

**EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DA**  
**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**  
**NO BRASIL**

ORGANIZADORAS

**ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS**  
**ILANE FERREIRA CAVALCANTE**



## ***Experiências e Práticas da Educação a Distância no Brasil***

Copyright © 2015 – IFRN Editora.

Todos os direitos reservados.

Esta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida em qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, exclusivamente para fins didáticos, desde que a fonte seja citada.

### **REITOR**

*Belchior de Oliveira Rocha*

### **PRÓ-REITOR DE ENSINO**

*José de Ribamar Silva Oliveira*

### **PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

*José Yvan Pereira Leite*

### **DIRETOR DO CAMPUS EaD**

*Erivaldo Cabral da Silva*

### **DIRETOR ACADÊMICO DO CAMPUS EaD**

*Wagner de Oliveira*

### **ORGANIZADORAS**

*Elizama das Chagas Lemos*

*Ilane Ferreira Cavalcante*

### **REVISÃO**

*Ilane Ferreira Cavalcante*

### **CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

*Ystallonne Carlos da Silva Alves*

### **AUTORES**

*Ana Lúcia Sarmento Henrique*

*Carlos Rinaldi*

*Cassandra Ribeiro Joye*

*Celia Maria de Araújo*

*Elizabete Alves de Freitas*

*Elizama das Chagas Lemos*

*Eloisa Maia Vidal*

*Francisco Aliandro da Costa*

*Ilane Ferreira Cavalcante*

*Ivete Martins Pinto*

*João Paulo de Oliveira*

*Jomara Dantas Pessoa*

*Klaus Schliinzen Junior*

*Larissa Fernanda dos Santos Oliveira*

*Leidimar Veríssimo da Costa Alves*

*Leonardo dos Santos Feitoza*

*Marcos Roberto Fernandes Gurgel*

*Maria Aparecida Crissi Knüppel*

*Maria Luisa Furlan Costa*

*Nara Maria Pimentel*

*Renata Patrícia Lima Jenônimo M. Pinto*

*Roberto Douglas da Costa*

*Rosângela Maria Sinézio de Araújo*

*Rosemary Pessoa Borges*

*Vânia Marisa Niederauer Flores Severo*

*Wagner Ramos Campos*

*Wilton Firmino da Cruz*

*Zildenice Matias Guedes Maia*

*Divisão de Serviços Técnicos*  
Catalogação da publicação na fonte  
IFRN / Biblioteca Sebastião Fernandes

P967

Experiências e Práticas da Educação a Distância no Brasil.1 ed. / organizadoras,  
Elizama das Chagas Lemos, Ilane Ferreira Cavalcante. - Natal, RN : Editora IFRN, 2015.

254 p. : il. preto.

ISBN 85-89571-59-3

1. Educação a distância. 2. Educação no Brasil. III. Lemos, Elizama das Chagas.  
II. Cavalcante, Ilane Ferreira. III. Experiências e práticas da educação a distância no Brasil.

CDU 377



# Sumário

---

Prefácio..... 9

Capítulo I ..... 15

O FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL:  
UM BREVE HISTÓRICO

*CARLOS RINALDI, ILANE FERREIRA CAVALCANTE  
& MARIA LUISA FURLAN COSTA*

Capítulo II ..... 33

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM EAD NO IFRN:  
UM FAZER PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE, ELIZABETE ALVES DE FREITAS  
& ROBERTO DOUGLAS DA COSTA*

Capítulo III ..... 79

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM TECNOLOGIAS SOCIAIS NO  
BRASIL ENTRE 2000 – 2013

*JOÃO PAULO DE OLIVEIRA & ILANE FERREIRA CAVALCANTE*

Capítulo IV..... 113

POLO UAB SERTÃO DAS CARAUBEIRAS REVOLUÇÃO INVISÍVEL:  
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INTERIOR

*FRANCISCO ALIANDRO DA COSTA, JOMARA DANTAS PESSOA,  
LEIDIMAR VERÍSSIMO DA COSTA ALVES,  
MARCOS ROBERTO FERNANDES GURGEL,  
ROSANGELA MARIA SINÉZIO DE ARAÚJO,  
WILTON FIRMINO DA CRUZ & ZILDENICE MATIAS GUEDES MAIA*

Capítulo V ..... 139

PRÁTICAS DE MONITORAMENTO DE POLOS:  
UM OLHAR PARA O SISTEMA UAB

*MARIA APARECIDA CRISSI KNÜPPEL &  
RENATA PATRÍCIA LIMA JENÔNIMO M. PINTO*

Capítulo VI ..... 161

A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO *CAMPUS* EAD – IFRN

*LEONARDO S. FEITOZA, ROSEMARY P. BORGES  
& WAGNER R. CAMPOS*

Capítulo VII..... 173

REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS  
EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

*CELIA MARIA DE ARAÚJO & NARA MARIA PIMENTEL*

Capítulo VIII ..... 199

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:  
UM BALANÇO DO ATENDIMENTO NA OFERTA DE CURSOS

*ELOISA MAIA VIDAL & IVETE MARTINS PINTO*

Capítulo IX..... 215

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

*CASSANDRA RIBEIRO JOYE & KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR*

Capítulo X ..... 227

O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFRN:  
UM OLHAR SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO EM EAD

*ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS, LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA  
& VÂNIA MARISA NIEDERAUER SEVERO*

Currículos.....241





# Prefácio

---

A educação a distância no Brasil passou por diversas fases, contemplando o ensino por correspondência até o advento da internet. Essas mudanças possibilitaram a desterritorialização da educação, fazendo com que o ensino de qualidade chegasse a lugares onde até poucos anos atrás não era possível. Seguindo essa linha de pensamento e de trabalho de interiorizar o ensino de qualidade, houveram significativas transformações nacionais de ordem administrativa, pedagógica, econômica, entre outras. Refletindo sobre essas transformações, percebeu-se a necessidade de compilar algumas dessas experiências e práticas neste livro para que servisse de mecanismo de compartilhamento entre pesquisadores e instituições que fazem a educação a distância brasileira.

Em função disso, foram convidados professores pesquisadores atuantes na EaD e estudantes de pós-graduação para a elaboração de artigos que apresentassem resultados de pesquisas sobre diversos aspectos da EaD. Entre os pesquisadores convidados, priorizou-se os que constituem a presidência e o conselho do Fórum de Coordenadores UAB por entender que, por estarem envolvidos com os principais temas de discussão nacional no âmbito da educação a distância e por representarem instituições que se espalham por todo o território nacional, eles conseguiriam

apresentar um retrato instigante e verdadeiro do panorama da educação a distância no país. Constitui esse livro, professores pesquisadores de várias instituições brasileiras, além do próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Este livro está constituído em 10 capítulos que tratam de vários aspectos como os rumos que a educação a distância tomou para oferta de cursos técnicos e superiores, bem como na educação profissional, capacitação de profissionais e a mediação pedagógica nesse processo. O contexto dos polos, seu monitoramento e experiências vividas também são temas explorados. Além disso, as inovações tecnológicas as tecnologias sociais são vistas e analisadas, como também relatos de experiência sobre os processos de produção de material didático e a disponibilização para a sociedade.

O capítulo I traz a visão do panorama atual da educação a distância sob a perspectiva da presidência do fórum de coordenadores UAB. Nele, são relatadas ações realizadas com o intuito principal de institucionalizar a modalidade nas IES levando em consideração a conjuntura política nacional do biênio 2012-2014. Dentre as ações são destacadas as que acarretaram a formalização de documentos enviados para a Diretoria de Educação a Distância da Capes pondo em discussão temas como a revisão dos parâmetros de fomento, ampliação do diálogo entre o fórum e a DED, financiamento, ofertas dos cursos, entre outros assuntos.

