formação de professores são: aligeiramento da formação; experiência em detrimento da teoria; uso das TIC como fator de baixo custo; “democratização”; esvaziamento da formação inicial; valorização da certificação em massa; e retirada da formação inicial do lócus da Universidade.

Nesse contexto, o MEC, junto à SEED (Secretaria de Educação a Distância – hoje extinta), vincula os programas: Pró-Formação (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental, 2004); Pró-Infantil (Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil, 2005); Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, 2005); Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2005); o Pró-docência (Programa de Consolidação das Licenciaturas, 2006), entre outros. Estes programas foram criados com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico, aumentando os índices e a perspectiva da universalidade. Nesse contexto, com a necessidade de atender às metas do PNE (2001-2010), foi criado em 2005 e institucionalizado em 2006 o programa UAB.

A EAD, desde sua criação, foi impulsionada por alguns órgãos de interesse, sendo ainda ostensivamente defendida e criticada por inúmeros pesquisadores do campo da educação. De acordo com Segeinch (2011), temas que têm sido usualmente abordados nos debates entre os campos opostos de defensores e críticos da modalidade a distância são relacionados através do,

- (a) crescimento vertiginoso da EAD inicialmente na esfera privada de ensino e nos últimos anos também na esfera pública, como fruto da utilização da EAD como estratégia de expansão do ensino superior, a partir do Plano Nacional de Educação; (b) a legislação federal que tem estabelecido

sucessivos marcos regulatórios, fazendo surgir progressivamente um modelo de EAD baseado em pólos de apoio presencial, com os problemas de qualidade dele decorrentes; (c) projetos e programas desenvolvidos pelo governo federal por meio da EAD, exclusiva ou complementarmente, seja para atender simplesmente as metas de expansão da educação superior como um todo, seja, mais especificamente, para formar ou certificar professores que estão atuando na educação básica. (SEGEINCH, 2011, p.1)

Belloni (2002) e Selwyn (2008) defendem positivamente a modalidade no sentido de compreender que, com o avanço das tecnologias e a inserção delas no meio educacional, novas possibilidades de ensino e aprendizagem devem ser experimentadas por acreditar que essa modalidade já seja capaz de estabelecer relações sociais e interativas que encaminhem o aluno a um sistema crítico e interdisciplinar de educação.

Belloni (2002) compreende que novas relações de tempo e espaço estão sendo delimitadas e que é possível, com o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação, abordagens críticas e criativas no sistema educacional, principalmente com a transformação do conceito de “distância” presente no século XXI.

Sendo assim, Belloni (2002) não julga que esta modalidade esteja em um patamar hierárquico inferior ao presencial por não considerar a aprendizagem resultante dessa modalidade apenas técnica e diretiva. Assim se apoia o crescimento da EAD como uma modalidade capaz de atender qualquer nível de ensino, sem qualquer nota de prejuízo em relação ao presencial.

Malanchen (2011), por sua vez, identifica as vantagens da EAD proliferadas nos documentos dos OI. Sendo assim, essa modalidade aparece no sentido de contribuir para,

[...] ampliar as oportunidades de cursar o ensino superior por meio da ampliação de vagas, permitindo uma educação mais justa, bem como a familiarização do cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano. Desse modo, se oferecem respostas flexíveis e personalizadas a uma diversidade cada vez maior de tipos de informação, educação e treinamento, por meio da atualização rápida do conhecimento técnico. Com essas recomendações, a EAD seria uma alternativa para o Estado no que se refere à possibilidade de expansão do ensino e racionalização de recursos, tendo em vista que a forma de ensino utilizada até então, para esses organismos, não oferecia resultados satisfatórios e, ao mesmo tempo, demandava custos que o Estado considerava elevados. (MALANCHEN, 2011, p.75)

Porém, apesar do esforço dos defensores para demonstrar os pontos positivos da EAD, a partir das características de democratização do saber, aumento intelectual da população através de um ensino (possível) de qualidade proporcionada através das

novas possibilidades pedagógicas das TIC, o campo de debate oposto arranjado pelos críticos desta modalidade complexifica essa relação estabelecida.

Desse modo, autores como Barreto (2008), Giolo (2008) e Sousa (2007) defendem que as TIC, os pacotes e os tutores são colocados no lugar do trabalho docente, a prática é separada da pesquisa e as pessoas são privadas das relações diretas e intersubjetivas da sala de aula. Para esses autores, essa modalidade de ensino precariza o ensino superior com o barateamento da formação, marca o início do processo de esvaziamento do trabalho docente, uma vez que a função do tutor se resume muitas vezes em apenas tirar dúvidas de leituras ou ao papel de mensageiro.

Giolo (2008) considera importante a presença do outro para o agir humano, apontando que a formação para a docência presencial necessita mais do que se aprende nos livros,

[...] o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (GIOLO, 2008, p.1228)

Segundo Barreto (2008), estamos diante de um grande problema, pois, como realmente estamos com um déficit grande de docentes, as políticas públicas acabam legitimando a EAD por argumentos que “variam em torno de melhor a EAD que nada” (2008, p. 932).

Nesse sentido, ainda segundo Barreto (2008), a EAD é vista como uma alternativa para multiplicar o quadro de estudantes, sem aumentar significativamente o quadro de docentes e conseqüentemente os investimentos na formação de professores. É por esse e outros motivos que essa modalidade vem tendo saltos de expansão progressivos em números de cursos e turmas.

Para se ter uma ideia, o Censo da Educação Superior 2010 (BRASIL/INEP, 2011) mostra que 64,9% das *vagas* totais oferecidas para o ensino superior advêm do ensino a distância e não do presencial, porém, do total de *cursos*, 91,22% ainda são

oferecidos na modalidade presencial¹⁰. Esses dados nos levam a perceber a materialização do objetivo da EAD em ampliar o número de vagas no ensino superior.

Malanchen (2011) ressalta que, para justificar as discussões recorrentes à expansão da EAD, o Ministério da Educação (MEC) tem se baseado nos argumentos de que a formação inicial é ineficiente; o ensino presencial não indica qualidade; e a EAD facilita o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidades ao favorecer a democratização da formação no ensino superior. Portanto, a EAD se responsabiliza por levar “educação à população dispersa e desprestigiada geograficamente, com escassos recursos financeiros e a grupos em condições desvantajosas, bem como explorar as possibilidades das TIC (MALANCHEN, 2011, p. 76)”.

Ou seja, assim como reafirma Alonso (2010), as discussões que são recorrentes quando o assunto é a expansão da EAD são: democratização do acesso ao ensino superior; necessidade da formação dos profissionais de educação; e a qualidade do ensino.

O discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior é decorrente do fato de a EAD, a partir da incorporação das novas potencialidades das TIC, passar a ser uma alternativa para o governo de expansão do ensino e contenção de gastos. Com a EAD, passou a ser possível ampliar as oportunidades de cursar um ensino superior, devido à descentralização do ensino, a flexibilidade do tempo de estudo e a ampliação das vagas.

Contudo, Barreto (2011) evidencia que é importante analisar o discurso da “democratização” a partir de um movimento social mais amplo e político, pois os discursos são aquilo que são e têm sido, mas também, aquilo que poderiam ou deveriam ser. E o discurso da “democratização” é a justificativa da inscrição da EAD no conjunto das políticas educacionais.

Barreto (2011, p. 49) analisa que o discurso tem sido marcado pela circularidade das “TIC para a EAD e EAD para a ‘democratização’ através das TIC”. No entanto, as TIC surgem nesse cenário a partir de uma visão salvacionista que extrapola os limites educacionais, sendo uma solução para todos os problemas. Nesse sentido, muitos cursos de EAD têm utilizado as TIC como ferramentas centrais no processo pedagógico,

¹⁰ Desse total de cursos oferecidos na modalidade presencial, 74,2% das matrículas efetuadas são de responsabilidade das instituições privadas.

enquanto para o professor é reservado um papel secundário ou, como descreve Zuin (2006, p.951), um “prestador de serviços pedagógicos”.

Nesse contexto, Barreto (2011) evidencia sua preocupação com uma possível volta do tecnicismo pedagógico a partir da substituição tecnológica que tem acompanhado as políticas públicas educacionais.

O discurso da “democratização” demasiadamente tem feito alusão à certificação em massa a partir de pacotes construídos nos “centros” e distribuídos para os professores com possibilidades de poucas adaptações. Sendo assim, a preocupação gira em torno de que “Pacotes há. À escolha. A questão passa a ser desembrulhá-los para verificar: Para quê? Para quem? Em que termos? [...] na adesão da perspectiva do consumo, pacotes há e compradores também” (BARRETO, 2011, p. 53).

No entanto, essa perspectiva que tem se estendido à democratização do acesso ao ensino superior foi necessária tendo em vista a outra justificativa para a expansão da EAD, que é a necessidade de formação dos profissionais de educação. Moon (2008) aponta dados preocupantes em relação ao problema de diversos países, principalmente os países em desenvolvimento, para atrair, reter e formar os professores.

Entretanto, em determinada perspectiva, segundo Molina Neto e Santini (2005), a dificuldade para reter esses professores na rede de ensino parece estar na falta de reconhecimento dessa profissão, com grande demanda de trabalho e baixa condição salarial. Desse modo, a depreciação do trabalho docente pode estar afetando o estilo de vida positivo e levando ao ressentimento, ou mesmo, afastamento da profissão. Esse estresse na ação docente tem sido reconhecido na literatura como Síndrome de Burnout que é decorrente da sobrecarga crescente de trabalho. E no Brasil, essa doença vem sendo denominada de Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP).

Ou seja, muitos discursos têm sido difundidos sob justificativas que não fazem uma leitura da realidade social, mas sim sob o ponto de vista das políticas educacionais que estão sendo delineadas desde a década de 90 e que têm refletido na expansão do ensino superior.

Em relação ao último argumento sobre a qualidade do ensino presencial não ter garantia de ter um padrão mais alto do que o ensino a distância, vamos encontrar em Alonso (2010) que o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior (ENADE, 2009) e o Sistema Nacional de avaliação do Ensino Superior (SINAES, 2009), ambos

organizados pelo INEP, apontam que a expansão do ensino superior como um todo esteve associada aos índices de baixa qualidade do ensino.

Assim sendo, a autora aponta a compreensão de que os baixos índices de qualidade do ensino podem estar associados não apenas à EAD, mas à expansão do ensino superior, demarcados evidentemente pela lógica privatista.

Sendo assim, há a necessidade de se repensar as políticas atuais, pensando políticas específicas para a modalidade a distância que privilegiem a expansão articulada à oferta, minimização da precarização do trabalho docente, otimização da infraestrutura dos polos e instituições, de forma que não deixe a qualidade do ensino questionável, tendo sempre em vista os desafios da EAD no cenário atual brasileiro.

Segundo Barreto (2008), a modalidade de EAD é um exemplo que expressa o sentido operacional das políticas educacionais, sendo, contraditoriamente, uma modalidade que vem ganhando visibilidade e revelando um grande crescimento na última década. Barreto (2010) acrescenta que são evidentes as dimensões política e técnica na reconfiguração do trabalho e da formação docente. Sua discussão perpassa pela crítica ao modo como está colocada uma extensa cadeia de simplificações provocadas pela modalidade a distância, dentre elas: os tutores no lugar do professor, a ausência de discussões coletivas, a prática apartada da pesquisa, e outras que já foram citadas.

Nesse cenário de debates e embates no campo acadêmico e social, estabelecendo nexos entre a EAD, políticas neoliberais e, em contrapartida, a justificativa positiva da implementação dessa modalidade de ensino em qualquer nível devido à integração das TIC e as novas possibilidades dinamizadas de interação a partir dessas ferramentas, políticas públicas e marcos regulatórios demarcam legalidade quanto à sua aplicação.

Assim, percebemos que a EAD não é inscrita nas políticas educacionais como uma modalidade a fim de potencializar a qualidade da educação a partir das novas possibilidades de apropriação das tecnologias, mas sim como forma de aumentar/massificar a formação sem aumentar os custos e os investimentos já que o ensino presencial não teria essas condições de alcançar os índices propostos pela legislação educacional no Brasil.

A EAD passou a se integrar como um “mercado” promissor, que atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade, necessários para a reconfiguração de um Estado que se adapta cada vez mais à lógica do desenvolvimento neoliberal. A

iniciativa privada vem percebendo esse mercado e cada vez mais expandindo sua participação nesse espaço, pois estão percebendo na EAD um filão muito rentável.

Segundo Freitas (1999), esses princípios negam toda a luta dos educadores por melhores condições na formação profissional. Já Moraes (2004, p. 11) questiona sobre esse modelo de currículo das políticas dos anos de 1990 para a formação docente.

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intraescolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a ideia de conflito, restringe-o à imediaticidade.

Em síntese, entende-se que as sucessivas mudanças na legislação para normalizar e expandir a EAD demonstra uma coalização entre o projeto neoliberal e as determinações dos OI, os quais não estão preocupados com uma educação pública de qualidade. E é nesse cenário que as políticas educacionais estão sendo desenhadas no país.

As consequências desses princípios e coalização é que vem surgindo uma grande preocupação com o “nivelamento por baixo” da formação, se visualizarmos que os objetivos estão voltados para o crescimento econômico e os conteúdos evidentemente para as exigências do mercado. Desse modo, em muitos cursos, os professores vêm simplificando os conteúdos para que os alunos compreendam esses conteúdos, porém isso precariza sua condição como professor e, conseqüentemente, precariza também o ensino. As tecnologias têm sido supervalorizadas em detrimento do sujeito e da ação.

1.3. O contexto das reformas e as políticas para a educação superior no Brasil a partir dos anos 90

É preciso compreender que as políticas educacionais para o ensino superior implementadas no Brasil nos anos 90 são demarcadas por opções e interesses sociopolíticos que se articulam aos interesses dos organismos internacionais (OI) e com as mudanças no cenário contemporâneo. O processo de reforma do Estado brasileiro implica alterações no campo das políticas públicas e sociais, tendo em vista a minimização do papel do Estado marcado pela abertura do mercado para as esferas privadas em detrimento do setor público.

Na década de 1990, o Brasil iniciou seu processo de reforma política e transformação no cenário social decorrente dessa nova fase de acumulação capitalista, da necessidade de adaptação às novas demandas do mundo contemporâneo e da libertação das amarras de um Estado assistencialista, passando a responsabilidade para o indivíduo e para o mercado privado.

Nesse período, o Brasil vivenciou uma transição diante do crescimento desordenado desse mercado privado, tendo como consequências a exploração do trabalho, o desemprego estrutural, a descartabilidade de mercadorias devido à necessidade de giro do capital, o fetiche, dentre outras consequências que vão fazer com que o indivíduo não mais se reconheça no trabalho e na sociedade, gerando então uma situação de impotência diante das novas configurações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Nesse contexto, assiste-se a uma desintegração dos direitos sociais ao minimizar a atuação do Estado no tocante às políticas sociais, porém fica subordinada a relação do Estado aos interesses do mercado privado nos inúmeros setores sociais (DOURADO, 2008).

Sendo assim, o processo de reforma do Estado no Brasil interferiu também no campo das políticas para a educação e, como já foi ressaltado, as políticas educacionais implementadas não estiveram desarticuladas de opções e interesses políticos e econômicos. Nas políticas para o ensino superior, por exemplo, a articulação passou a ser estabelecida com as diretrizes impostas pelos organismos internacionais (OI), como a UNESCO e o Banco Mundial (BM).

O ensino superior no Brasil, inaugurado no início do século XIX, historicamente marcado por um protagonismo público que se estende até a promulgação da Constituição de 1988, vivencia alterações com novas formas de organização a partir da década de 90, diante das novas mudanças no cenário político, econômico e social.

As políticas públicas para o ensino superior, nesse cenário, são analisadas, segundo Dourado (2002, p. 234), “indicando-se seus paradoxos e seus desdobramentos efetivos no que concerne aos processos de diversificação e diferenciação institucional, sistema de avaliação, expansão e privatização desse nível de ensino”.

De acordo com Ianni (2000), a partir da mundialização do capital, novas configurações histórico-sociais de vida, trabalho e cultura apareceram, alterando a forma de sociabilidade, fazendo com que emergissem novos “grupos sociais”,

provocando mudanças político-econômicas em todo o mundo. Essas novas configurações decorrentes da globalização do capitalismo e do desenvolvimento das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas, são capazes de promover novos nexos, interações, tensões, transformações, antagonismos e fragmentação no curso da história global.

As políticas educacionais para o ensino superior são então implementadas no Brasil nos anos 90, provocadas pelas mudanças no cenário macroeconômico, articulação com os OI e consequentes alterações jurídicas e institucionais no campo da educação superior no Brasil.

Essas alterações jurídicas foram caracterizadas, a princípio, com o resultado da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n.9.394/96), que negligenciou as bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, sendo, pois, resultado da sintonia entre as políticas educacionais e os organismos multilaterais. Essa lei incorporou vários dispositivos referentes à reforma da educação superior, como a gratuidade no ensino público em todos os níveis; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a autonomia das universidades; a mudança na escolha dos reitores e diretores, cargos que passaram a ser ocupados por docentes adjuntos ou titulares; as avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, resultando nos exames nacionais de cursos (ENADE, ex-provão); dentre outras.

A LDB, a partir de princípios de descentralização e flexibilização, e ao mesmo tempo estabelecimento de formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos, provoca alterações significativas no ensino superior no Brasil. Esta Lei (Art. 87, I) estabeleceu que, no prazo de um ano, deveria ser encaminhada a proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de indicar diretrizes e metas para o que seria chamado de *Década da Educação* (1996-2006).

A implementação das novas políticas educacionais a partir do PNE (2001-2010) foi então aprovada na contramão da mobilização da sociedade civil. De acordo com Dourado (2002, p. 242-243), os indicativos para as políticas de ensino superior a partir desse plano eram,

[...] a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Destacam-se, ainda, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização

de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e a privada. (DOURADO, 2002, p. 242-243)

O ideal da educação, quando se fala em política global de formação, é a luta por melhores salários, condições de trabalho e carreira. No entanto, a realidade pós-LDB/96 e PNE (2001-2010) é a queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos professores.

O que se vem observando é que a reforma educacional, resultante da política neoliberal, não direciona as políticas para uma valorização da formação de professores, pelo contrário, aprofunda o quadro de sua desprofissionalização, redirecionando as políticas para o aceleração, barateamento e massificação da formação.

Shiroma (2003, p. 93) apresenta alguns paradoxos presentes no discurso reformista do Estado, enquanto este,

[...] alega preocupação com qualidade, recomenda elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade.

Uma das consequências da política neoliberal foi a abertura do mercado para as esferas privadas. A educação superior, segundo dados do INEP (2006), vivenciou um processo de expansão, sobretudo a partir de 1995, que confirma a privatização desse nível de ensino a partir da evolução do número de vagas e cursos. Segundo esses dados, o ensino superior em 1980 correspondia por 68,64% das vagas, em 1995, por 70,81% das vagas, em 2006 já respondia por 87,41% das vagas para a educação superior.

De acordo com Dourado (2007), essa expansão é decorrente do processo de diversificação e diferenciação¹¹ institucional após 1995, com a criação de novas universidades, cursos e vagas; centros universitários, instituições tipicamente de ensino¹²; e faculdades integradas, sobretudo na esfera privada. Esse processo expansionista efetivou o crescimento de cursos, vagas e matrículas no ensino superior.

¹¹ Ver Sguissardi e Silva Jr. (2001).

¹² Segundo Saviani (2010, p.11), os centros universitários são “um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista”.

Tabela 2 - Evolução do número de cursos no ensino superior de graduação presencial.

Organização acadêmica	Total				Pública				Privada			
	1994	1997	2002	2006	1994	1997	2002	2006	1994	1997	2002	2006
Universidades	1035	1326	2151	2510	572	666	916	1053	463	660	1235	1457
Centros Universitários	...	30	430	728	...	....	15	16	...	30	416	711
Faculdades Integradas	203	162	180	208	10	1	7	11	193	161	173	197
Faculdades, escolas e institutos	423	426	676	1132	108	92	77	81	314	335	999	1051
Centros de Educação Tecnológica	...	...	43	98	...	...	37	48	...	...	6	50
Total	1661	1946	3480	4677	690	759	1052	1209	971	1186	2428	3467

Fonte: MEC/Inep. Adaptado de Dourado (2008).

Na Tabela 2, é possível perceber o crescimento da iniciativa privada no ensino superior e a diversificação e diferenciação institucional após 1995. As políticas de expansão do ensino superior têm flexibilizado a abertura de cursos e instituições com padrões menos exigentes de qualidade, e isso tem descaracterizado a formação de intelectuais de alto nível, além de ameaçar as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país (SAVIANI, 2010).

Os interesses sociopolíticos que envolvem a elaboração das políticas educacionais para o ensino superior, principalmente para países periféricos, têm demonstrado que o objetivo não tem sido formar quadros e cientistas de ponta, mas apenas aumentar o quantitativo de sujeitos no ensino superior (seja público ou privado) para elevar o consumo do desenvolvimento científico e tecnológico produzido pelos países de primeiro mundo. Esse é o quadro das políticas atuais no contexto do modelo da política neoliberal adotado pelo sistema capitalista.

A UNESCO e o BM são os responsáveis, em grande maioria, pelo delineamento das políticas e estratégias para a reformulação da educação, em âmbito mundial e especificamente na América Latina e Caribe (ALC). Malanchen (2008) realizou uma análise dos documentos da UNESCO para compreender a articulação entre os OI e as políticas nacionais de formação docente.

A UNESCO apresenta em seus documentos e imprime em seus discursos que esta é uma sociedade radicalmente nova, chamada de sociedade do conhecimento, recomendando a familiarização de professores com as TIC, a inserção das TIC na escola, e a inserção das TIC na EAD. Essa demanda mostra-se como uma forma de evitar custos maiores, reduzir o número de docentes e expandir o número de discentes, não exigir salas de aula, realizar em menor tempo com materiais didáticos produzidos por vários anos a centralização da qualidade do ensino na qualidade dos meios de ensino, atribuindo ao papel do professor a formação de atitudes e responsabilidade pelas mudanças almejadas no século XXI (MALANCHEN, 2008).

O ideal de progresso idealizado pela UNESCO, a partir do desafio de levar educação para todos, coloca a educação como a chave mágica para promover o desenvolvimento humano, aliviar a pobreza e resolver problemas como a desigualdade social. Segundo Malanchen (2008), a UNESCO define seu papel como uma espécie de consultora acerca do treinamento de boa qualidade aos professores, recomendando o respeito pelos padrões concernentes aos direitos e deveres da profissão.

Duarte (2003, p.14) analisa que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão, uma ideologia produzida pelo capitalismo de modo que essa crença seria justamente para “enfraquecer as críticas radicais do capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação do capitalismo”. Segundo Malanchen (2008), os principais alvos dessas políticas de enfraquecimento de práticas socialistas, que não instigam o florescimento de ideias de forma a controlar a formação dos professores a se adaptarem a essa “suposta” sociedade, são os países periféricos, especificamente os da América Latina.

Assim sendo, percebemos que a estratégia de atuação dos OI é definir para a educação concepções em funções ideológicas de uma nova sociedade que na verdade está articulada aos interesses das corporações transnacionais, que objetivam a expansão e acumulação do capital. E assim Malanchen (2008) demonstra que as propostas dos OI para a formação de professores privilegiam o aligeiramento da formação, a experiência em detrimento da teoria, o uso das tecnologias como fator de baixo custo¹³ e democratização, o esvaziamento da formação inicial e a valorização da certificação em massa em detrimento da qualificação docente, além da retirada da formação inicial do

¹³ Na perspectiva do BM, “la educación a distancia puede ser eficaz para aumentar a un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos que por general están deficientemente representados entre los estudiantes universitarios”. (BM, 1995, p. 36)

locus da universidade¹⁴, que Shiroma (2003) acentua como uma “desintelectualização” do profissional.

Nesse sentido, a articulação entre o governo e as diretrizes dos OI parece ser um problema para a elaboração das políticas públicas para a educação, tendo em vista a tendência ideológica dessas políticas interligadas com a preocupação da relação custo/benefício em detrimento da qualidade da formação sob a ótica da razão mercantil, de produtividade, eficiência e eficácia.

1.4. A política de expansão do Ensino Superior: formação de professores na modalidade a distância

Com a transformação da dinâmica social marcada pela reforma do Estado no Brasil, caracterizada pelas alterações no campo das políticas públicas e sociais, minimização do papel do Estado no que se refere à garantia de direitos, interpenetração das esferas privadas no âmbito público, e a relação Estado-sociedade em dívida com a garantia dos direitos sociais¹⁵, mudanças foram provocadas diretamente no campo das políticas educacionais no Brasil em decorrência dos novos interesses sociopolíticos e mudanças no cenário macroeconômico.

As alterações jurídicas e institucionais no campo da educação superior no Brasil nos anos 90 foram demarcadas diante dos novos marcos regulatórios, influenciados pelos interesses dos organismos internacionais. O Banco Mundial (BM) e a UNESCO foram e continuam sendo os principais organismos de reestruturação dos serviços públicos, a partir das orientações neoliberais (SCAFF, 2000).

¹⁴ “Documentos do Banco Mundial (BM) sugerem que a formação docente não precisa ocorrer necessariamente na universidade, mas pode ser realizada em IES ou à distância e em qualquer outro tipo de instituição. Segundo Aguiar e Scheibe (1999, p.239) “a formação de professores nesses novos ambientes estrutura-se num patamar de menor valorização” e deixa transparecer a intencionalidade de ofertar uma formação docente esvaziada de um conteúdo mais sólido teoricamente, dentro do campo de pesquisa e extensão que uma universidade deve ofertar” (MALANCHEN, 2011, p.72)

¹⁵ Segundo Dourado (2002, p. 237), o Estado brasileiro configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública, pois é historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal esteve sintonizada às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública. No neoliberalismo, a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital.

Frente às mudanças no cenário sociopolítico e macroeconômico, e de acordo com as orientações internacionais para as políticas educacionais no país a partir da década de 1990, inicia-se um processo de alteração nas formas de organização e expansão do ensino superior, caracterizado pela diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior. Em decorrência dessa mudança, Saviani (2010) evidencia que vamos viver um momento em que há uma redução do processo de expansão das universidades públicas e um estímulo à expansão das universidades privadas com e sem fins lucrativos.

Historicamente, as universidades configuravam-se como instituições onde o ensino e a pesquisa deveriam se realizar indissociavelmente, assim como deveriam ser responsáveis pela produção do conhecimento, formação de elites e desenvolvimento da cultura em geral. Ou seja, os sistemas de ensino superior reduziam-se praticamente à existência das universidades, o que foi caracterizado pela UNESCO, em um documento publicado em 1995, como um sistema muito homogêneo para uma sociedade tão diferenciada.

Segundo Neves (2003, p. 21-22):

Engendrou-se, assim, no ensino superior, uma forte tendência em direção à diferenciação institucional e funcional. O resultado acabou sendo a emergência, por um lado, de uma universidade multifuncional bem distinta da concepção original (especialmente se pensarmos no modelo clássico alemão) e, por outro, da formação de novas instituições com perfis próprios e especialização funcional, levando ao surgimento de complexos sistemas de ensino pós-secundário.

Em relação à Unesco, em 1995, este organismo elaborou um importante documento que trata sobre os fatores externos e internos dessa diferenciação do ensino superior (NEVES, 2003). De acordo com o documento:

Entre os primeiros, têm tido particular importância: o aumento da exigência social de educação superior e a necessidade de dirigir-se a uma clientela muito mais diversificada; os drásticos cortes nos gastos públicos em educação superior, o que tem obrigado os estabelecimentos a conceberem programas e sistemas de classe distintos e mais rentáveis; as mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, que têm obrigado os centros de educação superior a ministrarem formação em novos campos profissionais, tecnológicos e administrativos e, em contextos modificados, como consequência da globalização e da reorganização das economias. Os fatores internos intervêm particularmente na reorganização do ensino e nas atividades de pesquisa da educação superior, uma vez que o imenso progresso da ciência vem estimulando o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas e sua diversificação: a crescente consciência da necessidade de fomentar abordagens e métodos inter e multidisciplinares de ensino, capacitação e pesquisa, além do veloz desenvolvimento das modernas

técnicas de informação e comunicação e suas aplicações (cada dia mais numerosas) às diversas funções e necessidades da educação superior. (NEVES, 2003, p. 24)

Nesse sentido, percebemos que a Unesco reforça a necessidade da diferenciação dos sistemas de ensino superior frente à redução dos gastos públicos no setor e às distintas necessidades provocadas pelo campo profissional, mercado de trabalho e classe econômica, obrigando os estabelecimentos a ofertarem diferentes possibilidades que atendam às novas demandas.

Segundo Giolo (2010, p.1273-1274),

[...] no período pós-LDB [...] movida predominantemente pela oferta, acirrou sobremaneira a concorrência e a busca de novas alternativas de educação com o objetivo de atrair alunos. A flexibilização foi, pois, a palavra de ordem. Por meio dela, os currículos foram diversificados e enxugados; novos cursos mais breves, baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela (os tecnológicos, especialmente) foram criados e novas modalidades começaram a ser experimentadas (a EAD, sobretudo).

O crescimento da esfera privada se deu principalmente através das faculdades, escolas e institutos predominantemente de pequeno porte. Houve uma explosiva criação de centros universitários (instituições tipicamente de ensino) e expansão da ação institucional com a criação de novas universidades, cursos e vagas (DOURADO, 2008).

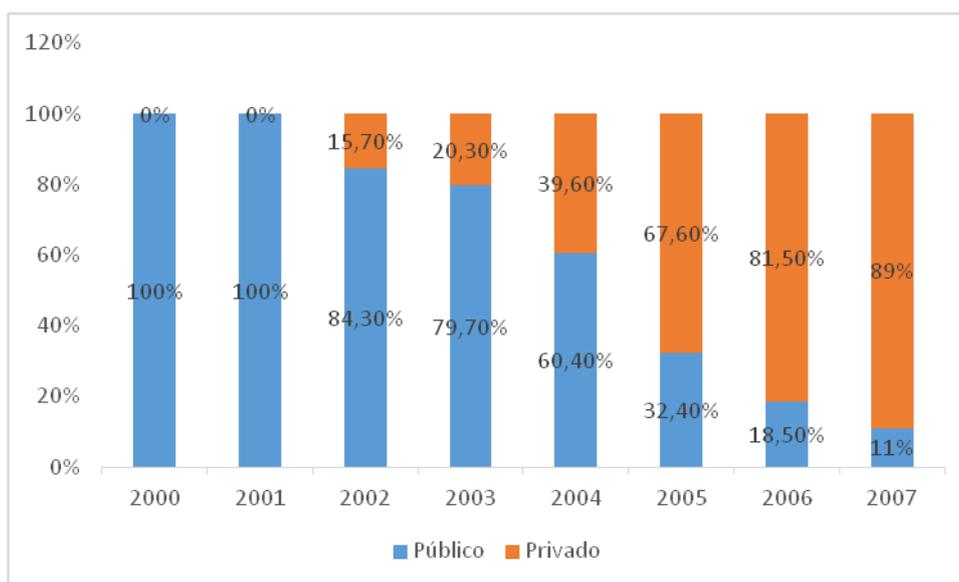
Em decorrência da lógica implementada do processo expansionista do setor privado no ensino superior, de acordo com Dourado (2008), em 1980 o ensino superior privado ocupava 68,64% das vagas oferecidas em processos seletivos para esse nível de ensino, enquanto que em 1995 passou a responder por 70,81%, e em 2006 chegou a ocupar 87,41% das vagas. O ensino superior público teve um tímido crescimento no decorrer desses anos, sendo somente intensificado a partir de 2003 devido ao crescimento do financiamento público para o ensino superior.

A partir desse cenário, uma nova possibilidade de ensino passou a ocupar espaço de referência dentro das políticas de expansão do ensino superior: a modalidade de ensino a distância. Entretanto, o processo expansionista do ensino superior, marcado pela crescente presença da iniciativa privada, também incide diretamente sob a mesma lógica na modalidade a distância.

Assim, o avanço do setor privado vem tornando a educação brasileira uma das mais privadas do mundo (INEP, 2008). Segundo o Anuário Estatístico de EAD/2008 (ABRAD), 62,9% das instituições que atuam na EAD são do setor privado, atendendo a 82,9% dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

A partir de 2002, quem acabou vencendo as resistências de credenciamento das IES para os cursos a distância foi a iniciativa privada. Desde então, o crescimento foi espetacular em comparação com as políticas de formação superior da iniciativa pública. A iniciativa privada mantém, como campo privilegiado na oferta de cursos, as licenciaturas (GIOLO, 2010).

Figura 1 - Crescimento de cursos oferecidos na modalidade a distância entre o público e o privado (2000/2007).



Fonte: MEC/Inep/Censo. Adaptado de Giolo (2010).

Giolo (2010) ressalta que o controle do processo de expansão da EAD está e permanecerá quase imune às políticas regulatórias. O autor aponta então três motivos que subsidiam essa afirmação:

O Brasil tem pressa em ver melhorados os índices de escolarização. A graduação, em especial, está muito aquém daquilo que se pretendia alcançar quando se elaborou o Plano Nacional de Educação. A EAD promete ser a modalidade mais revolucionária em termos de expansão das oportunidades de educação superior, com economia de tempo e de recursos. (GIOLO, 2010, p.1292)

O grande desafio para a EAD, segundo Pereira e Moraes (2010), é a frágil regulamentação e incipiente regulação da modalidade no âmbito do MEC. Mesmo após o Decreto nº 5.622/05, que estabelece diretrizes gerais para credenciamento de instituições e para a oferta de cursos, os mecanismos de regulação e supervisão, tendo

em vista a multiplicidade de formatos de cursos e metodologias, ainda são muito incipientes.

Dessa forma, a qualidade da formação a distância é questionada com frequência, principalmente quando discutida a lógica em que têm sido pensados os programas de EAD, nos quais se destacam características sempre voltadas para a forma mais rápida de resolver problemas imediatos relacionados à educação e à qualificação profissional.

Para a expansão da modalidade a distância diante do processo de expansão do ensino superior, justificativas como democratização do acesso ao ensino superior, necessidade da formação de professores e a qualidade do ensino foram e continuam sendo questões recorrentes (ALONSO, 2010).

Pensar a formação de professores no atual momento de transformações no mundo do trabalho, das inovações tecnológicas, implica necessariamente em mudanças na política de formação de professores a fim de atribuir sentido e dar respostas a esses novos avanços e problemas. No entanto, a formação superior vem assumindo outra feição dentro do contexto capitalista, evidenciando a necessidade de mudar os modelos tradicionais de educação como forma de buscar uma formação que atenda às necessidades do mercado de trabalho.

1.4.1. O papel do professor no desenho das políticas educacionais

A intenção das políticas internacionais no que tange às políticas educacionais, segundo Scaff (2000), é renovar o diálogo entre professores e sociedade. Para o BM, existe uma preocupação em relação à medida em que o professor tem sido eficiente no que se refere à aprendizagem do aluno. Ou seja, os organismos reforçam a necessidade de um maior diálogo com a educação, porém questionam os limites e potencialidades do papel do professor.

A concepção da UNESCO e do BM, segundo Scaff (2000, p. 85), é de que o professor não precisa dominar completamente todo o conteúdo tendo em vista que este já vem desenvolvido e organizado nos meios de ensino, seja através dos livros didáticos ou das tecnologias. A importância que os OI atribuem ao professor são para o domínio das técnicas de ensino, capacidade de problematizar os conteúdos e capacidade de torná-los mais interessantes aos alunos.

Ou seja, essa concepção encaminha para a análise de que o saber e a transmissão de conhecimentos e informações não estão atribuídos absolutamente ao docente. O papel do professor é considerado como de “mediador”. Para além dele, existem insumos que são mais importantes, tais como a biblioteca, os livros didáticos, o tempo de instrução, as tarefas, laboratórios e tamanho da classe. Segundo Scaff (2000, p. 83), esses resultados são produtos de uma pesquisa realizada pelo BM, sobre o “efeito positivo dos insumos escolares para a aprendizagem dos alunos”.

Em razão da quantidade de professores leigos atuando na educação básica e das indicações da LDB/96 de que esses professores deveriam atuar com formação adequada em nível de graduação, políticas públicas começaram a ser criadas com programas para formação continuada e titulação de professores leigos, com o apoio dos recursos do FUNDEF, principalmente (GIOLO, 2010).

Desse modo, a partir dessas orientações, as políticas educacionais para o ensino superior estão sendo delineadas, provocando a diversificação e diferenciação do ensino, o crescimento da esfera privada nesse nível de ensino e a fragilidade das políticas regulatórias nesse processo de expansão, acarretando desconfiança na qualidade da formação.

As licenciaturas tornam-se os cursos privilegiados na oferta, principalmente através da modalidade a distância, voltadas para atender ao mercado de trabalho. O papel do professor nesse contexto é reconfigurado no sentido de não ser mais responsável pelo domínio do conteúdo e do processo de formação, passando a configurar com a responsabilidade de apenas dominar as técnicas de ensino. Assim, novas formas do trabalho docente começam a surgir nas novas políticas educacionais para o ensino superior.

CAPÍTULO 2 - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O sistema UAB é um projeto criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de ampliar o acesso ao ensino superior, oferecendo cursos e programas de educação superior à distância em parceria com as universidades públicas, municípios e estados da Federação.

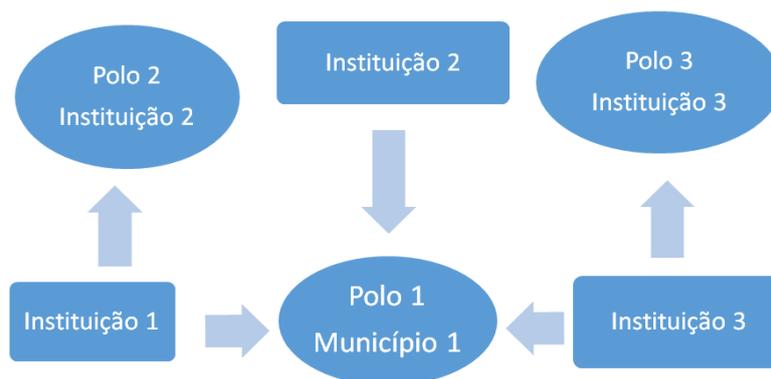
O Decreto que oficializa a UAB, em 2006, considera, em sua implementação, o regime de cooperação entre a União, os Estados e os Municípios, destacando a finalidade de elevar o nível de acesso do ensino superior público (democratizando, expandindo e interiorizando) com a qualidade do ensino público.

Este capítulo apresenta, pois, aspectos gerais do Sistema UAB e a expansão da formação superior por meio da EAD nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; elementos específicos acerca da expansão do Sistema UAB com a descrição dos critérios de acesso e financiamento; e a política da UAB como resposta do Estado para atender à demanda por ensino superior.

2.1. UAB e a expansão da formação superior por meio da EAD nas IES públicas

O sistema UAB, representado pelo governo, funciona como um articulador entre as IES e os governos estaduais e municipais. A Figura 2 demonstra como funciona essa articulação e as possibilidades de cada IES poder oferecer diferentes cursos em diferentes polos e municípios, que, por sua vez, também podem receber diferentes cursos de diferentes IES através do Sistema UAB.

Figura 2 - Mecanismo de articulação entre as Instituições e os municípios.



Fonte: CAPES/MEC/UAB. (Elaborado pela autora, 2013).

Na Figura 2, o polo1, que é de responsabilidade do Município ou Estado, recebe cursos de três IES diferentes, enquanto o polo2 e o polo3 recebem cursos de apenas uma IES. Conseqüentemente, as IES 1 e 3 oferecem um ou mais cursos em dois polos diferentes e a IES 2 oferece um ou mais cursos em apenas um polo.

As ações do programa UAB, quando da sua criação em 2005, no âmbito do regime da União representado pelo MEC, eram da competência da Secretaria de Educação a Distância (SEED), predominantemente, com parcerias da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Superior (SESU).

No entanto, com a oficialização do sistema UAB, o MEC complexifica e fortalece o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável por desempenhar um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Para isso, duas novas diretorias são criadas – Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e Diretoria de Educação a Distância – e a CAPES amplia seu espaço de atuação junto à educação básica e à formação de professores. Nesse contexto, o programa UAB é transferido da SEED/MEC para a CAPES com a Portaria MEC nº 318/2009.

Na divisão de funções, a Capes, como órgão responsável pela gestão do sistema UAB, tem entre suas competências: cadastrar professores e pesquisadores, tutores e coordenadores de polos, monitorar; analisar e registrar mensalmente os Relatórios de Ocorrências encaminhados pelas IES, relativos à permanência, interrupção ou

cancelamento do pagamento de bolsas; e instituir comissão de acompanhamento para fiscalização dos recursos financeiros (BRASIL, 2009).

As IES públicas, vinculadas ao sistema UAB, são responsáveis de forma geral por selecionar e indicar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria que receberão bolsa de estudo; encaminhar relatórios mensais à Comissão de acompanhamento que indique permanência, interrupção ou cancelamento das bolsas e encaminhar a relação dos bolsistas 30 dias antes de iniciar o semestre letivo; manter atualizado o cadastro dos professores, coordenadores, estudantes e o registro das informações necessárias ao controle do curso; assim como cooperar com o MEC na produção dos manuais das atribuições e obrigações dos bolsistas, bem como na supervisão das atividades (*Ibid.*, 2009).

E, aos Estados e Municípios, é atribuída a responsabilidade de indicar os nomes de professores da rede pública para a função de coordenador de polo e de tutor presencial (BRASIL, 2006a), e a responsabilidade pela infraestrutura dos polos.

Dentre os objetivos prioritários da UAB, destacam-se: a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, ampliação do acesso à educação superior pública, a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões, e o fomento ao desenvolvimento institucional para a modalidade EAD e suas pesquisas metodológicas e métodos baseados nas TIC (BRASIL, 2006a).

O sistema UAB é composto por cursos de Especialização, Bacharelado, Tecnólogo, Aperfeiçoamento, Extensão, Sequencial, Licenciatura e Formação Pedagógica. Veja então a Tabela 3.

Tabela 3 - Sistema UAB – Números (por modalidade de curso), 2009.