Já o capítulo II traz a perspectiva do IFRN na EaD, suas experiências e desafios voltados à educação profissional. Logo, é feito um balanço sobre a atuação da instituição nessa modalidade, os projetos e programas vinculados, os cursos ofertados de formação inicial e continuada, técnico, graduação, licenciatura e pós-graduação. Além disso, a disseminação do uso das tecnologias nas atividades pedagógicas é discutida no relato de ações na oferta das disciplinas de Libras, Orientação de Estágio e Educação Inclusiva para todos os campi, bem como a relação entre o ambiente virtual e o sistema acadêmico. Os momentos presenciais nos polos e como a teoria e a prática são abordadas nos projetos pedagógicos dos cursos também é objeto de discussão usando como base a prática profissional, o estágio curricular supervisionado e o desenvolvimento de projetos.

Dados importantes acerca da presença do conceito de tecnologia social no meio acadêmico de pesquisa, que ainda é insipiente e precisa de maior desenvolvimento, é o tema do artigo III. Perceber a tecnologia

social como instrumento de solução de problemas comunitários, leva a pensar como a EaD pode proporcionar o desenvolvimento de tecnologias sociais que, no âmbito da educação, encontrem soluções para algumas questões educacionais de acesso à formação em regiões remotas do país. Essa modalidade se constitui em um motor importante de estímulo à produção de soluções educacionais pois, como afirma o artigo, são as instituições de ensino públicas os principais centros de pesquisa em tecnologia social e, no desenvolvimento de suas pesquisas e na criação de soluções tecnológicas, essas IES têm a função de atender não só as suas próprias ofertas, mas compartilhar o conhecimento que pode ser utilizado pelas várias instituições e pelas diversas comunidades em seu entorno.

O capítulo IV é um relato da criação de um polo de apoio presencial, o polo Sertão das Caraubeiras, que conta com o depoimento de alunos e de tutores presenciais. Relatos ricos, que demonstram como a educação a distância vem mudando a vida das pessoas, não só dos seus estudantes, mas daqueles que atuam no processo de apoio ao ensino e aprendizagem, caso dos tutores presenciais.

O capítulo V trata, de forma crítico-reflexiva, sobre o processo de monitoramento de polos realizado pela DED/Capes. Sob essa perspectiva, ele analisa, sob outra perspectiva, diferente da do capítulo IV, a presença e a relevância dos polos no Sistema UAB. Nele percebemos que um polo presencial precisa de infraestrutura física, humana e tecnológica adequada para a oferta de cursos na modalidade a distância, difícil tarefa que envolve um esforço das instâncias que atuam na EaD: governo federal, instituições de ensino superior, estados e municípios. As autoras acrescentam que o processo de monitoramento da DED/Capes junto aos polos, apesar de apresentar falhas, é fundamental por deixar ver as diferentes realidades regionais do país. No que tange às falhas, elas são importantes aspectos que indicam a necessidade de aprimoramento do sistema, assim como são indícios de que os partícipes do sistema precisam melhorar seu sistema de comunicação.

O capítulo VI trata dos princípios e processos que regem a produção de material didático para os cursos ofertados pelo IFRN. De acordo com os autores, a elaboração do material didático precisa passar por um processo sistemático de elaboração e produção. Por isso, o *Campus* EaD estruturou a Diretoria de Produção de Material Didático (DIPMAD) que

conta com duas coordenações: coordenação de material impresso e a de material audiovisual, além de organizar um fluxo de produção para todos os materiais produzidos.

Estando pronto o material didático das instituições, como esse material é disponibilizado, onde ele pode ser acessado? O capítulo VII deste livro discorre sobre o processo de pós-produção desse material, quando, de acordo com as autoras, é preciso uma preocupação com a qualidade, a avaliação e o acompanhamento do uso pelos discentes. Nesse sentido, as autoras propõem que as instituições saiam do comodismo dos métodos de produção já cristalizados, que não atendem à necessidade de disponibilização pública dos materiais produzidos e encontrem novos caminhos, que reflitam uma mudança conceitual nessa produção. Buscando dados sobre o que foi produzido e disponibilizado dentro da plataforma que congrega os partícipes do Sistema UAB (SisUAB), as autoras apresentam um panorama quantitativo acerca das IES que disponibilizam seus materiais, dos cursos que mais possuem materiais publicados nesse sistema e da situação da acessibilidade desses materiais, a partir de dados recolhidos de pesquisa no próprio SisUAB e por meio de questionário aplicado por elas enquanto conselheiras do tema Material Didático do Fórum Nacional de Coordenadores UAB.

O capítulo VIII, por sua vez, se debruça sobre a oferta de cursos por meio do Sistema UAB, dando ênfase aos números nacionais de matrícula no ensino superior ao longo da história da UAB. Os dados revelam que as licenciaturas representam um maior percentual de alunos matriculados; as especializações apresenta o segundo maior percentual e os cursos de bacharelado, tecnólogos e formação de gestores públicos correspondem às demais matrículas. Isso indica que a UAB vem cumprindo a prioridade de sua oferta, que é a formação inicial e continuada de professores.

O capítulo IX trata de um aspecto sempre presente nas discussões sobre educação a distância, a questão dos recursos tecnológicos. Os autores dão ênfase ao conceito de inovação e ao seu principal objetivo: as melhorias na forma, função, produtividade, segurança, aceitação dos produtos, ou processos criados e/ou significativamente melhorados.

Já o último capítulo deste livro fala sobre as ações do IFRN na formação de professores para atuar com a modalidade. Esse capítulo explana como a capacitação para EaD é trabalhada de forma continuada, como

o curso de formação em EaD está estruturado, seus objetivos e bases legais de funcionamento. Também é exposto dados relacionados às ofertas realizadas entre os anos de 2010 e 2014, fazendo um balanço entre os alunos matriculados, concluintes e desistentes.

O livro cruza diferentes experiências e múltiplos olhares. Experiências mais específicas do Rio Grande do Norte, caso do processo histórico de construção da EaD no IFRN, do processo de produção de material didático e das propostas de capacitação nessa instituição, a criação de um polo no interior do estado, caso do Polo Sertão das Carubeiras. Apresenta também experiências mais amplas, caso da relevância e da atuação do Fórum Nacional de Coordenadores UAB, do processo de monitoramento e avaliação de polos feito pela DED/Capes, dos aspectos ligados à produção e disponibilização do material didático produzido para os cursos do Sistema UAB, assim como de seus processos de financiamento. Esses olhares mais amplos foram fruto do trabalho da presidência e dos conselheiros do Fórum Nacional de Coordenadores UAB.

Por fim, esperamos que esse livro possa favorecer a discussão sobre a educação a distância nessas diferentes perspectivas, servindo de referência para propostas, reflexões e estudos de caso de forma que a modalidade evolua cada vez mais nas instituições com a qualidade que ela precisa.

As organizadoras



# Capítulo I

## **O FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO**

*CARLOS RINALDI, ILANE FERREIRA CAVALCANTE  
& MARIA LUISA FURLAN COSTA*

### **1 INTRODUÇÃO**

**A** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/1996, permitiu o início dos programas atuais de educação a distância no Brasil por apresentar, em seu artigo 80, a seguinte proposição:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Diferentemente da Lei 5.692, de 1970, que dimensionava a abrangência da educação a distância apenas para o ensino supletivo, a Lei 9.394 abre a possibilidade de oferta de educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino.

O artigo 80 propõe a oferta de EaD com regime especial, prevendo o credenciamento pela União das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, propondo normas para produção, controle e avaliação de programas para sua autorização e também indicando um tratamento

diferenciado em sua oferta, que contaria com benefícios de difusão por rádio e televisão, por exemplo, através da concessão de canais específicos para essa finalidade. Quase dez anos após a promulgação dessa lei, muitos desses aspectos já foram organizados do ponto de vista da oferta de educação a distância no país, mas ainda há muitos caminhos a trilhar no que tange, por exemplo, à institucionalização da EaD no interior das instituições públicas.

Entre os caminhos trilhados pela Educação a Distância no país, está o da convergência com a educação presencial. No ano de 2004 é promulgada a Portaria 4.059, em 10 de dezembro (BRASIL, 2004), que preconiza, especificamente, a oferta de educação a distância nos cursos superiores. Essa portaria prevê a inserção, na organização pedagógica e curricular dos cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Essa oferta, no entanto, está circunscrita a até 20% da carga horária total dos cursos, podendo as disciplinas serem ofertadas integral ou parcialmente a distância.

Esse é um dos aspectos, mas a especificidade da Educação a Distância vai ser definida, de forma mais significativa pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Esse decreto regulamenta o artigo 80 da LDB e, entre outros aspectos, define o que se entende por educação a distância no país, prevendo a possibilidade de oferta de EaD nos seguintes níveis e modalidades:

- Art. 2º. A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:
- I – educação básica, nos termos do artigo 30 deste decreto;
  - II – educação de jovens e adultos, nos termos do artigo 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
  - III – educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
  - IV – educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
    - a) técnicos, de nível médio; e
    - b) tecnológicos, de nível superior;
  - V – educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
    - a) sequenciais;
    - b) de graduação;
    - c) de especialização;



- d) de mestrado; e
- e) de doutorado (BRASIL, 2005).

A ampla abertura da oferta só não atinge a educação fundamental, conforme aponta o artigo 30 do decreto:

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme o § 4º do artigo 32 da Lei 9.394, de 1996, exclusivamente para:

- I – a complementação de aprendizagem; ou
- II – em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

- I – estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II – sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;
- III – se encontram no exterior, por qualquer motivo;
- IV – vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;
- V – compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- VI – estejam em situação de cárcere (BRASIL, 2005).

Esse decreto traz um grande avanço para a educação a distância no país, pois a equipara à educação presencial, vinculando-a aos mesmos sistemas de avaliação (como o Enade), e permite a autonomia das instituições na criação, organização e extinção da oferta de cursos a distância (estando, evidentemente, credenciadas pela União para a oferta de EaD).

Esses aspectos facilitaram a oferta, mas não significaram, necessariamente, a adesão do ensino público à modalidade, o que, de fato, demorou a ocorrer e gerou uma lacuna legal entre a promulgação da LDB (1996) e a publicação do Decreto 5.622 (2005) que permitiu a oferta de inúmeros cursos a distância no país sem nenhum controle ou avaliação pelo Estado. Esse fato, que aparentemente poderia indicar a democratização do acesso à educação no país, trouxe consigo alguns problemas: a oferta de cursos

ça-níqueis, por exemplo, sem nenhuma preocupação pedagógica, que gerou, ou enfatizou, o preconceito a respeito da modalidade.

As instituições públicas não aderiam à modalidade por falta de interesse, mas por falta de recursos específicos para esse fim. Não se pode esquecer que a educação no Brasil tem uma longa história de limitação de recursos. Esse tipo de fomento específico viria logo após a promulgação do Decreto 5.622, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

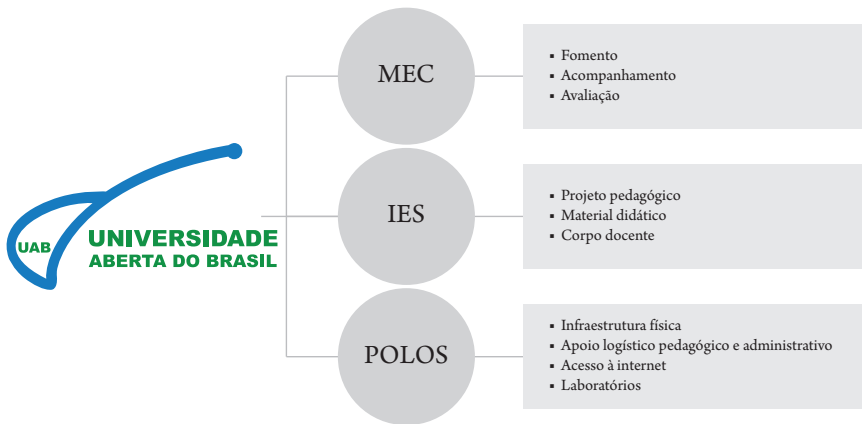
No esforço de fomentar a educação a distância no país, o governo publica o Decreto 5.800, de 8 de julho de 2006, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa universidade é criada como um sistema integrado por instituições públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, municípios e do Distrito Federal. De acordo com esse decreto, são objetivos do Sistema UAB:

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

O Sistema UAB funciona através da parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), especificamente, na Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); as instituições de ensino superior e os entes federados (Estados, prefeituras ou municípios).

As primeiras ofertas de cursos pelo Sistema UAB foram fomentadas por meio de edital da então Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC, ao qual as instituições de ensino superior (IPES) aderiam com projetos de curso. Nesse processo, Estados e municípios se candidatavam a receber esses cursos, responsabilizando-se pela infraestrutura dos polos em que os alunos teriam acesso aos cursos. Dessa forma, a UAB passa a funcionar como um sistema colaborativo entre três instâncias, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Sistema UAB.



Fonte: Cavalcante (2012).

Por sua vez, as IPES brasileiras aderiram ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribuindo significativamente para os êxitos até aqui obtidos com o crescimento expressivo da formação docente, formação de gestores, criação e aprimoramento de tecnologias inovadoras. Também se preocuparam com o desenvolvimento de métodos e técnicas, situando a educação superior a distância, tal qual é feita no Brasil pelas Universidades Públicas, em um patamar de excelência. A UAB congrega, até 2014, 104 instituições de ensino superior, com 56 universidades

federais, 31 universidades estaduais e 17 institutos federais, que juntas oferecem mais de 300 000 vagas.

Para tratar deste tema, este artigo inicia por apresentar o funcionamento da UAB desde a sua formação, a seguir, discorre sobre o surgimento e a atuação do Fórum de Coordenadores UAB e, para finalizar, escolhe para análise alguns dos documentos produzidos por esse fórum ao longo dos anos de 2013 e 2014. Com isso, este artigo objetiva apresentar a importância do Fórum de Coordenadores UAB para a institucionalização da EaD no país e demonstrar como esse fórum, evoluindo para um conceito de organização em rede, pode ser útil não só para a manutenção do sistema UAB, mas para a EaD nas instituições de ensino.

Em 2011, a Secretaria de Educação a Distância do MEC foi extinta e o Sistema UAB ficou sob inteira responsabilidade da Capes. Nesse momento, a UAB inicia um novo percurso e nasce o Fórum Nacional de Coordenadores UAB, tema deste artigo.