MODALIDADE	TURMAS	VAGAS	MATRÍCULAS	%MATRIC./TOTAL
Especialização	1.735	77.585	55.146	29,1%
Bacharelado	536	27.077	20.532	10,82%
Tecnólogo	247	9.785	5.922	3,12%
Aperfeiçoamento	432	22.169	13.634	7,20%
Extensão	44	2.400	1.779	0,94%
Sequencial	28	1.200	691	0,36%
Licenciatura	3.091	131.382	91.892	48,45%
Formação pedagógica	17	826	84	0,1%
Total	6.130	272.424	189.680	100%

Fonte: UAB, CAPES (2009¹⁶).

A Tabela 3 relaciona a quantidade de turmas, vagas e matrículas nos diferentes níveis de ensino, evidenciando o cumprimento do objetivo da política da UAB de oferecer prioritariamente cursos de licenciatura através desse sistema.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL/MEC, 2011), o curso de Pedagogia lidera a lista das graduações mais procuradas nessa modalidade, somados os cursos oferecidos em âmbito federal, estadual, municipal e privado. O curso de Pedagogia representa mais que o dobro de cursos que a segunda graduação mais procurada na modalidade a distância, que é o curso de Administração.

2.2. Expansão do Sistema UAB

O Sistema UAB já lançou os editais UAB 1¹⁷ em 2005, UAB 2 em 2006, o PARFOR em 2009, e o edital para a UAB 3 em 2011.

O PARFOR é um programa emergencial desenvolvido no âmbito do Sistema UAB. O PARFOR a Distância é um programa implementado pela CAPES em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de primeira licenciatura para professores em exercício nas redes públicas de educação que não

¹⁶ Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10>. Acesso em: 22/12/2012

¹⁷ Os editais UAB 1, UAB 2 e UAB 3 têm 50% das vagas destinadas aos professores da educação básica das redes municipais e estaduais e 50% das vagas destinadas a qualquer candidato aprovado no processo seletivo.

tenham formação superior e formação pedagógica; e para docentes graduados e não licenciados que se encontra em exercício na rede. A necessidade da oferta é discutida no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, no qual as secretarias municipais e estaduais de Educação apresentam as demandas de formação de professores e as IES apresentam suas possibilidades de oferta (<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>). Para concorrer à vaga, os docentes devem fazer uma inscrição na Plataforma Freire, cadastrar-se no Educacenso na função de docente da rede pública, ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e em seguida, para efetivação da matrícula, é necessária a comprovação dos requisitos exigidos pelas IES ofertantes para a participação no curso (<http://freire.mec.gov.br/>). De acordo com dados oficiais da CAPES (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>), até 2012, o Parfor implantou 1920 turmas com 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Parfor, localizada em 397 municípios do País. No entanto, a prioridade é conferida para as regiões Norte e Nordeste.

Os cursos da UAB1 só tiveram início na transição do primeiro para o segundo semestre de 2007. O edital de seleção foi lançado em 2005, porém a comissão de seleção¹⁸ só foi instituída no outro ano por meio da Portaria/MEC nº 1.097/2006. Nessa linha, os polos tiveram que ser submetidos à avaliação *in loco* durante os meses de novembro e dezembro de 2006 encaminhando a previsão de início de funcionamento para junho de 2007 (BRASIL/MEC, 2007).

Contudo, de acordo com Segenreich (2009), foi realizado um curso-piloto de Administração a distância através do Sistema UAB, com parceria entre o MEC-SEED, Banco do Brasil (integrante do Fórum das Estaduais pela Educação) e instituições federais e estaduais de Ensino Superior. O curso teve duração de quatro anos, envolveu 18 universidades federais, houve a oferta de 10.000 vagas e conferiu as características do polos regionais para cada universidade com infraestrutura de atendimento ao estudante nos momentos presenciais. Teve ainda um processo de tutoria para auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, antes de terminar este curso já estava dando início as turmas UAB 1.

¹⁸ Comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de seleção previstos no Edital de Seleção dos Polos de Apoio Presencial (SEED/MEC, 2005).

Considerando que a UAB seja um sistema que objetiva a democratização, expansão e interiorização de cursos superiores, buscando alcançar a população e as regiões que não têm acesso a esse nível de ensino, destaca-se como os polos foram distribuídos geograficamente entre as regiões, com a UAB 1 e UAB 2:

Tabela 4 - Distribuição de Polos da UAB.

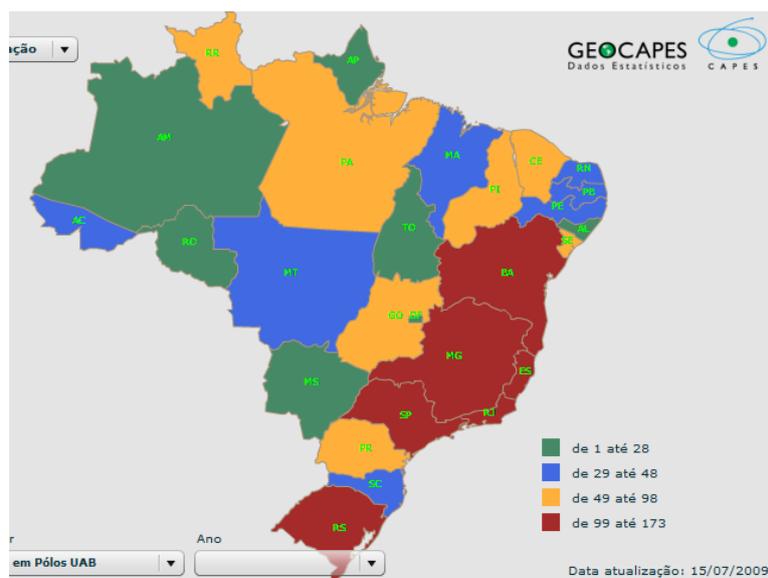
Região	UAB1	UAB2	Total
Centro-Oeste	18	29	47
Sudeste	87	68	155
Norte	52	33	85
Nordeste	89	88	177
Sul	45	53	98
Total	291	271	562

Fonte: <http://uab.capes.gov.br/>. 2009. (Elaboração própria)

Analisando os editais da UAB 1 e UAB 2, percebemos que a *concentração de polos* nas regiões Sul e Sudeste quase se iguala à totalidade dos demais polos das outras regiões. Destaca-se, portanto, que os Estados de MG, SP, RJ, ES, e RS, concentrados nas regiões Sudeste e Sul, são os que apresentam a maior *quantidade de cursos*. Também essas regiões são as que ofertam a maior quantidade de cursos na modalidade presencial, como consta do Censo da Educação Superior 2010 (BRASIL/MEC, 2011)¹⁹.

¹⁹ A Bahia (BA) também está dentre os Estados que concentram a maior quantidade de cursos, porém não está entre as regiões que também ofertam a maior quantidade de cursos na modalidade presencial.

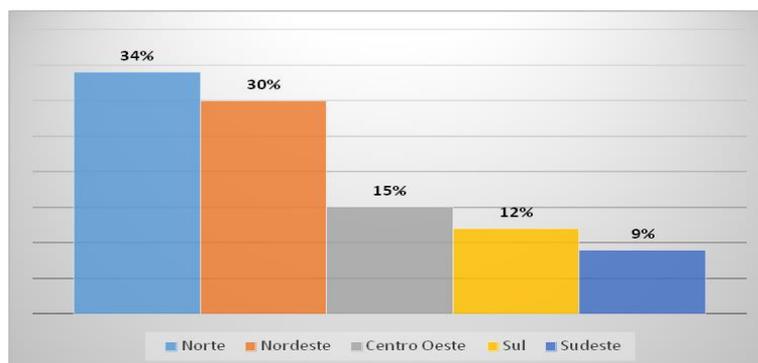
Figura 3 - Quantidade de cursos entre os polos da UAB.



Fonte: Capes. (Extraído: GeoCapes, 2009).

Já em relação a estes dados, a figura 4 aponta a assimetria entre oferta e demanda nas regiões brasileiras. De acordo com o INEP (BRASIL/MEC, 2009a), as regiões que concentram o maior número de cursos da UAB são aquelas que apresentam o menor percentual de professores sem formação adequada. A região Norte, por exemplo, apresenta o maior déficit de professores sem formação específica, apresentando-se até 2009 como uma região não prioritária em relação ao número de polos e oferecimento de cursos.

Figura 4 - Professores sem formação adequada, 2009.



Fonte: Sinopse Estatística do Professor 1999 a 2009, do Inep.²⁰

²⁰ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-efinanciamento/ensino-fundamental-numero-professores-nao-formados-diminui-568127.shtml>>. Acesso 17 ago. 2012.

Em relação à população jovem de 18 a 24 anos, dados do IBGE (2008) mostram ainda que, dentre os 13,9% dessa população que tiveram acesso ao ensino superior, as regiões Sul e Sudeste foram as que apresentaram os melhores índices, sendo que as regiões Norte e Nordeste apresentaram os piores. Constata-se que os polos e os cursos da UAB, que têm o objetivo de democratização do ensino superior público, ainda estão concentrados nas regiões mais desenvolvidas do país.

Teatini (2011) contabiliza que o sistema UAB conta, até esse momento, o ano de 2011, com 120.000 alunos de graduação e 70.000 alunos de especialização, com projeção para 600.000 alunos em 2014. Dados do Censo do Professor, em 2009 (BRASIL/MEC, 2007), estimam que o Brasil ainda tenha pouco mais de 600 mil professores dando aula sem terem formação específica, o que demonstra que o sistema UAB, em pouco tempo, por si só, já estaria próximo de abranger esse índice.

No entanto, segundo o Censo da Educação Superior em 2010 (BRASIL/MEC, 2011), a EAD (pública e privada) ocupa apenas 8,7% da quantidade de cursos superiores de graduação disponíveis no país. Os dados tendem à conclusão de que o problema pode estar não na falta de professores licenciados, mas, sim, na falta de professores licenciados que queiram atuar na educação básica.

Segundo dados disponíveis no *site* da CAPES²¹, atualmente estão vinculadas ao sistema UAB, 91 IES²², sendo: 49 universidades federais; 26 universidades estaduais; 15 institutos federais de Educação Tecnológica; e uma Fundação. Considerando que, no ensino superior público, presencial e a distância, totalizam-se 205 IES públicas²³ (BRASIL/MEC, 2011), o sistema UAB já está inserido e abrange 44,3% do total de IES públicas do país.

A UAB destaca-se pela oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Todavia, já conta com cursos na área de Educação; Humanidades e Artes; Negócios, Ciências Sociais e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e Construção; Saúde e Bem-estar social; e Serviços (INEP, 2011).

²¹ Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10>. Acesso em: 12 out. 2011.

²² A atual classificação adotada pelo MEC em relação à natureza dos tipos de instituição são: Universidades, Centros universitários, Institutos, Faculdades integradas, Faculdades e Escolas.

²³ Consideramos o âmbito federal (que inclui os institutos federais), estadual, municipal e distrital.

Esses dados de abrangência nos encaminham para a necessidade de conhecer e compreender esse sistema que oferece cursos de nível superior, para que possamos analisar a qualidade dessa formação e/ou propor soluções.

2.2.1. Critérios de acesso²⁴

Para ingressar nos cursos do Sistema UAB, existem duas modalidades de ingresso: [Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica](#) e; pela candidatura às vagas destinadas à *demanda social*. Para ingressar nos cursos do sistema UAB por meio do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, o candidato, necessariamente professor da educação básica das redes públicas, estadual ou municipal, deve preencher os dados constantes da [Plataforma Freire](#)²⁵, candidatar-se a um curso determinado e ser aprovado em processo seletivo específico. Apenas os cursos de licenciatura e de especialização para professores são ofertados nessa modalidade de ingresso.

O acesso aos cursos ofertados para a demanda social no sistema UAB é aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela IES ofertante. Todos os cursos do sistema UAB podem ter vagas ofertadas nessa modalidade de ingresso. Essa política é reconhecida sob a ótica do direito a todos aqueles que queiram integrar o sistema.

Aspectos como o perfil do estudante da modalidade à distância devem ser considerados ao interpretar as condições de acesso, no sentido de analisar criticamente quais as condições e garantias de permanência desse estudante no curso²⁶.

²⁴ Esses dados são encontrados na nova página da UAB. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 maio 2012.

²⁵ A Plataforma Freire foi criada pelo Ministério da Educação e é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. É na Plataforma Freire que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso ao professor, ela também é informativa. Os docentes vão encontrar uma série de dados, entre eles as tabelas com a previsão de oferta de cursos, as instituições e as modalidades de formação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13829&Itemid=86>. Acesso em: 13 jun. 2006.

²⁶ Em um recente estudo comparativo com o ensino presencial no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, revela-se que este estudante é ainda predominantemente mais velho, casado, tem filhos, trabalha mais de 40 horas semanais, encontra-se a mais de três anos sem estudar, apresenta mais dificuldades para lidar com as tecnologias e conseqüentemente pode apresentar maiores dificuldades para permanecer no curso (PIMENTEL, 2010).

2.2.2. Financiamento

A origem dos recursos para o financiamento do programa UAB se dá de forma articulada entre os níveis federais, estaduais e municipais, dependendo do convênio. As atribuições para o funcionamento desse sistema dependem de uma articulação coletiva entre os agentes: *CAPES* – gestora do sistema UAB em parceria com outras secretarias; *o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* – órgão responsável pelo pagamento de bolsas no âmbito do sistema; *as instituições públicas de ensino superior (IPES) vinculadas ao sistema UAB* – responsáveis pela oferta de cursos e programas de educação superior a distância; e *Estados e Municípios* – responsáveis pela implantação de polos de apoio presencial do sistema UAB (BRASIL, MEC, 2009).

De acordo com a Resolução nº 44/2006, o FNDE passou a ser o órgão responsável pelo apoio financeiro em âmbito federal, ao sistema UAB, devendo realizar a concessão de bolsas diretamente ao beneficiário. Contudo, o Artigo 1º, da Lei nº 11.947/2009, altera a resolução anterior autorizando também a CAPES, juntamente com o FNDE, conceder bolsas de estudos e pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores, inclusive na modalidade a distância.

O critério de partilha dos recursos por ações e regiões depende da demanda de cursos em cada polo, o que, conseqüentemente, implica em maior ou menor número de bolsistas.

De acordo com o edital UAB 1²⁷ e UAB 2²⁸, dentre as exigências de estruturação do polo de apoio presencial estão a *descrição de infraestrutura física e logística de funcionamento e o demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária para a manutenção do polo durante a realização dos cursos superiores*. Essa exigência é justificada no próprio edital, tendo em vista que o MEC não oferecerá qualquer apoio financeiro aos polos no que se refere a esses itens (MEC, 2006; *grifos nossos*).

A segunda fase do processo de análise para seleção pauta-se na análise de *adequação do polo ao perfil dos cursos a ser ofertados*, de forma a ser considerada a *carência de ensino superior público na região de abrangência do polo*; a demanda local

²⁷ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

²⁸ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

ou regional por ensino superior público; e ainda a *pertinência dos cursos demandados* (MEC, 2006; *grifos nossos*).

A fiscalização da transferência dos recursos financeiros, relativos ao sistema UAB, é de competência do FNDE, do MEC, por intermédio da Comissão de Acompanhamento e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Programa (BRASIL, 2006b).

2.3. Universidade Aberta do Brasil: a resposta do Estado para a demanda por ensino superior

A EAD vem se destacando como uma modalidade prioritária em relação à resposta do Estado para atender às demandas educacionais, especificamente por ensino superior nos últimos anos. Nesse sentido, é importante analisar e refletir sobre o modo que a modalidade de ensino a distância, especificamente a UAB, vem sendo historicamente considerada dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 e o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

O debate sobre a modalidade a distância começa a se tornar mais intenso com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e após a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que sanciona o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) após a Constituição de 1988.

Este plano é uma tentativa de estruturar a educação nacional de forma significativa frente aos desafios colocados pela sociedade brasileira. No entanto, o plano, que era para assumir um caráter de política de Estado, acabou assumindo um caráter de política de governo. O PNE 2001-2010 foi elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso e em consequência refletiu amplamente sua postura em relação à educação, caracterizada pela privatização do ensino público, descentralização e ênfase no ensino fundamental.

Entretanto, apesar da centralidade do plano em relação aos níveis de ensino estarem voltados para a educação básica, para o ensino superior a meta estabelecida foi a de prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30%

da faixa etária de 18 a 24 anos. Essa foi a primeira meta em que a modalidade de EAD aparece como a estratégia mais apropriada para atingir a mencionada expansão.

O debate sobre a modalidade a distância se intensifica a partir do momento em que o PNE 2001-2010 é lançado, apresentando um capítulo específico para estabelecer diretrizes, objetivos e metas para a implementação da modalidade de EAD. O discurso do governo brasileiro, por meio do MEC, é de que essa modalidade é um instrumento eficaz para solucionar os problemas educacionais.

Neste capítulo, intitulado: *Educação a distância e tecnologias educacionais*, é realizado um panorama da EAD e junto a esse a afirmação da importância da contribuição do setor privado (reflexo da postura do governo), assegurando que essas iniciativas devem ser consideradas e ainda certificadas quanto à qualidade que este setor vem atribuindo aos programas nessa modalidade.

É factível concordar que a privatização dessa modalidade de ensino, assim como a modalidade presencial, contribuiu para a expansão do ensino nos últimos anos, com o crescimento de alunos sendo atendidos. Porém, apesar do seu alto padrão de investimento, ainda vemos pouca oferta de qualidade.

Além da expansão da oferta, outro discurso presente para justificar essa modalidade de ensino é a “democratização” do acesso à educação devido à dimensão territorial do país.

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os *déficits* educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 49)

No entanto, as enormes desigualdades sociais e econômicas no país prejudicam o financiamento de maneira igualitária em tecnologias. E isso, frente ao curto financiamento público e à demanda educacional brasileira, faz com que as instituições particulares preencham grande parte da oferta em EAD no Brasil.

Outro ponto de destaque neste capítulo é o incentivo dessa modalidade em todos os níveis de ensino, flexibilizando sua utilização ao ampliar o conceito de EAD, que passa a incorporar todas as possibilidades educacionais das TIC, e sinalizando para a criação de uma Universidade Aberta. O PNE 2001-2010 determina objetivo e metas

para atingir o que preconiza. Em relação à formação de professores a distância, destacamos:

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas; Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL, PNE, 2001a, p. 52-53)

Observamos que, em relação à primeira meta, foi criado o programa Pró-Licenciatura, específico para a formação de professores leigos em exercício no ensino fundamental e médio; e para as demais, a UAB busca a expansão do ensino superior com o compromisso de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, demarcando, entre seus objetivos, a ampliação do acesso à educação pública e redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país.

A política da UAB está em ascensão e apresenta-se como a principal política de ensino a distância no contexto atual. Segundo Dourado (2011), a política da UAB é uma das iniciativas mais ambiciosas na expansão do ensino superior público.

Contudo, apesar dessa expansão já estar acontecendo e ser respaldada com qualidade a partir de avaliação feita pelos órgãos do governo, a avaliação feita pela sociedade, através do mecanismo de controle que possui que são as Conferências, delibera-se contrária à utilização dessa política para a formação inicial.

A I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, caracteriza-se como o único mecanismo de controle que a sociedade dispõe²⁹ com caráter deliberativo para acompanhar as políticas públicas de educação e, conseqüentemente, a UAB. O mecanismo de controle que o Estado dispõe é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), responsável por avaliar as instituições, os cursos e os programas de EAD.

A CONAE é, pois, um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Essa Conferência é precedida por conferências municipais, estaduais e do Distrito Federal, nas quais estudantes, pais, profissionais da Educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil

²⁹ Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Estadual de apoio à formação docente.

organizada de modo geral possam verificar, participar, sugerir e influenciar os rumos da educação brasileira.

No documento final da I CONAE (BRASIL/MEC, 2010), foram discutidos essencialmente três pontos acerca das potencialidades e limites da EAD que estão diretamente relacionados aos temas que Segeinch (2011) aponta como recorrentes no debate do campo da EAD. Os três principais pontos discutidos foram: (1) a formação inicial de professores deve, preferencialmente, ocorrer de forma presencial; (2) a implantação de polos regionais deve promover processos de formação e acompanhamento constante dos professores; (3) e a proposta de substituição dos chamados professores-tutores por professores efetivos.

A formação inicial, segundo o documento final da Conferência, só deve ocorrer na esteira da UAB para aqueles professores que se encontram em localidades onde não existam cursos presenciais e que na situação já estão em exercício docente sem a formação exigida.

A ideia dos polos, de acordo com as deliberações da I CONAE (BRASIL/MEC, 2010), é oferecer capacitação permanente ou formação continuada ao invés da formação inicial a distância.

Já a proposta de substituição dos chamados professores-tutores por professores efetivos caminha no sentido de que os vínculos de trabalho sejam institucionalizados nos quadros da Universidade.

Ainda assim, enquanto as deliberações da I CONAE encaminham o Sistema UAB para a formação continuada e não para a formação inicial, as novas metas do PNE (2011-2020) querem garantir que todos os professores da Educação Básica sejam formados em nível superior através de cursos de Licenciatura em sua área específica até 2020 (BRASIL/MEC, 2011).

No projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional em 2010 para a aprovação do PNE 2011-2020, Segenreich (2011, p.14) ressalta que a EAD é menos explicitamente mencionada que no PNE anterior, sendo que a modalidade a distância e presencial não aparecem mais distintas no que se refere à formação de professores para a educação básica.

Enquanto o PNE 2001-2010 aparece separado por introdução, níveis e modalidades de ensino, magistério da educação básica, financiamento e gestão, e

acompanhamento e avaliação do plano, o PNE 2011-2020 aparece separado por 20 metas, sendo que cada qual tem suas estratégias.

Segeireich (2011) aponta que a EAD é mencionada especificamente como uma das estratégias “de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita” (Meta 11). E no que se refere à expansão da educação superior, o Sistema UAB é apontado como estratégia de oferta de cursos de graduação (Meta 12) e pós-graduação *stricto sensu* (Meta 14).

12.2. Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da rede federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, [...]

14.4. Expandir a oferta de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Assim, apesar de a modalidade a distância não vir separada como uma meta, o sistema UAB aparece como uma estratégia eficaz para a expansão das matrículas na educação profissional técnica de ensino médio (*e-tec*) e a expansão do ensino superior (UAB).

No que tange ao acesso ao ensino superior, se a meta do PNE 2001-2010 era alcançar 30% da população de 18 a 24 anos nesse nível de ensino, a meta do PNE 2011-2020 é alcançar 50% de taxa bruta e 33% de taxa líquida. A situação em 2009 (BRASIL, PNE, 2011) é de taxa bruta de 26% e taxa líquida de 14,6%.

A proposta do PNE 2011-2020 é de que sua construção fosse mais democrática possível para que esse plano se materializasse em uma política de Estado e não uma política de governo como o plano anterior. No entanto, apesar de ter sido garantido as assembleias estaduais e municipais, das quais realizaram consultas inclusive aos resultados do debate na CONAE, o documento silencia uma dimensão participativa que extrapola o âmbito da elaboração do PNE devido dois aspectos centrais do plano: garantia do acesso à educação pública e permanência nela, bem como a qualidade da educação oferecida (SILVA, 2011).

Segundo Silva (2011, p. 125):

A EaD ocupa, hoje, um papel central em todas as políticas educacionais do Brasil. Desde a LDB nº 9.394/96, em seu Art. nº 80, que a EaD é apontada como antídoto para diversos males da educação – desde a formação de professores até a proposta de educação ao longo da vida. A EaD é a base para o mais audacioso projeto de formação de professores que o país já conheceu: O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A modalidade educacional a distância tem sido muito discutida nos últimos anos, tanto na esfera política, devido à influência dos OI, quanto na pedagógica, devido aos questionamentos sobre sua qualidade. No entanto, de acordo com Sommer (2010), excluir uma modalidade de educação somente por sua utilização indevida não resolve o problema da própria educação presencial.

CAPÍTULO 3 - EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Este capítulo objetiva traçar um panorama dos cursos de EF a Distância analisados a partir de uma pesquisa documental, desenhando um mapa com as saliências e relevâncias encontradas nos estudos. As fontes estabelecidas foram:

- Portal e-MEC – Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, instituído através da Portaria Normativa nº 40/2007. Tem como objetivo fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos superiores presenciais e a distância. Pela internet, as instituições de Ensino Superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura, a inserção de informações e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente³⁰.
- Portal da UAB – A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas, o qual oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da modalidade de EAD. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na rede pública de Educação Básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores dos estados, municípios e do Distrito Federal³¹.
- Sinopse do Censo da Educação Superior 2011 – Elaborado pelo Inep com o objetivo de oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências da educação superior, envolvendo as instituições de ensino, os cursos de graduação presencial e a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes, concluintes e demais informações. A coleta de dados é feita através do

³⁰ Endereço para acesso – <http://emec.mec.gov.br/>.

³¹ Endereço para acesso: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>.

envio de um questionário eletrônico para as IES que respondem sobre sua estrutura e cursos. Posteriormente, essas informações são verificadas pelo Inep sobre a consistência das informações. Após a fase de conferência, os dados são divulgados e a sinopse estatística é publicada, tornando-se dados oficiais.

Em situações específicas, foram pesquisados os *sites* das universidades e faculdades que ofertam o curso de EF a Distância. No entanto, nessas buscas específicas encontram-se baixa confiabilidade, desatualização e/ou falta de precisão de dados públicos sobre as instituições que mantêm o curso, dificultando a visão geral da oferta. Foram constatadas omissões de informações importantes como, por exemplo, ano de início do curso, número de turmas que concluíram, número preciso de alunos matriculados nos polos, informações mais específicas sobre a infraestrutura desses polos, dentre outras informações que impedem o conhecimento preciso de alguns dados e não ampliam as possibilidades de análise dos dados coletados. Há diferenças, também, entre os dados publicados pelo Censo (INEP, 2011), e-MEC e os *sites* das instituições, devido à atualização dos dados, sendo evidenciadas durante o texto. É preciso registrar que a imprecisão ou ausência de dados não se refere à falta de cotejamento de fontes disponíveis, mas à inconsistência de dados nas diversas fontes.

Pretende-se, num esforço de síntese, evidenciar o panorama das condições de oferta dos cursos de EF a Distância no contexto da Educação brasileira e especificamente do Sistema UAB. Para isso, será traçado, primeiramente, um panorama histórico do curso de EF no Brasil até o início da oferta deste na modalidade a distância.

3.1. Curso de EF no Brasil: origem e panorama histórico

Historicamente, a formação de professores de EF no Brasil esteve muito ligada à história dos militares. Segundo Betti (1991), no período de 1930 a 1945, foram as instituições militares que habilitaram a maioria dos especialistas em EF do Brasil. Segundo Cantarino Filho (1982, p.147):

Nessa época, (estrutura curricular militarista) os professores de EF que ministravam as atividades físicas nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, ou eram autodidatas ou procediam, inicialmente do Centro Militar de EF e, mais tarde, da escola de EF do Exército. Cursos especiais

foram realizados em São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Piauí, Santa Catarina e Rio Grande do Sul para formação de instrutores e monitores de EF. Estes cursos sofreram a influência e a orientação do Centro Militar de EF e alguns deles, em seguida, foram transformados em Escolas Superiores de EF.

Em 1939, com o Decreto-lei nº 1.212, cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de EF e Desportos (ENEFD), sendo o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais de EF no país. Era uma formação profissional para o instrutor de ginástica, o professor de EF, o técnico em massagem e o técnico desportivo. Com exceção do curso para professores, que era de dois anos, o restante era realizado em apenas um ano (SOUSA NETO *et al*, 2004).

Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial na LDB nº 4.024/61, por ter estabelecido o princípio da obrigatoriedade da EF para o sistema educacional brasileiro e a duração do curso de formação de professores para três anos. (SOUSA NETO *et al*, 2004). No entanto, as aulas de EF mantinham um caráter extremamente sexista e os professores tinham que apresentar características específicas para serem contratados. Segundo Amaral *et al* (2006, p. 31):

A contratação dos professores era realizada através de provas que demonstrassem as capacidades físicas, morais e técnica do candidato. Os professores de EF em geral eram admitidos mediante contrato que versava a não possibilidade de ingresso com idade superior a 35 anos, nem a permanência no exercício da função depois dos 40 anos de idade [...]. Em relação ao caráter sexista, estava explícita a diferenciação entre homens e mulheres quanto ao ensino da Ginástica Rítmica ministrado, pois somente as alunas realizavam a mesma. Além disso, os professores de EF desenvolviam aulas para os meninos e as professoras para as meninas.

A partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 894/69 e a Resolução CFE nº 69/69, o modelo de currículo para a formação de professores se modificou, restringindo a formação aos cursos de formação de professores de EF e técnico de desportos, com duração prevista para, no mínimo, três anos e, no máximo, cinco anos. Houve redução das matérias básicas de fundamentação científica, instituindo, nesse momento, dois tipos de profissionais: um direcionado para a escola e outro para a capacitação esportiva. Para isso, foram incluídas mais disciplinas pedagógicas no curso de formação de professores e disciplinas práticas no curso de técnica desportiva que atendessem ao mercado de trabalho (AMARAL *et al*, 2006).

Em 1971, surgiu o Parecer nº 417/CFE/71, que aprovou o Plano de Licenciatura Curta em EF, mais um elemento novo no campo da formação dos professores de EF, o que, na época, foi considerada de importância emergencial para o Estado por se tratar de uma solicitação do Programa de Expansão do Ensino Médio (Premem) para atender à

carência de professores em todo o território brasileiro. No entanto, Silva (1983 *apud* DAVID, 2003) discute sobre as reais pretensões desse plano, já que este curso se aproxima do programa *Brasil Potência Esportiva*, o qual visava à melhoria dos índices esportivos do Brasil Potência por meio da juventude escolar e de professores-treinadores (curtos) que seriam formados de forma rápida e acelerada para lidar com o esporte escolar.

Contudo, novas exigências surgem no cenário da atuação do professor de EF, especialmente no que diz respeito ao aspecto esportivo técnico, enquanto conteúdo hegemônico das aulas e característico do momento de transição. Segundo Sousa Neto *et al* (2004), os argumentos apresentados para fundamentar a necessidade de se (re)pensar os cursos de licenciatura em EF foram: a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamavam um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e a necessidade de se pensar a EF como um campo de conhecimento específico.

Por isso, a partir da década de 80, em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso, começa então um grande movimento de reconstrução das ideias pedagógicas da educação e, em especial, no caso da EF, com o propósito de se justificar como uma disciplina curricular, sendo ela importante e essencial para a formação humana. Os autores que passaram a construir e defender esse processo de transformação, como Valter Bracht, Lino Castellani, Celli Taffarel e muitos outros, sustentam uma ideia humanista de EF com os propósitos de formar para a emancipação crítica do sujeito, soltando-se das amarras do ensino técnico, utilitarista, instrumental e reprodutor, que estiveram presentes no conteúdo da EF durante toda a sua história.

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE nº 215/87 e da Resolução CFE nº 03/87, a preocupação com uma formação do profissional de EF generalista e humanista configurou-se como um grande desafio nessa nova reformulação curricular. A carga horária mínima do curso passou de 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula para serem cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, com possibilidade de titulações em Licenciado em EF e/ou Bacharel em EF.

Quanto à divisão do curso em licenciatura e bacharelado, Faria Júnior (1987) abriu o debate questionando essa fragmentação do curso e defendendo a formação do professor generalista. O professor generalista é compreendido como o profissional formado sob uma perspectiva humanística, com licenciatura plena em EF, podendo atuar tanto em sistemas educacionais formais quanto não-formais (SOUSA NETO *et al*, 2004).

Como decorrência dessa interpretação, muitos currículos, que tinham como proposta o bacharelado e a licenciatura acabavam propondo uma formação de “dois em um”, ou seja, mantinha-se “basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução nº 3/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante” dentro das 2.880 horas (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 4).

No final do século, com as publicações da LDB nº 9.394/96 e da Lei nº 9.696/98, que regulamentam o profissional de EF (criação do Conselho Federal de EF e os Conselhos Regionais de EF), observou-se, a caminho, um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional da EF.

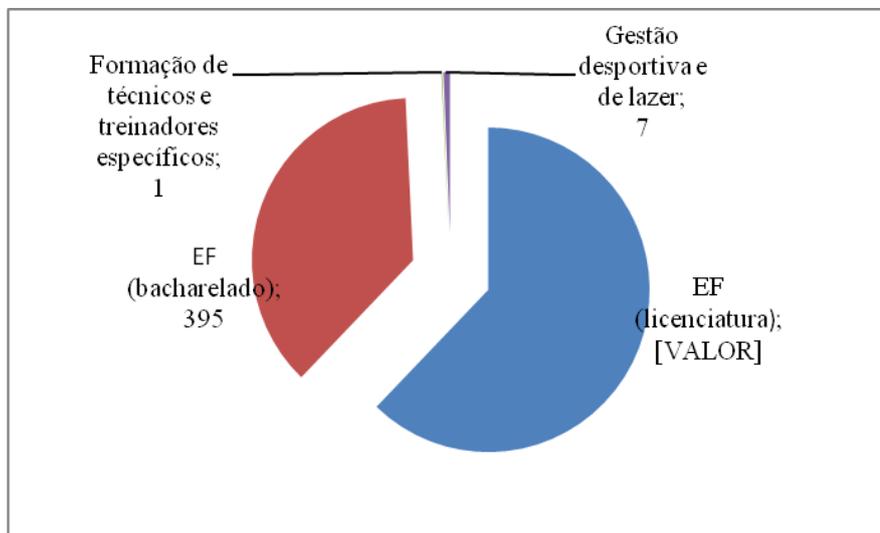
E assim, a partir da publicação dessas leis, outras reformulações e homologações³² foram sendo discutidas, a cada ano, acerca das diretrizes curriculares do curso de EF, referentes: à carga horária mínima do curso; à discussão em torno da divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado; questões referentes ao Estágio Curricular Supervisionado; ao reconhecimento da especificidade própria da modalidade de ensino superior, quando trata da formação de professores pela Licenciatura; e composição curricular das atividades práticas e científico-acadêmicas, dentre outras.

A oferta de vagas nos cursos superiores de EF demonstra crescente evolução, principalmente a partir do século XXI. De acordo com o censo da educação superior (Inep, 2011), no ano de 2011, constou do total de 1066 cursos de graduação em EF, enquanto que, em 1991, o portal do SINAES registrou 117 cursos. Esse comparativo identifica um crescimento de 911% em 19 anos. Dentre os cursos de graduação em EF, são demarcados os cursos de Licenciatura, Bacharelado, Gestão Desportiva e de Lazer e Formação de Técnicos e Treinadores Específicos (INEP, 2011). A Figura 5 mostra a

³² [Parecer CNE/CES nº 138/2002](#); [Resolução CNE/CES nº 7/2004](#); [Parecer CNE/CES nº 400/2005](#); [Parecer CNE/CES nº 142/2007](#); [Resolução CNE/CES nº 7/2007](#); [Parecer CNE/CES nº 274/2011](#); [Parecer CNE/CES nº 255/2012](#);

quantidade de cursos em cada especificidade de oferta de cursos de graduação ligados ao campo de EF.

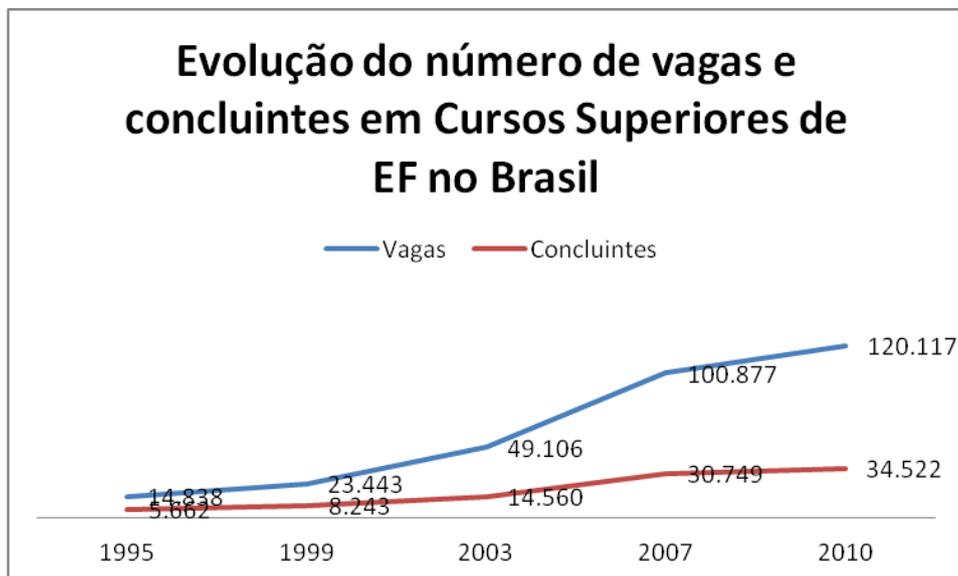
Figura 5 - Número de cursos de graduação – Brasil, 2011.



Fonte: MEC/Inep. (Elaboração própria).

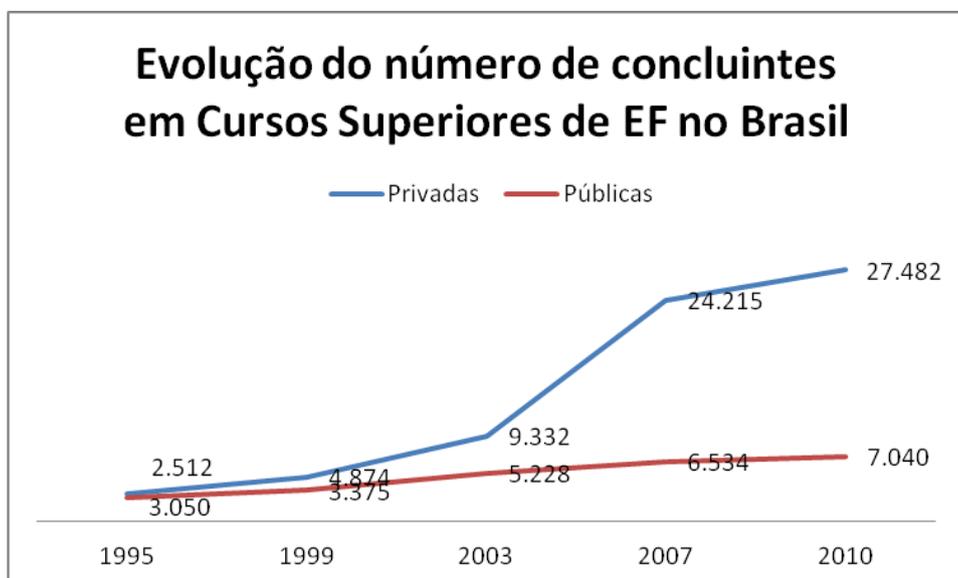
Desse modo, o curso de Licenciatura em EF atualmente é oferecido por 452 IES, sendo 98 públicas e 354 privadas. O curso de Bacharelado em EF é ofertado por 310 IES, sendo 59 públicas e 251 privadas. O curso de Gestão Desportiva e de Lazer é oferecido por sete IES, sendo duas públicas e cinco privadas. E o curso de Formação de Técnicos e Treinadores Específicos é oferecido por uma IES, sendo esta da iniciativa privada. Assim sendo, é importante demarcar a forte presença do setor privado nessa expansão, considerando que 71% das IES que oferecem curso de graduação em EF e 72% dos cursos são de instituições privadas. Esse percentual indica uma necessidade de análise sob a ótica do contexto político-econômico internacional.

Figura 6 - Evolução do número de vagas e concluintes em cursos superiores de EF no Brasil.



Fonte: MEC/Inep. (Elaboração própria).

Figura 7 - Evolução do número de concluintes em cursos superiores de EF no Brasil, por instituições privadas e públicas.



Fonte: MEC/Inep. (Elaboração própria).

A evolução do número de vagas entre 1995 e 2011 foi de 809%, e do número de concluintes de 609% por meio do setor privado. O panorama de crescimento e investimento privado no ensino superior pode ser melhor explorado quando analisamos o número de concluintes em instituições privadas no ano de 2011, que, comparado ao número de concluintes das instituições públicas, é de aproximadamente 390% maior. Esses números incluem tanto a modalidade presencial quanto a modalidade a distância.

Silva *et al* (2009) sinaliza que o ensino superior encontra-se em ampla expansão e, para o caso da EF, o interesse das instituições privadas presente nos dados vislumbra a expansão não só da formação, mas do mercado de bens e serviços vinculados às práticas corporais.

No caso da modalidade a distância, o curso superior de EF também adentra a esta nova modalidade de ensino, iniciando seu primeiro curso no ano de 2007 através de uma política pública específica que se coloca como uma novidade hábil a flexibilizar e democratizar o acesso à educação, enfrentando o desafio colocado referente à crescente demanda de professores, principalmente a partir do século XXI quando se tem grandes investimentos e constante crescimento de oferta.

3.2. Panorama dos cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância no Brasil

O panorama encontrado para o curso de EF no Brasil em relação ao número de matrículas mostra uma distribuição ainda desigual entre as modalidades presencial e a distância no curso de Licenciatura, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Matrículas no curso de Licenciatura em EF presencial e a distância no Brasil (INEP, 2011).

Curso de EF a Distância	Matrículas	Em %
Presencial	118.293	95,9%
Distância	4.976	4,1%

Fonte: MEC/Inep, 2011.

Dentre os 663 cursos de *Licenciatura* em EF oferecidos no país, incluindo a oferta das instituições privadas e públicas, 29 são oferecidos na modalidade a distância, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), sendo 24 cursos oferecidos pelas IES públicas e cinco pelas IES privadas. No entanto, dados do e-MEC atualizam que apenas nove IES públicas estão ofertando cursos de EF a distância, totalizando a oferta de 13 cursos de EF através do Sistema UAB, integrando os editais Parfor e Pró-Licenciatura; e cinco cursos através das IES privadas. De acordo com estes dados, percebe-se que, na modalidade a distância, predomina o setor público na oferta do número de cursos.

Entretanto, ocorre uma *falsa* predominância do setor público porque, apesar de ter a maior quantidade de cursos, não detém a maior quantidade de matrículas. No total, as instituições públicas asseguram 54,2% das matrículas e as instituições privadas 45,8% das matrículas³³, conforme dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2011), mesmo com as IES públicas detendo 72,2% dos cursos ofertados.

Assim, é importante demarcar que, dos cursos de *Licenciatura* em EF na modalidade a distância ofertados pelas IES públicas, todos são ofertados por universidades federais; três cursos de instituições privadas são também oferecidos por universidades; e dois cursos são ofertados por um Centro Universitário³⁴. No entanto, o que chama a atenção é que as universidades em geral são responsáveis por 3.090 matrículas, enquanto o curso de *Licenciatura* ofertado pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) é responsável por 1.886 matrículas. E o curso de *Bacharelado* do CEUCLAR ofereceu mais 900 vagas em 2012.

Os cinco cursos na modalidade a distância com maior número de alunos, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), foram: *Pedagogia* (117 cursos e 281.541 mil matrículas); *Administração* (81 cursos e 140.210 mil matrículas); *Serviço Social* (14 cursos e 80.650 mil matrículas) – curso com a maior relação de matrículas por curso; *Empreendedorismo* (45 cursos e 53.546 mil matrículas); e *Gestão de Pessoal/Recursos Humanos* (30 cursos e 47.310 mil matrículas).

³³ O Censo da Educação Superior 2011 não inclui os dados referentes ao curso de *Bacharelado* criado por uma instituição privada responsável pela oferta de mais 900 vagas, o que possivelmente tornaria a quantidade de matrículas realizadas pelas IES privadas maior que as IES públicas.

³⁴ Esses dados foram retirados do Censo da Educação Superior (INEP, 2011) acrescentando o curso de *Bacharelado* criado pelo Centro Universitário Claretiano em 2012, de acordo com dados do *e-mec* (Jan/2013).

Nesse sentido, esses dados mostram-nos que existem cursos que merecem ainda mais atenção na relação entre número de cursos e matrículas, principalmente os cursos de Serviço Social e Pedagogia, que estabelecem uma média de 5.760 e 2.406 matrículas por curso, respectivamente.

Os 4.976 alunos do curso de EF a Distância distribuem-se por 12 instituições de Ensino Superior – IES, sendo nove instituições públicas e quatro privadas, que oferecem os cursos por meio de polos.

Todas as nove IES públicas oferecem o curso de Licenciatura em EF através do Sistema UAB. Essa política de formação de professores oferece turmas a partir do lançamento de editais, conforme foi mencionado anteriormente no trabalho. A UAB já lançou três editais comuns e um edital específico para o PARFOR³⁵. Os cursos iniciados a partir do Pró-Licenciatura foram incorporados ao Sistema UAB.

Dentre as quatro IES privadas, três são universidades e uma é Centro Universitário. As instituições são: Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Universidade de Taubaté (UNITAU); e Universidade Fumec (FUMEC). Para além dos quatro cursos de Licenciatura que apresenta o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), os dados do e-MEC vão apontar a criação de um novo curso em 2012, sendo este o primeiro curso de Bacharelado nessa modalidade, através do CEUCLAR.

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), 194 sujeitos já concluíram o curso de Licenciatura em EF na modalidade a distância. Sendo que 81 foram através de IES públicas e 113 por IES privadas. Dentre os egressos das IES privadas, 44 se formaram por universidade e 69 através do Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR).

Em relação ao total de polos dos cursos de EF a Distância do Brasil, a Tabela 5 mostra como os 18 cursos de Licenciatura em EF são distribuídos entre os polos localizados em todas as cinco regiões do território brasileiro.

³⁵ A dinâmica do processo didático pedagógico deste edital é o mesmo que recebem os outros editais da UAB. Apenas o critério de acesso a este curso que é diferente, pois não é através de vestibular e sim com a comprovação de estar atuando na educação básica sem formação específica.

Tabela 5 - Cursos de EF na modalidade a distância por instituições públicas e privadas em atividade.

Instituição	Chamada	Vagas	Quantidade de Polos
1. UnB ³⁶	UAB 1	200	Santana do Ipanema-AL; Piritiba-BA; Duas Estradas-PB; Barretos-SP;
2. UnB	UAB 2	300	Santana do Ipanema-AL; Barretos-SP; Alto Paraíso-GO; Coromandel-MG; Duas Estradas-PB; e Porto Nacional-TO;
3. UnB	UAB 3	300	Barretos-SP; Piritiba-BA; Barra dos Bugres-MT; Primavera do Leste-MT; Buritis-MG; Duas Estradas-PB;
4. UnB	Pró-Licenciatura	410	Ceilândia-DF; Planaltina-DF; Porto Velho-RO; Ariquemes-RO; Macapá-AM;
5. UFAM	Parfor	-	Barcelos-AM; Coari-AM; Lábrea-AM; Manacapuru-AM; Manués-AM;
6. UFRN	Parfor	470	Caicó-RN; Currais Novos-RN; Luis Gomes-RN; Macau-RN; Marcelino Vieira-RN; Martins-RN; Nova Cruz-RN;
7. UNEB	Parfor	200	Itanhém-BA; Mundo Novo-BA; Salvador-BA; Santo Estevão-BA; Valença-BA;
8. UFES	Pró-Licenciatura	754	Alegre-ES; Barra de São Francisco-ES; Cachoeira do Itapemirim-ES; Colatina-ES; Guaçu-ES; Vila Velha-ES; Vitória-ES; Linhares-ES; Montanha-ES; Nova Venécia-ES; Santa Tereza-ES; São Mateus-ES; Venda Nova do Imigrante-ES;
9. UFJF	Parfor	160	Ilicínea-MG; Ipanema-MG; Juiz de Fora-MG; Salinas-MG; Santa Rita de Caldas-MG;
10. UFG	UAB 2	315	Alexânia-GO; Formosa-GO; Goianésia-GO; São Simão-GO; Mineiros-GO; Goiás Velho-GO; Uruana-GO; Inhumas-GO; Iporá-GO;
11. UFG	Parfor	300	Alexânia-GO; Formosa-GO; Goianésia-GO; São Simão-GO; Uruana-GO;
12. UEPG	UAB 2	150	Congonhinhas-PR; Cruzeiro do Oeste-PR; Lapa-PR; Palmeira-PR; Siqueira Campos-PR;
13. UNIFAP	Parfor	50	Macapá-AP;
14. FUMEC	IES Privada	100	Belo Horizonte-MG;
15. UNITAU	IES Privada	240	Ubatuba-SP;
16. UNIJUÍ	IES Privada	100	Ijuí-RS;
17. CEUCLAR (Licenciatura)	IES Privada	2.000	Rio Branco-AC; Maceió-AL; Barreiras-BA; Feira de Santana-BA; Vitória da Conquista-BA; Brasília-DF; Vitória-ES; Rio Verde-GO; Belo Horizonte-MG; Campo Grande-MS; Cuiabá-MT; Rondonópolis-MT; Curitiba-PR; Buritis-RO; Ji-Paraná-RO; Porto Velho-RO; São Miguel-RO; Vilhena-RO; Boa Vista-RR; Pelotas-RS; Araçatuba-SP; Barretos-SP; Batatais-SP; Bragança Paulista-SP; Campinas-SP; Caraguatuba-SP; Guaratinguetá-SP; Mogi das Cruzes-SP; Rio Claro-SP; Santo André-SP; São José do Rio Preto-SP; São José dos Campos-SP; São Paulo-SP; e Palmas-TO;
18. CEUCLAR (Bacharelado)	IES Privada	900	Rio Branco-AC; Maceió-AL; Barreiras-BA; Feira de Santana-BA; Vitória da Conquista-BA; Brasília-DF; Vitória-ES; Rio Verde-GO; Belo Horizonte-MG;

³⁶ Os Polos do edital do Pró-Licenciatura não aparecem no *site* do *e-mec* (2013).

			Campo Grande-MS; Cuiabá-MT; Rondonópolis-MT; Curitiba-PR; Buritis-RO; Ji-Paraná-RO; Porto Velho- RO; São Miguel-RO; Vilhena-RO; Barretos-SP; Batatais-SP; Bragança Paulista-SP; Campinas-SP; Caraguatatuba-SP; Guaratinguetá-SP; Rio Claro-SP; Santo André-SP; São José do Rio Preto-SP; São José dos Campos-SP; São Paulo-SP; e Palmas-TO;
--	--	--	---

Fonte: MEC – Sistema e-MEC. (Acesso em: 10 jan. 2013)

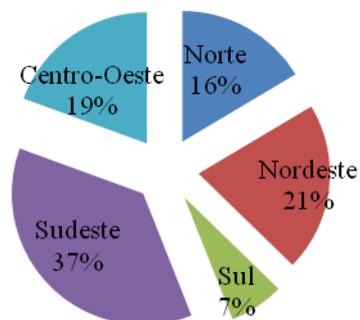
Em relação à quantidade de polos, destaca-se o Centro Universitário CEUCLAR, que ofereceu 2.000 vagas no curso de Licenciatura dentre os 34 polos identificados e 900 vagas para o curso de Bacharelado, distribuídas em 30 polos. Esse dado indica a concentração da oferta de vagas nas mãos de poucas instituições privadas de ensino.

No que tange à distribuição geográfica dos polos, a distribuição do curso se concentra hegemonicamente na região Sudeste, onde foram identificados 49 polos de oferta do curso de EF. Porém, as regiões Nordeste e Centro-Oeste aparecem com 30 e 28 polos de oferta, respectivamente, o que representa uma quantidade significativa de polos em regiões menos desenvolvidas economicamente. Esse percentual indica o esforço de interiorização e inclusão de professores no Ensino Superior, mas ainda não atinge toda a população do Brasil.

Três estados da região Norte (Pará, Acre e Roraima), cinco estados da região Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Sergipe e Pernambuco), um estado da região Sudeste (Rio de Janeiro), um estado da região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) e dois estados da região Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) não possuem polos de instituições públicas que oferecem o curso de Licenciatura em EF a Distância.

Figura 8 - Quantidade de polos por região geográfica - público e privado.

Quantidade de polos por região geográfica - Pública e privada



Fonte: E-mec, 2013.

Outros aspectos merecem destaque em relação à distribuição de polos do curso de EF das instituições públicas e privadas:

a. Entre as quatro instituições privadas que oferecem o curso no Brasil:

- Três oferecem o curso em apenas um polo de um único estado em uma grande cidade. Dois destes na região Sudeste e um na região Sul. Dois cursos oferecem 100 vagas e um curso oferece 240 vagas no único polo de oferta.

- Uma instituição é responsável por 34 polos distribuídos por 15 estados no curso de Licenciatura e 30 polos distribuídos por 14 estados no curso de Bacharelado presentes nas cinco regiões brasileiras. O curso de Licenciatura ofereceu 2.000 vagas e o curso de Bacharelado 900 vagas.

b. Entre as oito instituições públicas que oferecem o curso no Brasil:

- Sete instituições têm todos os polos no estado de origem.

- Uma instituição tem polos distribuídos em sete estados.

No que se refere à avaliação dos cursos e infraestrutura da sede e dos polos, os cursos superiores na modalidade a distância passam pelos mesmos processos e trâmites legais definidos pelo MEC para o funcionamento de cursos superiores, embora com categorias e indicadores específicos da modalidade.

Entre as instituições públicas, observou-se, no campo “supervisão”, disponível no e-MEC, que a instituição Universidade Castello Branco (UCB) encontra-se em extinção, cumprindo medida cautelar, e as outras oito instituições públicas ainda não haviam sido submetidas à avaliação, embora se mantivessem em atividade.

Entre as instituições privadas, três cursos de Licenciatura já foram avaliados no ENADE com nota 4 e um destes cursos já obteve o Conceito Preliminar do Curso (CPC)³⁷ também com nota 4³⁸. Mas nenhum curso, incluindo a rede pública e privada, já teve o Conceito do Curso (CC) permanente instituído, de acordo com a base de dados do e-MEC.

A iniciativa de organização de um processo de avaliação de cursos e instituições de Educação Superior (IES) data desde a década de 1980 com a existência de algumas avaliações isoladas, evoluindo com a consolidação e implementação de algumas políticas, até chegar no atual modelo de avaliação desenvolvido a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O processo de expansão da educação superior no Brasil possibilitou a instalação de várias IES e cursos com baixa qualidade no país. Por isso, o SINAES foi criado em 2004, no governo Lula, com o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação das IES, cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país” (POLIDORI, 2009, p. 444). A proposta desse sistema é, pois, desenvolver uma avaliação formativa e que respeite as diversidades e as especificidades das IES do país.

Segundo Polidori (2009), o SINAES é embasado a partir de três pilares: Avaliação institucional; Avaliação de cursos; e Avaliação do desempenho dos estudantes. Os dois primeiros são avaliados *in loco*, complementados pela organização e avaliação interna de cada IES, e o terceiro é realizado a partir do ENADE. Os resultados dessa avaliação subsidiarão os processos de “regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, e credenciamento e reconhecimento de IES” (POLIDORI, 2009, p. 445).

No entanto, devido às dificuldades de se chegar ao fim dessas avaliações, em 2008 foram instalados dois novos indicadores para a educação superior no país: o

³⁷ Indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país.

³⁸ Ver Tabela 4 e 5.

Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).

De acordo com Polidori (2009, p.446), o CPC,

[...] é formado por três elementos: os insumos que lhe são atribuídos, 30% da nota final; o ENADE, com atribuição de 40%; e o IDD³⁹ com 30%. Esses insumos são compostos pelas seguintes informações: infraestrutura e instalações físicas, com peso 10,2; recursos didático-pedagógicos, com 27,2 de peso; corpo docente, considerando-se a titulação, peso de 38,9; e o regime de trabalho com o peso de 23,8.

Esse indicador facilita o processo de avaliação, pois retira cerca de 90% das informações do próprio processo do ENADE a partir dos resultados do exame e do questionário preenchido pelos alunos que participam do processo. Assim, apenas aqueles cursos que recebem CPC 1 e 2 são automaticamente incluídos no processo de avaliação *in loco*. Os cursos que recebem avaliação três ou superior já atendem aos critérios de qualidade para funcionarem e, portanto, podem optar por receber ou não a visita dos avaliadores do Inep. O interesse dessa avaliação *in loco* de algumas instituições é que assim se torna possível transformar o CPC em CC (Conceito do Curso) que é um conceito permanente. Este conceito só é obtido a partir da avaliação *in loco* do curso feita pelo MEC, podendo confirmar ou modificar o CPC e posteriormente servir de referência para o processo de regulação dos cursos de graduação do país.

O outro indicador criado foi o IGC, responsável por consolidar as informações referentes aos cursos superiores, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na CAPES. Esse índice é anualmente divulgado pelo INEP (POLIDORI, 2009).

Os quantitativos apresentados evidenciam o panorama nacional da formação de professores no Brasil dentro dos cursos de EF a Distância, indicando a pertinência de um olhar cuidadoso para as contribuições dos resultados da pesquisa no sentido de identificar as saliências e relevâncias para o aperfeiçoamento dos cursos, estando ele no âmbito público ou privado.

O cenário apresentado da modalidade a distância no Brasil é de um processo de expansão dos cursos sob certa fragilidade no controle do processo regulatório. Cursos estão sendo criados com uma relação muito desproporcional de vagas por curso, o que causa curiosidade e certa desconfiança acerca do processo pedagógico.

³⁹O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa quanto cada curso se destaca da média. O curso pode ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele baseando-se no perfil de seus estudantes. (POLIDORI, 2009, p. 446)

No contexto da EAD, há uma prevalência das IES privadas na oferta de cursos na modalidade a distância. No entanto, na EF, a partir das iniciativas do governo federal com a implantação da UAB, identificamos que as IES públicas são predominantes na oferta de cursos a distância. Todavia, a análise apresenta que esses dados se caracterizam como uma “falsa predominância” do público devido à quantidade superior de cursos ofertados já que a oferta de vagas pelos cursos das IES privadas se sobressai em relação ao público.

3.3. Panorama dos cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância através do Sistema Universidade Aberta do Brasil

Ciente de que a ampliação de vagas nas universidades federais sofria limitações, o governo percebeu que a UAB poderia ser uma alternativa para democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e, ao mesmo tempo, conter a expansão do setor privado na oferta de cursos na modalidade a distância. Nesse contexto de expansão do Sistema UAB, alguns programas desenvolvidos no âmbito da EAD foram superados pelo desenvolvimento dessa política.

O Pró-Licenciatura⁴⁰ criado em 2005, como ainda possui cursos em andamento, foi incorporado pelo Sistema UAB, visto que não terão uma nova chamada. Desse modo, os cursos do programa Pro-Licenciatura mantiveram o financiamento pela SEED, migrando parte dos polos para o Sistema UAB e apropriando-se da estrutura física e das Diretrizes do Sistema UAB relacionadas à gestão e articulação dos polos.

E o Parfor é outro programa que se instalou no âmbito do Sistema UAB, criado em 2009 para atender problemas emergenciais de déficit de professores em determinadas regiões do Brasil. Portanto, o Sistema UAB oferta cursos através dos seus editais próprios e através do Programa Pró-Licenciatura e Parfor.

A base de criação do Sistema UAB apresenta uma justificativa de criação bem próxima à do Cederj (consórcio formado em 2002 pelas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro), tendo em vista que a UAB também é fruto de uma proposta de expansão de matrículas nos níveis de graduação e pós-graduação, através da

⁴⁰ Ver nota da página 32.

utilização de polos educacionais nos municípios, sistema de tutoria e pagamento de bolsas. Segundo Segeireich (2009, p. 216), assim como o Cederj,

[...] a UAB trata-se de uma política pública mais do que de um projeto educacional [...] trata-se de uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota.

A política da UAB foi originada por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), mas em 2009 passou a se tornar responsabilidade da CAPES. Os primeiros cursos no âmbito do Sistema resultaram da publicação de dois editais públicos, um para os proponentes de polos de apoio presencial, e outro para os proponentes de cursos superiores na modalidade a distância. Trata-se, portanto, de uma articulação entre as IES públicas (responsáveis pelos projetos de cursos superiores), os municípios brasileiros (que fica a cargo da infraestrutura física e organização do polo) e a CAPES (responsável pelo financiamento de bolsas para professores e tutores, avaliação e supervisão).

Segundo o Censo da Educação Superior (2011), já são 24 cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância que são desenvolvidos no âmbito do Sistema UAB. De acordo com o *site* do e-MEC (Janeiro/2013), existem nove IES públicas oferecendo cursos superiores de EF, são elas: UNB, UFAM, UNEB, UFRN, UFES, UFG, UEPG, UFJF e UNIFAP. Os cursos são ofertados através de cinco editais: Pro-Licenciatura (2007/2008), UAB 1 (2007), UAB 2 (2009), PARFOR (2009) e UAB 3 (2011). Assim sendo, apesar de o Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2011) indicar a existência de 24 cursos através das IES públicas, conseguimos identificar através do e-MEC (2013) e do Portal da UAB apenas 13 ofertas até 2011⁴¹, das quais serão detalhadas na Figura 9.

Figura 9 - Oferta de cursos de EF a Distância através do Sistema UAB.

consta de que a Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF) começou um curso de e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) vai iniciar o curso em 2013. Esses cursos não contabilizam o total destes 24 cursos. A UNCISAL e a UESB aparecem no Portal da UAB como possíveis IES aprovadas, porém não apresentam nenhuma oferta no portal.

Porém, não foram encontradas informações referentes à quantidade de vagas oferecidas, matrículas efetuadas e ano de início.

A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) oferece o curso de licenciatura em EF através do PARFOR. O curso é oferecido em seis polos do estado da Bahia, ofertando 35 vagas em cada polo. O curso teve início no ano de 2011 e o ingresso não se deu por vestibular, mas sim por inscrição na Plataforma Freire para atender ao público específico. Mas não há informações sobre a carga horária.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) oferece o curso de licenciatura em EF em dez polos, todos situados no estado do Rio Grande do Norte. Foram oferecidas 520 vagas, 60 vagas em dois polos e 50 vagas em oito polos e efetivadas 511 matrículas. O curso é oferecido pelo edital da UAB 3 e teve início em 2012/2. A carga horária é de 2.835 horas que deverão ser cumpridas no mínimo de oito semestres. O ingresso neste curso aconteceu de duas maneiras: através do PARFOR (para professores que já são da rede de ensino, mas leigos) e outra via vestibular⁴². A priori foram destinadas 30 vagas para o Parfor, porém teve polos com poucos candidatos pelo Parfor e o restante das vagas foi destinado ao vestibular. A concorrência variou entre 5 e 19 candidatos por vaga.

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferece o curso de licenciatura em EF através do Programa Pró-Licenciatura integrado ao Sistema UAB em dez polos do estado do Espírito Santo. Foram oferecidas 754 vagas e efetivadas no primeiro semestre 507 matrículas. A carga horária do curso é de 3.125 horas a serem cumpridas no mínimo em dez semestres (cinco anos). O curso teve início no dia 4 de novembro de 2008, mas como o primeiro semestre era mais extenso, contou como sendo o primeiro semestre 2009/1. O processo de seleção foi por meio de processo seletivo/vestibular e o ingresso no curso se deu por ordem de classificação, tendo como referência ser professor em exercício, atuando da 5ª série do ensino fundamental ao ensino médio, ter o ensino médio completo e ter sido classificado em processo isolado de seleção⁴³.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) conta com dois cursos de Licenciatura vinculados à UAB. O curso, através do edital da UAB 2, iniciou em outubro de 2009/2 em nove polos de apoio presencial, todos no estado de Goiás. A entrada no curso foi por

⁴² No sítio do e-MEC não consta do ano de início do curso. Portanto, algumas informações foram conseguidas através do coordenador do curso de licenciatura em EF da UFRN.

⁴³ Informações conseguidas com a coordenadora do Programa Prolicen de EF da UFES.

meio de processo seletivo/vestibular, com demanda aberta. Foram ofertadas 315 vagas, sendo 35 em cada polo⁴⁴. O outro curso de licenciatura em EF na modalidade a distância da UFG é ofertado a partir do PARFOR, que iniciou o curso em 2010/1. Neste curso, 215 estudantes foram selecionados dentre os cinco polos do estado de Goiás. A carga horária de ambos os cursos deve ser cumprida no mínimo em oito semestres.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) oferece o curso de licenciatura em EF em cinco polos do estado do Paraná através do edital da UAB 2. O curso teve início no ano de 2009/1 e ofereceu 150 vagas, sendo 30 vagas para cada polo de apoio presencial⁴⁵. A carga horária do curso deve ser cumprida no mínimo em oito semestres.

A Universidade Federal do Estado do Amapá (UNIFAP) oferece o curso de licenciatura em EF no polo de Macapá-AP⁴⁶, com carga horária a ser cumprida no mínimo em oito semestres. O curso ofereceu 50 vagas para ingresso neste polo através do edital do PARFOR, porém não foram encontradas informações referentes ao número de matrículas e nem ano de início.

Assim se subscreve a presença dos cursos de EF a distância no Sistema UAB. Todos esses cursos são para formação de professores, atendendo aos objetivos da política da UAB de oferecer prioritariamente cursos de licenciatura através desse sistema.

O caso de análise selecionado foi o curso de Licenciatura em EF da UnB devido ao critério de ser o pioneiro nessa formação através da UAB 1. O intuito deste estudo de caso é proporcionar, segundo Gil (2007), um delineamento mais adequado entre o fenômeno e o contexto real, proporcionando uma visão geral do problema e identificando possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. Este estudo trará mais subsídios para analisar a expansão dos cursos de licenciatura em EF no contexto do Sistema UAB.

⁴⁴ Os dados sobre a Universidade Federal de Goiás estão no sítio da Universidade - <http://www.fef.ufg.br/>.

⁴⁵ Esses dados foram retirados do e-MEC (2013) e do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em EF da UEPG. Porém, não foram encontrados dados referentes ao número de matrículas.

⁴⁶ <http://ead.unifap.br/moodle/>

**PARTE II – A EXPERIÊNCIA DA UNB NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

**CAPÍTULO 4 - CURSO DE LICENCIATURA EM EF DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA ATRAVÉS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Este capítulo apresenta o contexto de criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura de EF a Distância UAB/UnB iniciado no ano 2007. Esse contexto foi analisado por meio de pesquisa documental.

As fontes de informação consultadas foram referentes aos documentos oficiais sobre EAD, o contexto do sistema UAB na UnB e a especificidade do curso. Desse modo, foram estabelecidas como fonte:

- Documentos oficiais, tais como: Decreto nº 5.622/2005; Decreto nº 5.800/2006; Resolução nº 26/2009; Resolução CD/FNDE nº 8/2010; Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 01/2007; Portaria nº 1.326/2010; Portaria nº 75/2010; Portaria nº 078/2010; Portaria nº 079/2010; e os referenciais de qualidade para a educação superior a distância;
- FERNANDES, M. L. B (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB*. Editora UnB, 2012. 280 p.;
- E o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

Assim, neste capítulo iremos apresentar o contexto de criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB, destacando o objetivo, o currículo do curso e o papel do tutor na UAB/UnB. Em seguida, vamos apresentar o contexto de implementação, destacando a institucionalização da UAB na UnB, a convergência com a formação presencial e as propostas conceituais e metodológicas do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

4.1. Criação do curso de Licenciatura em EF UAB-UnB

O curso proposto pela Faculdade de Educação Física (FEF)/UnB, no edital UAB1, lançado em 2005, foi de licenciatura para o público que tinha concluído a educação básica e tivesse sido aprovado no processo seletivo (vestibular). O Colegiado da FEF/UnB aprovou inicialmente a oferta de 40 vagas anuais por polo selecionado.

A UnB foi a única instituição que aprovou o curso de Licenciatura em EF no edital UAB1, fazendo-se então pioneira na iniciativa de formação de professores de EF nessa modalidade. Este primeiro edital foi lançado em 2005, selecionado em 2006 e

iniciando o curso no segundo semestre de 2007. Esta primeira turma de professores de EF formados a distância concluiu o curso em dezembro de 2011.

Os polos que estabeleceram parcerias com a UnB no primeiro edital foram: Barretos-SP, Duas Estradas-PB, Piritiba-BA e Santana do Ipanema-AL. Alguns destes polos se reinscreveram para ofertar novas turmas de formação a partir dos editais UAB2 (2006)⁴⁷ e UAB3 (2010)⁴⁸. Segundo Sanches *et al* (2012), o curso já disponibilizou 640 vagas no total dos três editais e atualmente estão ativos no curso aproximadamente 500 estudantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), os polos são escolhidos segundo a relevância e coerência com a demanda da área geográfica de abrangência deste polo, pois o intuito deste curso proposto pela FEF/UnB é atuar em áreas consideradas com grandes necessidades sociais e demandas de professores para o desenvolvimento local e regional (PPP, 2009).

O processo de ensino e aprendizagem é realizado através do ambiente de aprendizagem do Moodle, auxiliado por um *kit* que inclui o guia do aluno e o material didático produzido especialmente para o curso.

Para o desenvolvimento dos materiais didáticos para o curso, é formada uma equipe básica, multidisciplinar, que envolve o trabalho conjunto e integrado do professor, do especialista em EAD e da equipe de suporte. As disciplinas do curso são produzidas preferencialmente pelos professores do programa do curso; já os materiais didáticos e recursos tecnológicos disponíveis para utilização foram: material impresso, videoconferência e o ambiente virtual de aprendizagem.

Os materiais impressos podem ser a produção de livros-texto ou algum livro já consagrado na área com o dever de relacionar o conteúdo com o ambiente *on line* e a temática das videoconferências para despertar no aluno o interesse para acessar todos os recursos disponíveis no curso. Os materiais são entregues no polo ou quando não são impressos encontram-se disponíveis no ambiente Moodle antes do início do conteúdo.

⁴⁷ Início do curso nos primeiros meses de 2009. Ofertas em três polos: Alto Paraíso-GO, Coromandel-MG e Porto Nacional-TO; e reofertas de duas novas turmas em polos já operantes: Barretos-SP e Santana do Ipanema-AL (SANCHES *et al*, 2012).

⁴⁸ Início do curso nos primeiros meses de 2011. Ofertas em três novos polos: Buritis-MG, Barra dos Bugres-MT e Primavera do Leste-MT; e reofertas nos polos: Barretos-SP, Duas Estradas-PB e Piritiba-BA. A oferta de mais turmas nos polos de Barretos-SP, Duas Estradas-PB, Piritiba-BA e Santana do Ipanema-AL “foi motivada pela alta demanda por vagas e também pela organização, apoio e infraestrutura satisfatórios existentes nesses polos” (SANCHES *et al*, 2012, p. 207).

A videoconferência é utilizada como mais um recurso de interação entre professor e aluno nas mais diversas situações.

O ambiente virtual de aprendizagem é uma plataforma que integra todas as mídias, permitindo que cada usuário possa acessar de forma independente o ambiente e os conteúdos, incluindo textos, *links*, imagens, sons de acordo com a forma de comunicação estabelecida. Essa plataforma integra todos os recursos em um só ambiente de aprendizagem: fóruns; diálogos; testes; trabalhos; *wikis*; glossários; lições; *books*; inquéritos; referendos; questionários; material didático; ferramentas de interação (*chat*, *e-mail*, fórum de discussão); e espaços onde o professor pode disponibilizar mais informações sobre a disciplina (apresentação, plano de ensino, metodologia, cronograma) e interação com o professor supervisor, tutor presencial e estudante.

Segundo o PPP (2009), os componentes curriculares do curso foram pensados em uma direção crítica, evitando a adaptação de um currículo que contribui para um saber desarticulado, instrumental, pragmático, utilizando apenas a metodologia tradicional e que desconsidera o aporte conceitual no campo das tendências pedagógicas da EF.

As estratégias de ensino e aprendizagem propõem considerar todas as tendências pedagógicas e conceitos da EF, com suas distintas bases epistemológicas levando os alunos à reflexão de todas elas, contemplando, segundo o PPP (2009), a História, a Construção e a Diversidade. Desse modo, elas propõem levar o aluno a perceber o desenvolvimento e construção do conhecimento que é processual e determinado por cada contexto histórico, social e cultural. Os conhecimentos são assim resultados de um processo de construção que se estabelece no conjunto de relações homem/homem, homem/natureza e homem/cultura. O aluno, como profissional, deve não só aplicar esses conhecimentos, mas também produzir, sendo essa produção muitas vezes determinada por posicionamentos políticos distintos na ação profissional.

Desse modo, no PPP (2009) do curso de Licenciatura em EF a distância é adotada a concepção de aprendizagem construtivista, a qual o estudante não apenas recebe e reproduz o conhecimento, mas, sim, produz e transformar o conhecimento recebido.

Para a execução deste projeto, adotar-se-á concepção construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky [...] O aluno possui potencial para agir de forma ativa na construção de seu processo de aprendizagem; não é apenas alguém que recebe informações, mas que as processa e as transforma em conhecimentos, alguém que indaga, critica e busca respostas constantes aos

questionamentos que lhe são levantados. Cabe ao professor instigá-lo, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os “erros” de forma construtiva, garantindo assim uma reelaboração das hipóteses levantadas. De acordo com estes princípios, o ambiente de aprendizagem deve propiciar a interação entre professor-aluno-tutor e aluno-aluno de forma ativa, crítica e participativa. (PPP, 2009, p. 35)

A estrutura curricular foi concebida como um grupo coordenado de conhecimentos teórico-práticos subsidiados por diferentes enfoques metodológicos, a partir de uma nova concepção.

O modelo de ensino do curso é o método colaborativo pedagógico que permite a associação entre o trabalho individual e o coletivo. Desse modo, os alunos podem trabalhar individualmente, em pequenos e grandes grupos *on line* através da aprendizagem colaborativa. Esse método possui ferramentas de gerenciamento, monitoramento, buscas, espaços de convivência, de publicação da produção, produção coletiva, participação, avaliação dentre outras que facilitam o trabalho do professor, através do *software Moodle*, que é o recurso de apoio pedagógico ao trabalho docente nos cursos presenciais e a distância que a UnB vem adotando.

O PPP (2009, p. 39) ressalta que a comunicação deve ser realizada nas formas de “contato aluno-especialista, aluno-tutor e aluno-aluno, por meio da internet, do telefone, fax e correio”, e a videoconferência também poderá ser utilizada como ferramenta para a interlocução professor-aluno-tutor. O AVA–Moodle possui um *site* específico para atender ao curso.

Foi instituído pelo Decreto nº 5.800/2006 que a oferta de cursos da UAB por IES públicas deve ocorrer em articulação com polos de apoio presencial. Esse polo é caracterizado como “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (Art. 2, § 1º); e “deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB” (Art. 2, § 2º).

Os polos de apoio presencial são de responsabilidade dos municípios que têm o papel de adquirir a infraestrutura física necessária referente a mobiliário, equipamentos e serviços para o polo. Sendo assim, o PPP (2009) do curso insere como necessidade de aquisição de determinadas instalações esportivas, equipamentos e materiais didáticos esportivos considerados fundamentais para que o curso de EF se estabeleça em boas condições.

Quadro 3 - Instalações esportivas, equipamentos, materiais didáticos esportivos necessários ao pólo.

Instalações esportivas	
01 quadra poliesportiva (preferencialmente coberta) 01 campo de futebol (preferencialmente iluminado) 02 salas multiuso de aproximadamente 15mX15m 01 piscina semiolímpica de aproximadamente 25mX12m 01 sala de avaliação morfo-funcional de aproximadamente 10mX10m 01 sala de sobrecarga (musculação), sala de depósito de material esportivo 02 conjuntos completos de vestiários (masculino e feminino), com 08 duchas, 08 sanitários, 08 pias, 100 armários, 02 espelhos	
Equipamentos	Material Didático Esportivo
01 ciclo ergômetro com interface (profissional) 01 esteira rolante com interface (profissional) 01 teen cem 01 effigmanometro (pressão arterial) mercúrio 03 effigmanometro manual 01 ventilômetro 01 lactímetro 01 equipamento de bio impedância bio elétrica 05 polares 03 compassos (sanny) 03 bancos de well 05 cronômetros 02 paquímetros grandes 03 paquímetros pequenos 01 balança digital 01 estadiômetro 01 quadro de medição de postura 20 trenas (sanny) para perímetro 01 trena de 30 metros 01 dinamômetro manual 01 flexímetro 01 speed test 01 jump test 01 câmera de vídeo 01 câmera fotográfica 03 bonecos de primeiros socorros	25 pull boys 25 pranchas 25 pés de pato 50 espaguetes 25 bolas de basquetebol 25 bolas de voleibol 25 bolas de handebol 25 bolas de futebol 25 bolas de futebol de salão 25 arcos 25 bolas de borracha 25 bastões 25 cordas 50 minicolchões 20 colchões 02 bancos suecos

Fonte: PPP (2009, p. 50-51).

Para o desenvolvimento do Curso de EF, foi necessária a criação de uma rede de comunicação para fazer a ligação dos vários polos regionais onde foi oferecido o curso. Por isso, houve a necessidade de organização de estrutura física, pedagógica e acadêmica na UnB, com a criação de uma equipe multidisciplinar para orientação nas diferentes áreas do saber que compõem o curso; definição de uma coordenação geral do Curso, que apoiado pelos integrantes vão se responsabilizar pelo acompanhamento do curso, tanto administrativo como pedagogicamente; manutenção de núcleos tecnológicos na UnB e nos polos que deem suporte à rede comunicacional prevista para

o curso; organização de um sistema comunicacional entre os diferentes polos e a coordenação do polo; e formação permanente da equipe de gestão do curso (PPP, 2009)

A equipe do Curso de Licenciatura em EF é composta pelos seguintes membros de acordo com o PPP (2009): Coordenador Geral do Curso; Supervisor do Curso; Coordenador Pedagógico; Professores autores; Secretaria; Professores Supervisores de Tutoria; Tutores a distância (por conteúdo); e Tutores presenciais. No Decanato de Ensino de Graduação: Coordenação da Universidade Aberta e suplência; Coordenação Pedagógica em EaD; Apoio Pedagógico em EaD; Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância – Gerenciamento das Informações; Desenvolvimento em TI (Tecnologias de Informação) – Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle); e Apoio a Produção de Materiais Didáticos para EaD.

Tabela 6 - Funções administrativas e pedagógicas destacadas no PPP (2009).⁴⁹

Funções administrativas⁵⁰	Valor da bolsa concedida (Resolução CD/FNDE nº 8/10)
Coordenação da UAB	R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais
Coordenação de Curso	R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais
Coordenação de Polo	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais
Funções pedagógicas⁵¹	
Professor autor	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais
Professor supervisor	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais
Tutor a distância	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais
Tutor presencial	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais

Fonte: PPP (2009); Resolução CD/FNDE nº 8/10.

A Tabela 6 propõe uma possível reflexão sobre a remuneração concedida para ocupar cada função e as responsabilidades de cada um dos sujeitos que ocupam esses cargos.

⁴⁹ As responsabilidades de cada função estão atribuídas de acordo com a Resolução nº 26/2009.

⁵⁰ O valor da bolsa a ser concedida para as funções administrativas estão condicionadas à comprovação de três anos no magistério superior (Resolução CD/FNDE nº 8/10).

⁵¹ O valor da bolsa a ser concedida é condicionada à comprovação de três anos no magistério superior para o Professor autor e Professor Supervisor, conhecidos respectivamente como *Professor pesquisador-conteudista* e *Professor pesquisador*. E para os tutores acadêmicos (a distância e presencial) a bolsa concedida é condicionada à comprovação de um ano em magistério na educação básica, pós-graduação concluída, ou vinculação a programa de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado (Resolução CD/FNDE nº 8/2010).

Sobre a remuneração, destaca-se que, apesar de a UAB propor um curso de formação superior para formar professores para atuar na educação básica, os professores deste curso são remunerados com uma “bolsa de estudo e pesquisa para formação de profissionais para a educação básica”.

A remuneração da carreira do magistério superior, segundo a Lei nº 7.596/87, em março de 2012, para um professor especialista auxiliar em início de carreira para 20 horas de trabalho, somando o vencimento básico e a remuneração por titulação, demarca R\$3.309,72; e de um professor mestre assistente também em início de carreira de R\$3.766,43. Logo, se compararmos os valores com a UAB, percebemos a precarização do trabalho do tutor acadêmico e dos outros profissionais que estão atuando no Sistema, tendo em vista as responsabilidades de cada função e jornada de trabalho. Dentre as responsabilidades, destacam-se:

- Coordenação da UAB – instância de ligação entre o MEC, a coordenação de cursos, a coordenação de polos, os professores, tutores presenciais e a distância e a UnB. Sua responsabilidade é a articulação político-institucional, mediação entre os vários agentes envolvidos, implantação e acompanhamento do curso de formação e elaboração das disciplinas (PPP, 2009).
- Coordenador de Curso da FEF/UAB – responsável direto pela implantação e acompanhamento do curso de formação, articulação político-institucional por meio da realização da seleção dos tutores a distância e acompanhamento da formação, avaliação da implementação do PPP, coordenação de reuniões com a equipe de professores autores e supervisores e outras demandas de organização de calendário (PPP, 2009).
- Coordenador de Polo – responsável por assegurar o bom andamento do polo, dos cursos e da qualidade de atendimento ao aluno, gerenciando administrativa e pedagogicamente o polo. É responsável pela coordenação, aquisição de materiais e equipamentos, manutenção das instalações, encontros presenciais e contato com o coordenador da UAB das IES dos cursos superiores instalados no seu polo. Articulação entre o MEC, IFES e mantenedora do polo, estabelecimento de parcerias com outras IES, organização de atividades extracurriculares no polo,

recebimento, conferência e distribuição do material no polo, implantação das condições específicas do edital da UAB e permanente contato com o núcleo da UnB. Acompanhamento do trabalho dos tutores presenciais, adaptação do polo às necessidades dos alunos, promoção de cursos, oficinas, e espaços culturais, e encaminhamento para a UAB-UNB de solicitações de desligamento (PPP, 2009).

- Professor autor – responsável pela elaboração da disciplina (plano de curso: objetivos, conteúdo, atividades e avaliação), material pedagógico (textos básicos da disciplina, unidades e leituras complementares), inserção da disciplina na plataforma Moodle (conteúdo, recursos, atividades, fórum, glossário e avaliação), elaboração dos encontros presenciais, relatório mensal das atividades e participações em reuniões e encontros sempre que solicitado (PPP, 2009).
- Professor supervisor – responsável por desenvolver a disciplina acompanhando e supervisionando o trabalho dos tutores, realizando reuniões pedagógicas semanais para orientar a dinâmica da tutoria, estabelecendo estratégias de ensino e aprendizagem e participando do planejamento e execução da formação dos tutores. Planejar atividades pertinentes ao curso, incluindo os encontros presenciais e participar de encontros sempre que solicitado (PPP, 2009).
- Tutor a distância – mediador entre o professor autor, professor da disciplina, os tutores presenciais e os alunos dos polos. Este tutor precisa dominar o conteúdo da disciplina, participar das reuniões pedagógicas semanais, interagir com o tutor presencial, acompanhar e mediar o trabalho dos alunos, corrigir e dar retorno dos trabalhos acadêmicos em no máximo sete dias, e assegurar a qualidade do atendimento a esses alunos e suas necessidades referentes ao curso (PPP, 2009).
- Tutor presencial – responsável pelo acompanhamento direto dos alunos no polo, também assegurando a qualidade no atendimento. Seu papel é orientar e acompanhar o cronograma das disciplinas; o acesso e o cumprimento das atividades do aluno no AVA, orientando, tirando dúvidas e direcionando a discussão; entrar em contato com os alunos indicados pelo tutor a distância, estimulando e motivando a presença

deles no curso; aplicar, acompanhar, preparar os recursos didáticos, equipamentos necessários e registrar presença dos alunos nos encontros presenciais; participar do fórum de tutores; assegurar o bom funcionamento do polo, do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca etc. (PPP, 2009).

Dentre as funções que o PPP (2009) FEF/UnB/UAB propõe, apenas o *coordenador de tutoria* não é mencionado, mas é caracterizado na Resolução CD/FNDE nº 8/10⁵². O coordenador de tutoria é responsável por atuar “nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos” (Art.9). Esse cargo é criado e ocupado em 2010 com valor da bolsa concedida de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais.