## **2 A DIREÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA CAPES E O FÓRUM DE COORDENADORES UAB.**

A UAB foi um dos projetos do governo Lula que mais investiu e ampliou o acesso da população ao ensino superior público e de qualidade. A UAB, estrategicamente incorporada na Nova Capes, possibilitou que a gestão dos trabalhos referentes a essa modalidade da educação ganhasse o prestígio acadêmico nas instituições públicas de nível superior do país.

A equipe DED-Capes, liderada, na época de sua instituição, pelo prof. Dr. Celso Costa, incorporou a participação ativa dos coordenadores UAB de forma a permitir o diálogo, a compreensão e a solução dos diversos desafios que a institucionalização do programa impõe.

Em dezembro de 2010 foi instituída a Presidência do Fórum de Coordenadores da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, sendo eleitos os Professores Denise Martins de Abreu e Lima (UFSCar), Silvar Ferreira Ribeiro (UNEB) e Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN), presidente e vice-presidentes, respectivamente.

A presidência do Fórum é constituída por três membros, sendo um presidente e dois vice-presidentes que juntos representam os três segmentos das instituições que integram o Sistema UAB, ou seja, as universidades federais, as universidades estaduais e os institutos federais.

A presidência do Fórum tem como objetivo congregar as demandas dos coordenadores UAB de todo o país, discutindo, junto à DED/CAPES soluções para a gestão de um sistema de EaD de grande repercussão nas instituições públicas de ensino superior (IPES).

A presidência do Fórum tem ganhado novas configurações a cada ano. No biênio 2012-2014 sua configuração foi constituída pela professora doutora Maria Luisa Furlan Costa (UEM) representando as universidades estaduais; o professor doutor Carlos Rinaldi (UFMT), vice-presidente que representa as universidades federais e a professora doutora Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN), vice-presidente que representa os institutos federais.

Desde sua criação, o Fórum tem tentado estabelecer uma dinâmica de interação com a DED/CAPES, a fim de proporcionar uma gestão que seja mais equânime e atenda às peculiaridades das diversas instituições públicas brasileiras participantes do sistema UAB.

O principal objetivo do Fórum Nacional de coordenadores UAB é contribuir com o processo de institucionalização da modalidade de educação a distância (EaD) nas instituições de ensino superior, buscando sempre instigar e incentivar a aproximação dos coordenadores UAB e seus adjuntos, tanto virtualmente quanto presencialmente. O Fórum atua na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB. Contudo, o fórum não tem o poder de solucionar os problemas que encontra no desafio da educação a distância no país, é uma maneira de articulação entre os agentes da EaD para encontrar soluções em conjunto.

A presidência do Fórum Nacional de Coordenadores UAB tem desenvolvido uma série de ações junto à DED/CAPES ao longo do período em que foi constituída. Para dar respaldo a essas ações, adotou a estratégia de reuniões ordinárias e extraordinárias, a primeira é convocada e financiada pela DED/CAPES e acontece uma vez por ano, enquanto as demais são convocadas pela presidência do Fórum e acontecem em número

necessário para dar respaldo à presidência quanto às discussões dos temas prioritários, em colaboração com as IPES participantes do sistema.

Antes da criação oficial do Fórum Nacional de Coordenadores UAB, em 2010, os coordenadores do programa se reuniam esporadicamente, no máximo uma vez por ano em um encontro nacional e uma vez por ano em encontros organizados por região. Contudo, nos últimos quatro anos os encontros passaram a ser realizados em maior quantidade. A título de exemplo, foram realizadas seis reuniões no decorrer de 2014 e 2015, que propiciaram a discussão de vários aspectos inerentes ao sistema, sendo uma organizada pela DED/Capes em fevereiro de 2014 e cinco reuniões extraordinárias que foram planejadas pela presidência do fórum e realizadas em regime de colaboração com as instituições responsáveis pelas questões logísticas. Assim, os coordenadores UAB estiveram juntos em Belém-PA, João Pessoa-PB, Maceió-AL, Florianópolis-SC e São Luis-MA.

O último encontro de 2014 foi realizado em São Luis-MA nos dias 20 e 21 de novembro. Essa aproximação entre os coordenadores UAB e adjuntos é um grande avanço na medida em que permite a troca de experiências entre as instituições que integram o sistema UAB e uma profunda discussão sobre os avanços do programa, mas principalmente das suas fragilidades. Nas reuniões buscamos soluções coletivas para os problemas do nosso cotidiano e criamos um regime de colaboração que tem trazido resultados bastante positivos para a consolidação da modalidade a distância e do programa Universidade Aberta do Brasil.

Nesse sentido, para cada mandato a presidência tem liberdade para organizar pequenos grupos de trabalho. Nas duas primeiras gestões em que a professora Denise Martins de Abreu e Lima, da UFSCAR, esteve na presidência, foram organizados grupos de trabalho constituídos por três membros, sendo sempre um de universidade federal, um de universidade estadual e um de instituto federal. Os grupos foram organizados a partir de temáticas consideradas prioritárias, como Financiamento, Bolsas, Material Didático, Institucionalização, entre outros. Nas duas últimas gestões, em que a professora Maria Luísa Furlan Costa esteve presidente, optamos por outra sistemática de trabalho e temos atualmente seis temas que aglutinam um grupo de conselheiros da presidência que se reúnem constantemente para dar os encaminhamentos ao trabalho do

fórum e organizar as reuniões extraordinárias. Os temas são Cursos, Polos, Material Didático, Financiamento, Inovações Tecnológicas e Tutoria.

Para dar voz junto aos órgãos aos quais a UAB está vinculada, o Fórum Nacional de coordenadores optou também pela elaboração de cartas como resultado dos trabalhos das reuniões. As cartas são elaboradas e aprovadas pelos presentes nas reuniões e encaminhadas aos órgãos do MEC com solicitação de resposta, incluindo a DED/CAPES.

Neste trabalho, optamos em fazer uma análise apenas das cartas produzidas nas reuniões realizadas em 2013 e 2014 que passamos a apresentar e tecer algumas considerações.

## **2.1 AS CARTAS DO FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB**

### **2.1.1 CARTA DE BELÉM**

A carta de Belém foi construída na reunião extraordinária organizada na Universidade Federal do Pará, em Belém, no dia 10 de junho de 2013. Essa carta é relevante, pois os Coordenadores UAB retomaram os principais temas em discussão presentes nos documentos anteriores (elaborados pelo fórum) e que ainda necessitavam de resposta mais incisiva ou de soluções a serem desenvolvidas para o sistema. Os temas foram: a revisão dos parâmetros de fomento, elaborados em conjunto pelos conselheiros, a presidência e a DED/CAPES; a ampliação do diálogo entre o Fórum de Coordenadores UAB e a DED/CAPES com o MEC-INEP para revisão dos instrumentos de verificação e a seleção de avaliadores com perfil para a EaD na análise avaliativa dos cursos na modalidade a distância; a criação de uma comissão para elaboração de uma proposta de financiamento do custo-aluno para as IPES; a elaboração de propostas, entre outros aspectos, de alternativas para a formação do quadro de docentes, professor-tutor e técnicos das IPES, necessários para o desenvolvimento dos cursos de educação a distância.

Os temas em destaque nessa carta estão presentes, como dissemos anteriormente, em documentos elaborados pelo fórum, e tem sido recorrentes como temática de discussão, ganhando maior ou menor ênfase de acordo com as soluções propostas momentaneamente.