Destaca-se que o Curso de Licenciatura foi criado conforme dispõe o Decreto nº 5.622/05, e os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância - SEED/MEC. No Decreto nº 5.622/05, a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I- avaliações de estudantes; II- estágios obrigatórios; III- defesa de trabalhos de conclusão de curso; e IV- atividades relacionadas a laboratórios de ensino; e que, de acordo com o mesmo Decreto, os atos do Poder Público, referentes ao credenciamento e renovação de credenciamento de instituições e autorização, renovação de autorização e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância - SEED/MEC- foram criados genericamente para garantir qualidade nos processos de educação superior a distância. Os referenciais ainda compreendem que os projetos de cursos na modalidade a distância devem envolver aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Estabelecem como requisito estar integralmente expresso no PPP de um curso na modalidade a distância: (1) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (2) Sistemas de Comunicação; (3) Material didático; (4) Avaliação; (5)

⁵² A Resolução CD/FNDE nº 8/2010 prevê as seguintes funções para atuar na preparação e execução do programa de formação superior no âmbito do Sistema UAB: Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB; Coordenador de curso das IPES; Coordenador de tutoria das IPES; Professor pesquisador-conteudista; Professor pesquisador; Coordenador de polo; e Tutor.

Equipe multidisciplinar; (6) Infraestrutura de apoio; (7) Gestão Acadêmico-Administrativa; e (8) Sustentabilidade financeira.

Sendo assim, conforme foi mencionado, o PPP do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB contempla todas essas dimensões em seu projeto e se encontra dentro dos parâmetros relacionados acerca da distribuição da carga horária do curso: Prática de ensino (400 horas); Trabalho acadêmico (1.800 horas); Estágios Supervisionados (400 horas); e Enriquecimento curricular (200 horas) (PPP, 2009). O curso prevê também encontros presenciais com realização de atividades práticas, avaliações e defesas de trabalhos de conclusão de curso; e os estágios supervisionados são obrigatórios e devem ser realizados presencialmente em escolas do município ou entorno.

4.1.1. Objetivo e currículo

Segundo o Decreto nº 5.622/05, a EAD poderá ser ofertada no nível de educação superior abrangendo cursos e programas sequenciais, de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Fica instituído pelo Decreto nº 5.800/06 que o Sistema Universidade Aberta o Brasil seja “voltado para o desenvolvimento da modalidade de EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Art.1). São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...] IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Art.1)

Entre os objetivos da UAB na UnB, segundo Rocha *et al* (2012), foi consenso: a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e o desempenho dos alunos por meio da qualificação dos professores no ensino superior; e o fortalecimento da profissão docente por meio da inserção das TIC na educação, concomitantemente fortalecendo o conhecimento prático do professor e a reflexão crítica sobre a própria prática. Mas para o cumprimento desses objetivos, reconhecem a importância da institucionalização do programa.

De modo geral, o objetivo deste curso é formar professores de EF para atuar na escola, reforçando a EF local e valorizando a realidade social e cultural da região, preparando o aluno para ser um pesquisador e não somente um transmissor de conhecimentos (PPP, 2009, p. 3).

A Estrutura Curricular do Curso é dividida em cinco conjuntos de núcleos e conhecimentos:

Quadro 4 - Estrutura Curricular do Curso.

1. Núcleo de Formação Ampliada
Conhecimento de relação ser humano/sociedade; Fundamentos Sociofilosóficos da Educação e EF; História da Educação e da EF; Fundamentos da EF; Lazer, Trabalho e Sociedade; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Políticas Públicas, Educação e EF;
2. Produção de Conhecimento Científico e Tecnológico
Técnica de Comunicação Expressão e Estudo Acadêmico; Pesquisa em EF; Informática Instrumental; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II;
3. Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano
Pedagogia da Ginástica escolar; Jogo e EF; Pedagogia dos Esportes Coletivos; Pedagogia dos Esportes Individuais; Manifestações Alternativas [Informais] da Cultura Esportiva; Manifestações Rítmicas e Expressivas; Pedagogia da Dança Educação; Pedagogia das Lutas/Artes Marciais;
4. Conhecimento Técnico-Instrumental
Fundamentos de Anatomia Humana e Cinesilogia Aplicados, Fundamentos Biológicos Aplicados à EF; Fundamentos Fisiológicos da EF; Programas de Aptidão Física Aplicados à EF; Medidas e Avaliação na EF; Processo Ensino-Aprendizagem de Habilidades Perceptivo-Motoras; Crescimento e Desenvolvimento Motor Humano; EF e Saúde; EF para Portadores de Necessidades Especiais; Nutrição Aplicada à EF; Organização de Eventos de EF;
5. Conhecimento Didático-Pedagógico
Psicologia da Educação; Didática da EF; Pedagogia da EF na Educação Infantil; Pedagogia da EF no Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental; Pedagogia da EF no Ensino Médio; Estágio Supervisionado no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

Fonte: PPP (2009, p. 6-7).

Esses cinco núcleos são organizados dentro de uma matriz curricular a ser integralizada dentro da carga horária do Curso de 2.910 horas que devem ser cumpridas no mínimo em oito semestres ou quatro anos. Assim, as disciplinas acadêmicas formam um total de 1.875 horas (125 créditos); as práticas curriculares 405 horas (27 créditos); estágio supervisionado 420 horas (28 créditos); e as atividades complementares 210 horas (14 créditos).

A maioria das disciplinas é organizada no AVA bimestralmente com duração de oito semanas, com exceção do estágio supervisionado, práticas curriculares e TCC que são disciplinas semestrais. O PPP avalia que as disciplinas devem passar por um período rápido de sensibilização dedicado à fase de conhecimento e plano de curso da disciplina, um segundo momento de imersão e compreensão dos conteúdos e um terceiro de integração e autonomia que requer mais tempo dentro do processo.

4.1.2. O Tutor UAB/UnB

Os tutores são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. São eles que articulam e estabelecem estratégias para o processo de formação. O tutor é o mediador dos conhecimentos produzidos social e historicamente e os elementos que compõem a prática social, problematizando e estabelecendo relações de interação e diálogo com as possibilidades de compreensão da realidade.

[...] modelo de mediação pedagógica do tutor como elemento central que atua como orientador e um mediador que dá suporte na comunicação com os estudantes a partir de uma perspectiva construtivista estão em consonância com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), o modelo acadêmico UAB/UnB, o Projeto Político Pedagógico do Curso e as reflexões do primeiro Guia do Tutor a Distância da UnB. (SANCHES *et al.*, 2012, p.75).

Segundo José de Sousa Vieira (2007), no Guia do Tutor a Distância da UnB, numa visão construtivista, a finalidade da mediação pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, ampliando, progressivamente, seu nível de autonomia. Diante disso, o tutor pode ser considerado um mediador que dá suporte e atua como orientador da aprendizagem dos alunos. Certamente, não há modelo para um tutor, mas algumas características se mostram desejáveis à mediação pedagógica ser realizada por esse profissional. Para fins didáticos, essas características podem ser agrupadas em três grandes blocos – profissional, pessoal e didático (PPP, 2009, p.89).

Assim, o tutor tem a responsabilidade de realizar a mediação entre estudantes e a instituição e cumpre, portanto, importante papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem e coletando informações sobre os estudantes para a equipe e ainda na motivação dos alunos.

Segundo o PPP (2009), por meio da tutoria é possível garantir o processo de interlocução necessário a qualquer projeto educativo, mas para isso é preciso agrupar as

características do tutor nos três grandes blocos já mencionados: profissional, pessoal e didático. Assim sendo, os requisitos para a escolha dos tutores são⁵³:

[...] ter, no mínimo, graduação na área e experiência didático-pedagógica para realizar a capacitação prevista, ter dedicação de carga horária compatível com seu contrato, incluindo possíveis atividades inerentes à tutoria fora do seu horário normal de trabalho; ter facilidade de comunicação; ter conhecimentos básicos de informática; participar de cursos de formação. (PPP, 2009, 33)

Após a seleção dos tutores, estes devem passar por um curso de formação sobre EAD e ainda participar de grupos de estudo sobre o material didático do curso e questões relativas ao processo de orientação (PPP, 2009). De acordo com Sanches *et al* (2012), na UAB 1, em 2007, a primeira equipe de tutoria contou com 15 tutores a distância e quatro tutores presenciais. No entanto, com a ampliação da oferta e com a inserção de um novo tutor presencial para o acompanhamento dos estágios supervisionados em cada turma, o curso ultrapassou o número de 50 tutores a distância e 15 tutores presenciais no ano corrente de 2012 (SANCHES *et al*, 2012)⁵⁴.

Os tutores a distância e presenciais exercem 20 horas semanais, em que o tutor a distância realiza 12 horas *on line* e oito horas dedicadas às reuniões pedagógicas e encontros presenciais⁵⁵, enquanto o tutor presencial cumpre as 20 horas de plantão presencial no espaço físico do polo, distribuídas durante a semana.

Esses tutores também devem participar de um curso de formação com etapas gerais e específicas, na qual a etapa geral é ainda dividida em inicial para aqueles que são ingressantes e avançada para os tutores veteranos. A etapa específica para os tutores a distância é o contato direto com os conteúdos da disciplina; e para os tutores presenciais, a formação ocorre semestralmente antes do início das aulas para colocar os tutores em contato com todas as disciplinas que serão ofertadas no semestre (SANCHES *et al*, 2012). O curso de formação de tutores atende às exigências dos

⁵³ A Lei nº 11.273/06, no art.1, autoriza a candidatura às bolsas os professores que estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou (Redação dada pela Lei nº 11.502/07) estiverem vinculados a um programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado.

⁵⁴ A Lei nº 11.273/06 considera que a seleção dos beneficiários das bolsas de estudos é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa. Desse modo, segundo o PPP (2009), são realizadas seleções anualmente para os tutores a distância desde 2010 através de um processo seletivo organizado pelo Coordenador do Curso, da Tutoria, e membros professores e gestores do curso. Os tutores presenciais são selecionados também pela Coordenação do Curso, em acordo com a Coordenação do Polo de apoio presencial.

⁵⁵ Os tutores a distância participam de reuniões pedagógicas com os professores supervisores de duas horas semanais, apresentando o relatório de acompanhamento dos alunos, e também devem cumprir duas horas de plantão presencial para a sua atuação, sendo importante também para a integração com a equipe de tutoria e a coordenação do curso. (SANCHES *et al*, 2012, p. 214)

Referenciais de qualidade da educação superior a distância (2007), acerca da função indispensável das instituições estabelecerem planos de capacitação de seu corpo de tutores.

O modelo de tutoria do curso se consolida através das ações: Fórum de mensagem da tutoria (comunicação tutor-estudante); fórum de tutores (comunicação tutoria-professor supervisor; horários de *chat* sistematizados (atendimento *on line* tutor a distância-estudante); fórum de dúvida (resolução de dúvidas dos estudantes); e ainda o espaço de interação destinado à comunicação e integração da coordenação do curso, da gestão, da secretaria e da coordenação de tutoria com tutores presenciais e a distância (SANCHES *et al*, 2012).

É fundamental que a integração entre tutores e alunos seja plena para que haja um bom desenvolvimento do curso, assim como a integração entre todos os outros atores desse processo de formação. São comuns a todos esses sujeitos que participam do processo de desenvolvimento e formação, seja em um papel essencialmente administrativo ou pedagógico: a necessidade de domínio das ferramentas do Moodle; a participação em cursos de formação específicos para sua área de atuação; elaboração de relatórios mensais de acompanhamento ou avaliação das atividades; e conhecimento do PPP do curso.

4.1.3. Institucionalização

A UnB é considerada pioneira na EAD nos cursos de extensão e especialização. Em relação à formação inicial, a primeira experiência foi com a Faculdade de Educação (FE) em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF) para a oferta do curso de Pedagogia na Modalidade Semipresencial para os professores da rede do Governo do DF em 2001. Em 2006, foi a vez de o estado do Acre receber a FE da UnB para a oferta do curso de Pedagogia a Distância para os professores em exercício daquele Estado. O curso era realizado em três anos, teve duas ofertas, formou 1.441 pedagogos e alcançou seus objetivos com êxito (MOURA; IMBROISI, 2012).

Em 2005, o MEC lançou o Programa Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura⁵⁶ e a UAB⁵⁷. No Pró-Licenciatura foram

⁵⁶ [...] as instituições tiveram o prazo até o dia 30 de setembro de 2005 para apresentar propostas relativas à abertura de cursos no âmbito do Pró-Licenciatura. (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 29)

aprovados os cursos de Licenciatura em EF, Ciências Biológicas, Teatro e Artes Visuais. E no Sistema UAB teve início a oferta regular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e EF.

Desse modo, segundo Moura e Imbroisi (2012), em abril de 2008, a UnB ofertava cursos de Licenciatura na modalidade a distância através do convênio com a Secretaria Estadual de Educação e Esportes do Acre como a Pedagogia; programa pró-licenciatura (MEC); e o programa UAB (CAPES/MEC). Em 2012, a UnB conta com os seguintes cursos de graduação em andamento pelo PROLICEN: Biologia, Artes Visuais, Teatro e EF; e em andamento pela UAB: Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, EF, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro.

No contexto de criação dos cursos, devido aos prazos exíguos dos editais para a apresentação das propostas, acabou ocorrendo resistência para a aceitação de uma proposta séria de EAD, inclusive pelos defensores dessa modalidade. Essa resistência, somada ao preconceito muitas vezes associado ao desconhecimento de muitos professores com a modalidade, tem causado dificuldades e prejuízos ao andamento dos cursos e à assimilação da modalidade na UnB (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 31).

Em alguns casos a preparação e a oferta dos cursos e disciplinas foram feitas sem a adequada participação de docente das áreas afins e dos órgãos colegiados da UnB. Dessa forma, muitos desses cursos iniciaram sem que o conjunto de documentos legais, tanto internos quanto externos, tivesse sido observado.

Os primeiros cursos implantados na UnB surgiram de ações isoladas de iniciativas de professores em suas unidades acadêmicas, sendo a aprovação dos PPP's o primeiro passo para a institucionalização da EAD na UnB. No entanto, outros desafios apareceram relacionados ao processo de implantação do curso no que tange a integração do aluno a distância da UnB nas normas da instituição.

Alguns desses desafios provocados pela comunidade acadêmica perpassam por discussões, por exemplo: Como integrar esse aluno no sistema acadêmico, como realizar a oferta de disciplinas para repetentes, como proceder no trancamento do curso, na transferência de polo ou de curso, como proceder diante da possibilidade de o aluno a distância cursar uma disciplina na modalidade presencial e vice-versa, dentre outras. Enfim, se há apontamentos para uma convergência entre as modalidades, entre a proposta dos cursos, como integrar o aluno a distância nos processos já existentes?

⁵⁷ [...] criado em dezembro de 2005, mas instituído somente em junho de 2006. (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 29)

Segundo Moura e Imbroisi (2012), considera-se institucionalizada a graduação a distância quando esta estiver totalmente incorporada à rotina da universidade, ou seja, é preciso que haja apenas um modelo de funcionamento para ambas as modalidades.

Atualmente, a UnB ainda não possui regulamentação específica para a criação e oferta dos cursos de graduação a distância, e por isso os órgãos colegiados vêm seguindo o disposto no Regimento Geral da UnB. Entretanto, os estudantes da modalidade a distância ainda não têm acesso a todas as oportunidades oferecidas pela universidade que o aluno do presencial, pois não foi totalmente incorporada à rotina da universidade como apontou Moura e Imbroisi (2012) para a efetiva institucionalização. Os cursos do Pró-Licenciatura e da UAB ainda são costumeiramente tratados como se fossem programas pertencentes ao MEC e não à UnB.

A UnB reconhece que, para o cumprimento das ações e objetivos da UAB na IES públicas e na UnB especificamente, é necessária a institucionalização do programa. A institucionalização é importante para que haja ações de convergência entre o ensino a distância e o presencial, evitando a criação de “uma universidade dentro da outra”, como vem ocorrendo. É ávido que a UAB seja construída como um projeto da universidade, de forma que não haja diferenciação de direitos e deveres do aluno que ingressa em um curso ofertado na modalidade a distância ou presencial.

Sendo assim, Rocha *et al* (2012, p. 88) ressalta que algumas ações foram consideradas prioritárias nesse contexto:

A elaboração do Regimento interno da modalidade de ensino a distância na graduação, no âmbito da UnB; a criação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância para atuar na definição de políticas de educação a distância; a regulamentação dos cursos de acordo com a lei; a constituição de uma comissão destinada a desenvolver o projeto de avaliação dos cursos na UnB, composta por coordenadores e colaboradores dos cursos de graduação a distância; a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, incluindo a graduação a distância; e a participação integral na elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI, contemplando uma política para a EAD na UnB.

Desde o mês de abril de 2008, o DEG vem implementando ações para a equivalência no tratamento dos cursos presenciais e a distância, conforme Estatuto e Regimento Geral da Universidade. Um dos passos fundamentais considerados por Moura e Imbroisi (2012) para a institucionalização e regulamentação foi dado pela Comissão Geral de Elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI da UnB, que estabeleceu diretrizes que consolidam o ensino de graduação a distância e as TIC no seu cotidiano. Essas diretrizes, se incorporadas pela comunidade acadêmica,

devem integrar continuamente o ensino de graduação a distância no cotidiano da universidade e consolidar essa modalidade na UnB.

Contudo, para além das barreiras que a universidade precisa superar para conseguir institucionalizar a UAB na UnB, segundo Moura e Imbroisi (2012), existem motivos que depreendem das ações do próprio MEC que vem colocando barreiras para a incorporação e institucionalização da UAB nas universidades. Dentre estas, destacam-se:

- Prazo curto para submissão ao edital quando da criação e implementação dos cursos, tendo como consequência pouco amadurecimento da proposta pelo colegiado e, portanto, resistência de alguns professores e sentimento de parcialidade no processo;
- Separação no MEC entre as gestões do ensino a distância e presencial, de modo que no ensino presencial o MEC ainda trata separadamente a graduação, a extensão e a pós-graduação, enquanto no ensino a distância não há essa separação, estabelecendo um único interlocutor que é o coordenador UAB;
- Insuficiente distribuição de docentes e técnicos para atender à modalidade de ensino a distância devido à separação das gestões; e
- Discussão sobre a carga horária dos docentes nas universidades que não contabiliza o ensino a distância.

Assim, diversas questões precisam ser superadas para que o ensino a distância seja definitivamente incorporado à rotina da universidade. Há a necessidade de discussão acerca de todas essas barreiras depreendidas pelo próprio MEC que vem impedindo a institucionalização. Porém, é preciso legitimar que o MEC vem reconhecendo a necessidade da aproximação entre essas gestões e realizando algumas medidas nessa direção como, por exemplo, a avaliação conjunta realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - dos cursos presenciais e a distância. Esta medida representou um importante avanço.

A UnB direciona os cursos de EAD para as populações que não têm acesso à oferta de cursos em nível superior e propõe que haja alinhamento entre as modalidades, de forma que os PPPs sejam similares e todos os estudantes possam se beneficiar com os materiais e recursos produzidos. Para isso, Rocha *et al* (2012, p. 89) aponta que há propostas de ações para a convergência entre as modalidades para oportunizar o

estudante de forma semelhante. E, para institucionalizar a modalidade dual, optou por três ações estratégicas:

Consolidação de um sistema único bimodal de alta qualidade e oferta de graduação a distância convergente com o sistema presencial, e não paralelo; formação docente permanente orientada para o uso da tecnologia educativa visando à melhoria da qualidade do ensino, independente da modalidade; *campi* e polo como instâncias de referência da universidade – noção de presencialidade da universidade tanto nos *campi* como nos polos, por meio da disseminação da cultura universitária.

Os cursos de graduação a distância têm sido de responsabilidade do colegiado dos próprios cursos da UnB. Isso fez com que os cursos passassem a ter mais autonomia na apropriação do curso, na oferta das disciplinas e começassem a discutir uma maior aproximação dos currículos.

Moura e Imbroisi (2012) reconhecem a experiência adquirida pela UnB e o seu pioneirismo nas iniciativas relacionadas ao ensino a distância, porém considera que, para a efetiva institucionalização da UAB na UnB, vai depender

[...] muito mais do que a necessidade de regulamentação, a institucionalização do ensino de graduação da UnB depende de mudanças estruturais e de reconhecimento acadêmico dessa modalidade por parte da comunidade. Em uma vinculação coletiva, compreende-se ainda que tais mudanças estejam também atreladas ao desenvolvimento de ações de indução promovidas pelas equipes gestoras da vida universitária. (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 48)

O desconhecimento em relação ao ensino a distância ainda é uma das barreiras para a superação de problemas estruturais que ainda persistem. Por isso, Moura e Imbroisi (2012) avaliam que a estrutura organizacional do DEG precisa ser reavaliada para haver uma maior aproximação entre os cursos de graduação a distância e presencial.

4.1.4. Convergência com a formação presencial

A convergência entre a formação a distância e presencial é uma das ações estratégicas para o processo de institucionalização da UAB na UnB. Um olhar mais atento é direcionado a essa nova formação de modo a pensá-la como uma nova metodologia dentro do processo de formação superior. Esse direcionamento requer desconsiderar a formação a distância como uma modalidade diferente, para considerá-la

como uma nova metodologia de ensino, encarando as tecnologias de informação e comunicação como parte desse processo.

Segundo Rocha *et al* (2012), o programa UAB não é um consórcio entre universidades públicas e nem uma universidade aberta que oferece cursos abertos e somente a distância, como algumas experiências existentes em alguns países. Segundo os autores, a UAB não representa a conversão dos cursos presenciais em cursos a distância, mas, sim, a oferta de sistemas bimodais para atender à população que não tem acesso ao ensino superior público.

Desse modo, as IES públicas federais foram desafiadas, em primeira instância, e posteriormente as estaduais, a ofertarem seus cursos presenciais na modalidade a distância. No entanto, para isso seria necessário “repensar suas metodologias, estruturas e tecnologias, incluindo a reorganização administrativa, adequando-as à nova modalidade de ensino” (ROCHA, et.al., p. 85).

O sistema abrangendo as duas modalidades deveria ser configurado de modo que o mesmo curso fosse oferecido a estudantes de ambas as modalidades e também que fosse obedecida a mesma política e regimento para certificação, ao mesmo tempo que se resguardariam, no Projeto Político Pedagógico-PPP, as especificidades de cada modalidade (ROCHA, et.al., p. 86).

Rocha *et al* (2012) apontam que algumas propostas para alinhar as modalidades, propiciando condições e oportunidades semelhantes aos estudantes, vêm sendo realizadas desde 2009, tais como: Cursos de extensão abertos para os alunos do *campi* e dos polos; criação de disciplinas de verão *on line* abertas aos alunos de ambas modalidades; oferta da metodologia do Projeto Rondon; e de vagas de monitoria para os alunos da UAB.

Para além dessas propostas, Moura e Imbroisi (2012) apontam mais três ações que a UnB fomentou para a aproximação e convergência das diferentes modalidades:

- *Curso para aplicação de lousa digital ao ensino*: Oferecido pelo DEG em 2010 para 80 docentes da UnB;
- *Elaboração de projeto institucional único*: A UnB, coordenada pelo DEG em 2010, em resposta a edital da CAPES, estimulou a apresentação de proposta por todos os cursos de graduação para a elaboração do projeto que resultou no desenvolvimento de ações institucionais e específicas direcionadas à incorporação das TIC nos cursos, com duração de 12 meses; e

- *Projetos de utilização das TIC no ensino de graduação*: Estimulado pelo êxito alcançado pelo projeto institucional, o DEG, em 2011, lançou esse edital e contemplou 38 projetos com prazo de execução de 12 meses para incentivar a utilização de métodos de ensino e aprendizagem com base no uso das TIC.

Desse modo, Moura e Imbroisi (2012) percebem que o interesse pelos docentes em incorporar as novas metodologias à sua prática vem crescendo e por isso acredita que à medida que essas novas possibilidades forem incorporadas ao cotidiano e à cultura da universidade, independente da modalidade, a resistência contra o ensino a distância tende a minimizar e consequentemente contribuir para a convergência entre as modalidades de ensino.

4.1.5. Propostas metodológicas e conceituais

Este curso atribui bastante importância à autoaprendizagem, na experimentação das práticas de produção cooperativa, trabalhos em grupos, utilização dos laboratórios dos polos e a relação do contexto de cada tema estudado com a prática da sala de aula e a realidade local. Para isso, procurou desenvolver e direcionar disciplinas que proporcionassem interação com a comunidade escolar para aproximar os estudos teóricos com a prática profissional dos estudantes (PPP, 2009).

As disciplinas acadêmicas que buscam dar um sentido mais orgânico à relação entre a teoria e a prática, ou saber acadêmico e vida profissional, são as disciplinas: Prática Curricular e Estágio Supervisionado. Essas disciplinas estão relacionadas à reflexão sobre a prática docente, estabelecendo o confronto entre os referenciais teóricos e o fazer pedagógico.

Em Práticas Curriculares I, os alunos realizam técnicas de observação participante, analisando os diferentes campos de atuação profissional do professor de EF (escolar, lazer, saúde e esporte de rendimento), analisando os conhecimentos, vivências, relação professor-aluno e aluno-aluno. Em Práticas Curriculares II, o aluno identifica e seleciona o campo de atuação que ele quer realizar uma atividade prática, elaborando assim as etapas de um projeto específico de intervenção no âmbito da cultura do movimento humano. E finalmente em Práticas Curriculares III assume o projeto que planejou, colocando-o em prática e interagindo com a comunidade.

O Estágio Supervisionado acontece nos quatro últimos semestres do curso. Essa é a disciplina que fará “a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao ampliar a concepção estrita de sala de aula, possibilitando contemplar as diferentes dimensões do trabalho do professor” (PPP, 2009, p. 9).

Além dessas disciplinas, é proposto no curso o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é responsável pelas sistematizações e discussões teóricas e práticas sobre o campo da EF Escolar; Atividades Complementares, em que o aluno deve completar uma carga horária mínima de 210 horas com participações em eventos de caráter científico, cultural e acadêmico a partir de um planejamento próprio do aluno de acordo com o seu interesse.

Ainda buscando a familiaridade do sujeito com a realidade social, foram previstas seis semanas pedagógicas a ser realizadas ao longo do curso com o objetivo de contribuir para a formação do professor ao tornar mais dinâmico o contexto das pesquisas e iniciativas profissionais e ainda contribuir para o alcance do mínimo de horas para as atividades complementares.

São previstas ainda a Investigação e a Iniciação Científica que, de acordo com o PPP (2009), podem estar presentes ao longo do curso, dependendo da demanda e das condições locais, aproximando o aluno da pesquisa, do processo histórico de produção, apropriação e disseminação do conhecimento científico.

Assim sendo, observadas as diretrizes metodológicas e pedagógicas do curso são previstas no PPP (2009) as propostas conceituais e metodológicas do programa para que sejam guardadas as peculiaridades da área da EF e conseqüentemente a qualidade do curso no que tange a formação de professores para a educação básica.

O curso reforça a importância da experiência e vivência da cultura corporal de movimento humano para a formação e por isso propõe a intensificação e diversificação dos momentos presenciais através de diferentes estratégias. Ademais, há também como proposta a interação desses momentos presenciais com as atividades desenvolvidas a distância a fim de contribuir para o processo de inclusão digital e proficiência dos professores nos códigos e linguagens das tecnologias de informação e comunicação (PPP, 2009).

É proposta que também seja criada uma rede após a diplomação dos estudantes devido à compreensão de que as atividades do curso são partes de um processo de formação continuada que promove o intercâmbio e a socialização das ideias. A proposta

visa à melhoria da qualidade do ensino na escola e a inserção da comunidade escolar nessa rede e também em todas as outras propostas desenvolvidas ao longo do curso. Para isso, a proposta é desenvolver ações interdisciplinares que envolvam toda a comunidade escolar em projetos e atividades realizadas pelos alunos (PPP, 2009).

Com o objetivo de garantir a qualidade da formação desses professores, são exigidos deles forte carga de leitura, porém sempre de forma contextualizada com a realidade observada nos contextos escolares. O programa do curso ainda implementará:

- Ação de formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
- Ação de valorização do educador como sujeito capaz de participar e efetivar as transformações políticas e pedagógicas nas escolas em que atuarão;
- Ação afirmativa de inclusão digital dos egressos a fim de prepará-los para o uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos/ linguagens;
- Ação de estímulo ao trabalho colaborativo e à construção de redes interconectadas de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento (PPP, 2009, p. 2).

Sendo assim, numa tentativa de síntese, a proposta do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB visa à

[...] construção do conhecimento de forma colaborativa, que venha a reforçar a EF local e do Brasil, apresentando suas estruturas e complexidades, ao longo do curso. O curso procurará desenvolver nos estudantes a visão crítica do mundo que se insere a EF e de seus meios de produção, atualizando, também, o seu conhecimento em relação à história de seu ensino no Brasil, suas influências e tendências metodológicas. Com a realização do curso espera-se poder capacitar o futuro professor para atualização constante de informações na área de EF, por meio da formação de uma grande rede de colaboração e comunicação no Brasil, composta de professores da rede pública e das universidades, assim como de alunos dos ensinos Infantil, Fundamental, Médio e EJA. Destaca-se, ainda, que o curso foi elaborado para que cada aluno matriculado possa, não somente ser reprodutor de informação, mas principalmente ter capacidade para fazer pesquisa e constituir grupos de trabalho que produzam conhecimentos em EF (PPP, 2009, p.3).

Sendo assim, percebemos que o curso em questão adota conceitos em seu projeto de emancipação, reflexão, indagação, crítica, busca de conhecimentos, autoaprendizagem, autonomia, produção de conhecimento, interação, método colaborativo pedagógico, aprendizagem colaborativa, produção cooperativa, ambiente de aprendizagem em rede, aporte teórico relacionado ao contexto escolar, dentre outros.

Desenvolvido através da modalidade a distância na UAB/UnB, este curso possui princípios políticos, éticos e pedagógicos pertinentes a uma formação crítica e emancipadora para a formação do sujeito e sobre a EF para atuação em ambientes escolares. O domínio das tecnologias, tão fundamental no currículo escolar e na

educação atual, acaba se tornando uma realidade do estudante formado nessa modalidade em função da metodologia adotada de educação com a utilização de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos.

CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA FEF/UnB

Este capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada com os sujeitos que fizeram parte do processo de criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB, com início no ano de 2007 e término no ano de 2011. O objetivo deste capítulo é analisar a experiência do curso de Licenciatura em EF a distância, construído

a partir da parceria UAB-UnB, através da identificação do processo de implementação do curso e perfil dos egressos.

O presente estudo teve como material de análise: a) Entrevista semiestruturada com onze sujeitos do curso, sendo cinco professores supervisores; dois coordenadores do curso⁵⁸; um gestor do curso; um coordenador de tutoria; um coordenador de polo; e um tutor presencial; b) Questionário aplicado aos 82 egressos da primeira turma de EF UAB-UnB (2007-2011) através dos quatro Polos UAB 1, sendo desses 38 respondidos, o que correspondeu a 46,3% dos egressos⁵⁹. A análise dos dados estabeleceu relação com os referenciais teóricos e com a análise documental realizada.

Para identificação dos sujeitos, foi utilizado o seguinte procedimento: As letras expressam as iniciais do documento de origem: E – entrevista, sendo PS – Professor Supervisor, identificados de 1 a 5; CC – Coordenador de Curso, identificado com os números de 1 a 2; GE – Gestor; CT – Coordenador de Tutoria; CP – Coordenador de Polo; e TP – Tutor Presencial.

Neste capítulo, iremos apresentar, portanto, uma análise referente ao processo de implementação e o perfil dos egressos do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

5.1. Implementação do curso de Licenciatura em Educação Física UAB/UnB

Com o intuito de analisar a expansão dos cursos de Licenciatura em EF através do Sistema UAB, utilizamos o estudo de caso para investigar o processo de implementação do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB. A UnB foi escolhida devido ao critério de ter sido a IES pioneira na oferta deste curso na modalidade a distância através do Sistema UAB.

As informações coletadas sobre o processo de implementação do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB foram categorizadas dentro das seguintes ocorrências⁶⁰:

1) Educação Física no contexto da UAB/UnB; 2) Ação da tutoria na EAD; 3) Polo de

⁵⁸ Foram entrevistados o ex-coordenador de curso e o atual coordenador. O ex-coordenador de curso é quem atualmente está na frente da elaboração da proposta de metas para institucionalização da EAD na UnB, na gestão 2013-2017, dando grande contribuição para as iniciativas que a UnB vem tomando nessa perspectiva.

⁵⁹ Os questionários foram enviados por e-mail através do Google Docs, podendo ocorrer que alguns egressos não tenham visualizado o questionário.

⁶⁰ Essas ocorrências surgiram dos objetivos da UAB e do PPP do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

apoio presencial; 4) Institucionalização; 5) Convergência com a formação presencial; 6) Propostas conceituais e metodológicas do programa; 7) Práticas corporais; 8) Interatividade UnB/Polos; 9) Desenvolvimento de metodologias inovadoras apoiadas nas tecnologias; 10) Perspectiva de continuidade dos cursos desenvolvidos através do Sistema UAB; 11) Perfil dos egressos.

Assim, iremos apresentar a análise da experiência e implementação do curso de Licenciatura UAB/UnB através da sequência em que as ocorrências categorizadas são apresentadas.

5.1.1. Educação Física no contexto UAB/UnB

Considerando que a UnB é reconhecida como pioneira em iniciativas de EAD no ensino superior em nosso país, sendo a primeira instituição a incluir o curso de EF no processo de expansão do programa UAB, faz-se necessário compreender quais foram os preâmbulos dessa inserção. E em seguida apresentaremos os demais aspectos acerca do processo de criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

Para essa introdução, buscamos compreender como a EF está inserida dentro da UnB no contexto da UAB, de modo a diagnosticar:

- Aspectos gerais do curso;
- Discussões que foram realizadas precedentes à criação do curso, considerando os pontos de tensão e discussão;
- Receptividade dos professores acerca da proposta;
- Argumentos para a criação do curso;
- Atores que estiveram envolvidos;
- Os principais entraves, avanços, limites e possibilidades deste curso; e
- Como conseguiram sustentar a justificativa de que seria possível formar professores de EF com a metodologia a distância, tendo em vista que este curso é marcado, em sua herança histórica, pelo empirismo do saber-fazer, da valorização da técnica, da tática, das habilidades físicas e das condições morfofisiológicas.

De acordo com os sujeitos entrevistados, professores da UnB há pelo menos dez anos, a aproximação da Faculdade de EF com o ensino a distância começou com a

experiência da capacitação dos monitores e coordenadores do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte⁶¹, em 2005.

[...] posso dizer que o segundo tempo foi nossa primeira experiência de tutoria dessa coisa de educação virtual, educação on line e por conta disso nós ganhamos um pouco de motivação, interesse e conhecimento para a gente conseguir em um segundo momento ir para a Universidade Aberta do Brasil (*sic*). (ECC1)

A implantação da EAD nos cursos superiores nas universidades foi motivada pelo governo federal através do Programa Pro-Licenciatura que lançou, em 2005, o edital para a criação de cursos de formação de professores para atender aos professores que não tinham formação superior específica. Nesse contexto, a UnB teve conhecimento do edital e entrou em contato com os departamentos de graduação sobre possível interesse de inscrição neste edital.

[...] o professor do CEAD, e na época eu era o diretor da Faculdade propôs para a gente colocar EF no prolicenciatura um programa do MEC e foi me explicando, que era para aqueles professores que estavam vinculados a secretaria mas que eram leigos e na época tinha uma demanda boa de professores sem formação, mas eu pensei: “poxa fazer um curso de formação inicial, pois o outro era de especialização, é meio complicado”, mas comecei a pensar daqui, pensar dali e pensei poxa porque pelo menos não tentar, e aí conversei com o professor X e ele se animou inicialmente (*sic*). (ECC1)

[...] o decano do ensino de graduação chamou a atenção para o edital que seria publicado e que ele seria de muito bom grado que a gente participasse e assim levasse essa informação para tentar mobilizar as unidades no sentido de responder esse edital do governo e assim por iniciativa eu também tive interesse, eu também era coordenador do ensino presencial resolvi me juntar ao professor XX para elaborar o PPP e concorrer ao edital, primeiro para o prolicenciatura e logo em seguida para o edital da UAB (*sic*). (ECC2)

Após essa primeira abordagem, e com a decisão dos professores acerca da necessidade de elaborar o projeto, houve um curto prazo para apresentá-lo para a SEED, e antes disso ainda era preciso apresentar ao colegiado da FEF/UnB. Nessa reunião, foram apontadas algumas críticas e reflexões sobre como fazer EF a distância.

[...] acho que num primeiro momento houve certa surpresa do colegiado de como pode ser feita EF a distância. Já era uma proposta inovadora e já trazia certo questionamento, e quando o professor trouxe a proposta ela foi muito discutida no colegiado. Na verdade nós desconhecíamos a proposta, como era a estrutura, como era a logística de trabalho e como aconteceriam as aulas. Não houve uma resistência, mas houve uma surpresa por boa parte do colegiado, de como se fazer EF a distância por conta também das práticas [...] e como isso poderia se dar a distância, mas a EF se mostrou como um curso

⁶¹ Segundo a Portaria nº 32/2005, Art. 2º, o “Programa Segundo Tempo” tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, como instrumento educacional, promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

que até surpreendeu os demais, como um curso de destaque dentre os demais ofertados pela UnB (*sic*). (EPV2)

Desse modo, observa o EPS2 que os principais pontos de tensão passaram pela dificuldade de entender como funcionariam as atividades práticas, como ensinar basquetebol, voleibol e demais práticas das disciplinas a distância. Reforça o EPS3 que a discussão sobre oferecer vivências corporais com o intuito de fortalecer aprendizagens esportivas e das metodologias é uma questão que esteve e continua presente quando o assunto é EF a distância. Mas os relatos indicam que a força do discurso de que esse era um curso de licenciatura e o saber-fazer não era tão importante quanto o saber ensinar, parece ter sido o instrumento principal de convencimento.

[...] o colegiado apesar de algumas dúvidas meio que pagou pra ver, vamos experimentar e vamos ver o que vai dar. E o corpo docente por estar diretamente envolvido com esse projeto, por estar envolvido e ministrando o projeto acabou se tornando responsável por fazer dar certo esse curso [...] este era um curso de licenciatura, então o grande discurso foi pelo saber ensinar e não pelo saber fazer, não a prática pela prática, mas o ensinar o movimento, ensinar a cultura da EF, ensinar o movimento, mas não primando pela técnica, pelo rendimento, pela performance. Então eu acho que esse foi o discurso que acabou convencendo as pessoas. E sabia-se que lá na ponta haveria um tutor presencial, um professor formado em EF apropriado desse conhecimento das modalidades esportivas, da prática, dos exercícios [...] (*sic*). (EPV2)

O ECC1 concorda que qualquer projeto novo tende a causar estranhamento das pessoas, mas o cenário de discussão e debate que aconteceu no colegiado precedente à aprovação do projeto contribuiu para atribuir conjunto e identidade do grupo de docentes para o desenvolvimento do curso de EF a distância.

O professor do CEAD me disse na época que eu tinha mais ou menos um mês para apresentar o projeto pois estava extinguindo o prazo para apresentar o projeto para a SEED e aí eu pensei que talvez não dava nem tempo de apresentar no colegiado, mas como eu tinha experiência com as consultorias do MEC, eu falei vou fazer o projeto, o Professor XX me ajudou, colocamos o projeto na mão do diretor da época [...] tivemos algumas críticas de como fazer EF a distância [...] um projeto novo desse [...] sacode as pessoas, e as pessoas tendem a resistir, mas enfim passou o projeto (*sic*). (ECC1)

Segundo Moura e Imbroisi (2012), essa resistência ocorreu em quase todos os cursos da UnB e um dos grandes problemas foram os prazos exíguos dos editais para a apresentação das propostas. Essa situação impediu, em alguns casos, que houvesse participação dos docentes e dos órgãos colegiados da UnB, e isso trouxe resistência inclusive pelos defensores dessa modalidade de que esta seria uma proposta séria de EAD.

No entanto, no curso de Licenciatura em EF, percebe-se que foi possível essa reflexão por dentro do colegiado, por mais que tenha tido realmente esse curto prazo para a apresentação da proposta. O ECC2 relata que, após as discussões no colegiado, houve apoio dos professores ao projeto, representando então um significativo avanço.

O projeto desde o começo passou pelos órgãos competentes da Universidade. [...] o PPP foi aprovado pelo colegiado da FEF-UNB, foi aprovado pelo Consuni e foi criado o curso de EAD da UNB em EF. Então a iniciativa foi de dois professores, mas o projeto uma vez aprovado, o projeto é da FEF e uma grande conquista que nós tivemos na EF é que os professores, 95% dos professores da faculdade trabalham na EAD, o projeto é EF nós discutimos nos órgãos colegiados da FEF, os problemas da EAD, então o projeto é da FEF-UNB. Nesse sentido, ao longo desse tempo todos nós tivemos grande apoio dos diretores da faculdade e dos professores, por isso nosso projeto vai bem⁶² (*sic*). (ECC2)

O ECC1 também relata que, no início, os dois professores realmente tiveram um papel de liderança, inclusive para sensibilizar os professores, mas depois contou com o apoio destes, principalmente daqueles que tinham participado do curso de especialização para o Segundo Tempo. Esses professores adquiriram experiência com a preparação dos módulos, atuação na tutoria, orientação de monografia e por isso muitos acreditaram no processo.

Outro ponto levantado pelo ECC1 acerca dessa unidade criada pela FEF/UnB foi o direcionamento das vagas para professores que foram lançadas para atender especificamente à UAB (criadas a partir da UAB 2), para o âmbito geral da faculdade, com o compromisso de que todos os professores se envolvessem no projeto e não apenas os que entraram nas vagas específicas. Sendo assim, consideram que

[...] esse projeto não é de cinco ou do professor X. É um projeto institucional que está no contexto da FEF de forma que todos os professores tem que se envolver nele, não é o professor A B ou C [...] Se a gente pega esses cinco professores e mete na UAB que não tem nada no presencial talvez a gente ganhava em termos de foco, mas a gente perderia em números de pessoas envolvidas, mobilização do grupo, então eu acho que até agora deu certo, mas não sei no futuro (*sic*). (ECC1)

O projeto do Pró-Licenciatura foi aprovado através do edital de 2005, no entanto estava demorando a sair os recursos financeiros para dar início ao curso. Assim, durante esse tempo, o MEC lançou um novo edital para a criação de cursos através do Sistema UAB. Esse edital então foi prontamente pleiteado pela FEF/UnB que, inclusive, aproveitou o PPP do curso a distância já aprovado pelo colegiado na proposta anterior.

⁶² O entrevistado aponta que o curso recebeu nota 4 no ENADE.

E, posteriormente, para otimização dos recursos públicos, aproveitou ainda o financiamento do Pró-Licenciatura para atender aos alunos da UAB.

[...] o projeto do prolicenciatura meio que ficou de retaguarda porque surgiu o programa Universidade Aberta do Brasil. Então havia sido aprovado o prolicenciatura, mas o MEC estava valorizando muito mais a Universidade Aberta do Brasil, aí o projeto da UAB estava pronto, só que a da UAB começou em 2007 e do prolicenciatura se não me engano começou em 2008 porque demorou a sair o financiamento, mas é o mesmo PPP, só que um para atender os advindos do ensino médio via vestibular pela UAB e o do prolicenciatura sem vestibular para atender essas pessoas sedentas de educação. A grande vantagem do prolicenciatura em relação a UAB é que nós tínhamos recursos bem significativos para a gente criar os módulos impressos, nós já temos 8 módulos impressos, e esse projeto por ser o mesmo da UAB logicamente serve para a UAB, então da mobilidade, otimização dos recursos públicos, são 8 módulos, um para cada semestre [...] (*sic*). (ECC1)

O projeto do Pró-Licenciatura tinha bastante aproximação com o projeto do Sistema UAB e, devido à expansão deste último, o Pró-Licenciatura foi incorporado pelo Sistema.

[...] a forma do edital (do Pró-licenciatura) é muito semelhante a um modelo de consórcio que predominou durante uma determinada época de que o governo estimulava a formação de grupos, de universidades parceiras na oferta de EAD. Então no Pró-licenciatura nós fizemos parceria com a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal de Rondônia e nós juntos, cada Universidade com seus respectivos polos construímos essa parceria [...] o prolicenciatura oferecia vaga para professores leigos, professores que não eram formados, era pré-requisito, por isso que a secretaria de EAD entrava junto na parceria porque elas tinham que indicar quais os professores que elas tinham em seus municípios que estavam na EF e que não eram formados, a ideia era qualificar esses professores em serviço. Em relação a oferta de disciplinas na parceria com as outras universidades, nessa parceria foi escolhida a universidade que ia certificar então o currículo era da universidade certificadora e no caso do prolicenciatura era a UNB que era a universidade certificadora, o currículo, o PPP era nosso, então a oferta era nossa também, e administramos durante esse tempo todo [...] As outras universidades parceiras no prolicenciatura tinham que dar apoio presencial no local do pólo (*sic*). (ECC2)

Na UAB, o modelo foi um pouco diferente, a criação dos polos dos municípios, especialmente as prefeituras tinham responsabilidade nessas parcerias e eram responsáveis também pela manutenção dos polos, esses polos tinham que ser criados e o vestibular ficou universal com uma cota para os não formados, os leigos (*sic*). (ECC2)

A UAB então funciona sob a perspectiva de um sistema integrado por universidades públicas que oferece formação superior para a população que vive em lugares de difícil acesso à universidade presencial. Para isso, o Sistema UAB articula a parceria entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as IES. Estas são responsáveis por oferecer determinado curso em certo município ou região

para atender à demanda local por educação superior, por meio de polos de apoio presencial.

A preocupação da CAPES é que a política da UAB atenda ao seu objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior público de qualidade, levando essa formação universitária para aquelas pessoas que estão longe dos grandes centros.

[...] a CAPES tem uma preocupação com o inchaço, tanto que determinadas regiões estão inchadas de polos e outras regiões que não tem polos instalados, então a CAPES veio agora em uma etapa de autorizar de sim ou não a partir desse levantamento que eles fizeram, então a UAB 1 e 2 é como se fosse a febre, cresceu assim 400, 500% por cento de polos, assim uma coisa absurda, mas eles tem ainda metas de crescimento ainda mais audaciosos para todas as licenciaturas e ainda mais (*sic*). (EGE)

No ano de 2009, as regiões Sudeste e Sul eram as que concentravam o maior número de polos e cursos através do Sistema UAB. Mas em 2011 esses números mudaram, tornando as regiões Norte e Nordeste com maior concentração de polos e cursos, de acordo com o Sistema UAB (MEC/CAPES/UAB, 2011). O Censo Demográfico 2010 do IBGE aponta que 50,3% dos polos estão concentrados nos municípios que possuem entre 10 e 50 mil habitantes e apenas 13,4% de polos nos municípios com mais de 100 mil habitantes. Estes dados demonstram que a política da UAB tem buscado a interiorização e democratização do ensino superior.

O contexto de criação do curso de Licenciatura em EF a distância esteve ligado à sensibilização de identificar um grande número de regiões com professores de EF sem formação específica. Esse levantamento foi percebido devido à experiência de um professor da FEF/UnB como avaliador do MEC que lhe permitiu identificar essa ausência e tão logo perceber a importância e a possibilidade de levar o curso de licenciatura para esses lugares distantes.

[...] com a experiência de ter sido avaliador do INEP e da SESU, avaliação de curso, autorização e reconhecimento eu percebi que seria interessante entrar na UAB porque eu visitava muitas cidades no interior, não em EF muitas vezes porque eu também era avaliador institucional, então as vezes o MEC me solicitava para ver uma instituição mas não necessariamente para ver o curso de EF mas para ver as condições reais das faculdades integradas, centros universitários e estavam localizados em alguns rincões do país mais distante, então eu percebi que valeria a pena porque EF era presente no sudeste, em algumas cidades da região centro-oeste e nas capitais do nordeste. No interior mesmo a EF não estava então foi por conta dessa experiência que eu tive anteriormente que eu percebi que valeria a pena fazer um projeto legal, bem articulado, a partir da experiência anterior também que tivemos com o segundo tempo, eu pensei claramente que nosso corpo docente era um corpo docente capaz de realizar uma licenciatura mais integrada ampliada e com a vinda também de alguns professores [...] que contribuíram com essa área mais social da EF então a gente tinha tudo para

fazer uma EF de qualidade na EAD e nós formatamos um projeto mais híbrido (*sic*). (ECC1)

Ressalta o EGE, sobre a realidade dessa carência existente em determinados municípios e regiões dentro do curso de licenciatura em EF, que

[...] em Duas Estradas, Piritiba, o número de professores na região era mínima, para não dizer zero, tanto é que nosso primeiro tutor da turma de Piritiba [...] não morava em Piritiba, ele morava em Jacobina que ficava há 70 km de Piritiba porque não tinha professor de EF em Piritiba para concorrer o edital (para tutor presencial) (*sic*). (EGE)

Assim como no curso de EF, segundo o documento de *Propostas de metas EAD-UNB*⁶³, as várias ações desenvolvidas até agora no contexto da EAD têm partido de grupos que possuem conhecimento sobre a modalidade, porém a partir de ações isoladas sem fazer parte de uma política institucional global e isso vem atrasando o processo de institucionalização da modalidade na UnB.

Dentre os principais entraves na proposta de criação de um curso de EF na modalidade a distância na FEF/UnB, aponta o ECC1 que, num primeiro momento, foi o convencimento dos pares que no início muitos não acreditavam nessa formação; outros estavam envolvidos com demais projetos; e ainda havia na época o processo de criação do mestrado em EF na FEF/UnB. Esses entraves proporcionaram um debate complicado com alguns colegas no colegiado no contexto de criação do curso. No entanto, com o desenvolvimento do projeto, muitos professores que eram resistentes à proposta acabaram sendo sensibilizados e se tornando defensores deste projeto.

[...] na faculdade não são todos os professores que estão envolvidos não, são críticos ainda, tem outros interesses, mas a grande maioria está envolvida (*sic*). (ECC1)

[...] houve todo um trabalho não de convencimento mais de explicar, de tornar claro para o colegiado como era a estrutura, o fato de você ter tutores a distância, tutores presenciais [...] (*sic*). (EPV2)

Avalia o ECC2 que, apesar de problemas operacionais com relação ao uso das ferramentas, da metodologia, da internet, das horas assumidas na EAD ainda não serem computadas nas horas do professor, sendo recompensadas com bolsa, os maiores entraves, no caso da EF especificamente, surgiram do ponto de vista administrativo, institucional, naturais ao processo de implementação de um curso a distância.

⁶³ (Gestão 2013-2017 – em andamento).

[...] existem problemas com a institucionalização da EAD na universidade, na faculdade (de EF) nós não tivemos problemas porque a faculdade absorveu bem, quer dizer não houve discriminação (com a EAD) (*sic*). (ECC2)

Percebe-se que a criação do curso de Licenciatura em EF a distância na FEF/UnB não ocorreu sem conflitos, porém o curso foi aceito pela instituição com o consentimento da maior parte dos professores, que assumiram o compromisso de desenvolvê-lo. Porém, reforça o ECC2 que esse compromisso teve que ser independente da carga horária mínima exigida para ele no presencial.

[...] a carga horária da EAD não computa nas horas do professor porque ele ganha bolsa [...] todos os professores tem que completar carga horária mínima de 8 horas semanais de aulas efetivas pra cumprir a lei, isso porque a universidade ainda não incorporou a EAD do ponto de vista da universidade. Do ponto de vista da universidade a EAD ainda está engatinhando, tem muita coisa ainda pela frente (*sic*). (ECC2)

A não contabilização das horas da EAD para completar a carga horária mínima de ensino exigida ao trabalho do professor na universidade é apontada por Moura e Imbroisi (2012) como uma das ações do MEC que vem colocando barreiras à incorporação e institucionalização da UAB nas universidades. O fato de o trabalho na EAD ser recompensado com uma bolsa, considerada “extra” pelo professor, dificulta que a modalidade seja definitivamente incorporada à rotina da universidade.

Outro ponto decorrente do contexto da inserção do curso na UnB foi a excessiva demanda de trabalho com o crescimento da oferta de cursos e isso exigiu a criação de cargos para dar conta da qualidade do processo de formação. Por isso, aponta o EGE que o cargo de Supervisão de Tutoria (posteriormente denominado Coordenação de Tutoria) surgiu em 2008, ou seja, com o andamento do curso, e em 2010 surgiu o cargo de Gestão do Curso.

Como aponta o ECC2, na FEF não houve discriminação acerca da inserção da modalidade a distância. Por isso, relaciona que a discussão sobre a pauta relacionada ao curso nos colegiados da Faculdade, no decorrer do desenvolvimento deste curso, acontece sempre que a coordenação do curso a distância identifica que existe uma discussão importante para ser debatida. Assim, a coordenação leva determinada pauta para o colegiado deliberar alguma ação referente à problemática.

5.1.2. Ação da tutoria na EAD

O papel do tutor no contexto dos cursos oferecidos através do Sistema UAB talvez seja um dos assuntos mais polêmicos no todo.

No caso do curso de EF da UnB, destaca o ECT que os tutores, em sua maioria, são qualificados com especialização, mas vem crescendo progressivamente o número de mestres e doutorandos exercendo esse papel. No entanto, a contradição aparece em relação à responsabilidade que lhe é atribuída sobre a sua importância e protagonização no processo de formação, ao mesmo tempo em que não é reconhecido como professor e sim como tutor, sendo recompensado com uma bolsa no valor de R\$765,00⁶⁴.

[...] R\$765,00 para você acompanhar, fazer a mediação pedagógica com 40, 50 alunos [...] é cobrado dele a mediação pedagógica, é cobrado dele que ele faça a mediação, que ele dê um feedback qualitativo, tudo isso, as avaliações presenciais, ir ao encontro presencial, você vai lá ministrar uma aula [...] então tem todo um lado romântico de levar EF lá nos rincões do país, mas por outro lado como seria feito se não fosse esses tutores [...] (*sic*). (EGE)

[...] eu acho que isso tinha que ser repensado na UAB, essa valorização das pessoas que trabalham, que queira ou não o tutor é o professor, é ele que faz a mediação, ele que corrige a avaliação e no final é ele que aprova ou reprova, não é o professor supervisor [...] para fazer um trabalho de qualidade de 20 horas, dependendo da disciplina, com a quantidade de avaliações, tarefas, correções, fórum, não é suficiente (a bolsa de R\$765,00) (*sic*). (ECT)

O tutor presencial também tem um papel muito importante no polo, no acompanhamento dos alunos dentro de todas as disciplinas que são ofertadas no curso. Dele não lhe é exigido um domínio específico de todas as disciplinas e envolvimento com o conteúdo, pois se espera que ele tenha um papel mais de dinamizador dos encontros e das discussões que porventura acontecerem.

No entanto, aponta o EGE que muitos tutores presenciais têm esse domínio e realmente ministram uma aula quando lhes são solicitados nos encontros presenciais e em demais momentos, porém, ainda assim, também são considerados tutores e não professores.

Os entrevistados em unanimidade fazem críticas à relação estabelecida dos tutores dentro do processo de formação do Sistema UAB. Nesse contexto, o EGE critica que a universidade deve ser a instituição responsável por provocar essa discussão dentro do sistema que é a CAPES, o MEC. E, se isso não acontecer, o termo da precarização do trabalho docente vai ser assinado, assim como já vem acontecendo há cerca de cinco anos.

⁶⁴ Indicador de magnitude da carreira de magistério superior segundo a Lei nº 7.596/87: Professor especialista auxiliar (20 horas): R\$ 3.309,72; Professor mestre assistente (20 horas): R\$3.766,43;

A problemática que gira em torno do papel do professor que passa a ser chamado de tutor foi prevista pela UNESCO e o BM. Segundo Scaff (2000), devido às novas funções exigidas desse profissional, que talvez não precisaria caracterizá-lo mais como um professor e sim como um tutor que acompanha a aprendizagem dos alunos. Esses organismos internacionais já haviam proposto a renovação do papel do professor no sentido de ele precisar dominar as técnicas de ensino, a capacidade de problematizar os conteúdos e torná-los mais interessantes, ao invés de dominar todo o conteúdo e ser o principal detentor do conhecimento, já sendo este desenvolvido e organizado nos meios de ensino, seja nos livros didáticos ou com as tecnologias. Para esse sujeito, cabe a mediação pedagógica, o que caracteriza a função do tutor.

Barreto (2008) e Giolo (2008) já haviam chamado a atenção de que a modalidade de ensino a distância precariza o ensino superior e demarca o início do esvaziamento do trabalho docente ao baratear a formação e reduzir a função do tutor (professor) ao papel de tirar dúvidas de leituras ou como um mensageiro.

Reconhece o EGE que a UAB abriu as portas do ensino superior para pessoas mais jovens e também para as pessoas mais velhas com experiência que estavam afastadas da universidade e inseridas no ambiente escolar. Porém, ressalta que o papel do tutor tem que ser pensado dentro do processo em andamento na UnB de institucionalizar a EAD na universidade. O entrevistado questiona se a institucionalização vai reconhecer ou não o papel do professor, se vai haver concurso para a contratação dos mesmos e julga que a própria universidade parece ainda não saber como lidar com esse processo.

[...] então internamente também tem um preconceito, internamente isso precisa ser discutido, então um caminho para isso seria ou a contratação de professores graduados e com especialização, ou professor assistente, ou mesmo professor substituto, que essa tutoria fosse feita por professores substitutos, eu acho que seria um caminho para minimizar essa precarização do trabalho docente [...] (*sic*). (EGE)

O EGE corrobora a ideia de que a universidade precisa chegar em Piritiba-BA, por exemplo, município que não tinha nem mesmo um professor de EF para concorrer à vaga de tutor presencial, mas destaca que o investimento deve ser condizente com a expansão no sentido de garantir a qualidade necessária para um curso de formação em nível superior.

5.1.3. Polo de apoio presencial

No primeiro edital da FEF/UnB na UAB, foram selecionados quatro polos de apoio presencial, sendo eles: Piritiba-BA, Duas Estradas-PB, Santana do Ipanema-AL e Barretos-SP. Nesta pesquisa, selecionamos o Polo de Barretos-SP como referência de análise, entrevistando o Coordenador de Polo e Tutor Presencial deste Polo devido ao critério de este ter ofertado mais duas turmas através da UAB 2 e UAB 3.

Assim, consideramos importante compreender:

- Como foi a aceitabilidade do município em receber o curso de Educação Física da UnB;
- Como o Polo acompanhou o andamento e a divulgação do vestibular;
- Se existia o espaço físico do Polo antes da inserção do curso de EF;
- Se existem cursos de EF ofertados por outras instituições no município ou entorno; e
- Se houve um estudo a priori sobre a relevância e coerência acerca da demanda de professores de EF nas áreas geográficas escolhidas para serem polos da UAB 1.

O polo de apoio presencial oferece vários cursos, de várias instituições diferentes.

Começamos com cinco cursos: EF, Arte e Teatro pela UnB, e Tecnologia Sucroalcooleira e Educação Musical pela UFSCAR, tudo UAB. Além dos cinco cursos que eu te falei que deve ter umas duas turmas em andamento, depois Música e Tecnologia eu tenho turma dois, três e quatro, e Tecnologia está entrando na quinta. Administração pública e geografia eu tenho uma turma de cada um em andamento pela UnB. Depois tem as especializações, deve ter umas cinco especializações em andamento. Por enquanto não renovamos com a UFSCAR, só temos especializações lá. Porque a UFSCAR é do Estado de SP, mas são muito municípios para atender e aí eles não conseguem. Mas a gente tem umas vinte turmas em andamento aqui hoje (*sic*). (ECP)

Através da UnB, os cursos ofertados no polo de Barretos-SP foram: EF, Arte e Teatro nas turmas UAB 1 (2007), UAB 2 (2009) e UAB 3 (2011); e os cursos de Geografia, Bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública e especialização em Gestão em Saúde com a UAB 3 (2011)⁶⁵.

Para fazer o acompanhamento desses cursos, existe o *coordenador de polo*, responsável por fazer essa articulação entre as secretarias de cursos das instituições e o polo; e verificar o trabalho dos *tutores presenciais* e demais demandas do polo sob uma

⁶⁵ (www.uab.unb.br/polos).

perspectiva mais administrativa, com o intuito de fazer com que os problemas sejam resolvidos.

De acordo com o edital UAB 1 e UAB 2 disponíveis no portal da UAB (MEC, 2006), o polo de apoio presencial para ser aprovado precisa cumprir as exigências de duas fases: Na primeira, o município precisa comprovar possibilidade de sustentabilidade financeira e orçamentária para a manutenção do polo durante a realização do curso, além da descrição da infraestrutura física e logística de funcionamento, tendo em vista que o MEC não oferece qualquer apoio financeiro para o polo; e a segunda fase é referente ao processo de análise de adequação do polo ao perfil dos cursos a serem ofertados, considerando a carência de ensino superior público na região de abrangência do polo, a demanda local ou regional por ensino superior público e a pertinência dos cursos demandados.

No contexto do processo de aprovação do polo, o ECT indica que a própria CAPES oferece para a universidade os instrumentos que sinalizam o interesse do município por determinado curso. O estudo nasce na região, na prefeitura ou a partir de demandas do MEC sobre a carência de professores em determinadas regiões. E as universidades e departamentos entram na etapa posterior à identificação da demanda, levando o curso para o colegiado, assim como aponta os editais da UAB.

[...] o polo para ser aceito ele precisa mandar essa demanda do polo e da região. O polo só vai ter essa aceitação se passar por todos os critérios para ser aceito e se ele tiver uma demanda [...] muitos municípios fazem o levantamento da demanda a partir da secretaria municipal, secretaria estadual então uma secretaria municipal tem a disciplina de EF e ela sabe que não tem professor na região, então esses estudos nascem de dentro dessas secretarias, e tem outros levantamentos que eles fazem também através de anúncios em rádio, pesquisas na região e o prefeito muitas vezes formaliza um documento para a coordenação da UAB dizendo que tem carência de professores de EF e quer o curso da UNB no município, várias Universidades no país recebem esse e-mail (*sic*). (ECT)

De acordo com o ECP, para efetivar os trâmites para a oferta dos cursos superiores, o município primeiro se informa sobre os cursos que as instituições vão oferecer, verifica a demanda da região por determinada formação superior e se inscreve nos editais lançados pela CAPES.

[...] a gente brincava que a gente entrava “casado”, município e instituição nos cursos dentro do edital. Você primeiro articulava com a instituição aí se ela aceitava a gente já entrava casado no edital do MEC. A gente submete o edital que a gente queria, e na verdade a gente montava o projeto dos cursos e aí a gente já tinha que ter entrado em contato com a instituição para saber se ela ia ofertar o curso. Então quando já ia pra lá ele já ia com XXX curso de tais instituições. Não tinha curso de EF dentro do município de Barretos e a

gente levantou a demanda que tinha uma quantidade grande de alunos para cursar e foi onde a gente fez o contato na época com o professor X [...] (*sic*). (ECP)

O ECP analisa que a aceitabilidade do curso de licenciatura em EF pelo município de Barretos-SP (polo que ofereceu turma na UAB 1, UAB 2 e UAB 3) foi bastante satisfatória pela comunidade e que, mesmo com três turmas já ofertadas, o curso ainda não abaixou a demanda⁶⁶.

O curso não abaixa a demanda. Nós estamos na terceira e na quarta ele não quer fazer uma oferta para aqui este ano, quer ir para outros lugares, mas tem uma procura absurda do curso. A gente não tinha o curso dentro da cidade, o pessoal saía para fora da cidade e então a gente fez uma espécie de abaixo assinado de quem tinha interesse no curso na época, isso já para a UAB 2. Já na UAB 1 a gente levantou assim cursos que os municípios tinham interesse. Então nas escolas, os pais de alunos, quais os cursos que eles tinham intenção, que eles achavam importante (*sic*). (ECP)

Atualmente, segundo o ETP, existe o curso de Bacharelado em EF sendo ofertado por uma IES particular do município de Barretos, que é a UNIFEB (Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos) na modalidade presencial e outra oferta do curso de licenciatura pela instituição CEUCLAR (Centro Universitário Claretiano) na modalidade a distância através da rede privada. No entanto, quando teve início o curso de Licenciatura em EF UAB/UnB, de acordo com o ECP, esses cursos não existiam no município.

No começo foi uma novidade para todos que estavam envolvidos com o projeto (municípios, instituição e professores) e por isso tiveram que enfrentar preconceitos, resistências, falta de conhecimento sobre a formação e sobre a modalidade.

[...] foi bem legal a aceitação pelo município [...] era uma situação nova para os municípios, para as instituições, para os professores [...] no começo foi muito penoso pra todo mundo, mas a EF eu te falo tranquilamente e falo pra todo mundo que é um dos cursos mais organizados da educação a distância, pelo menos aqui no polo [...] acho bonito o respeito que os alunos acabaram se garantindo nos licenciados, nos que estão estudando aqui, eles construíram isso aqui, tem muito respeito por eles, e isso vai desconstruindo aquele estigma da educação a distância porque o pessoal sabe que eles realmente construíram o conhecimento, e que eles sabem do que estão falando (*sic*). (ECP)

[...] a aplicação do estágio da turma UAB 1, da UAB 2 agora que ocorreu, em relação a prática de ensino foi muito elogiada pelos professores regentes de classe, pelos professores onde foi feito o estágio que a possibilidade desse

⁶⁶ Houve interesse de uma quarta turma, como menciona o ECP, por conta da demanda ainda existente, e da relação que estabeleceu com a instituição para oferta deste curso especificamente. Entretanto, a equipe administrativa identificou que outras regiões apresentavam mais necessidade de receber o curso de Licenciatura em Educação Física da UnB através da UAB.

profissional aprender, estar aprendendo era muito grande, até pela aplicação do estágio (*sic*). (ETP)

Antes do espaço físico destinado para funcionar o polo de apoio presencial UAB/Barretos, funcionava a Secretaria Municipal de Educação nesse espaço. Com a ligação do polo, a secretaria passou a atuar em outro local e nesse espaço físico passou a funcionar uma escola de primeiro a quinto ano no período diurno trabalhando de forma compartilhada com o polo. Essa escola serviu como local de estágio para alguns estudantes, de acordo com o ECP.

A organização e a infraestrutura do polo são um ponto positivo dentre as observações dos professores. No entanto, a dificuldade de acesso à internet em determinados polos, e em determinados casos em que o estudante mora longe do pólo, é um dos problemas apontados por alguns professores supervisores que visitaram os polos durante as semanas pedagógicas. Principalmente por se tratar de um curso desenvolvido através da mediação dos computadores ligados à rede de internet.

Olha todos que eu fui eu gostei muito da infraestrutura. Todos que eu fui. Então eu costumo dizer para os meus alunos do presencial que bibliotecas de muitos polos são superiores a biblioteca da UnB na área da EF [...] Eu não teria um polo assim pra dizer que é ruim, do ponto de vista da biblioteca todos são muitos bons, talvez o que é fraco é o sinal da internet que as vezes não é bom naquela região geográfica. As vezes alguns equipamentos de informática que já estão um pouco defasados do ponto de vista técnico, mas os polos de uma maneira geral são muito bem estruturados de acordo com a minha experiência (*sic*). (EPS2)

Assim, apesar da avaliação positiva da infraestrutura, o polo não atendeu todas as instalações esportivas, equipamentos e materiais didáticos esportivos determinados pelo PPP (2009), mas assegura ao tutor presencial e à coordenadora do polo que a infraestrutura física e a tecnológica sejam garantidas com qualidade para o desenvolvimento do curso.

5.1.4. Institucionalização

O processo de institucionalização é fundamental para consolidar os mecanismos de regulação da modalidade na criação de diretrizes e regimentos. Nesse sentido, buscamos identificar:

- Alguma legislação específica da UAB na UnB e/ou dos polos aprovada em âmbito municipal ou estadual;

- O regimento estabelecido para aqueles alunos que querem transferir de polo, trancar o curso ou cursar uma disciplina na modalidade presencial;
- Iniciativas estão sendo tomadas em direção à institucionalização da UAB na UnB; e
- Quais são os entraves para que a UAB se efetive na instituição.

Num primeiro momento, é importante demarcar que, a partir da fala dos entrevistados e dos documentos encontrados, não há nenhuma legislação específica da UAB na UnB. Percebe-se que há um movimento para institucionalização dessa modalidade de ensino na universidade, mas ainda se encontra dentro da perspectiva de uma proposta em andamento.

Não existe um regimento para o aluno que quer trancar o curso, ou trocar de polo. Nós estamos tendo um regimento da EAD na UNB que ainda não foi aprovado pela câmara de extensão, está alinhavado, tem um rascunho, chegou a ser discutido na câmara, mas não foi pra frente, está parado (*sic*). (ECC2)

Como aponta Moura e Imbroisi (2012), o fato de a UnB não possuir regulamentação específica para a criação e oferta dos cursos de graduação a distância, os órgãos colegiados vêm seguindo o disposto no Regimento Geral da UnB. Entretanto, como o curso a distância ainda não foi incorporado à rotina da universidade, muitas especificidades da modalidade não constam do Regimento.

Portanto, questões específicas sobre a entrada e a permanência dos estudantes no decorrer do curso são, na maioria das vezes, resolvidas por posição interna da coordenação, por não existir nenhuma legislação específica que trata as questões de transferência de curso, de polo, trancamento de matrícula, dentre outras especificidades que já estão bem definidas no ensino presencial.

[...] essa questão da transferência, por exemplo, eu sou um aluno da EAD da UNB, currículo aprovado de acordo com as diretrizes e quero me transferir para a UFG, posso? A Universidade Federal de Goiás me aceita para o presencial de lá? Nós ainda não sabemos. Agora entre polos, internamente da universidade, não existe um regimento, mas pode ser aceito por nós coordenadores. Não temos um regimento que trate dessa questão. E sobre trancar a matrícula nós estamos tentando lançar as mesmas regras do presencial. Estamos entendendo que não deva ter um regimento específico, então o regimento deve ser o da universidade, e o aluno é aluno da universidade, então trancamento nós temos que tratar conforme o calendário e as normas da universidade (*sic*). (ECC2)

A partir deste trecho da entrevista, percebe-se um apontamento para a necessidade da institucionalização e a perspectiva de que os papéis dessa política ainda

não estão totalmente definidos. O EGE faz algumas alusões ao panorama da expansão da política da UAB.

[...] tem duas falas muito interessantes do MEC que eu já ouvi, uma foi do (Diretor do Departamento de Políticas em Educação a Distância) em que ele diz que a UAB é um avião que já está voando sem peça, coloca asa, coloca peça, mas ele está voando. Já o atual diretor [...] fala que a UAB é um trem que está andando sem trilho e que na medida em que ele vai andando vai colocando também o trilho na frente para o trem continuar. Então é mais ou menos isso que aconteceu no começo, e agora com mais ou menos cinco anos tem sim uma experiência acumulada (*sic*). (EGE)

Ou seja, o EGE relaciona que a coordenação dos cursos pela UAB já vem acumulando alguma experiência no interior das universidades e, portanto, mesmo sem uma legislação específica, aprendeu a lidar com algumas problemáticas que apareceram no decorrer do curso. Todavia, os entrevistados são unânimes ao falar da importância da institucionalização da UAB na UnB para o aluno da modalidade a distância também se sentir integrado a essa universidade, com os mesmos direitos e deveres.

No polo também não há uma legislação ou regimento específico. Os problemas são resolvidos internamente ou em consenso com a sede da instituição. Segundo o ECP, o polo se inscreve no edital para ofertar determinado curso e quando aceito é responsável pela infraestrutura do espaço que vai sediar o polo de apoio presencial. Logo, as questões administrativas internas são acompanhadas pelo *coordenador do polo*, responsável por estabelecer comunicação com a prefeitura para conseguir a estrutura física e pessoal necessários para atender às demandas do curso.

A principal iniciativa atualmente para se efetivar a institucionalização tem sido a elaboração do documento do plano de metas 2013-2017. Esse documento está sendo elaborado pelo Decanato de Ensino de Graduação a Distância para sedimentar a EAD na UnB.

A Institucionalização já está em documento então o meu pensamento está exatamente ali [...] a nossa ideia é que gradativamente esteja completamente incorporada as regras da UNB, as mesmas orientações e normas do presencial para a modalidade a distância, talvez guardando algumas peculiaridades, mas no geral deve ser a mesma coisa (*sic*). (ECC1)

Esse documento inclui ações e metas que serão delineadas, mas considera num primeiro momento que o mais importante e necessário a princípio seja esclarecer e dar visibilidade sobre uma proposta institucional em EAD, de forma que sejam articuladas estratégias políticas e de gestão administrativa junto a toda a comunidade acadêmica da UnB (administração central, professores, alunos e servidores). Portanto, para a

efetivação da institucionalização na UnB, é necessário um maior envolvimento e interesse da universidade a partir de uma perspectiva mais ampla.

[...] o grande entrave no momento (para institucionalização) é a cultura do presencial instalada na Universidade, e o grande desafio meu de ser diretor do Decano de Ensino de Graduação a Distância é o trabalho de convencimento aos pares, de chegar, por exemplo, num colegiado lá da sociologia, da filosofia e convencer os professores de que vale a pena eles fazerem um projeto de sociologia a distância porque tem uma demanda própria. As comunidades têm essa carência e tudo mais, então esse trabalho de sensibilização é importante (*sic*). (ECC1)

[...] uma das coisas pra começar esse processo de institucionalização é passar a divulgar colegiado por colegiado dentro da UNB e mostrar pra todo mundo o que é EAD o que está sendo feito, quais são as possibilidades para os cursos se engajarem nessa modalidade de ensino. Antes de tudo é um trabalho de formiguinha. Ontem mesmo estava em uma reunião e um coordenador disse assim: - Olha o meu departamento não vai oferecer mais, parou, não quer mais, aí começa o problema da institucionalização (*sic*). (ECC2)

As ações que o Diretor de Ensino de Graduação a Distância propõe para que aconteça a institucionalização da EAD na UnB são:

- Preparar e formar a comunidade acadêmica, incluindo a pauta em seus colegiados, para a importância da convergência entre as modalidades, minimizando os preconceitos em torno dessa metodologia de ensino;
- Aumentar a visibilidade da EAD visando à comunidade interna e externa, a partir dos meios de comunicação da UnB;
- Colocar representantes da EAD nos Conselhos, Câmaras de Decanatos, Conselhos das Faculdades, Colegiados departamentais;
- Conscientizar os próprios alunos da EAD da importância da sua participação no âmbito político da universidade, exigindo sua participação nas decisões políticas que ocorrem em seu interior, como na votação das eleições de dirigentes da UnB; e
- Aumentar a produção sobre a área a partir do incentivo a grupos de pesquisa, estudo e iniciação científica; bem como participar dos espaços formais de discussão sobre o campo.

Nesse sentido, as principais metas definidas para a gestão 2013-2017 do Decanato de Ensino de Graduação a Distância para a institucionalização da EAD na UnB foram:

- Aquisição, pela UnB, de um prédio próprio para atender às várias demandas da EAD;
- Definição de funções dos vários órgãos e setores que tratam de EAD na UnB;
- Regularização da hospedagem e definição da capacidade da plataforma moodle;
- Avaliação institucional da EAD na UnB;
- Formalização/regulação das ações de EAD na UnB;
- Andamento para conclusão do projeto PROLICEN;
- Política de capacitação de tutores;
- Continuação do projeto TIC;
- Inclusão da EAD no PDI;
- Fortalecimento dos atuais cursos de licenciatura a distância e definição de novas ofertas;
- Parceria com a editora da UnB; e
- Convênio/parceria com universidades internacionais e nacionais.

Especificando a definição das metas, compreende-se que há a necessidade de incorporar os cursos oferecidos na modalidade a distância como cursos da própria universidade, com instalação do espaço adequado para o desenvolvimento dos cursos e organização bem definida de gestão. Desse modo, propõe-se ampliar as instalações físicas no que diz respeito às especificidades da EAD como: espaços administrativos, estúdios de vídeo e *web*, conferência, espaços de tutoria, biblioteca, auditório, dentre outros. E a definição de funções nas diretorias, coordenação, centro e decanatos que tratam da EAD na UnB, para que não haja superposição de funções⁶⁷.

Considera-se importante realizar um raio-x dos cursos de graduação e polos instalados a partir da entrega da avaliação institucional realizada em novembro de 2011, além de seminários avaliativos internos. É necessário, de acordo com o documento, a regulação dos componentes específicos da EAD, tais como: papel do professor, tutor, coordenador de polo, transferência de alunos de polo, reintegração, estágios supervisionados, secretarias de cursos, dentre outras, e a integração da plataforma

⁶⁷ Diretoria de Graduação a Distância e Gestão da Informação – DEGD; Diretoria Técnica de Graduação – DTG; Coordenação Operacional de Graduação a Distância – COEGD; Centro de Educação a Distância – CEAD; Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação – DPP; Decanato de Extensão – DEX.

Moodle com o Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação (SIGRA), que é um espaço para o cadastro de todas as informações pessoais e acadêmicas do estudante.

Nós estamos trabalhando firme na normatização, nós queremos que o presencial e a distância tenham as mesmas normas para que, por exemplo, ele possa ser reprovado três vezes, o aluno que não cursa um determinado número de créditos ele passa o risco de desligamento, o aluno pode cursar disciplinas no presencial e a distância, mas para isso vamos ter que trabalhar forte no SIGRA. O SIGRA hoje que é o Sistema de integração acadêmica, ele não permite (assimilação entre) disciplinas presenciais e a distância porque tem códigos diferentes e também não gera em primeiro momento essa compatibilidade, então nós estamos trabalhando firme nessa normatização. Mas de uma forma geral a tendência nossa aqui no DEG é buscar também essa aproximação nas normas. Agora no caso da EAD que tem alguma peculiaridade e precisa ser normatizada aí sim, mas a orientação é de que ele seja aluno de graduação da UNB. Mas no caso do estágio supervisionado, por exemplo, é algo que eu acho que vai ter que ter normatização própria, porque quem recebe o aluno lá não existe convênios ainda, esse professor não é formado, então a gente vai ter que flexibilizar um pouco mais, enfim tem algumas questões que precisam ser mais bem situadas (*sic*). (ECC1)

É também prevista a conclusão dos projetos do PROLICEN até meados de 2013; análise estatística da evolução dos egressos (2007-2012); estudos estatísticos sobre evasão (2007-2012); e o fortalecimento dos atuais cursos, avaliando questões referentes ao que houve de progressão, regressão, impacto social na comunidade atendida e o espaço do educador nesse projeto. Nesse sentido, estabelece como estratégia a apresentação do Programa UAB às unidades acadêmicas que já oferecem cursos de licenciatura no presencial.

Por fim, dentre as metas propostas pela gestão 2013-2017, estão as estratégias de valorização do quadro de tutores; avaliação do projeto TIC de convergência entre a formação presencial e a distância, avaliando avanços em prol da sua continuidade; a inclusão de metas, ações e projetos, no campo administrativo, do ensino, pesquisa e extensão, no PDI da UnB; fomentar a publicação de temas em EAD a partir da parceria com a editora UnB; e efetivar convênios com universidades parceiras nacionais e internacionais.

No contexto da FEF/UnB, as atitudes têm sido favoráveis à institucionalização da UAB na UnB. O ECC2, por exemplo, compreende que o aluno da EAD não pode ser ignorado das atividades que acontecem dentro da universidade, visto que, se o intuito é falar de institucionalização, as unidades acadêmicas devem encarar a EAD como uma modalidade possível e integrada às atividades da faculdade.

[...] Então a gente quer que o aluno da EAD tenha todos os direitos do aluno do presencial, bolsas de extensão, iniciação científica, em suma todo e qualquer edital interno que for aberto dentro da UNB o aluno da distância

pode também concorrer. Na prática se ele tiver um projeto de extensão sendo executado com a supervisão de um professor da faculdade lá no município dele, e se esse projeto for aprovado pela câmara de extensão esse aluno poderá receber uma bolsa de extensão. O mesmo se aplica a questão da pesquisa [...] (*sic*). (ECC2)

[...] é preciso buscar o que chama de convergência com o presencial não só por conta da mobilidade acadêmica, facilidade para o aluno a distância estar fazendo presencial e vice-versa, mobilidade mesmo para o estudante (*sic*). (ECC2)

O ECC2 considera o desafio de oferecer bolsa de pesquisa, extensão, para um aluno que reside, por exemplo, no alto do Amazonas e tem que vir para a capital de 15 em 15 dias para postar trabalho, tarefa, mas, mesmo avaliando que na prática ainda não esteja funcionando, é uma discussão que já está conceitualmente evoluindo e possível de acontecer.

Entretanto, para a efetivação dessas propostas, são necessárias algumas mudanças na cultura acadêmica em relação à aceitação da modalidade a distância na universidade como, inclusive já foi ressaltado, em relação à cultura do presencial. Sendo assim, segundo o ECC1, o principal entrave para a institucionalização da EAD na UnB

[...] ainda é a cultura do presencial que está embutida na fala dos professores, porque o professor da UNB é um professor que teve uma formação presencial, passou em um concurso para dar aula no ensino presencial e muitos deles não tem essa vontade de fazer essa convergência, de fazer essa mudança de cultura, então esse é um entrave pesado, e os professores são os grandes atores, são eles que vão apresentar projetos pedagógicos, são eles que vão estar envolvidos lá na disseminação desse projeto, nas disciplinas e por aí fora (*sic*). (ECC1)

O entrave apontado pelo ECC2 é ainda a resistência à modalidade a distância que dificulta a ampliação de cursos dessa modalidade e, conseqüentemente, sua visibilidade dentro da universidade.

[...] Aqui na universidade nós só temos 8 cursos em um total de quase 90, sendo que tem cursos que não oferecem por preconceito dos professores, o cara diz que educação a distância lá não entra, resistência por não conhecer, ignorância. Ontem mesmo eu estava em uma reunião de coordenadores e aí um curso anunciou que o colegiado deles decidiram não oferecer mais vagas na educação a distância, fechar a EAD deles por resistência (*sic*). (ECC2)

O EGE já destaca como principal entrave no momento para efetivação da institucionalização da EAD na universidade o problema orçamentário.

[...] a UAB está presa numa matriz orçamentária. Ela está presa nos parâmetros. Então nós tínhamos o parâmetro de 25 que percorreu toda essa etapa inicial desde 2007, aí no ano passado em 2011 nós recebemos uma circular da CAPES com os novos parâmetros, 50, e esse ano nós já recebemos os novos parâmetros com 25 de novo, que significa o número de alunos por tutor. Então eu fico fazendo essa pergunta, se eu tiver uma turma

com 10 alunos, o tutor tem que pegar 25, e um aluno do presencial disser que quer se inscrever nessa disciplina, esse tutor poderá ter 25 alunos da UAB e mais 30 do presencial então tem essas questões. Nós estamos presos nessa matriz orçamentária, e a institucionalização pode significar o aumento de cargos, mais pessoas assumindo as turmas (*sic*). (EGE)

Portanto, para que as instituições encarem a EAD integrada às atividades da faculdade é necessário que estes parâmetros da CAPES sejam repensados. Outro entrave apontado pelo EGE posterior à superação do orçamentário estaria no âmbito do modelo em que se estabelece o corpo docente.

[...] se a Universidade não contratar professores, se a Universidade tiver um inchaço de alunos e não aumentar o corpo docente, se não resolver essa questão da tutoria, porque afinal quem é o professor da disciplina? Quem exerce a docência? O professor que supervisiona ou o tutor? Você é orientador do TCC, mas não é professor da Universidade, você não está fazendo docência no ensino superior, você está fazendo orientação [...] tem toda uma proposta na contratação do professor, mas na hora de te reconhecer como docente você não é docente, você é tutor [...] é a precarização do trabalho docente (*sic*). (EGE)

O ECT também faz uma reflexão sobre o lugar do corpo docente, ou melhor, dos tutores, no contexto da institucionalização da EAD na UnB.