Outros encaminhamentos da referida carta dizem respeito, também, a necessidades do sistema:

1. Oferta de tecnologia assistiva e apoio de profissionais especializados para o desenvolvimento de materiais didáticos para atender a demanda dos cursos ofertados pelo Sistema UAB que continuamente recebem alunos com deficiências no processo de inclusão educacional;
2. Revisão dos valores das bolsas e a possibilidade de acúmulo de bolsas UAB com as de outros programas do MEC, como por exemplo, o PIBID;
3. estabelecimento de pauta de reuniões com as instâncias do MEC, tais como MEC, SESu, SETEC, INEP e CERES, para buscar encaminhamentos visando a institucionalização da modalidade a distância, com o apoio da DED;
4. divulgação das práticas de sucesso, como: número de alunos formados, carreira dos alunos egressos, entre outros pontos, junto com a DED/CAPES, para dar visibilidade às ações do Sistema UAB;
5. inclusão do Fórum dos Coordenadores UAB na formação do novo processo seletivo para Coordenadores de Polos;
6. criação de mecanismos de apoio às Coordenações UAB para catalogação do acervo de materiais didáticos existentes nas diferentes IES;
7. constituição de repositórios institucionais em conexão com um Portal da DED/CAPES;
8. viabilização da participação de representantes dos Fórum nas câmaras e conselhos da ANDIFES, ABRUEM e CONIF (Carta de Belém).

Todos os pontos elencados são encaminhamentos sugeridos pelos Coordenadores UAB e propõem uma série de ações para solucionar esses problemas apontados. Essas ações, a própria carta reconhece, transcendem a abrangência do próprio Fórum e da DED/CAPES, como por exemplo a institucionalização, que é papel de cada uma das IPES participantes do sistema UAB, mas a carta foi encaminhada à DED/CAPES com a ideia



de que essa Diretoria pudesse desencadear e aprofundar discussões junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação superior (SESu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação superior (SERES).

### 2.1.2 CARTA DE MACEIÓ

Essa carta foi escrita na reunião extraordinária que aconteceu nos dias 28, 29 e 30 de maio de 2014 em Maceió com apoio da Universidade Federal de Alagoas. Durante essa reunião, de trabalhos intensos e frutíferos, os participantes se empenharam em fazer um estudo do estado da arte da UAB e produziram a carta de Maceió, encaminhada à DED/CAPES e ao então Ministro da Educação José Henrique Paim.

Em seu preâmbulo a carta faz menção à importância da UAB para o avanço da educação superior pública nas regiões de difícil acesso em todas as regiões do país.

A UAB tem contribuído de forma significativa para um expressivo avanço no acesso à educação superior pública nas regiões de difícil acesso em todas as regiões do país. Contudo, ainda há muito a fazer e a aprimorar seja no plano institucional, seja na lide com os diversos entes que constituem esse sistema e que demandam financiamentos adequados (Carta de Maceió – coord. UAB).

Além disso ressalta seu envolvimento com a formação de professores e administradores públicos, ampliando assim a percepção de que a Escola e as Instituições de Ensino e Pesquisa constituem-se de diferentes sujeitos, de diferentes espaços e diferentes necessidades como podemos perceber no texto abaixo.

O painel formativo representado pela UAB envolve a educação básica, a educação superior e a gestão pública e se amplia ao se perceber que a Escola e as Instituições de Ensino e Pesquisa constituem-se de diferentes sujeitos, de diferentes espaços e diferentes necessidades que podem vir a ser sintetizadas em recursos humanos, recursos

financeiros e infraestrutura (Carta de Maceió – coord. UAB).

Entre as fragilidades do sistema, elencadas pela carta de Maceió, repetem-se alguns dos itens já constantes dos documentos anteriores, outros elementos foram agregados a esse documento.

O item vagas para EaD, nas IPES, por exemplo, teve destaque no documento, em virtude da necessidade cada vez mais premente da institucionalização da modalidade. Neste item os coordenadores ressaltaram que as IPES já se encontram no limite de sua capacidade de oferecimento de novas vagas em seus cursos. Ressaltaram, também, a necessidade da revisão e criação de códigos de vagas que não contemplam as atividades atuais das instituições de educação. A educação a distância necessita, por exemplo, de vagas ligadas a web designer, ilustrador, designer instrucional, que não necessariamente estão contemplados nos códigos existentes para as instituições de ensino, reforçando a necessidade, também de vagas docentes, como expresso no texto que segue.

O aumento de ofertas e consequente aumento do número de vagas nos cursos ofertados a distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, tanto de cursos de formação de professores, quanto de cursos tecnológicos, exige uma equipe de técnicos e docentes capacitados, com formação diversa, para lidar com as especificidades da modalidade. Para isso, é imprescindível a manutenção de infraestrutura física e tecnológica adequada e em permanente crescimento, o que depende diretamente da criação de vagas para docentes e técnicos administrativos, uma vez que as IPES se encontram no limite de sua capacidade de oferecimento de novas vagas em seus cursos. Ressalta-se, também, a revisão e criação de códigos de vagas que já não contemplam as atividades atuais das instituições de educação. A educação a distância necessita, por exemplo, de vagas ligadas a webdesign, ilustrador, design instrucional, que não necessariamente estão contemplados nos códigos existentes para as instituições de ensino (Carta de Maceió – coord. UAB).

O item valor das bolsas foi um dos tópicos mais discutido durante a reunião, uma vez que os participantes estavam indignados com valores

das bolsas, praticados desde 2009 (Portaria MEC No 1243, de 30 de dezembro de 2009) e sem reajustes até aquela data, tendo o texto da carta o seguinte teor:

Precisamos lembrar, ainda, que somente uma única vez, ao longo da existência da UAB, os valores das bolsas foram reajustados, pela Portaria MEC No 1243, de 30 de dezembro de 2009, e desde então se mantiveram no seguinte patamar: R\$ 1.500 para Coordenadores UAB, R\$ 1.400,00 para Coordenadores de cursos, R\$ 1.100,00 a 1.300,00 para Professores Pesquisadores, R\$ 1.100,00 para Coordenadores de Polo e R\$ 765,00 para Tutores. Alguns programas recentes apresentam possibilidades mais atraentes de atuação para os profissionais da educação, caso do PRONATEC, cujos valores regidos pela Resolução CD/FNDE N° 62 DE 11 de novembro de 2011, em seu artigo 9º, incisos I a V, tem atraído um grande contingente de professores que deixam de atuar nos cursos do sistema UAB. Outro programa, o PIBID, apesar de apresentar valores de bolsa similares aos do sistema UAB, também tem atraído muitos docentes das IES por uma questão de atribuições. Enquanto no sistema UAB o professor recebe uma bolsa independentemente do número de alunos que atenda, ou das responsabilidades que assuma (coordenação institucional, de curso, por exemplo), no PIBID o aumento do número de alunos atendidos implica, necessariamente, no aumento do número de coordenadores institucionais (PORTARIA N° 096, DE 18 DE JULHO DE 2013.) (Carta de Maceió).

A principal preocupação dos Coordenadores UAB quanto ao valor de bolsa é relativo à função de tutor. Uma função absolutamente relevante para o sistema, mas cuja remuneração vem decaindo significativamente, o que implica na precarização do trabalho docente, na dificuldade de encontrar tutores qualificados para o trabalho nos cursos, entre outros aspectos.

Os tutores são os profissionais mais afetados, recebendo o valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) por 20 horas trabalhadas, mesmo quando sua titulação compete com a dos professores das disciplinas dos Cursos que atendem (dependendo do nível em que atuam, os tutores precisam de titulação maior ou menor),

sem mencionar a quantidade de trabalho atribuída à sua função (Carta de Maceió).