A gente fala que são 20 horas (o trabalho do tutor), mas sempre acaba extrapolando essas 20 horas, o que a gente houve muito dos tutores é que é só uma bolsa, é uma precarização mesmo desse trabalho, a própria universidade fala-se em uma institucionalização mas até que ponto essa institucionalização realmente vai ser boa para o tutor. Para o tutor, e o próprio professor supervisor acabando sendo um “bico” (a UAB). E para o tutor presencial eu vejo que suas atribuições e responsabilidades lá no polo são muitas (tendo em vista a bolsa que é oferecida) (*sic*). (ECT)

Os entrevistados então apontam como principais entraves: a constante comparação com o ensino presencial; o problema orçamentário; e as relações estabelecidas com o corpo docente. Este último entrave também é apontado por Moura e Imbroisi (2012) em relação à insuficiência de docentes e técnicos para atender à demanda e a discussão sobre a carga horária dos docentes nas universidades, pois não se contabilizam as horas que o professor trabalha com o ensino a distância.

Outros entraves evidenciados por Moura e Imbroisi (2012) foram o prazo curto para submeter os editais que causou resistência e sentimento de parcialidade no processo, de alguns professores, e a própria separação no MEC entre as gestões do ensino a distância e presencial. Isso porque no ensino presencial o MEC ainda trata separadamente a graduação, a extensão e a pós-graduação, enquanto no ensino a distância não há essa separação.

Estes são alguns dos problemas que atrasam a adoção e dificultam a permanência das faculdades na oferta dos cursos na modalidade a distância, além de prolongar o reconhecimento acadêmico dessa modalidade por parte da comunidade. Estes obstáculos vêm atrasando, portanto, a inserção da EAD na cultura da universidade.

5.1.5. Convergência com a formação presencial

Sobre a convergência com a formação presencial, buscamos identificar:

- Existência de preocupação dos autores da proposta do curso de licenciatura em EF a distância em se aproximar da proposta do modelo do presencial;
- Avaliação positiva ou negativa dessa aproximação;
- Os principais pontos de convergência e divergência entre as duas modalidades na FEF/UnB; e
- Se a avaliação dos professores supervisores for diferente entre as disciplinas que ofertam na modalidade presencial e na modalidade a distância.

O EGE ressalta sobre a preocupação durante a elaboração do PPP do curso a distância em se aproximar da proposta do curso de EF presencial da mesma instituição, porque

[...] não houve este tipo de discussão sobre mobilidade [...] algumas práticas então eu acredito que indiretamente tenha sim a contribuição, mas não é algo formal que foi para o projeto [...] em minha opinião, se são os mesmos cursos, é possível e até desejável, que haja uma aproximação e mobilidade entre eles (*sic*). (EPS2)

Ou seja, a Licenciatura em EF no âmbito da UAB/UnB não se estruturou sobre o projeto pedagógico do curso presencial. O curso de Licenciatura em EF da UAB/UnB já entrou sob nova legislação, sendo, portanto, mais atual, num primeiro momento, do que o curso presencial. No entanto, o curso presencial se atualizou com as diretrizes curriculares de 2004 e agora se espera pelos pares que haja a convergência entre ambos os projetos.

[...] esse projeto (do curso a distância) foi proposto, o que eu ouço falar é que ele é realmente muito diferente do modelo que tem no presencial, que

também era um projeto antigo, agora a faculdade parece que já tem um novo projeto de licenciatura (*sic*). (EGE)

[...] Eu não vivencio o presencial, mas por curiosidade eu até já fui olhar e sei que as grades são diferentes. (ECT)

O projeto do presencial vinha de acordo com a resolução de 87, o nosso a distância está dentro das diretrizes curriculares de 2002, agora veja a diferença é brutal e o nosso estava bem atualizado, então agora que o presencial avançou e atualizou com o de 2004 e faz um projeto mais interdisciplinar então aqui eles ficaram defasados em relação a gente e agora eles estão avançados, e a gente tinha que criar algo que pudesse buscar uma convergência maior, o máximo possível, e isso será discutido com uma comissão para buscar mobilidade, interação, participação maior entre os dois (*sic*). (ECC1)

De acordo com o ECC2, é preciso pensar a aproximação entre as modalidades sob a perspectiva da convergência em relação ao uso dos métodos, no sentido de modernizar e atualizar a ideia da educação centrada no professor.

[...] então o uso da Tecnologia, da internet, das ferramentas, a mudança da postura do professor é nisso que a gente tem que pensar em buscar a convergência, de certa forma ainda timidamente isso já está acontecendo devagarzinho. Hoje, a maioria dos professores do presencial tem sua disciplina colocada no ambiente virtual de aprendizagem, eu dou aula no presencial e meu AVA está lá, ambiente virtual de aprendizagem, e não só de aprendizagem mas de interação e comunicação (*sic*). (ECC2)

O EGE avalia que é muito importante a aproximação com o presencial e que parece já haver uma discussão por meio de reuniões com alguns professores da FEF para

[...] discutir o currículo do modelo a distância com o currículo do presencial e buscar essa convergência, inclusive para implantar agora na UAB 4. A gente só não sabe se vai ser possível porque é um trâmite administrativo que não é tão rápido, depende de instâncias, mas a gente percebe que os professores tem sim essa boa vontade de discutir sobre isso [...] (*sic*). (EGE)

[...] para a próxima UAB 4 nós estamos tentando utilizar o currículo único a partir do currículo que está no presencial que está começando a ser implementado, porque nós na época nós não tínhamos como fazer a convergência, pois nós saímos na frente, nesse sentido o presencial quando fez a reformulação, talvez na época teria sido interessante pensar em convergir com a distância que era um currículo já aprovado e pronto [...] nós estamos trabalhando nessa coisa agora, nesse momento, nessa ideia, que eu não chamo nem de convergência, eu estou chamando de interação [...] (*sic*). (ECC2)

De acordo com o ECC1, o grande ponto de convergência entre as duas modalidades é o aproveitamento do mesmo corpo docente do curso presencial. Isso, portanto, facilita a sensibilização pela aproximação entre os dois projetos e o

estabelecimento de pautas de discussão no colegiado sobre a modalidade. Uma das questões é pensar que essa é uma modalidade de ensino que apenas utiliza uma metodologia diferente proporcionada pelas TIC através da plataforma Moodle, mas o conteúdo e a “geração de competência” do professor devem ser os mesmos em ambas as modalidades. Sendo assim, o aproveitamento do mesmo corpo docente amplia a possibilidade de se buscar a convergência, e isso o ECC1 avalia como um ponto importante.

No entanto, mesmo com o avanço de se pensar o aproveitamento do mesmo corpo docente, a discussão sobre a convergência, segundo o EGE, perpassa justamente pelo debate acerca do trânsito dos alunos entre as duas modalidades. Porém, essa questão se esbarra no fato de os cursos não serem institucionalizados, dificultando assim essa convergência. Portanto, algumas questões de regulação para efetivar a convergência entre ambas as modalidades, tornando-as parte de um mesmo curso com a diferença de se utilizar metodologias de ensino diferentes ainda são abstratas.

O aluno do (curso) a distância pode ter 100% (de presença) a distância, agora o aluno presencial tem uma limitação que é legal estabelecido, não estou lembrando a resolução, mas que diz que o máximo de crédito permitido no presencial é de 20% na modalidade a distância, então tem essa limitação. Então o aluno que se inscrever em uma disciplina 100% presencial ele vai ter um limite que ele vai poder fazer isso e tem que estar estabelecido no próximo PPP, e nós vamos ter que estabelecer o que pode e não pode, mas com certeza um vai poder mudar de um curso para o outro, de uma modalidade para outra, agora transferências, por exemplo, no futuro quando realmente a EAD estiver sedimentada, porque está tudo engatinhando na universidade pública (*sic*). (ECC2)

Outro ponto relaciona-se ao desconhecimento acerca da perspectiva do trabalho docente, no que tange a exclusividade para a EAD e a questão das bolsas, no contexto da discussão sobre a institucionalização e a convergência entre as modalidades de ensino.

[...] nós precisamos de pessoas para trabalhar nisso, vai ter que ter delimitação de números de pessoas com acesso nas disciplinas. Então tem outras questões, e eu acho que é muito mais financeira que administrativa acadêmica, e a segunda é mais fácil de resolver, mas a financeira não porque nós temos a matriz registrada dentro do SISUAB e é lá que acontece os cálculos. Os cálculos são feitos com carga horária dividido por 15 horas aulas vai gerar tantas cotas de bolsas e tantas disciplinas, tantos alunos, tantos tutores, por 3 meses, 6 meses, então os parâmetros já estão definidos (*sic*). (EGE)

Sendo assim, destacou-se um principal ponto de convergência referente ao aproveitamento do mesmo corpo docente e três pontos de divergência que foram

apontados acerca da não possibilidade do trânsito dos alunos entre as modalidades, as relações do trabalho docente estabelecidas e a questão das bolsas para sujeitos que trabalham com a formação através do Sistema UAB.

A última questão, referente à diferença acerca das exigências de leituras e avaliação por parte dos professores autores e supervisores que transitam em ambas as modalidades, é relacionada a fatores metodológicos e de tempo de modo que,

[...] o conteúdo sofre menos impacto de mudanças, mas a forma de apresentar e de avaliar é bastante diferente, exigindo do aluno na modalidade à distância maior compromisso com o estudo e leitura. Não creio que haja diferença com relação ao tempo (apenas um, EAD, é condensado e o outro, presencial, mais espaçado) (*sic*). (EPS1)

O discurso dos professores aponta que a característica de um maior volume de leituras para os alunos do ensino a distância é algo presente em uma análise comparativa entre ambas as modalidades.

Eu sempre digo que o aluno do curso a distância lê muito mais do que o aluno do presencial e ele é muito mais cobrado que o aluno do presencial [...] o aluno a distância tem uma carga de trabalho maior que o presencial. E a avaliação desse aluno não tem como ele fugir, está tudo registrado ali no sistema, quanto tempo ele ficou, se ele leu se ele não leu, quer dizer ele é muito mais controlado, muito mais avaliado (*sic*). (EPS2)

Eu penso que por um lado o fato de ser um curso a distância independente da área, inclusive da EF, traz um aspecto reforçador da dimensão da leitura e da produção de texto porque a plataforma exige isso [...] fazendo uma comparação com o presencial eu acho que o curso de EF a distância está oferecendo condições até melhores de leitura e discussão dos textos (*sic*). (EPS3)

Percebe-se então que o curso a distância exige uma carga de trabalho maior que o presencial. O EPS2 caracteriza que as principais diferenças são que no presencial normalmente a carga de trabalho e o acúmulo de tarefas acontecem mais no final do semestre, quando ele tem que dar uma resposta para aquilo que ele é preparado e capacitado. No entanto, ressalta que muitos alunos não assistem às aulas sistematicamente, assinando apenas a pauta que é obrigatória e ainda acabam recebendo a mesma nota daquele outro aluno do presencial que participou das aulas. Já no ensino a distância, apesar de ele fazer quase tudo no final de semana, o controle desse aluno no decorrer do semestre é muito maior. Toda vez que esse aluno entra na plataforma, ele tem alguma coisa para fazer no fórum ou em relação às tarefas e ainda é possível ter controle de quantas vezes esse aluno entrou na plataforma e quanto tempo ficou.

5.1.6. Propostas conceituais e metodológicas do programa

A ideia de se compreender as propostas conceituais e metodológicas do programa estabeleceu suas bases no que propunha o PPP (2009) em relação a algumas características específicas do curso. Para isso, buscamos identificar:

- Se houve efetivação na criação de uma rede após a diplomação dos estudantes;
- Se este curso preparou o egresso para o uso das TIC e seus códigos e linguagens em seu campo de atuação; e
- Se foram desenvolvidas ações para envolver a comunidade escolar em projetos e atividades realizadas pelos alunos em seus contextos de trabalho.

Uma das ações propostas pelo PPP (2009, p. 2) era estimular o “trabalho colaborativo e a construção de redes interconectadas de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento”. No entanto,

[...] isso aí é algo que não está acontecendo ainda não. Agora que formou a primeira turma, agora vai formar a segunda, mas é algo que está atrasado mesmo [...] (*sic*). (ECC1)

Outros já dizem que informalmente isso acontece através da manutenção dos estudantes no moodle (que é um diferencial de outras universidades), permitindo que estes ainda possam entrar em contato com os tutores ativos no curso, professores, gestão, coordenação e secretaria.

[...] eu acredito que não é a criação de uma rede fora, é a manutenção deles ainda dentro desse ambiente. A gente tem ainda aluno que é formado a mais de um ano e você olha lá e não acreditam que ele ainda acessa o ambiente, eles pedem documento, declaração, mesmo depois de já terem recebido o diploma [...] (*sic*). (EGE)

Outro contato que ainda é permanente são as redes sociais que permitem a criação de grupos fechados para específicas turmas, polo, ou para o curso de EF a distância da UnB envolvendo todos os polos. No entanto, não é algo formalizado. Normalmente parte da iniciativa individual ou coletiva de alguns pequenos grupos.

Existe comunicação com os estudantes, por exemplo, da UAB 1 através do facebook, eles estão sempre fazendo uma pergunta, uma curiosidade, mas assim a criação de uma rede, de alguma coisa relacionada ao curso, ou uma extensão, eu não tenho conhecimento (*sic*). (ECT)

Portanto, percebe-se que realmente ainda não se efetivou a criação de uma rede específica para a finalidade proposta pelo PPP (2009) de intercâmbio e socialização de ideias. Mas é assentido ser uma ação importante para se efetivar, pois

[...] os alunos já começaram a cobrar isso, os alunos fizeram a graduação e agora querem fazer a especialização, ir para o mestrado e tudo mais, a tendência é natural, e tem aluno com perfil, então nós temos que avançar pra isso, fazer um bom acompanhamento de egresso e pensar realmente uma estratégia em que eles possam estar acompanhamento de perto o estado da arte da EF (*sic*). (ECC1)

A segunda proposta que foi analisada é referente à “ação afirmativa de inclusão digital dos egressos a fim de prepará-los para o uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos/linguagens” (PPP, 2009, p. 2). Os entrevistados relatam que existe uma disciplina que é denominada *Informática instrumental*, cujo objetivo é instrumentalizar os estudantes para lidar com as ferramentas do curso, mas não é específica para a ação proposta.

[...] nas disciplinas em si isso não está explícito, mas a própria formação na modalidade a distância já é um caminho que abre essas possibilidades [...] e no curso nós vamos percebendo alguns movimentos. Não está explícito no plano de ensino do professor, mas a gente percebe o uso dessas tecnologias na disciplina de políticas e fundamentos que teve uma semana de tecnologia na educação, o professor apresentou uma série de recursos que o professor pode lançar mão e levar para dentro da sala de aula, então foi uma disciplina que foi intencional, faz parte da disciplina, e teve também a disciplina de didática na EF na sétima, oitava semana também faz uma discussão da questão do uso das tecnologias, da inserção das mídias na EF [...] então eu acho que essa realidade das tecnologias está colocada sim pra eles, as vezes intencional e as vezes não intencional (*sic*). (EGE)

O PPP (2009) destaca que o domínio das tecnologias, tão fundamental no currículo escolar, acaba se tornando uma realidade do estudante formado nessa modalidade em função da metodologia adotada de educação com a utilização de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos.

Logicamente o aluno da educação a distância acaba dando um show porque o computador nada mais é que o lápis e o papel dele, então quatro anos são mais que suficiente para preparar o professor para a atuação com as tecnologias (*sic*). (ECP)

Para o EGE, uma prova conclusiva dessa naturalidade que o estudante a distância tem diante das tecnologias foi expressa durante a apresentação da monografia da UAB 2 que foi realizada por webconferência.

[...] percebemos o nervosismo em relação ao trabalho, mas em nenhum momento nervosismo por causa da web, por causa de estar falando com a tela, pelo contrário, eu recebi os depoimentos de alguns estudantes dizendo

que foi muito melhor apresentar por uma webconferência do que apresentar para um auditório ou para a sala toda. Então é o oposto do presencial. O estudante do presencial talvez falaria que preferia apresentar para minha sala de aula do que apresentar para uma câmera. Então eu acho que essa questão da inclusão ela foi colocada ao longo do processo por ele viver essa questão da tecnologia ao longo da formação (*sic*). (EGE)

Percebe-se que não há uma ação intencional para a inclusão digital dos alunos, mas a própria necessidade de lidar com algumas ferramentas tecnológicas e ações intencionais dos professores dentro das disciplinas promovem a preparação do egresso para lidar com as TIC em seu campo de trabalho.

A última proposta analisada tem relação com a inserção da comunidade escolar em projetos e atividades desenvolvidas pelos alunos através de ações interdisciplinares, contíguos à melhoria da qualidade do ensino na escola.

O ECP considera a aproximação com a comunidade muito importante para que o projeto de formação seja conhecido. Assim, avalia que, apesar de não ser permanente essa aproximação, algumas ações foram feitas trazendo a comunidade para dentro do polo, para dentro do curso. Na semana pedagógica, ressalta que conseguiram trazer seis ou sete alunos do curso de EF do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), uma faculdade privada do município, e os alunos do curso de EF a distância de Coromandel-MG para participar do evento. Os estudantes do Polo de Barretos também participaram da semana pedagógica de Coromandel-MG.

Contudo, diz o ECT que essa proposta de ações interdisciplinares se efetiva através de ações isoladas de professores e por meio da disciplina de práticas curriculares que acabou tendo um projeto adotado pela prefeitura. Mas percebe-se que não são ações intencionais e essa interação não tem uma continuidade, tanto que alguns professores apontaram desconhecimento de qualquer proposta interdisciplinar na primeira turma.

[...] tivemos a experiência do aluno de Barretos (UAB 1) mas que também já era um projeto dele e que com a graduação muito provavelmente ele conseguiu sistematizar dentro de um formato acadêmico, mas plenamente não, eles fizeram alguns projetos mas faltou a continuidade, ainda na UAB 2 também não, embora isoladamente a gente tenha a notícia de alguns alunos que estão fazendo isso, aquilo; e teve uma aluna de Coromandel que fez um projeto, começou a aplicar como piloto, a prefeitura da cidade vizinha, uma prefeitura de uma cidade vizinha acabou comprando o projeto dela e ela passou a implantar e ela atua no município vizinho com esse projeto e aí em um encontro que nós fizemos ela fez um pôster, trouxe os resultados que já teve, mas isso é algo que ainda precisa ser mais trabalhado com os professores [...] (*sic*). (EGE)

Sendo assim, o ECC2 avalia que existiria maior integração com a comunidade se efetivasse a institucionalização da UAB na UnB de forma que o aluno a distância tivesse também direito a concorrer a uma bolsa de extensão, de pesquisa, sob a supervisão de um professor, podendo assim elaborar um projeto relacionado à realidade social do seu município ou região.

5.1.6.1. Práticas corporais

Uma das questões que se tornou um ponto importante de debate no contexto de criação de um curso de formação de professores de EF com a metodologia a distância foi a relação que este curso estabelece com a sua herança histórica, pelo empirismo do saber-fazer, da valorização da técnica, da tática, das habilidades físicas e das condições morfofisiológicas, que, mediados por computadores, exigiria outras perspectivas no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta o ECC1 que o estudante de EF da UnB, para entrar no curso, precisava ser aprovado também em um vestibular específico que incluía uma média de quinze testes de aptidão física, coordenação motora, habilidade motora, dentre outros testes, inseridos na orientação do saber-fazer.

[...] cheguei na UNB em 1974, então de 1974 até 1985 mais ou menos nós tínhamos o vestibular específico e estava de olho naquele aluno que corria mais, saltava mais, sabia jogar basquete, entrava numa trave de equilíbrio e conseguia sair do outro lado, pegava uma bola e sabia manipular de várias maneiras [...] (*sic*). (ECC1)

Entretanto, a partir de meados da década de 80, destaca o ECC1 que a UnB já estava superando a ideia de que um professor competente tinha que necessariamente ser um exímio praticante, excluindo, portanto, o vestibular específico.

No currículo de 1987, a dimensão técnica tinha de estar equilibrada com outras áreas relacionadas ao ser humano, sociedade e dimensão sociofilosófica. Para justificar essa nova concepção teórica, o entrevistado destaca um exemplo sobre um ex-aluno da UnB que tinha fobia de água e ainda assim se tornou um dos melhores técnicos de natação, sem saber nadar.

[...] então nós percebemos que o sujeito não tinha que ser esse exímio executante ou atleta e tudo mais. Apesar de que eu acho que se o sujeito tem uma vivência na dança, no esporte, nas artes marciais e vem para a EF é um plus, não é algo a ser descartado, porque aquele sujeito que desce de paraquedas que nunca viu nada e que não tem certa vocação não sei se vai dar

certo também, então é algo que não está muito claro na minha cabeça mas é algo que não deve ser descartado. Agora dizer que esse vai ser melhor do que aquele também isso é bobagem [...] (*sic*). (ECC1)

Assim, a EF vem estabelecendo sua história com o saber-fazer, não sendo “requisito”, porém também não “descartado”. Por isso, para o projeto ser aprovado pelo colegiado em 2005, houve a necessidade de se discutir questões sobre como fazer EF a distância.

Reforça o EPS3 que o assunto sobre EF a distância fomenta a discussão sobre as condições reais de se ter quantidade e qualidade de práticas corporais nos polos, tendo em vista que eles estão colocados somente nos encontros presenciais. Logo, a comparação com o ensino presencial foi uma das questões que estiveram presentes no que tange a ausência das atividades práticas no curso a distância em relação ao parâmetro do presencial, já que o número de práticas no polo é bem menor. Mas, destaca o entrevistado, a real necessidade das vivências das práticas corporais nos cursos de EF tem sido uma questão emblemática em debate desde a década de 80.

Desse modo, se há um estranhamento, resistência e desconhecimento a priori dos próprios professores da universidade em lidar com a especificidade da EF em um curso com a metodologia a distância, o ECC2 ressalta que a desconfiança de pessoas de fora da área no momento da elaboração do projeto de curso era ainda mais nítida, pois no campo acadêmico alguns paradigmas já haviam sido superados.

[...] uma primeira pergunta que eu tive que responder para um decano na época que até deu um risinho, foi: – Vocês estão preparando um projeto de EF a distância, como que é isso? E deu uma risadinha. Bom, isso é o comentário de um decano do ensino de graduação, mas o projeto estava de acordo com as diretrizes curriculares, as resoluções 1 e 2, a resolução 7 do Conselho Nacional de Educação, a 1 e 2 que trata das licenciaturas e de 7 que trata do bacharelado, e o princípio fundamental que foi respeitado recente que foi a relação teoria e prática que a gente amarrou bem no fluxo curricular do curso [...] (*sic*). (ECC2)

O EPS2 contextualiza que a força maior do discurso era por se tratar de um curso de licenciatura, assim o importante é que o sujeito conseguisse se apropriar do conhecimento e, a partir disso, saber ensiná-lo, sem que necessariamente precise se apropriar do saber fazer, da execução e da técnica. Nesse sentido, compreende-se que a EF escolar é muito mais que a prática pela prática, o rendimento. Logo, o discurso pedagógico não só convenceu, como também justificou a criação do curso.

Assim, a desconfiança e a contestação, pelo menos para os estudantes, estiveram naturalmente presentes mais no início, pois, com o decorrer do curso, eles puderam compreender o lugar das práticas corporais na perspectiva da proposta da FEF/UnB de formação de professores.

Hoje que já estamos no final do curso, acabando o último ano, eles já não fazem mais essa comparação (com o ensino presencial) e acabaram entendendo que os dois cursos têm uma semelhança muito grande na formação do profissional (*sic*). (ETP)

Ou seja, a partir do relato do ETP, o fato de os alunos terem se formado na modalidade a distância não prejudicou a prática pedagógica deles no estágio supervisionado, inclusive se sobressaíram em relação aos estudantes que estão no curso presencial de formação de professores de EF no município de Barretos-SP, assim como relaciona os professores regentes de classe das escolas.

[...] em minha opinião pelo menos na nossa região, o ensino a distância, o curso, agora que eles estão terminando tem um conteúdo muito mais rico, e que facilita melhor a aprendizagem que o presencial, e também vou fazer uma colocação bem pessoal. Eu me formei em uma escola presencial e vejo que hoje o conteúdo que eles tiveram, o conteúdo que acompanhei nesses quatro anos foi muito mais intenso, foi muito melhor do que o que eu tive na minha escola presencial que hoje se eu for comparar minha escola presencial eu comparo como uma EF escolar. Ou seja, eu ia lá, eu fazia a prática como aluno, eu pratiquei muito voleibol, basquetebol, futebol, dentro da faculdade, mas como aluno, exercitando aqueles movimentos, fazendo, e eu falo para eles que o curso a distância ensina os alunos a ensinar, e o presencial que eu tive me ensinou a fazer os movimentos. Eu fui aprender a ensinar realmente na prática do dia-a-dia, então eu acho que é muito importante essa colocação, o conteúdo do ensino a distância traz muito conhecimento, muita didática, muita pedagogia do ensino e o presencial ele traz a prática, só que quando esse profissional vai para a escola trabalhar ele sente muita dificuldade em estruturar o trabalho dele, o plano de aula, por isso em prática e o aluno do ensino a distância ele não tem essa dificuldade, pois ele passa por isso em vários momentos durante o curso (*sic*). (ETP)

Percebe-se na fala que, para a formação de professores de EF, a centralidade não deve estar no saber-fazer, mas sim no saber sobre o saber-fazer. O ETP estabelece relação com a sua própria formação (realizada no modelo presencial), fazendo uma análise de que os conteúdos que aprendeu na prática não se aplicavam algum tempo depois. Com isso, valoriza a necessidade de o professor ter uma formação básica sólida e o compromisso contínuo de estar sempre pesquisando, estudando e se aperfeiçoando durante sua prática profissional.

[...] o que eu aprendi no meu curso presencial na prática, dois, três anos depois não se aplicava mais, tanto pela evolução dos esportes, evolução da EF, evolução das atividades que ocorrem muito rápido [...] então eu penso o seguinte, o pouco de parte prática que eles tiveram, mas embasado na

pedagogia, na teoria que eles tiveram, faz com que eles consigam buscar recursos que consigam buscar, pesquisar, procurar atividades para evoluir nessa parte prática e sem essa base teórica que o curso proporciona para eles. Eu acho que não adianta muita prática se não tiver essa base teórica que é muito grande e muito boa para que ele saia daqui entre em uma escola e comece a trabalhar. Agora sem essa pedagogia, sem esse conhecimento teórico fica muito difícil para qualquer profissional, até aqueles que julgam que foram atletas, profissionais em modalidades esportivas, se ele não tiver esse embasamento, ele não consegue (*sic*). (ETP)

A proposta do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB não nega a especificidade da EF e a importância da vivência de prática relacionada ao campo para qualificar a formação. Aliás, o curso apresenta um projeto que busca intensificar os momentos presenciais, promovendo o contato com mais atividades correlacionadas à realidade social. Quatro estratégias foram então pensadas de acordo com o ECC1.

A primeira delas é sobre a cultura corporal do movimento, colocar os tutores e professores para visitar polos de uma maneira mais intensa; a segunda estratégia foi criar três disciplinas conhecidas como práticas curriculares que estão ainda no currículo, mas que no futuro elas devem ser mais bem redimensionadas [...] Uma outra estratégia foi aquela das semanas pedagógicas [...] então eu diria pra você que não é um curso totalmente on line, ele é mais híbrido por conta dessas quatro estratégias que na minha opinião tem dado resultado [...] (*sic*). (ECC1)

Sobre a intensificação das visitas aos polos pelos tutores e professores, é considerada importante não só para as disciplinas teórico-práticas como para todas as outras, pois estes devem levar o conhecimento de uma forma mais específica, tendo em vista que o tutor presencial precisa dar conta de todas as disciplinas enquanto o tutor a distância trabalha com apenas uma.

A disciplina de práticas curriculares é dividida em três fases: Práticas curriculares 1; práticas curriculares 2; e práticas curriculares 3. De acordo com o PPP (2009), cada disciplina citada é desenvolvida semestralmente, integralizando 405 horas no currículo⁶⁸.

[...] na 1 ele tira uma fotografia ampliada da sua realidade concreta a partir de entrevistas, questionários e outros instrumentos, quem trabalhou muito isso no começo foi o Juarez. Nas práticas curriculares 2 houve um projeto de extensão de preferência de ação contínua, aquele que entra ano e sai ano ele continua em prática e no terceiro momento ele coloca em prática esse projeto. No primeiro momento ele tem uma radiografia da realidade, no segundo momento ele desenvolve um projeto e no terceiro momento ele vai implementar, colocar em prática esse projeto (*sic*). (ECC1)

⁶⁸ As disciplinas acadêmicas formam um total de 1.875 horas (125 créditos); as práticas curriculares 405 horas (27 créditos); estágio supervisionado 420 horas (28 créditos); e as atividades complementares 210 horas (14 créditos).

As disciplinas de práticas curriculares promovem simultaneamente a proposta interdisciplinar do PPP (2009) de envolver a comunidade escolar em projetos e atividades realizados pelos alunos em seus contextos de trabalho. No entanto, segundo o *Entrevistado 3*, essas disciplinas ainda não são percebidas como algo intencional no envolvimento com a comunidade, visto que muitas ações são isoladas e para boa parte dos projetos ainda falta continuidade.

As semanas pedagógicas formam mais uma estratégia estabelecida para intensificar os momentos presenciais. De acordo com o PPP (2009), foram previstas seis semanas pedagógicas ao longo do curso. O ECC1 explica que essas semanas pedagógicas são realizadas semestralmente em cada polo sobre determinada temática com a presença de professores na sexta, no sábado e no domingo, junto com os demais atores. A FEF/UnB também buscou valorizar os professores leigos⁶⁹ com experiência prática em determinada área para dar cursos nessas semanas pedagógicas.

Na cidade de Duas Estradas, por exemplo, tinha um professor de EF leigo, mas que era expert em natação aí nós chamamos esse professor mesmo que não formado para desenvolver um minicurso assim como um capoeirista em Piritiba, ou seja, o cara não tem o título mas é um expert na área dele, então era algo que a gente valorizava também a cultura regional, valoriza porque ainda não acabou [...] (*sic*). (ECC1)

[...] teve o caso de um aluno em Barretos conseguiu concretizar o projeto dele que era um de basquete numa caminhonete, então ele instalou uma cesta e era um projeto de extensão, então ele já fazia as suas práticas e suas intervenções corporais como no papel já de professor, não só de aluno (*sic*). (EGE)

A estratégia estabelecida de chamar professores leigos para ministrar cursos nas semanas pedagógicas é com o intuito de valorizar a cultura regional, mas também por conta da falta de profissionais na região com formação acadêmica. Entretanto, compreende-se ser possível aos estudantes conhecer a prática, aproximá-los da experiência e da rotina profissional nas mais diversas áreas e, em outros momentos, estabelecer relação com os demais conhecimentos.

Assim sendo, o objetivo dessas semanas pedagógicas viabilizadas a partir de mesas redondas, debates, cursos, apresentação, encontros, é familiarizar o sujeito com a realidade social, com a sua prática profissional. O ECC1 ressalta que as semanas pedagógicas trazem motivação para os alunos, os professores e o tutor presencial, que juntos desenvolvem a temática escolhida em cada polo.

⁶⁹ Professores que não têm formação superior específica em Educação Física.

[...] o professor da UNB disparava uma temática e lá no polo era formado uma comissão de alunos de preferência que não fosse a mesma comissão. Então se foi uma comissão em determinada vez, na outra tem que ser outra comissão de alunos para que ele ganhasse essa experiência, e o tutor presencial que é o sujeito que prepara, organiza e que dá todo esse apoio a esse processo de ensino e aprendizagem (*sic*). (ECC1)

O ECP complementa que a intensificação dos momentos presenciais com as semanas pedagógicas também colabora para suprir a ausência de atividades práticas ao longo do curso se considerar apenas o tempo dos encontros presenciais.

[...] nós tivemos a última semana pedagógica aqui em Barretos com quatro dias de atividade totalmente práticas, todas elas, já voltada para essa ausência prática sentida no decorrer do curso, então eles tiveram oportunidade de fazer nos quatro anos de curso, oito semanas pedagógicas, voltada para isso, com práticas de atividades de lutas, dança, esporte, jogos, jogos cooperativos, então eu acho que supre um pouco, mas o conteúdo teórico eu acho que vale bem mais que essa questão prática (*sic*). (ETP)

A quarta estratégia estabelecida pelo ECC1 foi a vinda dos alunos para a semana universitária que acontece anualmente na UnB, com programação de minicursos e oficinas nas diversas unidades da instituição como a Faculdade de Educação, Ciências da Saúde, Faculdade de EF, dentre outras.

[...] o aluno vem de ônibus, a prefeitura banca, faz uma parceria, almoça no bandeirão, dorme no Minas e eles ficam basicamente uma semana, e aí as vezes o aluno matricula em um minicurso [...] oficina [...] (*sic*). (ECC1)

Outros componentes curriculares importantes foram: o estágio supervisionado, que tem que ser realizado presencialmente pelos estudantes nas escolas do município ou região; e as atividades complementares, que estimulam a autonomia do aluno para buscar congressos, cursos ou outros eventos relacionados ao campo e subjetivamente relacionados ao seu interesse profissional.

[...] por ser licenciatura, nós não temos a questão da natação, mas nas atividades complementares nós recebemos certificados de alunos que se interessaram em fazer uma formação em natação, em hidroginástica, eles partiram então uma formação em outras áreas, não é de praxe em uma escola pública, mas em uma escola particular ele tem a possibilidade de atuar em natação. Então nas atividades complementares é onde ele tem esse espaço de buscar essa formação (*sic*). (EGE)

Só não foi mencionada pelos *entrevistados* a proposta do PPP (2009) de Investigação e Iniciação Científica ao longo do curso, dependendo da demanda e das condições locais, para aproximar o aluno da pesquisa, do processo histórico de produção, apropriação e disseminação do conhecimento científico. A partir do contexto

dos discursos, percebe-se que essa proposta ainda encontra barreiras para se efetivar devido a não institucionalização da EAD na UnB.

Em relação ao encontro presencial, percebemos, através dos relatos, que este em si é insuficiente para garantir uma boa formação em relação ao tempo destinado para a experiência e vivência da cultura corporal do movimento humano no contexto da formação de professores de EF a distância.

[...] eu tive a oportunidade de vivenciar isso em pedagogia da ginástica, então nós fizemos um recorte, e dentro desse recorte tentar proporcionar as vivências em três horas. Realmente é insuficiente, só que comparando também com um presencial a gente também não pode afirmar que um estudante do presencial tenha mais vivências do que o estudante a distância, então depende do que ele vive lá (*sic*). (EGE)

O entrevistado avalia que esse tempo, apesar de individual por envolver a formação de pessoas que já estão no campo de trabalho e outras que não, é muito curto no relógio para o professor conseguir trabalhar tudo o que precisa na disciplina.

[...] eu acho que da maneira como a UAB está constituída eu acho que há uma lacuna de vivências corporais [...] as condições que estão dadas do ponto de vista da UAB são muito menores do que as do presencial (*sic*). (EPS3)

Nesse contexto, o EGE destaca que os momentos presenciais poderiam estar sendo ainda mais fortalecidos com o tutor presencial e com outros alunos que já são professores. Muitos deles não têm formação teórica, mas têm a prática, e por isso poderiam ser propostas mais experiências corporais entre eles para que estivessem mais no polo, não deixando apenas para quando tivessem os encontros presenciais. Para o entrevistado, esses momentos, que chama de “ambiência acadêmica”, também deveriam ocorrer em outras disciplinas que fossem consideradas por eles mais teóricas a partir da formação de grupos de estudo. Contudo, ressalta que isso raramente acontece e, quando ocorre, é com iniciativas de pequenos grupos.

O EPS3 destaca que a inviabilidade de aproveitar o espaço físico do polo perpassa pela não criação dessa cultura de se encontrar semanalmente; a distância territorial de alguns alunos que moram longe do polo de apoio presencial; e a demanda de trabalho exigida ao tutor presencial para mediar todas as disciplinas que vai muito além da sua formação. Desse modo, esses momentos no polo ficaram restritos apenas aos encontros presenciais que acontecem três ou quatro vezes no semestre.

Para além dessa proposta de aproveitamento da infraestrutura do polo, o EGE complementa que a proposta do curso é que o estudante articule os conteúdos com as

atividades complementares que qualificam a formação acadêmica e profissional, intensificando assim os momentos presenciais, como exemplificou o ECC1.

Dentro dessa perspectiva, o curso vem atendendo às expectativas de formação em relação ao tempo destinado para a experiência e vivência da cultura corporal do movimento humano no contexto da formação e professores de EF a distância, sob a perspectiva de ser a formação inicial.

Eu acho que ao longo do curso esse tempo (de experiência e vivência da cultura corporal) vai sendo suficiente. Eles vão se formando ao longo do curso [...] não é quantidade de tempo em contato com esse universo que acaba formando, eles acabam se apropriando desse universo na medida que os encontros vão se tornando regulares no curso. Eu acredito que vamos formar bons professores (*sic*). (EPS2)

[...] então eu acho que de todo modo, no balanço geral o curso é em si suficiente para a formação dele, mas também tem que ter essa perspectiva de criticar a própria prática por saber que nós temos condições de melhorar [...] (*sic*). (EGE)

[...] os alunos depois também tem que buscar uma especialização na área, então eu acredito assim para a primeira formação contempla sim. Tem várias disciplinas como as práticas curriculares que eles podem estar tendo esse contato com a cultura corporal além das disciplinas práticas. A maioria das disciplinas em pelo menos um encontro eles estão trabalhando atividades relacionadas com a cultura corporal (*sic*). (ECT)

Se ele tiver construído teoricamente o conhecimento dele é suficiente, até porque por ser um curso atípico e ter bastante presencial em relação aos outros cursos, por exemplo. Eu acho que a parte prática atende bem (*sic*). (ECP)

Desse modo, o curso vem atendendo ao Decreto nº 5.622/2005, que prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais para I- avaliações de estudantes; II- estágios obrigatórios; III- defesa de trabalhos de conclusão de curso; e IV- atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

Segundo Segenreich (2006), a exigência de momentos presenciais em partes do processo avaliativo da EAD contraria os que acreditam que a moderna EAD possui meios altamente confiáveis para avaliação dos alunos na regulamentação. A autora relaciona que existem algumas experiências de qualidade de EAD que já comprovam eficiente acompanhamento da avaliação a distância, contrapondo o preconceito de que esta metodologia está mais sujeita a fraude. Entretanto, ressalta que, do “reconhecimento de experiências bem sucedidas à definição de políticas públicas para o setor como um todo, a distância é bastante grande” (SEGENREICH, 2006, p.173).

No entanto, percebemos que no curso de EF UAB/UnB a preocupação em garantir os momentos presenciais foi além das avaliações e dos trabalhos presenciais, pois o ECC2 considera que o projeto da FEF/UnB conseguiu amarrar bem a relação teoria e prática no fluxo curricular do curso e o intuito de atender à vivência e experimentação dos alunos com o seu campo profissional e prática social.

[...] nós temos tudo a distância, mas o estágio que ele tem que fazer lá é presencial e na escola, a prática curricular que ele tem que fazer lá tem que ser nos diferentes campos de intervenção profissional [...] tem as atividades complementares que eles tem que fazer esses cursos presencialmente. Então esses componentes curriculares amarrou muito, quer dizer, nós não ficamos presos apenas nas disciplinas ministradas on line, nós tivemos os componentes práticos que eram realizados lá no polo, no município ao qual pertencia (*sic*). (ECC2)

E segundo o ECC1, estas estratégias têm tido bons resultados devido ao *feedback* positivo dos alunos, destacando que, por conta dessas ações, este curso se torna um curso híbrido e não totalmente *on line*.

Outro ponto de destaque para essa questão é que a formação inicial não tem que dar conta de esgotar a especificidade de todos os conhecimentos, para isso considera-se necessária a formação continuada.

5.1.7. Interatividade UnB-Polos

Sobre a interatividade da UnB com os polos, objetivou-se considerar:

- Relação estabelecida entre sede, polo e atores que participam do processo de formação;
- Relação determinada do polo com o município quanto ao canal de comunicação e burocracia em relação ao espaço cedido para o desenvolvimento do curso, materiais disponibilizados, biblioteca, laboratório de informática, internet e funcionários do polo concedidos pela prefeitura; e
- Se houve comunicação com os outros polos que ofereceram o curso.

A relação estabelecida entre sede e polo é caracterizada por ECP e reforçada por ETP como verdadeira, presente e muito bem organizada, de forma que, quando surgem problemas, são facilmente resolvidos.

Eu te diria que é uma relação muito verdadeira. Quando a gente está tendo algum probleminha a gente consegue resolver. O curso é muito bem

organizado em termos de secretaria [...] e eu acho que é super bom a convivência da gente, é muito transparente. Não é que a gente não tenha problema, mas quando a gente tem, uma liga pra outra e resolve por e-mail e telefone. O telefone mais para uma situação imediatista, quando eu vejo que tem que tem que ser resolvido na hora e eles do mesmo jeito, senão a gente passa por e-mail. É muito tranquila a relação tanto com o professor Iran, o professor Alcir, que agora está o Alcir, a Rosana, o pessoal assim é fantástico. Eu considero que a relação é realmente muito boa entre polo e sede (*sic*). (ECP)

O nosso curso tem uma relação que é bem ampla com esses atores. Nós temos uma relação com a coordenação do curso que era o Iran e depois passou a ser o Alcir, com a Rosana, com a Nelma, que é coordenadora de tutoria, com os tutores a distância e com os supervisores via plataforma diariamente [...] (*sic*). (ETP)

A única ressalva que o ECP faz é em relação à reclamação dos tutores presenciais referentes aos momentos presenciais que, às vezes, os tutores a distância ou professores enviam as demandas de trabalho muito em cima da hora.

[...] mas agora isso está melhorando muito, mas nós tínhamos esse tipo de probleminha (*sic*). (ECP)

O papel do coordenador de polo é administrativo, visto que ele não entra no lado pedagógico. Por isso, para problemas como esses, é necessário o contato do coordenador com a secretaria do curso. Sendo assim, não é de sua competência entrar em contato com o tutor a distância ou professor supervisor da disciplina. Quando o tutor presencial reclama de algum problema relacionado a esses atores, o contato do coordenador ainda vai ser com a coordenação de tutoria ou gestão do curso.