Ainda um último item ganhou destaque no documento, a oferta e reoferta de cursos. Sobre esse tema, os coordenadores demonstram estar conscientes de que essa articulação fica com um calendário complexo ao depender da abertura de chamadas públicas e à avaliação dos polos pela DED/CAPES. Na carta, os coordenadores indicam a necessidade de pensar um calendário que articule o resultado da avaliação dos polos do sistema UAB à chamada de reoferta de cursos e oferta de cursos novos. De nada adianta, como consta no documento, um grande número de polos aptos para oferta, classificados como AA, sem uma política articulada com cursos contemplando essas ofertas. Isso está diretamente ligado, também, com a política de fortalecimento da EaD nas IPES.

O Fórum de Coordenadores UAB entende que a conjuntura política exige ações imediatas do Ministério da Educação para que se possa evitar um movimento nacional em busca do atendimento às reivindicações que tem sido apresentadas de forma recorrente à Diretoria de Educação a Distância e à Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Por acreditar que a implantação e a consecução dessas ações contribuirão para o planejamento estratégico da Diretoria de Educação a Distância, o Fórum dos Coordenadores UAB e os coordenadores adjuntos UAB sempre se colocaram à disposição da DED/CAPES para auxiliar no que for necessário e continuam acreditando nas suas tomadas de decisões.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Sistema Universidade Aberta do Brasil apresenta em seus processos de financiamento, de produção de recursos pedagógicos e de materiais didáticos, sejam impressos ou em outras mídias, de capacitação de pessoal para as atividades de gestão, docência, tutoria e equipe multidisciplinar e no próprio sistema de registros e trocas de informações entre as instituições integrantes características que o identificam como uma organização em rede. Seus processos de gestão colaborativa, na medida em que se valem de fóruns organizados em diversos níveis, desde o Fórum Nacional

de Coordenadores UAB, os Fóruns de Área, e os Fóruns Regionais e valorizam estes espaços para a busca de interações, trocas de experiências e reflexões conjuntas sobre os rumos dos sistema, também revelam uma característica de rede muito comum nas organizações sociais. Entretanto, esta concepção de rede não está presente nos textos legais que instituem o sistema, muito menos nos conteúdos da sua apresentação nos documentos que divulgam as suas ações, nem no seu portal na Internet.

As redes sociais são estruturas compostas por pessoas que partilham interesses, valores, objetivos comuns. É uma das características dessas redes é sua abertura, tanto na recepção quanto na desierarquização dos seus membros. Elas seriam, portanto, quase uma não estrutura, no sentido de que se organizam através de membros flutuantes e da mesma forma que surgem podem desaparecer rapidamente.

Conceber-se como rede pode acrescentar ao Sistema UAB um potencial de desenvolvimento e de conexão com as formas de organização social contemporâneas, permitindo avanços em sua estrutura em função do fortalecimento de cada uma das instituições públicas de educação superior que o constituem. Segundo Mance (1999, p.24)

[...] rede é uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter um equilíbrio sustentável.

Nessa visão em rede, estabelecem-se conexões entre diferentes indivíduos e entre diferentes perspectivas teóricas, e constrói-se o todo a partir do diálogo Para se caracterizar como rede, no entanto, a UAB necessitaria adotar alguns princípios básicos. O primeiro principio é que a rede funciona como um sistema aberto, que se auto-desenha e se auto-reproduz, isto significa que a articulação entre cada indivíduo fortalece cada uma em particular pelos intercâmbios que passam a ocorrer entre elas e esse fortalecimento contribui para o surgimento de novos indivíduos, ampliando seu raio de ação.

Ainda há outros princípios relevantes que, segundo Mance (1999), tornam a rede uma forma de organização revolucionária. A **intensividade**,

que leva cada unidade da rede a atingir número significativo de pessoas no local onde atua. Essa intensividade leva ao surgimento de outros indivíduos articulados entre si e conectados à rede geral. A **extensividade**, que possibilita a expansão da rede para outros espaços, estimulando o surgimento de novos participantes e no desenvolvimento de cada indivíduo que a compõe, ampliando a abrangência da rede e fortalecendo o seu conjunto.

Outros três outros princípios auxiliam no crescimento da rede: a diversidade, a integralidade e a realimentação. A diversidade de uma rede é capaz de integrar, de maneira fecunda e criativa, as diferentes ações realizadas na sua área de atuação por meio da colaboração solidária, articulando os diferentes recursos e confirmando a implementação de projetos, assim cada unidade fica fortalecida por manter, como rede, um fluxo constante com as demais. A integralidade implica na colaboração solidária entre as diversas unidades da rede. A realimentação significa que as ações desenvolvidas pela rede, através de suas unidades e suas articulações, agenciam novas ações na própria rede, ampliando-a enquanto tal e expandindo o conjunto de suas ações num círculo virtuoso capaz de envolver cada vez mais pessoas, atuando sobre objetos sempre mais diversos que fazem brotar novas unidades, que por sua vez, fortalecem o conjunto da rede.

Reconhecer-se como rede, buscar a sua identificação com cada um destes princípios e a construção de um plano estratégico que permita a sua expansão e consolidação pode, perfeitamente, ser uma opção do conjunto de instituições que integram o sistema UAB, propiciando a cada uma destas unidades, bem como ao seu elo integrador, a DED/Capes, uma alternativa de gestão que venha contribuir para a superação das dificuldades.

## REFERÊNCIAS

ARY, Edson. *A breve história da EAD no Brasil*: do Instituto Universal Brasileiro à Universidade Aberta do Brasil. 2007. Disponível em: <<http://edsonary.blogspot.com/2007/06/grupo-3-breve-historia-da-ead-no-brasil.html>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino

profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.800, de 08 de julho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2012.

MANCE, A. *Revolução das Redes*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. *Avaliação do ensino superior a distância no Brasil*. [S. l., [20--?]]. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 25 maio. 2010.



# Capítulo II

## **EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM EAD NO IFRN: UM FAZER PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

*ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE, ELIZABETE ALVES DE FREITAS  
& ROBERTO DOUGLAS DA COSTA*

### **1 INTRODUÇÃO**

O Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) junto ao Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e ao Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) já ofertam cursos na modalidade a distância desde a década de 1990 (CAVALCANTE; HENRIQUE, 2013) numa ação que antecede a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (hoje Rede e-Tec Brasil). Podem ser considerados, pois, pioneiros na Rede na organização para oferta de cursos nessa modalidade.

Segundo as autoras,

as ofertas de EaD no IFSC, no IFPR e no IFRN são três experiências de educação a distância nos institutos que antecedem à UAB, mas que aconteciam de forma tímida, principalmente porque não havia uma regulamentação mais específica acerca dessa modalidade no país, nem mesmo o fomento requerido a uma modalidade que

exige uma equipe bem ampla na sua organização e oferta (CAVALCANTE; HENRIQUE, 2013, p. 130).

Com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006 e do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), em 2007, a EaD ganha novos contornos não só no Brasil, mas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ambos os sistemas se estruturam de forma semelhante com o MEC como órgão de controle e fomento; as IES como responsáveis pela infraestrutura pedagógica e os estados ou os municípios como responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial receptores de cursos. Diferenciam-se, entretanto, pelo nível educacional de formação que têm como objetivo: enquanto a UAB objetiva a formação de nível superior e de pós-graduação, a e-Tec tem como principal objetivo ofertar cursos técnicos de nível médio a distância.

O IFRN, com ações já iniciadas antes da criação desses dois sistemas, não poderia ficar à margem das mudanças proporcionadas pelo fomento advindo da UAB e da e-Tec e, a partir da adesão a esses sistemas, tem, paulatinamente ampliado sua oferta, seu raio de ação e, conseqüentemente, tem buscado a institucionalização da modalidade dentro do Instituto.

Em face disso, neste artigo discutimos a institucionalização da EaD no IFRN e as ações desenvolvidas nesta modalidade desde a década de 1990, com verticalização da temática para tratar dos cursos técnicos subsequentes de Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, especificamente no que se refere à interação, nas esferas pedagógica e acadêmica, e à prática profissional. Quanto à interação, salientamos a escolha do *MOODLE*<sup>[1]</sup> como plataforma de apoio virtual ao desenvolvimento dos cursos e a necessidade de adequação do sistema acadêmico às especificidades da EaD, principalmente no tocante à integração com o *MOODLE*. No que se refere à prática profissional, discutimos seus pressupostos e como se apresenta nos cursos técnicos subsequentes. Para finalizar, expomos os desafios que ainda persistem no processo de institucionalização da modalidade no Instituto e que dizem respeito não apenas às ofertas dos cursos técnicos, mas a todas as ofertas do IFRN.

---

1 O *MOODLE* é um acrônimo para “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*” (*MOODLE*, 2011) que em português significa “Ambiente de aprendizado dinâmico e modular orientado a objetos”.

Para consecução desse objetivo, resolvemos dividir este capítulo em cinco partes além dessa introdução. No primeiro item, contextualizamos a atuação do IFRN nessa modalidade nos diversos níveis educacionais. Após esse item, discutimos a Interação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e nos momentos presenciais obrigatórios, para em seguida, no item 3, discutir a necessária integração entre o sistema acadêmico e o AVA. No item 4, apresentamos os pressupostos que fundamentam a prática profissional nos cursos técnicos subsequentes de Guia de Turismo e de Segurança do Trabalho. Finalmente, no último item, apresentaremos os desafios que ainda persistem para a institucionalização e criação de uma cultura da EaD no Instituto.

## **2 HISTÓRICO DA EAD NO IFRN**

A atuação do IFRN em cursos da EP na modalidade EaD faz parte de um processo que vem sendo construído de forma paulatina. Portanto, apesar de não ser o foco deste trabalho, cremos ser necessário contextualizar esse processo antes de analisar os aspectos metodológicos e pedagógicos dos cursos ofertados na modalidade EaD. Para tanto, neste item, apresentaremos a atuação do IFRN na modalidade EaD nos vários níveis de ensino em parceria com as diversas esferas administrativas (federal, estadual e municipal).

### **2.1 ATUAÇÃO DO IFRN EM EAD NOS DIVERSOS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO: FIC, GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

A atuação do IFRN nessa modalidade começou com o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania, que teve fases bem distintas. Seu embrião surgiu de um convênio com o Ministério do Trabalho em 1977, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura. Na época, atendia a alunos para reforço de aprendizagem em preparação para ingresso nos cursos técnicos da então ETRN. Depois, em 1987, a instituição assumiu a manutenção total do programa com aulas presenciais de Português e Matemática para filhos de sindicalizados. Essas duas etapas não podem ser

consideradas de educação a distância. Só a partir de 1994, com nova estruturação, o Pró-técnico, sua denominação de então, passou a ter também além das aulas presenciais, teleaulas produzidas no Setor de Multimídia do próprio Instituto, caracterizando-se, então, como curso de educação a distância de segunda geração.

Em 1998, o curso, em parceria com o Diário de Natal, passou a trabalhar com módulos semanais encartados no jornal, mas as teleaulas já não foram veiculadas. Em 1999, com a transformação da ETFRN em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o curso passou a denominar-se Procefet e, além da mídia impressa no jornal, contou também com novas teleaulas semanais veiculadas pela TV Universitária. Essas teleaulas faziam parte de um curso de Formação Inicial e Continuada a Distância intitulado Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania (Procefet). Em 2000 e 2001, dois novos módulos foram produzidos, contendo, além de exercícios, os conteúdos de estudo de cada uma das duas avaliações previstas no processo seletivo para alunos dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio. A partir de 2002, os módulos impressos passaram a integrar um livro distribuído aos alunos inscritos.

Em 2005, voltaram a ser utilizadas a mídia impressa e as teleaulas. Nesse ano, a equipe realizou uma revisão no material didático e produziu cinco fascículos colocados à venda em jornal local e, por meio de um convênio com a TV-Universitária, as novas teleaulas foram veiculadas.

Em 2006, a equipe do Procefet, resolveu ampliar a discussão dos conteúdos e escrever o livro *Procefet interligando saberes: português, matemática e cidadania*, que foi entregue aos alunos matriculados no Programa no ano letivo de 2007.

No ano de 2008, o livro passou por uma revisão e foi lançado com o título *Procefet interligando saberes na educação profissional: português, matemática e cidadania*. Em 2009, houve a reedição desse livro e o lançamento de outro intitulado *Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania: nas trilhas da prática*, composto de 5 (cinco) unidades didáticas. Cada uma delas organizada a partir de um tema gerador. Três delas estão constituídas de avaliações aplicadas ao longo do ano de 2007, cujas questões foram comentadas, e duas unidades completamente inéditas. Além disso, cada unidade contém um simulado inédito, sugestões de leitura e orientações para estudo.

Em 2008 e 2009, foram disponibilizados ao aluno, como material de estudo, provas anteriores para resolução *online* e provas para *download*.

Em virtude da transformação do CEFET-RN em IFRN pela Lei 11.892/2008, o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania recebeu nova sigla (PROITEC), embora tenha mantido tanto a denominação anterior como suas bases filosóficas e pedagógicas.

Para 2010, houve nova produção de material didático e o aluno, além dos dois livros de estudo: *Proteu na rota do descobrimento*, que trabalha os conteúdos de língua portuguesa, matemática e cidadania numa perspectiva transdisciplinar com as áreas em que o Instituto oferta cursos, e o *Proteu nas ondas da prática*, com essa mesma perspectiva transdisciplinar e que traz 3 provas aplicadas em nossos processos seletivos com resolução das questões e comentários. Além disso, nesse mesmo livro estão incluídos dois simulados.

Em 2011, a Coordenação de Videoproduções do *Campus* EaD produziu 10 teleaulas. Atualmente, essas teleaulas, além de serem transmitidas por duas emissoras abertas de televisão, são entregues em DVD aos alunos do Programa junto com o material impresso.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2014) do IFRN, esse programa é um dos

[...] mais bem sucedidos da instituição, o qual está estreitamente associado à política de reserva de 50% das ofertas educacionais para os estudantes que concluíram o ensino fundamental na rede pública, atingindo, por isso, uma boa parcela das camadas menos favorecidas da população. [...] que, além de preparar para o ingresso nos *campi* do IFRN, contribui para elevar os níveis da qualidade do ensino em todo o Estado. Tem-se, assim, um importante meio para garantir que a inclusão social seja feita com qualidade e responsabilidade (IFRN, PDI 2009-2014, p.13).