Já com o tutor presencial, o contato é mais próximo, pois esse tutor deve fazer um relatório das atividades que realizou no mês, em relação ao atendimento, aos plantões, sendo possível, com isso, ter condições de acompanhar e analisar suas atividades no polo.

Sobre a relação com o município quanto ao espaço cedido para o desenvolvimento do curso, materiais disponibilizados, biblioteca, laboratório de informática, internet e funcionários do polo concedidos pela prefeitura, também aponta o ECP que é tranquila e o município sempre apoia bastante o polo, sem muita burocracia, porque o canal de comunicação também é direto com o secretário de educação. O polo solicita diretamente ao secretário e este normalmente já resolve a solicitação sem precisar chegar ao prefeito.

[...] Nunca assim que eu disse: - O polo precisa disso, eu tive meu pedido negado. Eu tenho uma função pelo município que é cuidar da educação a distância, então eu supervisiono aqui, o e-tec, e o que tem de educação a

distância. Então o que eu preciso, eu solicito. Desde o começo, o município entende a importância dessa modalidade. Não tem burocracia. Para você ver o transporte⁷⁰, o motorista, tudo ocorre com muita tranquilidade (*sic*). (ECP)

A interatividade UnB-polos também é reforçada com a formação dos tutores presenciais. Essa formação acontece duas vezes por ano, no início do primeiro e do segundo semestre, quando são apresentadas todas as disciplinas que vão ser ofertadas nos semestres correntes.

[...] lá nesse contato nós temos a função de estar dialogando como que seria os encontros presenciais, com a presença do tutor a distância ou sem a presença do tutor a distância, isso para que saia de Brasília sabendo como vai acontecer esses encontros presenciais e como vai acontecer a disciplina para o estudante no bimestre que ela vai ser oferecida (*sic*). (ECP)

O ECT analisa que as atribuições do tutor presencial no polo são muito grandes. O tutor a distância faz uma viagem por disciplina que normalmente é o segundo encontro, quando ocorre a prática, enquanto o tutor presencial tem que dar conta dos outros encontros presenciais e são todas as disciplinas que ele tem que acompanhar que normalmente são três ou quatro disciplinas. E esse tutor ainda tem que acompanhar os alunos em reoferta.

[...] teve um momento que nós tínhamos UAB 1, UAB 2 e UAB 3 então o tutor com alunos quando iniciou a UAB 3 nós tínhamos alunos da UAB 1 cursando disciplinas na UAB 3, então esse tutor teve que acompanhar todos esses alunos, rastrear onde eles estavam, então assim a responsabilidade de ter que dar conta de disciplinas diferentes que aqui quando a gente faz a seleção do tutor a distância para as disciplinas a gente procura encaminhar ele para dentro daquela especificidade e que enquanto o tutor presencial não tem [...] então a gente fica se questionando sobre esse tutor presencial cujo qual é delegado uma responsabilidade que é difícil (*sic*). (ECT)

No entanto, o ETP relaciona que as atribuições do tutor presencial são de ordem mais técnica do que propriamente pedagógica.

A ajuda no decorrer do curso foi mais técnica. A utilização da biblioteca no nosso curso, para nós que temos uma biblioteca completa, acontece também, não diariamente, mas dependendo do conteúdo que está acontecendo em cada disciplina às vezes eles vem ao polo para o uso da biblioteca. O atendimento para acompanhamento da disciplina quase não ocorre, muito difícil ocorrer, até porque se nós formos ler a documentação referente a UAB, o único profissional que está habilitado para a resposta de dúvidas para dar notas e tudo mais é o professor supervisor e o tutor a distância. O presencial, você pegando a função dele, não tem essa função de dúvidas pedagógicas, do

⁷⁰ O ECP faz menção ao transporte que busca e leva os tutores a distância e professores que vêm de Brasília-DF para o aeroporto de Ribeirão Preto-SP, quando estes vão para o polo de Barretos-SP nos encontros presenciais.

conteúdo da disciplina. Então normalmente nós não fazemos para que não saia também fora dessa regra que existe na Universidade Aberta (*sic*). (ETP)

Segundo o ETP, no início os plantões que fazem no polo eram bastante ocupados por alunos que queriam tirar dúvidas sobre o funcionamento do curso e o acesso ao sistema moodle. Já com o decorrer das atividades e com o domínio da plataforma pelos estudantes, diminuíram as visitas ao polo e os plantões passaram a ser utilizados para “manter contato com os tutores, fazer relatórios, lista de presença, envio de mensagens para os alunos nos encontros presenciais e atividades”. Os tutores presenciais também são procurados pelo tutor a distância quando algum aluno está com dificuldades ou está ausente da plataforma, sendo tarefa do tutor trazer esse aluno para as atividades do curso.

O mesmo avalia que essas atividades ocorrem tranquilamente devido ao bom relacionamento com o coordenador de polo, coordenador de tutoria e demais sujeitos que trabalham na sede do curso, destacando que este é um diferencial do curso de Licenciatura em EF da UnB no polo.

O contato dos tutores presenciais com a sede (coordenação de tutoria e gestor) é basicamente para a realização dos encontros presenciais, no que tange a calendário e possíveis mudanças; e ainda por questões administrativas em relação a algumas medidas que podem ser tomadas frente aos alunos que estão evadindo.

[...] o polo tem a autonomia para a mudança conforme seu espaço físico. Então chega o calendário e às vezes nós temos problema de sala porque tem muitos cursos no nosso polo. Então nós podemos estar mudando esses horários, essa dinâmica, com a dinâmica prática que ocorre no polo e isso acontece muito até pelo uso da quadra, pelo laboratório de informática. Nós tínhamos três turmas da EF e o encontro presencial acontece na mesma época, então a gente tinha que ter essa interação para estar mudando os horários para dar certo a dinâmica aqui no polo por questões físicas. Outro detalhe dessa interação é quando um aluno começa a não participar do curso por questões pessoais ou não, essa interação ocorre para saber até onde nós podemos ir para ajudar esse aluno. Às vezes ele fica dois meses sem participar da disciplina por algum problema e depois quando ele retorna a gente questiona como que fica se vai continuar, se não vai, se ele perdeu essas avaliações, encontro, o que ocorre. Então essa dúvida nós temos que tirar do curso de educação a distância, pois nós não sabemos o procedimento. Esses procedimentos são muitas vezes uma regra geral da Universidade que nós não temos conhecimento, aí é passado pra gente. Então na maioria dos casos é isso mesmo. Às vezes nós temos algumas situações esporádicas de alunos com participação em encontros, viagens, ausência, apresentam atestado médico, é mais isso aí (*sic*). (ETP)

No polo, o ETP garante que a interação e o relacionamento entre os tutores presenciais e o coordenador do polo são muito bons para a organização do trabalho.

Relata que tem autonomia para lidar com os problemas dos estudantes e fazer o atendimento da forma que for mais conveniente para ajudá-los.

[...] o coordenador de polo recebe também todas as orientações da direção, do coordenador de tutoria e as vezes alguns questionamentos em relação ao nosso trabalho chega até ele, mas aqui no nosso polo, que eu posso falar pelo nosso polo existe uma interação muito boa, um relacionamento muito bom na questão de organização do trabalho. A autonomia é dada para o tutor para a organização do trabalho, da forma como fica melhor, da forma como atenda melhor os alunos (*sic*). (ETP)

A relação do tutor presencial com o professor supervisor é estabelecida normalmente no início da disciplina quando este professor apresenta a dinâmica da disciplina para o tutor acompanhar e quando há reclamações diretas dos estudantes com o tutor presencial a respeito do trabalho do tutor a distância.

[...] na disciplina de TCC e outras que ocorreram no estágio houve assim muitas colocações dos alunos com relação ao tutor a distância, às vezes uma ausência, as vezes uma falta de feedback, e nós fomos instruídos que esse tipo de problema nós tínhamos que levar para o professor supervisor que ele resolveria nessas reuniões que ocorre com os tutores a distância (*sic*). (ETP)

Já a relação do tutor presencial com o tutor a distância é mais frequente, como mesmo relata o ETP. Há um contato sempre no início do curso por iniciativa do tutor a distância com o intuito de conhecer a turma. E o tutor presencial faz uma caracterização da turma em relação aos alunos que não participam, aqueles que têm determinados problemas que prejudicam o andamento nas disciplinas, dentre outras.

[...] às vezes o aluno coloca para o tutor determinada situação e o tutor a distância entra em contato com a gente para confirmar se realmente é aquilo, se ele é um aluno aplicado, às vezes o aluno troca um envio de tarefa ou alguma coisa, esse tutor tem essa interação inclusive de estar utilizando o nosso e-mail para receber essa atividade, para passar pra ele, então é uma interação mais constante e principalmente no começo e no fim da disciplina (*sic*). (ETP)

No entanto, ressalta que a intensidade dessas relações depende do tutor a distância, pois é ele que deve postar o tópico de relacionamento entre ele e o tutor presencial no início da disciplina. Isso porque é esse espaço que vai garantir a troca de informações sobre a disciplina, sobre os alunos e demais questões. E o ETP aponta que muitos tutores a distância deixam de fazer isso, dificultando, portanto, a interação com o polo.

[...] normalmente esses tutores que ficam mais distante do tutor presencial ele fica também mais distante do aluno, então acaba criando uma situação que o aluno socorrer mais ao tutor presencial pela ausência também do tutor a distância e a procura da solução é mais para o tutor presencial do que para o

tutor a distância, mas existe uma variação muito grande do sistema de trabalho na frequência de contato com os tutores a distância (*sic*). (ETP)

Ao mesmo tempo, aponta o ECC1 que essa interação com o polo é extremamente necessária e importante, pois ressalta que é no polo que as coisas acontecem. Também o constante contato dos coordenadores de polo colabora para o acompanhamento contínuo dos estudantes, podendo evitar a evasão de muitos deles. A demora ou a ausência de interação podem tornar alguns problemas irreversíveis.

[...] a evasão é um dos problemas sérios da EAD. Ele vai saindo mais é devagarzinho, ele não sai de uma vez, então se você pegar o cara aqui é uma coisa, mas se você pegar o cara já com um emprego e outras coisas já é mais difícil, então tem que animar o aluno para ele voltar (*sic*). (ECC1)

O contato entre polos ocorreu poucas vezes. O ECP destaca que essa interação se deu apenas quando foram participar da semana pedagógica de Coromandel-MG, pois nesse caso foi necessário o contato.

A interação entre polos e sede encontrou problemas que estiveram relacionados ao contexto de criação da política relacionados a não valorização do trabalho docente que resultou em algumas ausências. No entanto, de modo geral, é possível considerar, a partir da avaliação dos entrevistados, que a boa qualidade na interação foi garantida com o cumprimento das responsabilidades estabelecidas pelo PPP (2009) e direcionadas para cada sujeito que faz parte desse processo de formação. Segundo o ECC1, eles souberam escolher muito bem as pessoas que iriam trabalhar com eles e por isso deu certo.

Importante mencionar também que os sujeitos que estão à frente da coordenação e gestão do curso e coordenação de tutoria e extensão são da área da EF. Logo percebemos, a partir do relato do EGE, que este, como gestor, teoricamente teria a demanda de trabalhar apenas no âmbito administrativo do curso, mas acabou se envolvendo também dentro do ponto de vista pedagógico. Destaca ainda que esse envolvimento acabou contribuindo e fazendo a diferença no curso de EF. O mesmo entrevistado caracteriza que os gestores normalmente são formados em administração e ressalta, por exemplo, que se ele ver na planilha que vai dar para pagar apenas duas bolsas para o tutor é apenas duas bolsas que ele vai pagar. Ou seja, não há uma preocupação com o âmbito da formação que, segundo o entrevistado, foi o que fez a diferença no curso de EF.

5.1.8. Desenvolvimento de metodologias inovadoras apoiadas nas tecnologias

Esta categoria de análise estabeleceu como objetivo:

- Observar e avaliar a utilização dos professores supervisores, das metodologias ativas e participativas com recursos das TIC no processo de ensino e aprendizagem;
- Como as ferramentas inovadoras que os professores estão experimentando no processo de ensino e aprendizagem, na modalidade a distância, estão sendo transferidas para o presencial; e
- Avaliar a melhoria dos processos educativos a partir da inserção das TIC.

O EPS2 destaca que, no princípio do curso, o ambiente ainda era muito rudimentar, tendo se aprimorado e transformado com o decorrer do tempo. Aponta que, no início, muitos recursos não puderam ser utilizados, como envio de vídeos por conta da precariedade de alguns polos em termos de sinal de internet, que ainda persiste em alguns polos mais distantes. Logo, muitas coisas acabaram sendo enviadas por e-mail, fora do ambiente, para conseguir chegar até o aluno. Mas como a orientação é que para todo o processo seja feito por dentro do ambiente para ficar registrado, este foi se aperfeiçoando e melhorando, assim como o próprio acesso e manuseio dos alunos.

Apesar desse contexto de aprimoramento constante, o EGE analisa que os professores no início se mostraram um pouco resistentes ao uso das ferramentas, mas que foi justificada por alguns sujeitos em decorrência da falta de tempo dos professores para se apropriar e conseguir utilizar o ambiente, por exemplo, com todo o potencial que ele tem. Por isso, destaca que a institucionalização seria importante para que a UAB não fosse caracterizada como uma política temporária ou avulsa da universidade.

[...] nós vemos que os professores utilizam muito pouco os recursos do ambiente por não saber, não conhecer tecnicamente o moodle porque se você não conhecer tecnicamente o moodle você não vai explorar todo o potencial que uma ferramenta tem, por exemplo, a lição, é uma ferramenta muito interessante que tem no moodle e que seu potencial não é explorado por exemplo quando você quer que o estudante leia, faça uma reflexão e logo em seguida ele te dê uma resposta. Ele é uma mescla de texto com questionário. Eu nunca vi nenhum professor utilizando nas disciplinas [...] (*sic*). (EGE)

[...] no curso de EF é difícil a gente ver algum professor com alguma inovação na disciplina, normalmente é incorporação de vídeo, os fóruns, então não vejo assim algo muito diferenciado que chame a atenção (*sic*). (ECT)

Portanto, a exploração das potencialidades das tecnologias ainda é um limitante para o trabalho do professor que tem que dar conta do conteúdo e ainda dominar as

ferramentas tecnológicas para pensar a melhor metodologia de trabalhar com o conteúdo. Porém, não são garantidas as condições objetivas ao professor para dar conta de todo esse trabalho.

[...] o professor da Universidade além dele fazer toda a pesquisa, definir plano de aula, conteúdo, objetivo, selecionar o conteúdo que ele vai dar, pensar no sistema de avaliação, pensar nas estratégias de aprendizagem dentro desse modelo educacional ele ainda teria que ter um algo a mais que é pensar como ele vai disponibilizar esse material para o meu estudante, mas por falta de tempo ele baixa um texto coloca em pdf e pede para o aluno baixar, lança mão de vídeos já prontos ou a própria produção do professor, isso não tem, quando tem são experiências isoladas (*sic*). (EGE)

O EGE destaca a experimentação isolada de duas possibilidades utilizadas por ele que foi a produção de aulas com a inserção de vídeo-debates e a apresentação de aulas para os alunos em *Prezy*. Na primeira possibilidade, os estudantes assistiram a um filme e, em grupos de quatro pessoas, montaram um seminário virtual, promovendo um debate por duas semanas. O resultado desse debate foi a produção de um vídeo-debate ou uma gravação de cinco minutos na qual cada grupo podia ter um ou dois relatores. A segunda possibilidade foi utilizada para explorar a potencialidade interativa de demonstração e armazenamento no ambiente virtual do *Prezy*, para apresentação das aulas.

Outra possibilidade experimentada por professores, apontada pelo ECT, foi a webconferência para um encontro presencial no qual o professor não pôde ir até o polo e utilizou o recurso tecnológico para que todos os cinco polos pudessem estar presentes *on line*. O entrevistado destaca que essa iniciativa foi muito elogiada pelos alunos, pelos tutores presenciais e pela coordenação do curso, representando assim um grande avanço.

O moodle, apesar de suas limitações, devido ao fato de não ser customizado em função do custo⁷¹, possui inúmeras possibilidades de inserção do conteúdo que deveriam ser mais utilizadas, segundo o EGE.

[...] uma produção de aula em flash, a produção de uma vídeo-aula, por exemplo um texto que a gente coloca ali que ele é chapado, nós podemos hospedar esse texto em um daqueles programas como o Issue como se fosse um livro virtual, você passa o mouse nas pontinhas dele e o livro vai virando, então um texto simples que é chapado você pode hospedar em um programa que te dá recurso e possibilita um livro dinâmico então eu sinto falta disso dentro das disciplinas [...] (*sic*). (EGE)

⁷¹ O moodle das IES privadas apresentam inúmeras outras possibilidades (EGE).

[...] a webconferência é um recurso que utilizam muito pouco, então assim, é um recurso que poderia ser mais utilizado. O *chat* é outro recurso que é pouco utilizado (*sic*). (ECT)

Todavia, compreende-se que essas propostas caracterizam-se como um desafio para os estudantes, pois não é fácil, tendo em vista que os próprios professores tiveram dificuldades de produzir um áudio e vídeo para apresentação da disciplina. Destaca que, como não tem equipe técnica, é necessário que o professor assista a vídeo-aulas para aprender a mexer nas ferramentas, sendo esse um processo que demanda tempo, principalmente por não serem “nativos digitais”. Devido a esse fato,

[...] as disciplinas são montadas muito no que eu chamo de arroz e feijão: fórum, tarefa, fórum, tarefa, e isso gera uma certa monotonia para o estudante, no começo não, mas no meio do curso, no final do curso, às vezes o estudante fala que não tem mais criatividade [...] sinto falta dos professores buscarem mais recursos, mas eu entendo também que tudo isso está ligado a questão do tempo, a ausência da institucionalização, o professor dá aula no presencial e está envolvido com a pesquisa, com a publicação e a distância fica em segundo plano, e para fazer tudo isso demanda estudo, demanda pesquisa, precisa aprender a mexer a tecnologia [...] (*sic*). (EGE)

Portanto, o EGE destaca que o fórum vem sendo a ferramenta mais utilizada no ambiente, sem a pretensão de minimizar sua importância, pois inclusive defende que esta ferramenta representa o espaço de diálogo da sala de aula, além de reconhecer seu potencial de garantir a obrigatoriedade do aluno de EAD de ter que se manifestar semanalmente, diferente do aluno do presencial que pode passar a aula inteira calado, o mês inteiro, o semestre inteiro.

[...] o aluno da EAD tem que semanalmente se manifestar no fórum, ele tem que participar, então isso é o fórum, então eu acho que o fórum é uma ferramenta poderosa, mas tem muitas outras como o quis que também é em formato de questionário, os vídeos também começaram recentemente, nós já temos uma série de aulas na internet que o material já está lá produzido então a gente fica numa plataforma muito chapada na base do pdf sendo que a gente tem outros recursos (*sic*). (EGE)

[...] a formação dos professores é algo que poderia avançar nesse sentido porque domínio do moodle eles já têm, então agora é compreender como essa tecnologia pode melhorar essas aulas no ambiente virtual, diversificar as estratégias, fica tudo muito quadrado, fórum, tarefa, fórum, tarefa (*sic*). (ECT)

Sobre a transposição da experimentação vivenciada pelos professores no ensino a distância com as ferramentas tecnológicas para o processo de ensino e aprendizagem do ensino presencial, ECT considera que não há nenhum exemplo expressivo, mas que essa transposição ocorre naturalmente.

[...] com certeza a aprendizagem que eles estão tendo no curso a distância podem sim ter um reflexo positivo lá no presencial. Eu acredito que essa experiência faça com que eles reflitam uma outra maneira na aula presencial deles [...] (*sic*). (ECT)

O EPS3 apenas destaca que, apesar dessa transferência vir ocorrendo gradualmente, ainda há muita resistência dos professores do presencial em adotar as ferramentas tecnológicas para além de um recurso auxiliar. Segundo o relato, os professores ainda priorizam as aulas presenciais, utilizando o ambiente virtual apenas como um repositório de textos e vídeos.

[...] eu diria então que há transferência mas não plenamente [...] Vejo que o moodle já é utilizado por quase todos professores da FEF [...] Mas eu diria que muitas ferramentas ainda sofrem resistências ainda mais se a gente pensar o curso como um todo, pensando muito em termos de predominância de aulas presenciais onde o moodle é utilizado como repositório de textos, do que propriamente uma ferramenta de construção coletiva do conhecimento, é algo que precisamos superar apesar de alguns professores já utilizarem em outra perspectiva (*sic*). (EPS3)

Eu acho que eu aprendi muita coisa no ensino a distância, no uso dessa tecnologia. Muita coisa a gente começou com a UnB no ambiente aprender mas eu nunca no presencial uso o ambiente virtual como uma coisa obrigatória, mas sim como um recurso para o aluno presencial, porque não acho justo cobrar isso. Acho que alguns alunos tem até dificuldade de acesso. Eu uso mais como repositório de artigos, de algumas tarefas, aquela coisa a mais, mas não como aquele professor que coloca a disciplina ali e nem aparece na sala de aula. O curso é presencial, essa é a característica, o olho no olho, mas eu aprendi muito no curso a distância, fazendo, errando, não colocando informação, e o aluno cobrando, foi assim (*sic*). (EPS2)

Da mesma forma, acontece com a melhoria na qualidade do ensino a partir da inserção das TIC no ambiente escolar. O aluno, que é formado a partir da metodologia a distância, tem contato diário com as ferramentas tecnológicas. Logo, observa o EGE acerca da preparação de um plano de aula com o uso de tecnologias, porque um aluno formado a distância pode ter mais desenvoltura para propor uma prática pedagógica com tecnologia do que um aluno formado no presencial. Entretanto, ressalta que ainda não houve nenhum estudo sobre a prática do professor de EF em relação ao uso das TIC no ambiente escolar.

[...] eu penso que seria quase impossível ele passar por uma formação pautada na tecnologia e chegar lá na sala de aula e não utilizar, ele só não vai utilizar se a escola dele não tiver recurso, mas se ele tiver em uma escola que tem, ele vai sim, até porque nós estamos vendo muitas formações com educação tecnológica para o professor [...] (*sic*). (EGE)

O EPS3 avalia como um aspecto bastante positivo a utilização das metodologias e recursos tecnológicos na formação de professores, sendo um ganho tanto para a UAB quanto para o ensino presencial. Essa inserção abre um campo muito interessante de exposição de conteúdo, materiais, vídeo, textos acessíveis por *links*, dentre outros que aproximam a relação de ensino e aprendizagem com os jovens que estão cada vez mais conectados e imersos na cultura audiovisual.

5.1.9. Perspectiva de continuidade dos cursos desenvolvidos através do Sistema UAB

A questão sobre a perspectiva de continuidade ou descontinuidade dos cursos desenvolvidos, a partir da modalidade a distância e através do Sistema UAB, surgiu no decorrer da pesquisa. O objetivo vem no sentido de compreender o ponto de vista dos participantes desta pesquisa sobre as tendências dessa política no contexto do sistema de ensino superior.

A partir dos relatos, compreendemos que a ideia dos entrevistados é que a modalidade a distância veio para ficar e está ganhando cada vez mais espaço.

Eu acho que a tendência é o crescimento das tecnologias, dos cursos a distância, eu acho que a tendência é que nós não vamos ter cursos presenciais, ou serão cursos semipresenciais, não vai haver mais tijolo sobre tijolo (*sic*). (EPS2)

A modalidade a distância veio para ficar, não só na formação inicial [...] o ensino técnico já está fazendo a distância, mas em uma educação básica eu não sou a favor de uma educação a distância, aí eu sou a favor do uso das tecnologias dentro da sala de aula porque as crianças, os jovens, o espaço escola é um espaço importante para a formação do ser humano, agora na formação inicial, em uma formação técnica, a formação a distância ela é muito boa no sentido da questão da flexibilidade do tempo, na questão de outras oportunidades, na questão do alto desenvolvimento que o indivíduo tem para estudar sozinho (*sic*). (EGE)

Assim sendo, a partir de reflexões mais extremas, como a extinção do ensino presencial, até a reflexão sobre a expansão da modalidade a distância para outros níveis de ensino, traz, como discussão, a questão de que essa metodologia construiu instrumentos interessantes de flexibilização e autonomia que se tornaram utilitários para o contexto de apropriação do ensino.

Todavia, mesmo considerando os avanços metodológicos da modalidade a distância, relatos apontam que essa ainda não é pensada no Brasil para ocorrer dissociada de momentos presenciais.

[...] A gente fala de EAD mas no Brasil ela não vai se firmar nesse modelo de distância no sentido de on line, ele vai ficar mais nessa questão on line mas a partir de um ensino híbrido que por conta de lei tem os encontros presenciais então vai ter sempre essa formação semipresencial pelo fato de ter os polos que fortalece a legislação, fortalece esse modelo semipresencial (*sic*). (EGE)

Eu acho que a educação do futuro vai passar por um sistema híbrido, a distância e presencial com convergências e se possível com integração total de conteúdo, mas é uma coisa para o futuro (*sic*). (ECC2)

[...] Eu penso que a maneira como está colocada a EF a distância há lacunas que precisam ser superadas e no meu entender essas lacunas seriam superadas talvez com uma hibridização do ensino presencial e a distância. Talvez polos mais próximos das universidades [...] iniciativa de propor cursos mais semipresenciais. Daria mais conta daquelas relações presenciais, da relação face-a-face, assim com um pouco mais de frequência e qualidade (*sic*). (EPV3)

A hibridização do ensino é uma das questões apontadas a partir dos relatos como a principal tendência de modelo de ensino, já que a metodologia a distância parece não ter mais retrocesso.

O EPS3 chega a ressaltar que, no seu ponto de vista, ainda deverão permanecer os três modelos de ensino que ainda existem hoje: o presencial, o semipresencial e a distância. Pois acredita que o presencial é uma modalidade que não consegue atender toda a demanda e, por isso, sempre vão ser necessárias iniciativas de EAD. E ainda temos a possibilidade de cursos mais semipresenciais a partir das políticas que estão sendo desenvolvidas mais descentralizadas, permitindo a articulação da modalidade a distância com um maior número de momentos presenciais.

Logo, podemos perceber que o ensino a distância ainda tem sido pensado como uma modalidade de segunda ordem em relação ao ensino presencial. Essa modalidade tende a ser pensada somente nos momentos em que o presencial não consegue atender, sendo direcionado para pessoas que realmente não têm condições de estudar presencialmente.

[...] tenho uma crítica que é uma dificuldade que eu observei, primeiro eu acho que tem que fazer vestibular aquelas pessoas que realmente se encaixam dentro do perfil do aluno a distância que necessitem, eu acho que nós temos alunos que tem dois cursos superiores e vai fazer mais um a distância. Eu acho que isso é desnecessário a não ser que sobre vagas; o aluno que mora muito longe dos polos na hora do encontro presencial, não vai e fica enrolando [...] (*sic*). (EPS2)

Assim sendo, há essa contradição em pensar a EAD como uma possibilidade de ensino apenas para aqueles que não têm acesso ao ensino superior presencial, porém com a perspectiva de que tudo indica que a tendência dessa modalidade seja só ampliar, apesar de ainda não abandonarem a ideia da importância e da necessidade dos encontros presenciais.

[...] a partir do momento que forem diminuindo as desigualdades sociais, a necessidade desses cursos de atender as pessoas que não tem acesso a formação, a partir do momento que suprir, se é que em algum momento isso vai acabar no Brasil, essa proposta ela vai se extinguir, mas talvez esse tipo de formação acadêmica não termine, eu acho que a tendência é ampliar, eu não vou estar viva mas eu acho que daqui pra frente isso vai ser assim, vai diminuir o presencial ou a presença do aluno em sala de aula, e as aulas vão ser virtuais, mas claro que vão ter encontros presenciais (*sic*). (EPS2)

Nesse contexto, aponta relatos de que a questão da presencialidade e da necessidade de o indivíduo estar presente na instituição precisa ser repensada, pois muitas atividades que são consideradas obrigatórias de serem realizadas presencialmente poderiam já estar sendo realizadas a distância. Porém, o EGE destaca que a EAD já nasce de uma desconfiança de achar que o aluno vai sempre burlar o professor decorrente da crença de que o indivíduo já vem carregado de pequenas corrupções que geram elementos de desconfiança. Assim, a modalidade a distância é pensada sob a ótica da criação de mecanismos de controle avaliativos diário, semanal e semestral, como se o fato de o aluno estar de corpo presente na sala de aula garantisse estar totalmente assistido.

[...] o aluno poderia ao invés de ir ao encontro presencial no polo se é uma disciplina mais teórica ele poderia fazer de casa, ele poderia fazer o relato do estágio dele de casa, poderia apresentar o TCC dele de casa, porque ele tem que ir lá no polo? Porque que ele tem que ser monitorado por um tutor presencial? [...] porque eu pontuo fórum toda semana, porque tudo que faz tem que ser pontuado, porque tudo que faz tem ser aferido, quando você passa no semestre tudo que você faz no presencial você ganha nota? Então porque que na modalidade a distância eu tenho que ter um monte de atividade para ser pontuado sobrando inclusive um ponto ou dois para cada uma? Porque que eu não posso ter uma atividade no final da quinzena, no final do mês, no final da disciplina valendo 30 pontos? Então eu acho que essas são as coisas que precisam ser repensadas [...]. Então assim a EAD nasceu já com uma desconfiança, eu não acredito no outro, por isso tem que ter as provas presenciais, os encontros presenciais, porque ele não está aqui na Universidade, porque ele está lá do outro lado do país e eu não sei se realmente estou dando o diploma pra ele? (*sic*). (EGE)

O sistema de modalidade híbrida entre a modalidade a distância e presencial foi apontado como a principal tendência de crescimento, mas a necessidade dessa presencialidade é algo que necessita de um debate mais aprofundado por envolver

questões acerca da real necessidade da presença física, já que a tendência é que também as TIC se desenvolvam cada vez mais e a interação entre os indivíduos a distância se torne cada vez mais real.

O EGE aponta que a EAD no Brasil só vai superar a perspectiva de ser pensada a partir de uma modalidade semipresencial quando repensar as possibilidades de criação de uma Universidade (realmente) Aberta, pensada a partir dos modelos europeus onde os cursos são de fato abertos e a distância. Aqui nós não temos uma Universidade Aberta.

[...] aqui ele não é nem aberto e nem é Universidade, porque a UAB está instituída como um sistema e a UAB não diploma, quem diploma é a UNB, não vai sair um diploma da Universidade Aberta do Brasil. Onde você estuda? Não é na UAB e sim na Universidade de Brasília, então a UAB não é universidade e também não é aberta porque ela tem o vestibular, ela não é para qualquer público. As universidades abertas oferecem outras modalidades de curso [...] (*sic*). (EGE)

Percebe-se então que a política da UAB não foi pensada numa perspectiva de oferecer cursos totalmente a distância e abertos, implementando uma lógica de cursos semipresenciais com a existência dos polos de apoio presencial, tutores presenciais e a garantia de encontros presenciais para a realização de determinadas atividades.

Por isso compreendem, os *entrevistados 2 e 3*, que as IES particulares já estão bem mais desenvolvidas na oferta de cursos e utilização de ferramentas (AVA) que envolvem a modalidade a distância do que as IES públicas.

[...] o pessoal da particular está voando, estão a léguas de distância das universidades públicas, porque a lógica é outra, lá eles são mais pragmáticos, tem muito pouca ideologia, blá blá blá, os caras precisam ganhar dinheiro. Os caras pegam as normas da CAPES e tudo mais, fazem e são reconhecidos, agora nós estamos engatinhando na universidade pública [...] (*sic*). (ECC2)

A UnB, por exemplo, tem 90 cursos e apenas oito são oferecidos na modalidade a distância, sendo todos estes da área de humanas com exceção do curso de EF que está na área da saúde, mas a maioria é licenciatura.

O ECC2 destaca que cursos mais “valorizados” como medicina, por exemplo, não é pensado de forma alguma para serem desenvolvidos a distância, sendo que há cursos presenciais que são totalmente precários e não oferecem estrutura adequada. Portanto, ainda assim há preconceito contra o curso a distância.

Conclusivamente, somos levados a pensar a partir dos relatos que a modalidade presencial seria ainda a primeira opção de modalidade de ensino, enquanto a segunda seria a modalidade semipresencial, híbrida, (envolvendo a metodologia a distância e

presencial) para aqueles que não têm condições de estudar presencialmente de modo integral. Destacando que a tendência para predominar os cursos semipresenciais é algo para a educação do futuro, principalmente para as IES públicas que vêm avançando a passos bem menos largos que as IES privadas.

5.2. Perfil dos egressos

Conjuntamente à pesquisa de campo sobre a experiência do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB (2007-2011), procuramos identificar ainda o perfil do egresso no que tange a sua relação com o trabalho. O objetivo dessa análise é compreender e relacionar a situação real e atual desses egressos, com o que foi proposto e desenvolvido ao longo de um pouco mais de quatro anos de curso através da política da UAB.

O questionário foi enviado por correio eletrônico aos 82 egressos da primeira turma de EF UAB-UnB (2007-2011) através dos quatro polos UAB 1, sendo desses questionários, 38 respondidos, o que correspondeu à participação na pesquisa de 46,3% dos egressos. Desse percentual, dentre os polos que participaram da pesquisa, Barretos-SP esteve presente com 26% desses questionários respondidos; Piritiba-BA também 26%; Santana do Ipanema 32%; e Duas Estradas-PB 16%.

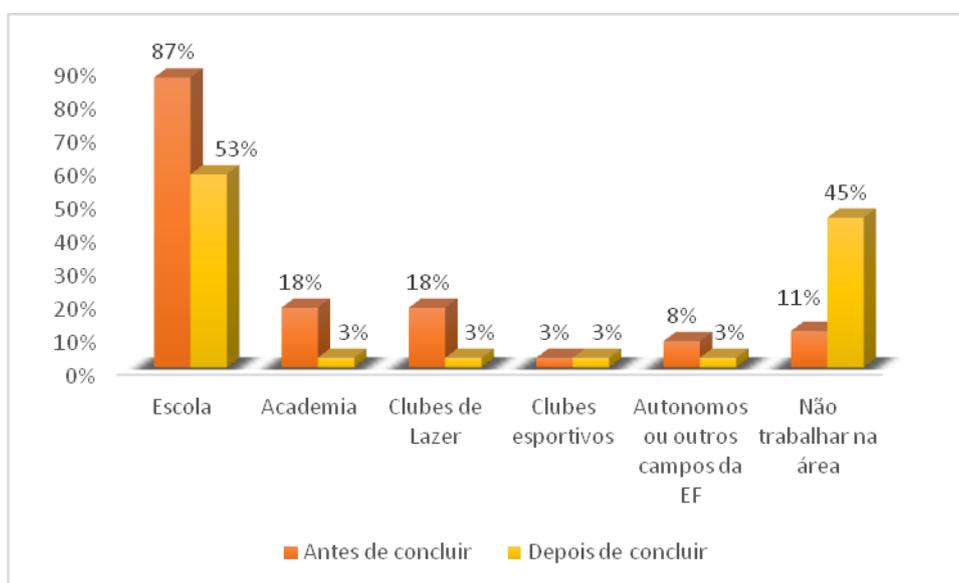
Apesar do recente ingresso ao mundo do trabalho, buscamos identificar:

- O que pretendiam fazer após a conclusão do curso assim que ingressaram no curso;
- Qual o campo de atuação atual;
- Que tipo de instituição trabalha;
- Contrato formal de trabalho;
- Renda mensal;
- Horário de trabalho;
- Carga horária semanal de trabalho;
- Se antes de concluir o curso já trabalhavam como professor de EF;
- Quanto tempo já atuaram/atuam como professor de EF em ambientes não escolares e escolares;
- Nível de ensino que trabalha;

- Como consideram sua ação em efetivar transformações políticas e pedagógicas no espaço onde atua;
- Como consideram sua atuação com as especificidades da EF; e
- Quais as principais dificuldades que encontraram em sua ação pedagógica.

De acordo com a análise dos dados, podemos constatar que a grande maioria dos egressos pretendia trabalhar em escolas assim que ingressou no curso. Sendo assim, considerando que os sujeitos da pesquisa poderiam marcar mais de uma opção, tivemos, como resultado, que 87% dos egressos pretendiam trabalhar em escolas, 18% em academias, 18% em clubes de lazer, 8% como autônomos, 3% em clubes esportivos, e 11% não tinham interesse em trabalhar na área.

Gráfico1 - Pretensão de trabalho antes do ingresso e campo de atuação dos egressos após a conclusão do curso.



Fonte: Questionário (aplicado entre fev. e abr. de 2013).

Todavia, após a conclusão do curso, o campo de atuação desses egressos, ainda considerando que tinham a opção de marcar mais de uma opção, denota que 45% dos

sujeitos não estão trabalhando na área, 53% estão trabalhando em escolas, 3% em academias, 3% em clubes esportivos e 3% em outro campo da EF. Assim, percebe-se que a maioria dos egressos está trabalhando em escolas, porém aparece um grande percentual de sujeitos que ainda não está trabalhando na área.

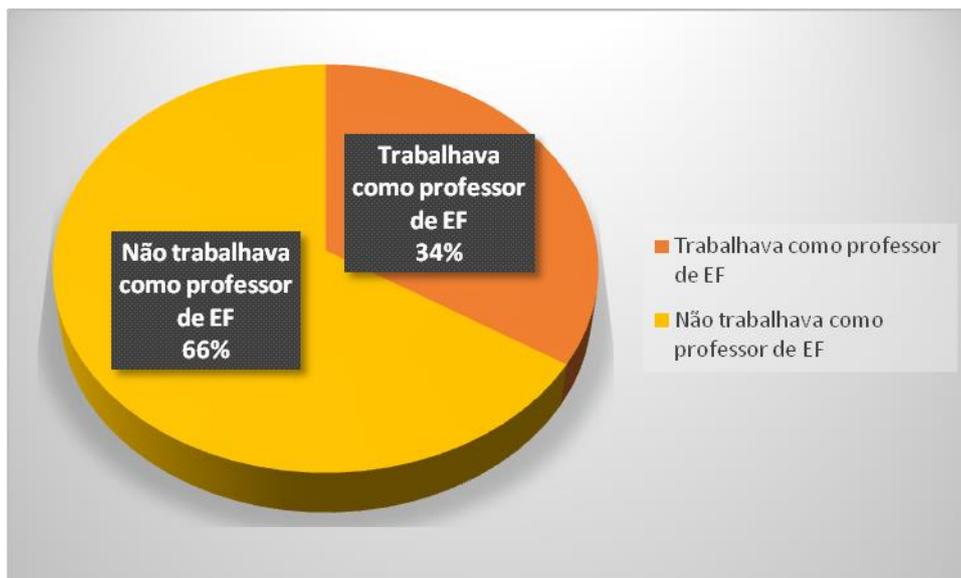
Do total de egressos, 89% trabalham em instituições públicas, sendo 71% concursados e 18% contratados. Os outros 11% trabalham em instituições particulares. E assim, 37% trabalham com contrato formal de trabalho e 24% trabalham sem contrato formal de trabalho.

A renda mensal dos egressos esteve demarcada principalmente entre mil e quatro mil reais, sendo especificamente 39% com renda entre dois e quatro mil reais, 32% entre mil e dois mil reais, 16% com um salário mínimo, 5% com menos de mil e mais que um salário mínimo, 5% entre quatro e seis mil reais e 3% com renda acima de seis mil reais.

O principal horário de trabalho está no período diurno durante a semana, tendo apenas 3% trabalhando nos finais de semana, e a carga horária de trabalho é acima de 30 horas semanais. Sendo que 11% trabalham menos de 20 horas semanais, 24% entre 20 e 30 horas semanais, 34% entre 31 e 40 horas semanais, e 32% trabalham mais de 40 horas semanais.

Identificamos também que antes de terem concluído o curso, boa parte dos estudantes já trabalhava como professor de EF em algum local. Todavia, predominou que 66% não trabalhavam e 34% já trabalhavam como professor de EF antes de concluir a graduação. Dentre os campos da EF, as escolas públicas foram os locais que estiveram predominantemente demarcados dentre os estudantes.

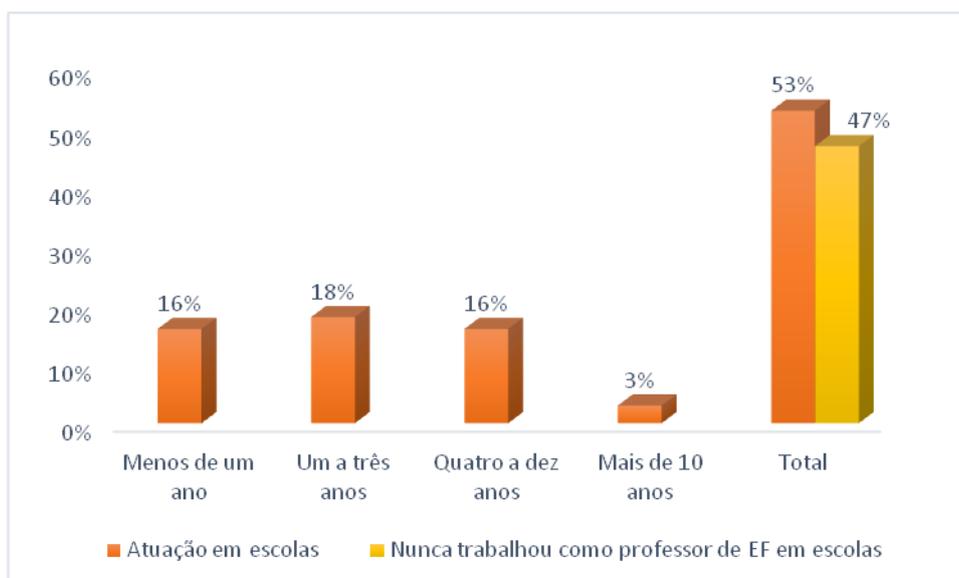
Gráfico 2 - Trabalhava como professor de EF em algum local antes de concluir o curso.



Fonte: Questionário (aplicado entre fev. e abr. de 2013).