Em 2012, o PROITEC recebeu um investimento adicional com a aprovação, pelo Edital nº 02 PROEXT/MEC<sup>[2]</sup>, do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do Ministério da Educação (MEC), de uma

2 O PROEXT/MEC contempla anualmente, programas e projetos que desenvolvam ações de caráter educativo, cultural e científico que fortaleçam as atividades de extensão nas instituições de ensino superior das três esferas administrativas.

ação contemplando 03 projetos interligados. O primeiro era destinado a alunos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública, que denominamos de Proitec/*Moodle*, e capacita adolescentes no uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC – ao mesmo tempo em que faz uma revisão dos conteúdos principais do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º) de Língua Portuguesa e Matemática, sob uma perspectiva teórica transdisciplinar. O Segundo projeto era um curso de aperfeiçoamento para professores do município (CAPROM)<sup>[3]</sup> visando preparar os professores que atuam no 9º ano para orientar os estudos dos seus alunos, de acordo com a fundamentação teórica do material didático elaborado para o PROITEC. O terceiro projeto era a capacitação dos profissionais envolvidos na oferta desses dois cursos para o trabalho com a modalidade de educação a distância, de forma a compreender os recursos disponíveis para essas ofertas e as especificidades da modalidade. Cada projeto se apresentou, portanto, voltado para um público e para uma formação específica, de modo a propiciar capacitação a todos os envolvidos. As ações relativas a esse edital se concretizaram em 2013.

Em 2013, o *campus* EaD aprovou, também no PROEXT/MEC, regido pelo Edital N° 2 PROEXT/MEC/SESU-2013, mais um projeto que aporta recursos ao Proitec. Desta vez, foram quatro projetos voltados à reformulação do material didático e à criação de novos objetos virtuais de aprendizagem, incluindo provas simuladas, que facilitassem a interação dos alunos. As ações relativas a esse edital estiveram em andamento no ano de 2014.

Integrado ao PROITEC, para dar suporte de tutoria aos alunos, o *Campus* EaD havia formatado em 2010, no âmbito da formação inicial e continuada, um curso de aperfeiçoamento com 200 horas (CAPROM), a fim de capacitar professores dos municípios do estado do Rio Grande do Norte em torno dos fundamentos teóricos e filosóficos desse programa. Essa capacitação objetiva, entre outros aspectos, gerar uma reflexão sobre o ensino a distância, sobre a transdisciplinaridade e sobre as possibilidades que o programa oferece de trabalho com os conteúdos de língua portuguesa e matemática numa perspectiva transdisciplinar além de capacitar

---

3 Esse curso já era ofertado pelo IFRN desde 2010, em convênio com municípios do RN, também Integrado ao PROITEC, para dar suporte de tutoria aos alunos inscritos no Programa.

educadores para compreensão da ética e da cidadania como tema transversal a essas disciplinas.

Em 2010, esse Curso de Aperfeiçoamento atendeu a 114 professores em vários municípios do estado, tendo como polos receptores 10 *campi* do IFRN (Apodi, Currais Novos, Zona Norte, João Câmara, Pau dos Ferros, Caicó, Ipanguaçu, Santa Cruz, Mossoró e Macau). Houve ainda mais uma oferta em 2011.2 em parceria com o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), cuja função, segundo a página da Instituição, é “promover formação de qualidade para profissionais que atuam na educação básica, através do ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de desenvolvimento do sistema de ensino da rede pública do Rio Grande do Norte.”<sup>[4]</sup>

Em 2013, dentro do Programa PROITEC/*Moodle*, em projeto aprovado pelo Edital nº 02 PROEXT/MEC, aconteceu nova oferta desse curso para 04 *campi do IFRN* (Apodi, Caicó, São Gonçalo do Amarante e Zona Norte). A partir de 2014, esse curso integra as ofertas regulares do *Campus EaD*.

Em relação à graduação, atendendo ao Edital SEED/MEC nº 1<sup>[5]</sup>, de 16 de dezembro de 2005, o IFRN, em convênio com Universidade Aberta do Brasil (UAB) passou a ofertar o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental em 3 polos de Apoio Presencial (Currais Novos, Luís Gomes e Martins) bem como no *Campus* de Mossoró, com vagas abertas para 190 alunos. Esse curso foi reofertado em 2013 também pela UAB nos polos de apoio presencial de Caraúbas, Guamaré, Macau, Parnamirim e São Gonçalo, totalizando 250 vagas.

Em 2009, atendendo ao Edital SEED/MEC nº 01 de 2006, foram iniciados mais três cursos, desta vez em nível de pós-graduação *lato sensu* na área de formação de professores (Literatura e Ensino, Língua

4 Disponível em: <<http://www.ifesp.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/kennedy/principal/enviados/index.asp>>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

5 O Edital de Seleção Nº. 01/2005-SEED/MEC, publicado em 20 de dezembro de 2005, constituiu-se em uma chamada pública para selecionar polos municipais de apoio presencial e cursos superiores de instituições federais de Ensino Superior na modalidade de educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Conforme Cavalcante e Henrique (2013) “O Edital objetivava fomentar o Sistema UAB, que seria resultante da articulação e integração de instituições de Ensino Superior, municípios e Estados, visando tanto à democratização, expansão e interiorização da oferta de Ensino Superior público e gratuito no país, como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (CAVALCANTE; HENRIQUE, 2013, p.126).

Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar e Educação Ambiental e Geografia do Semiárido numa perspectiva Interdisciplinar), com turmas de 40 alunos em cinco polos, a saber, Parnamirim, Lajes, Grossos, Caraúbas e Marcelino Vieira, e 50 em Natal, totalizando 750 alunos atendidos pelo Sistema UAB. Houve reofertas em 2011 e 2013, dentro do convênio com a UAB ou dentro do orçamento próprio do IFRN, com ampliação do atendimento a outros municípios do RN (como Santa Cruz, Caicó e Apodi) e da Paraíba (Cuité de Mamanguape).

No primeiro semestre de 2010, ainda referente ao Edital SEED/MEC nº 01 de 2006, iniciou-se também a oferta da Licenciatura em Letras Espanhol em 06 (seis) polos, atendendo a 250 alunos, com reoferta em 2012, 2013 e 2014.

O convênio com a UAB ainda financiou a oferta do curso de Especialização em Gestão Pública, em 2013, com 200 vagas nos polos de Caraúbas, Currais Novos, Guamaré e Natal, e mais 240 vagas, em 2014, para esses mesmos polos.

No segundo semestre de 2014, o IFRN além das anteriores, também ofertou a Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio com 115 vagas distribuídas nos polos de apoio presencial de Natal, São Gonçalo do Amarante, Grossos e Parnamirim<sup>[6]</sup>.

O *Campus* EaD, no IFRN, é a instância responsável, junto com a Pró-Reitoria de Ensino, pela elaboração das políticas de fomento ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação em âmbito institucional, tanto para o ensino presencial quanto a distância.

Nesse sentido, com o objetivo de propiciar a formação de profissionais, são ofertados três cursos: o Curso de Capacitação em Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (200 horas), o Curso de Gestão em EaD (200 horas) e o Curso de Formação em EaD (120 horas).

Esse último foi inicialmente elaborado para proporcionar uma melhor formação a professores e tutores que atuavam na modalidade a distância e, atualmente, também é utilizado como a etapa final (quarta fase) dos processos seletivos dos candidatos a atuarem em algumas funções nos cursos da modalidade a distância do IFRN. Tanto este curso como o de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação também são ofertados

---

6 O Edital Nº 11/2014 – PROEN/IFRN elenca todas as ofertas a nível de pós-graduação ofertadas pelo IFRN em convênio com a UAB no ano de 2014.



a professores que atuam no ensino presencial, com o objetivo de promover o uso das TICs na educação.

O Curso de Aperfeiçoamento em Gestão em EaD começou a ser ofertado em 2013, com duas turmas totalizando 85 matrículas. Também em 2012 ofertou-se uma turma de Aperfeiçoamento em Informática Avançada, com um total