No que consta da atuação dos egressos como professores de EF em escolas especificamente, temos que 16% trabalham há menos de um ano, 18% de um a três anos, 16% de quatro a dez anos e 3% trabalham há mais de dez anos. E temos o percentual de 47% que nunca trabalhou como professor de EF em escolas. O principal nível de ensino que trabalharam foi o fundamental com 68%, seguido do ensino médio com 24% e o ensino infantil com 8% dos sujeitos.

Gráfico 3 - Atuação dos egressos como professores de EF em escolas.



Fonte: Questionário (aplicado entre fev. e abr. de 2013).

Nos ambientes não escolares, o percentual é mais evidente em relação ao número de sujeitos que nunca trabalhou como professor de EF nesses locais fora da escola, sendo demarcado por 82%, enquanto temos 13% que atuaram ou ainda atuam de quatro a dez anos nesses espaços, e 5% entre um e três anos.

Os egressos demarcaram que sua ação em efetivar transformações políticas e pedagógicas na escola ou outro espaço que atua está entre intermediário e avançado, assim como sua atuação com as especificidades da EF. Esse resultado traz uma conotação de sucesso ao alcance desse objetivo no PPP do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB.

Dentre as dificuldades que tiveram na ação pedagógica para o percentual de professores que tiveram experiência com a escola, destacam-se: falta de interesse dos alunos; omissão da escola; falta de estrutura física com espaços adequados para dar aula; falta de materiais; desconhecimento do PPP da escola; valorização exacerbada da cultura esportiva com a desvalorização ou desconhecimento dos outros conteúdos da EF; dificuldade de inserir na escola uma outra metodologia do ensino de EF; descaso com as escolas públicas com a falta de políticas públicas para atender a esses espaços.

A falta de estrutura física, de materiais adequados para a realização das aulas práticas e teóricas e a resistência dos alunos em ter contato com outra perspectiva do ensino de EF estiveram dentre as reclamações mais recorrentes quanto às dificuldades que tiveram e continuam tendo com a prática pedagógica. Teve um caso de um professor de matemática que, assim que se formou, foi dar aula de EF, mas, ao tomar

contato com a realidade, relatou que hoje, apesar de o professor de EF ser “amado” pelos alunos, acredita ser mais fácil dar aula de matemática.

Assim, podemos perceber que as dificuldades que passaram não estiveram relacionadas aos problemas pedagógicos e sim com a falta das condições objetivas que fazem com que o professor consiga realizar sua aula com qualidade. Logo, percebe-se a desvalorização da EF, tanto pelos alunos quanto pelos gestores que incluem os profissionais da escola e do governo.

E por fim, considerando o objetivo do PPP (2009) de inclusão digital do egresso do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB, identificou-se a transferência dos equipamentos e meios de informação e comunicação utilizados no curso para suas aulas. Dentre os principais, destacaram-se: DVD's (TV ESCOLA); Laboratório de Informática da escola (Computadores); Internet; Vídeos; Filmes; Áudios; Data-show; Revistas; Jornais; Livros e artigos em PDF.

Sintetizando, antes de concluir o curso, a grande maioria dos estudantes (87%) tinha a pretensão de trabalhar em escolas, especificamente, e apenas 11% não tinham interesse em trabalhar com a EF. Após a conclusão do curso, foi identificado que 53% estão trabalhando em escolas e 45% não estão trabalhando na área. Importante destacar que apenas 34% já trabalhavam na área antes da conclusão do curso.

Todavia, configura que mais da metade dos egressos conseguiu ingressar no mundo do trabalho e especificamente na escola que era o objetivo da criação do curso de Licenciatura. Esta pesquisa foi realizada após um ano de conclusão do curso, logo, o ingresso no mundo do trabalho muitas vezes pode demorar um pouco mais de tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa sob a perspectiva de fazer uma análise sobre a expansão dos cursos de Licenciatura em EF no contexto do Sistema UAB, a partir de um discurso que não embarcasse no “denuncismo” ou em “premissas” acerca da modalidade de EAD e da política da UAB, como nos alertou Brito (2011).

Os caminhos percorridos para estabelecer esta análise perpassaram por realizar um diagnóstico sobre o panorama atual dessa nova modalidade de formação dentro do campo da EF, realizar uma análise específica no caso UnB e em seguida, a partir da discussão dos dados e da revisão de literatura, apontar quais as tendências no desenvolvimento da oferta de cursos de Licenciatura em EF no contexto da política nacional de professores a distância do Sistema UAB.

Devido à oferta deste curso na modalidade a distância ser completamente recente para o campo, a produção acadêmica sobre essa formação ainda é incipiente. Não foi identificado nenhum estudo que apontasse resultados de uma pesquisa sobre o cenário dos cursos de EF a distância e os desafios acerca do processo de ensino e aprendizagem. O intuito desta pesquisa esteve pautado então em buscar subsídios empíricos que minimizassem análises ingênuas acerca da expansão dos cursos de EF na modalidade a distância, especificamente através do Sistema UAB.

Sendo assim, evidencia-se que está havendo um crescimento progressivo dos convênios entre as IES públicas e o governo federal a partir de cada novo edital lançado pela UAB, assim como iniciativas das IES privadas para a oferta de cursos de Licenciatura em EF na modalidade a distância. Já são 18 cursos, sendo 13 ofertados pelas IES públicas através do Sistema UAB e cinco pelas IES privadas. No entanto, a quantidade de polos e de matrículas é quase equivalente entre as IES públicas e privadas.

Estes dados indicam o panorama em que as IES privadas têm se inserido no mercado, pois, como as relações de trabalho se alteram, o aumento do número de alunos em uma turma de EAD no ensino superior pode quadruplicar. Relaciona Pires (2001) que essa massificação e perda dos princípios éticos na constituição dos projetos das IES privadas colocam em cheque a credibilidade e qualidade dos seus cursos, e que o mesmo pode ocorrer com as IES públicas caso torne prioritária a lógica de mercado e produção massificadora.

A pesquisa realizada demonstrou que, embora a EAD seja um tema dotado de complexidade teórica e subjetiva, é relevante estudar o contexto histórico e compreender os fenômenos que são diretamente decorrentes do modelo capitalista de educação. O crescimento da oferta dos cursos de EF a distância confirma o processo de alteração nas formas de organização e expansão do ensino superior, marcado pelas mudanças no cenário sociopolítico e macroeconômico, e ainda as orientações internacionais para as políticas educacionais no país a partir da década de 1990.

Nesse contexto, a oferta dos cursos de licenciatura em EF também ingressa nessa modalidade e a Faculdade de EF da UnB é a IES pública pioneira nessa formação.

O susto de iniciar uma graduação a distância se estabeleceu a partir de dois âmbitos: por ser a distância e por ser um curso de EF. Houve muitas dúvidas, não diria resistência mas questionamentos, sobre como fazer um curso de EF na modalidade a distância. Os polos também relatam que tiveram que enfrentar preconceitos, resistências, falta de conhecimento sobre a formação, sobre a modalidade e constante comparação com o ensino presencial.

Os entrevistados afirmaram que a criação do curso não ocorreu sem conflitos e apontam, como principais entraves no início do curso: o convencimento dos pares; problemas operacionais em relação ao uso das ferramentas; metodologia; e outros do ponto de vista administrativo possivelmente decorrentes da não institucionalização, como a não computação das horas trabalhadas na EAD. Contudo, os mesmos relatam que esses problemas foram sendo constantemente superados devido ao respaldo da aceitação do curso pela instituição com o consentimento da maioria dos professores. Não é por menos que o curso a distância tem espaço para debate dentro do colegiado da Faculdade sempre que há necessidade de se discutir alguma pauta.

Destaca um dos entrevistados que a escolha das pessoas para trabalhar, tanto na sede quanto nos pólos, também foi bastante acertada e essencial para o sucesso do seu desenvolvimento. Os entrevistados no polo de apoio presencial elogiaram bastante a gestão do curso de EF e relatam que este é um curso diferenciado dos demais existentes no polo. “[...] a EF se mostrou como um curso que até surpreendeu os demais, como um curso de destaque dentre os demais ofertados pela UnB” (EPS2).

A FEF/UnB teve sua primeira experiência com EAD na especialização que ofertou para o programa Segundo Tempo em 2003. E essa experiência colaborou para que o colegiado conferisse menos resistência à proposta de um curso de licenciatura a

distância, primeiro através do Pró-Licenciatura e em seguida através do edital da UAB. A chegada na unidade de professores da área social da EF também contribuiu para essa aprovação.

O curso de EF UAB/UnB trouxe o diferencial de ter sido apresentado e aprovado pelo colegiado, contado com apoio da grande maioria dos professores e diretores desde o início. Os entrevistados falaram muito em uma unidade criada pela FEF/UnB para tornar o curso a distância pertencente à Faculdade. Inclusive, a coordenação decidiu redirecionar para a FEF as vagas que deveriam ser direcionadas especificamente para a UAB. Essa atitude, segundo o coordenador de curso, fez com que talvez perdesse alguns professores que trabalhariam especificamente com a EAD, porém fez com que ganhasse em números de professores da FEF envolvidos com o curso. E este curso acabou levando nota quatro no ENADE, que é um resultado avaliado satisfatoriamente pelos entrevistados, ainda mais por ser a primeira experiência.

No âmbito municipal, também houve elogios positivos nos relatos em relação ao atendimento que se propôs a oferecer no sentido de o município ter garantido uma infraestrutura física, pessoal, e tecnológica que garantiu qualidade para o desenvolvimento do curso, mesmo não sendo atendidas todas as instalações esportivas, de equipamentos e materiais didáticos propostos pelo PPP (2009). A partir dos depoimentos, percebe-se que o curso e os professores conseguiram se adaptar à realidade do polo sem conferir prejuízo à formação.

O papel da tutoria no contexto da UAB é um assunto questionado em unanimidade pelos entrevistados. A crítica estabelece relação com a incongruência entre a qualificação dos professores chamados de tutores, a responsabilidade assumida por eles na protagonização do processo de formação e o reconhecimento que não lhes são garantidos financeira e academicamente. Como ressalta o EGE, “tem toda uma proposta na contratação do professor, mas na hora de te reconhecer como docente você não é docente, você é tutor [...] é a precarização do trabalho docente (*sic*)”.

De acordo com o PPP (2009), o tutor é um mediador que dá suporte e orienta a aprendizagem, de forma que o aluno consiga desenvolver atividades significativas por si mesmo adquirindo autonomia no processo. Ou seja, essa é uma forma de atribuir menos importância ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, passando a chamá-lo de tutor.

A proposta dos organismos internacionais, responsáveis pelo delineamento das políticas e estratégias para a reformulação da educação com discursos que apontam para uma nova sociedade do conhecimento, propõe que: haja crescimento do alcance da oferta; que as TIC desempenhem um importante papel na relação custo-benefício da educação; e haja renovação do diálogo entre professores e sociedade questionando os limites e potencialidades do papel do professor. Shiroma (2003) avalia que essas políticas têm levado a uma “desintelectualização” do profissional.

A realidade conferida no trabalho dos tutores leva esse professor, já caracterizado nas entrevistas como profissional cada vez mais qualificado academicamente, a encarar o trabalho da EAD como um “bico”, um trabalho extra, de segundo plano, disso decorrendo reclamações da sede e dos polos em relação a algumas ausências e atrasos dos tutores. E os maiores prejudicados nesse contexto são os estudantes.

Ao trabalho dos professores supervisores também lhes são conferidos a mesma precarização. Deles são exigidos dar conta do trabalho pedagógico da disciplina e ainda diversificar a utilização das ferramentas disponibilizadas no ambiente moodle para a disponibilização dos conteúdos a partir de novas formas de interação, trabalho coletivo, pesquisa e intervenção mediada pelas TIC. Contudo, em muitos casos, esses professores têm que primeiro identificar quais são as ferramentas, apropriar-se delas e, em seguida, pensar qual a mais adequada para cada situação.

Neste curso, houve tentativas isoladas de alguns professores para sair do que costumam chamar de “arroz e feijão”, que é o fórum e a tarefa (sem desmerecer a importância dessas ferramentas que representam o espaço de diálogo de uma sala de aula). Todavia, percebe-se alguns entraves para a diversificação do uso de recursos, decorrentes principalmente da falta de tempo dos professores para conseguir atender toda a demanda de trabalho.

Kenski (2003) e Pretto e Pinto (2006) consideram que as tecnologias já fazem parte do cotidiano das pessoas e vêm interferindo habitualmente no modo de nos relacionarmos socialmente e de adquirir conhecimentos. O aparecimento das novas TIC é recente na vida das pessoas e, se não forem incorporadas pelos *imigrantes digitais*, que podem ser caracterizados por alguns professores, dependendo do contexto, pode criar um descompasso e gerar perigosos abismos sociais e educacionais (BELLONI,

2002). Kenski (2003) destaca que é preciso conhecer esse mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade.

Fantin e Rivoltela (2010) reforçam a ideia e acrescentam que o docente dentro do novo espaço escolar precisa conhecer os formatos e linguagens da mídia para que consiga utilizá-las pedagogicamente para uma mediação mais crítica, sensível e informada acerca dessa cultura. Entretanto, Preti (2005) acrescenta que a mediação tecnológica não elimina a mediação humana, ou seja, o aparato tecnológico por si só não é garantia de educação e por isso o professor tem um papel fundamental.

A relação estabelecida com o corpo docente é um dos pontos apontados como necessários de serem redefinidos para efetivar a institucionalização da EAD na UnB e também um dos principais entraves que vêm prolongando o reconhecimento acadêmico dessa modalidade e atrasando a inserção da EAD na cultura da universidade.

Não há uma legislação específica da UAB na UnB. Os cursos de graduação a distância têm sido de responsabilidade dos colegiados dos próprios cursos e, portanto, vêm seguindo o disposto no Regimento Geral da UnB. Porém, como esses cursos ainda não foram incorporados à rotina da universidade, muitas especificidades não constam do Regimento. Logo, muitas decisões são resolvidas internamente com a coordenação do curso.

Todos os entrevistados são unânimes em falar sobre a importância da institucionalização da EAD na UnB para que o aluno a distância possa se sentir integrado à universidade e não como participante de um programa de assistência emergencial do MEC. Moura e Imbroisi (2012) apontam que é responsabilidade do DEG promover essa aproximação entre as modalidades. Por isso, o DEG vem promovendo algumas ações desde 2009 para alinhar as modalidades, abrindo cursos de extensão, disciplinas de verão abertas para ambas as modalidades e ações institucionais específicas direcionadas para a incorporação das TIC nos cursos. Todavia, essas ações ainda não encaminharam para a institucionalização definitiva da EAD na UnB e por isso o DEG elaborou um plano de metas para ser desenvolvido entre 2013-2017 para evitar a criação de “uma universidade dentro da outra”.

A formação a distância tem sido pensada pela UnB dentro de ações estratégicas para o processo de institucionalização como uma nova metodologia de ensino que permite a criação de sistemas bimodais de ensino para atender à população que não tem

acesso ao ensino superior. A UAB não representa, segundo Rocha *et al* (2012), a conversão dos cursos presenciais em cursos a distância.

No entanto, o contexto e a justificativa de criação da política da UAB correlacionam-se, a todo momento, com a possível solução da carência de professores em determinadas regiões, indicando que o objetivo dessa política tem estado mais ligado aos interesses de atender ao mercado do que necessariamente ampliar o acesso à universidade e ao conhecimento elaborado por aquelas pessoas que não têm esse acesso.

Como fazer EF a distância? Resistência, desconfiança, desconhecimento e contestação foram algumas das características atribuídas a essa discussão principalmente no início do curso. As principais justificativas pautaram-se na superação do modelo de formação que a EF carregava historicamente correlacionado ao fato de a proposta ser um curso de formação de professores. Logo, o essencial é que novos sentidos fossem atribuídos a essa formação para que não mais se centralizasse no saber-fazer, mas, sim, na importância do saber sobre o saber-fazer e sua contextualização pedagógica.

Bracht (1999) nos afirma que a especificidade da EF está centrada no movimento e na sua relação com os conhecimentos do corpo. Porém, nos provoca ao indicar sentidos pedagógicos que contribuem para uma desnaturalização do conhecimento da EF que, tradicionalmente, está centrado apenas no saber fazer. O autor aponta para uma prática que, ao considerar as manifestações dos discursos da “cultura corporal” e da “cultura de movimento” como fenômeno cultural, deve trabalhar esses conteúdos de forma historicizada e contextualizada para que assim se torne possível uma intervenção crítica na realidade.

Entretanto, embora não seja preciso que um bom professor de EF seja um exímio executor das práticas corporais, é importante que ele conheça e vivencie sua especificidade centrada no movimento e no corpo. Porém, os entrevistados relacionam que apenas o espaço do encontro presencial é considerado insuficiente para garantir esse contato.

Sendo assim, o curso estabeleceu algumas estratégias alternativas para intensificar os momentos presenciais a fim de aproximar o estudante da realidade social e rotina profissional, tais como: a criação das disciplinas de práticas curriculares e estágio supervisionado; as semanas pedagógicas semestrais; participação na semana universitária da UnB; atividades complementares obrigatórias; e a proposta de

investigação e iniciação científica que, devido a não institucionalização, ainda não aconteceu.

A crítica expressa nos relatos é de que os momentos presenciais poderiam estar sendo mais fortalecidos pelos tutores presenciais, que já são professores, ou com os próprios alunos que já atuam em áreas profissionais específicas da EF, mesmo sem a formação completa, para que a infraestrutura do polo fosse melhor aproveitada.

No entanto, os relatos apontam que o curso de EF UAB/UnB vem conseguindo amarrar bem a relação teoria e prática no fluxo curricular, atendendo às expectativas para a formação e experimentação com o campo profissional. Além do mais, destaca que a formação inicial não tem que esgotar a especificidade da EF, sendo necessário, para isso, a formação continuada.

O polo de apoio presencial é ressaltado como um espaço de extrema importância para o contato do estudante com as atividades presenciais, o acesso à biblioteca e mais do que isso, segundo alguns entrevistados, que a eficaz interação com o polo pode evitar evasão, potencializar o acompanhamento do aluno e o próprio trabalho dos tutores, já que os presenciais recebem reclamação dos estudantes a respeito do desaparecimento ou demora de *feedbacks* de alguns tutores a distância. Assim como, em determinados casos, já aconteceu dos tutores a distância não encontrar apoio nos tutores presenciais.

Por isso, os entrevistados ressaltam a importância do bom relacionamento entre sede e polos para que esses problemas sejam resolvidos antes que se tornem irreversíveis. O polo de Barretos-SP destacou que essa interação aconteceu e continua acontecendo com bastante qualidade.

Segundo o PPP (2009), os componentes do curso foram pensados em uma direção crítica, evitando a adaptação de um currículo que contribui para um saber desarticulado, instrumental, pragmático, utilizando apenas a metodologia tradicional e desconsiderando o aporte conceitual no campo das tendências pedagógicas da EF. A partir da entrevista do tutor presencial e dos professores supervisores, principalmente, pudemos identificar relatos positivos acerca da prática dos alunos nas disciplinas e nas próprias atividades extracurriculares.

Desse modo, apesar de ainda não haver um estudo específico sobre a prática pedagógica do egresso formado no curso a distância, percebe-se que essa metodologia não foi um entrave para a formação dos professores de EF, pois garantiu a vivência

prática a partir de diversas estratégias utilizadas para a intensificação dos momentos presenciais e a base teórico-prática certificada pelo curso.

Inclusive, a preocupação da política da UAB para formação de professores parece ter sido atendida no curso de Licenciatura em EF UAB/UnB, tendo em vista que os egressos estão há pouco mais de um ano no mercado de trabalho. Os dados mostram que mais da metade já estão trabalhando em escolas, mas é importante demarcar que 34% já trabalhavam como professores de EF antes de concluir a graduação. Sendo assim, o curso formou esses professores e ingressou mais 19% dos alunos no mundo do trabalho.

Outro dado importante é que, apesar de 47% dos egressos nunca terem atuado na área, havia o interesse de 87% dos sujeitos em trabalhar em escolas assim que entraram no curso. Esses dados podem apontar que esses egressos não conseguiram ainda o ingresso no campo, por ser recente a conclusão do curso ou por terem preferido permanecer em outras profissões por motivos desconhecidos.

Foi possível também identificar que as dificuldades que esses professores que já estão na escola vêm encontrando no campo não estão relacionadas a problemas pedagógicos e sim à falta das condições objetivas que fazem com que os professores não consigam realizar suas aulas com qualidade.

As propostas metodológicas e conceituais que propunham o PPP (2009) para guardar as peculiaridades da área da EF foram atendidas direta ou indiretamente no decorrer do curso, tais como: desenvolver e direcionar disciplinas que proporcionem interação com a comunidade escolar aproximando os estudos teóricos com a prática profissional dos estudantes; intensificação e diversificação dos momentos presenciais através de diferentes estratégias; inclusão digital e proficiência dos professores nos códigos e linguagens das tecnologias de informação e comunicação; e ações interdisciplinares que envolveram a comunidade escolar em projetos e atividades realizadas pelos alunos.

Algumas ações, como a inclusão digital e a proficiência dos professores, foram atendidas com ações não intencionais, e as ações interdisciplinares aconteceram a partir de iniciativas isoladas de alguns professores e durante as semanas pedagógicas. Apenas as propostas de criação de uma rede após a diplomação dos estudantes como parte de um processo de formação continuada e a Investigação e Iniciação Científica para aproximar o estudante da pesquisa não foram efetivadas.

Apesar de este não ser um estudo didático-pedagógico do curso de Licenciatura em EF UAB/UnB, percebe-se, a partir do PPP (2009), que este curso tem uma preocupação com os princípios políticos, éticos e pedagógicos pertinentes a uma formação crítica e emancipadora para a formação do sujeito e sobre a EF para atuação em ambientes escolares. Destaca-se que este curso tem um preordenamento para que o aluno possa produzir conhecimento e não somente reproduzir a informação.

Esse contexto contraria o chamado “pragmatismo reducionista”, que Freitas (2007) aponta como característica dos cursos de formação a distância. Sendo assim, apresenta resistência à priorização da lógica do mercado de massificação a fim de preservar a credibilidade e qualidade do curso, diferente das IES privadas.

Num esforço de síntese, é possível empreender uma análise acerca da expansão dos cursos de EF a distância no contexto do Sistema UAB a partir de dois olhares: o primeiro, sob a ótica de criação dessa política que estabelece, sim, nexos entre a EAD e o ideário neoliberal, submetendo as políticas educacionais e a implementação da EAD às exigências ideológicas e econômicas do capital internacional. A utilização da EAD para formação de professores esteve amplamente recomendada pelo BM e pela UNESCO. Segundo Malanchen (2011), o Estado percebe nessa modalidade uma possibilidade de redução de custos a partir das novas relações de trabalho mais flexíveis e terceirizadas, por meio dos polos da EAD, que representa um investimento no ensino superior menos oneroso e, portanto, mais atraente. Por isso, as metas são cada vez mais audaciosas de expansão de cursos através do Sistema UAB.

O segundo olhar estaria sob a ótica do que a autonomia das universidades vem permitindo-as desenvolver nos cursos a distância, empreendendo esforços para que seja possível uma formação com qualidade crítica e emancipadora. A UnB, por exemplo, vem buscando institucionalizar a EAD na universidade para melhorar as condições com que foi implementada. E a FEF/UnB internamente vem buscando organizar o curso aderindo qualidade à gestão, ao projeto político pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de um curso de EF.

Porém, analisando sob o ponto de vista da continuidade dos cursos através do Sistema UAB, embora tenham novas IES públicas aderindo à oferta do curso, apenas a UnB apresenta ter interesse na oferta contínua (a cada novo edital) dos cursos de licenciatura em EF. As demais IES públicas participaram apenas de um ou, no máximo,

dois editais (caso da FEF/UFG) ou acabaram de começar o curso, portanto não é possível afirmar o interesse na continuidade.

Todavia, os possíveis indicadores acerca da tendência dessa expansão, tendo em vista a análise do contexto teórico e empírico estudado, é que, apesar da potencialidade das novas ferramentas educacionais tecnológicas, o modelo que está colocado para a política do Sistema UAB ainda apresenta muitas lacunas e principalmente falta de seriedade com o trabalho docente. Sendo assim, a tendência de crescimento da EAD como modalidade de ensino tem sido inquestionável, porém, tal como ela é materializada hoje no âmbito público através do Sistema UAB, acredita-se que não deverá permanecer.

7. REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. **Tecnologia de informação e comunicação e formação de professores**. Rev. Educação e Sociedade, vol. 29, n.104, Campinas, out., 2008.

_____, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: Dinâmicas e Lugares. Educação e Sociedade, vol.31, n.113, p. 1319-1335, Campinas, out-dez, 2010.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009. p.9-13.

AMARAL, G. A. *et al.* **Formação Profissional e Diretrizes curriculares da Educação Física**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital, v.3, n.1, nov./2006.

BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: Entre a expansão e a redução**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acessado em: 25 de Julho de 2011.

_____, R. G. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, p.1299-1318, out-dez. 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. M. L. **Educação a distância**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BETTI, M. **EF como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência**. Rev. Bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.3, jul./set. 2005. p.183-197.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital de seleção n. 01/2005 de 16 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 17 maio 2012.

_____. Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006a. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução fnde/cd/n. 044, de 29 de dezembro de 2006b. Disponível em:

<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2006/res044_29122006.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2008.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** Ministério da Educação. Censo da Educação Superior: 1996-2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resultado de polos de apoio presencial e cursos superiores selecionados no Edital 2005 da Universidade Aberta do Brasil. 2007.** Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/polos.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Sinopse estatística do professor.** Brasília: INEP, 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse--sinopse>>. Acesso em: 1 dez. 2011.

_____. Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009b. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.**

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).** Ministério da Educação. Resumo técnico: censo da educação superior 2010, Brasília, 2011. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico2010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE).**

Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.

Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/ov-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em 2 nov. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** Ministério da

Educação. Disponível em: < www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/ov-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BRITO, E. P. P. E. **O sistema universidade aberta do Brasil e as políticas de formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, v. 6, n.13, maio-jul. 2011.

COSTA, M. L. F. Ensino Superior a Distância: políticas públicas e práticas institucionais. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação (SBHE 2006), Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação** (SBHE 2006). Goiânia, Goiás: UCG, 2006.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 234-252, Campinas, set/2002.

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

_____, L. F. (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FANTIN, M. ; RIVOLTELLA, P. C. **Crianças na era digital:** desafios da comunicação e da educação. Revista Estudos Universitários. Sorocaba, v.36, n.1, jun. 2010. p. 89-104.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1203-1230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 25

GIOLO, J. A. **Educação a distância e a formação de professores**. Educação e Sociedade, v. 29, n.105, set/dez., 2008. p. 1211-1234.

_____, J. A. **Educação a distância:** tensões entre o público e o privado. Educação & Sociedade, v. 31, 2010. p. 1271-1298.

GONTIJO, S. **O Livro de Ouro da Comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores:** viabilidade, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LITWIN, E. **Educação a Distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOBO NETO, F. J. da S. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. 2008.

MALANCHEN, J. **UNESCO: Políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, dez. 2008. p.179-199. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art13_32.pdf>. Acesso em: 15 de Novembro de 2011.

_____. **Uma análise crítica sobre as políticas para a formação de professores a distância no Brasil.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. v. 6, 2011. p. 69-96. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/sumario13.html>. Acesso em: 15 de Novembro de 2011.

MEDEIROS, R. M. N. M. *et al.* **Reflexões sobre o fazer pedagógico da EF.** Motriz, Rio Claro, v.16, n.1, jan/mar 2010. p.199-206.

MOON, B. **O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores:** uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, out. 2008. p. 791-814.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, C. M.de C. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância.** Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

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

NOGUEIRA, D. X. P.; MORAES, R. de A. A educação a distância nas políticas públicas brasileiras: da LDB ao novo PNE. In: VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2010), 2010, Cuiabá. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2010).** Cuiabá, Mato Grosso: UFMT, 2010.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p.2-8.

Pesquisas UAB, o que você deseja consultar? nov. 2011. Disponível em: <<http://uab.Capes.gov.br/index.php>> Acesso em: 26 jan.2012.

PEREIRA, M. de F. R.; PEIXOTO, E. M. de M. **A distância:** a escola Lula para a formação de professores. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, dez. 2010. p.179-188.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância:** experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIMENTEL, F. C. **Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciaturas presencial e a distância em EF da Universidade Federal de Goiás.** Monografia. FEF/UFG, 2010.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the horizon, Bradford, v. 9, n.5, oct 2001. Disponível em:
<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

PRETTO, N. de L.; PINTO, C. da C. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação. v. 11. n. 31. jan./abr. 2006. p. 19 - 30.

ROCHA, *et al.* Traços, riscos e bordados constituintes da história do programa Universidade Aberta do Brasil na UnB. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno. (Org.) **Trajatória das Licenciaturas da UnB – EAD em foco**. Brasília, DF: Editora UnB, 2012.

SCAFF, E. A. da S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SEGEINCH, S. C. D. **Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior**: o triplo papel da avaliação. GT: Política de Educação Superior, n.11. 2011.

SEGENREICH, Stella Duarte. **Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior**: novas reflexões sobre o papel da avaliação. Curitiba: Editora UFP, 2006. Educar n. 28. p. 161-177.

SELWYN, N. **O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social**: uma perspectiva crítica do Reino Unido. Rev. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n.104 – Especial, out-2008. p. 815-850.

SILVA JR., J. dos R. **Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância**: implicações teóricas. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003, n. 24.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a Distância no Brasil**: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. Poíesis Pedagógica - v.8, n.2 ago/dez.2010. p.4-17.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SELWYN, N. **O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social**: uma perspectiva crítica do Reino Unido. Rev. Educ. Soc. Campinas, v. 29, n.104 – Especial, out-2008. p. 815-850.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 172. p. 64-83.

SOUSA, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28. n.100, out. 2007. p. 1203-1230.

TEATINI, J. C. **Institucionalização da EAD e o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** III Simpósio EAD da UnB. Universidade de Brasília, nov. 2011. Apresentação Power point. UAB.

ZUIN, A. A. S. **O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. p. 961-980.

ANEXO 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO

Roteiro de Entrevista para o **Coordenador de Curso do Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância UAB-UNB**

1. Nome. Formação acadêmica. Há quanto tempo trabalha com a UAB.
2. Descreva sua rotina como coordenador de curso?

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA UAB-UNB

1. Quais ações para criar o curso de EF a distância precederam a política da UAB?
2. Como situou a parceria com a UFG na inscrição do projeto no primeiro edital da UAB?
3. Quais atores estiveram diretamente envolvidos com a criação do curso? Qual o intuito deste curso?
4. Quais foram os principais entraves e quais foram as possibilidades que estiveram apontadas na proposta de criação de um curso de EF na modalidade a distância?
5. Como conseguiram sustentar a justificativa de que era possível formar professores de EF com a metodologia a distância, tendo em vista que este curso é marcado em sua herança histórica, pelo empirismo do saber-fazer, da valorização da técnica, da tática, das habilidades físicas e das condições morfofisiológicas?
6. Quais os pontos de proximidade e convergência entre o modelo adotado do curso de Licenciatura em EF a distância e o curso de Licenciatura em EF “presencial”?

CONVERGÊNCIA COM A FORMAÇÃO PRESENCIAL

7. O curso de Educação Física a distância da UAB é um curso da Faculdade de Educação Física da UnB e oferece a mesma formação que a modalidade presencial, sendo ambos os cursos de licenciatura. Deste modo, durante a elaboração do PPP do curso de EF a distância houve alguma preocupação em se aproximar da proposta do curso de EF presencial desta instituição? Quais os principais pontos observados?
8. Neste mesmo contexto, quando da implementação do curso, houve discussões a respeito da mobilidade de inscrição em disciplinas de ambas as modalidades? A ementa é a mesma? Qual a avaliação e os principais entraves que você observa

em relação a essa aproximação com a modalidade presencial? Existem pontos positivos e negativos?

PROPOSTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS DO PROGRAMA

9. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, uma das propostas metodológicas do programa era a criação de uma rede após a diplomação dos estudantes. Essa proposta foi efetivada? Se sim, como, e se não, por quê?
10. O curso tem uma ação afirmativa de inclusão digital. Como você avalia a capacidade deste curso de preparar o egresso para o uso das TIC e seus códigos e linguagens em seu campo de atuação?
11. Houve um estudo a priori sobre a relevância e coerência com a demanda por professores de educação física nas áreas geográficas escolhidas para serem polos da UAB1?
12. Como você analisa e avalia o tempo destinado para a experiência e vivência da cultura do movimento humano? É suficiente para a formação de professores de EF?
13. O Projeto Político Pedagógico também aponta que seriam desenvolvidas ações que promovessem o desenvolvimento de propostas interdisciplinares envolvendo a comunidade escolar em projetos e atividades realizados pelos alunos em seus contextos de trabalho. Essa proposta se efetivou na primeira turma?

INSTITUCIONALIZAÇÃO

14. Há alguma legislação específica da UAB na UnB?
15. Existe algum regimento estabelecido para aqueles alunos que querem transferir de polo, trancar o curso, ou pegar disciplina na modalidade presencial?
16. Quais as iniciativas estão sendo tomadas em direção a institucionalização da UAB na UnB? O que já foi feito e o que se pretende fazer?
17. Como você observa e avalia a discussão dessa pauta nas reuniões de colegiado da Faculdade de Educação Física da UnB?
18. Quais são os entraves para que a UAB se efetive na instituição.

Roteiro de Entrevista para o **Coordenador de polo do Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância UAB-UNB**

1. Nome. Formação acadêmica. Há quanto tempo trabalha com a UAB.
2. Descreva sua rotina como coordenador de polo?

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA UAB-UNB

3. Como foi a aceitabilidade do curso no município?
4. Você acompanhou a divulgação do vestibular?
5. O polo já existia antes da inserção do curso de Educação Física?
6. Existem cursos de Educação Física no município ou perto do polo?

PROPOSTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS DO PROGRAMA

7. O curso tem uma ação afirmativa de inclusão digital. Como você avalia a capacidade deste curso de preparar o egresso para o uso das TIC e seus códigos e linguagens em seu campo de atuação?
8. Houve um estudo a priori sobre a relevância e coerência com a demanda por professores de educação física nas áreas geográficas escolhidas para serem polos da UAB1?
9. Como você analisa e avalia o tempo destinado para a experiência e vivência da cultura do movimento humano? É suficiente para a formação de professores de EF?
10. O Projeto Político Pedagógico também aponta que seriam desenvolvidas ações que promovessem o desenvolvimento de propostas interdisciplinares envolvendo a comunidade escolar em projetos e atividades realizados pelos alunos em seus contextos de trabalho. Essa proposta se efetivou na primeira turma?

INTERATIVIDADE UNB-POLOS

11. Descreva como foi a relação que estabeleceu com a sede FEF-UnB (coordenador de curso, gestor e coordenador de tutores)?
12. Descreva como foi a relação que estabeleceu com o professor supervisor?
13. Descreva como foi a relação que estabeleceu com o tutor a distância?
14. Descreva como foi a relação que estabeleceu com o tutor presencial?
15. Descreva como foi a relação que estabeleceu com o município em relação ao espaço cedido para o desenvolvimento do curso, materiais disponibilizados, biblioteca, laboratório de informática, internet, e funcionários do polo

concedidos pela prefeitura? Qual o principal canal de comunicação com a prefeitura? Há muita burocracia?

16. Esse polo estabeleceu algum canal de comunicação com outros polos que ofereceram o curso de Educação Física? Se sim, que tipo de comunicação foi essa estabelecida?

Roteiro de Entrevista para o Gestor e Coordenador de tutores do Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância UAB-UNB

1. Nome. Formação acadêmica. Há quanto tempo trabalha com a UAB.
2. Descreva sua rotina como gestor ou coordenador de tutores?

PROPOSTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS DO PROGRAMA

3. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, uma das propostas metodológicas do programa era a criação de uma rede após a diplomação dos estudantes. Essa proposta foi efetivada? Se sim, como, e se não, por quê?
4. O curso tem uma ação afirmativa de inclusão digital. Como você avalia a capacidade deste curso de preparar o egresso para o uso das TIC e seus códigos e linguagens em seu campo de atuação?
5. Houve um estudo a priori sobre a relevância e coerência com a demanda por professores de educação física nas áreas geográficas escolhidas para serem polos da UAB1?
6. Como você analisa e avalia o tempo destinado para a experiência e vivência da cultura do movimento humano? É suficiente para a formação de professores de EF?
7. O Projeto Político Pedagógico também aponta que seriam desenvolvidas ações que promovessem o desenvolvimento de propostas interdisciplinares envolvendo a comunidade escolar em projetos e atividades realizados pelos alunos em seus contextos de trabalho. Essa proposta se efetivou na primeira turma?

CONVERGÊNCIA COM A FORMAÇÃO PRESENCIAL

8. O curso de Educação Física a distância da UAB é um curso da Faculdade de Educação Física da UnB e oferece a mesma formação que a modalidade presencial, sendo ambos os cursos de licenciatura. Você participou da elaboração do PPP? Se sim, durante a elaboração do PPP do curso de EF a

distância houve alguma preocupação em se aproximar da proposta do curso de EF presencial desta instituição? Quais os principais pontos observados?

9. Neste mesmo contexto, quando da implementação do curso, houve discussões a respeito da mobilidade de inscrição em disciplinas de ambas as modalidades? A ementa é a mesma? Qual a avaliação e os principais entraves que você observa em relação a essa aproximação com a modalidade presencial? Existem pontos positivos e negativos?

DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS INOVADORAS APOIADAS NAS TECNOLOGIAS

10. Como você observa e avalia a utilização dos professores supervisores das metodologias ativas e participativas com recursos as TIC no processo de ensino e aprendizagem?
11. Você observa que essas ferramentas inovadoras que os professores estão experimentando no processo de ensino e aprendizagem, a partir da modalidade a distância, estão sendo transferidas para o ensino presencial?
12. Você avalia que está havendo uma melhora na qualidade dos processos educativos a a partir da inserção das TIC?

Roteiro de Entrevista para o Tutor Presencial do Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância UAB-UNB

1. Nome. Formação acadêmica. Há quanto tempo trabalha com a UAB.
2. Descreva sua rotina como tutor presencial?

INTERATIVIDADE UNB-POLOS

3. Descreva como foi a relação que estabeleceu com a sede FEF-UnB (coordenador de curso, gestor e coordenador de tutores)?
4. Descreva como foi a relação que estabeleceu com o professor supervisor?
5. Descreva como foi a relação que estabeleceu com o tutor a distância?
6. Descreva como foi a relação que estabeleceu com coordenador de polo?

CONVERGÊNCIA COM A FORMAÇÃO PRESENCIAL

7. A comparação com a formação presencial é usual na ação do processo de ensino e aprendizagem?

Questionário dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância UAB-UNB

ASPECTOS GERAIS

Município sede do Pólo UAB-UNB:

- Barretos-SP
 Duas Estradas-PB
 Piritiba-BA
 Santana do Ipanema-AL

Município em que Reside: * _____

Este foi o seu primeiro Curso de graduação?

- Sim
 Não, já era formado em outra graduação presencial
 Não, já era formado em outra graduação em EAD

Você já deu início em alguma pós-graduação?

- Sim Não

Caso sua resposta seja sim, qual o curso e a instituição?

EGRESSO E A RELAÇÃO COM O TRABALHO

Quando ingressou neste Curso de graduação, o que pretendia fazer após sua conclusão?*

Marque mais de uma opção, se necessário.

- Trabalhar em escolas Trabalhar como autônomo
 Trabalhar em academias Trabalhar em clubes de lazer
 Trabalhar em clubes esportivos Não tinha interesse de trabalhar na área

Após concluído o curso, qual o seu campo de atuação?*

Marque mais de uma opção, se necessário.

- Escola Clube de lazer
 Academia Outros _____
 Clube esportivo Não trabalho na área

Caso esteja empregado, em que tipo de instituição trabalha?

- Em instituição pública concursado Trabalho como autônomo
 Em instituição pública contratado Em instituição particular

() Outros _____

Especifique a sua profissão/trabalho:

Trabalha com carteira assinada?

() Sim () Não

Qual é a sua Renda Mensal?

() Não tenho renda
 () Salário Mínimo - R\$,00
 () Menos de R\$ 1.000,00 e mais que um salário mínimo
 () De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00 () De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00
 () De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00 () Mais de R\$ 6.000,01

Qual é seu horário de trabalho?

Marque mais de uma opção, se necessário.

() Manhã () Tarde () Noite
 () Finais de semana () Não trabalho

Qual é sua Carga Horária Semanal de trabalho? *

() Menos de 20 horas semanais () Entre 20 horas e 30 horas semanais
 () Entre 31 horas e 40 horas semanais () Mais de 40 horas semanais
 () Não trabalho

Antes de ter concluído o curso, você já trabalhava como professor de Educação Física em algum local?

Exclua a experiência do estágio.

() Sim () Não

Se sim, onde? _____

Há quanto tempo atua/atuou como professor de Educação Física em ambientes não escolares?

() Menos de 1 ano () De 1 a 3 anos
 () De 4 a 10 anos () Mais de 10 anos
 () Nunca trabalhei como professor de Educação Física em ambientes não escolares

Há quanto tempo atua/atuou como professor de Educação Física em escolas, especificamente?

Exclua a experiência do estágio.

() Menos de 1 ano () De 1 a 3 anos
 () De 4 a 10 anos () Mais de 10 anos
 () Nunca trabalhei como professor de Educação Física em escolas

Você já trabalhou com qual nível de ensino?

Marque mais de uma opção, se necessário. Exclua a experiência do estágio.

- Ensino infantil Ensino médio
 Ensino fundamental EJA
 Nunca trabalhei como professor de Educação Física em escolas

Como você considera sua ação em efetivar transformações políticas e pedagógicas na escola, ou outro espaço em que atua:

- Insatisfatório Básico
 Intermediário Avançado
 Nunca trabalhei na área

Como você considera sua atuação com as especificidades da Educação Física:

- Insatisfatório Básico
 Intermediário Avançado
 Nunca trabalhei na área

Aponte uma dificuldade que encontrou em sua ação pedagógica:
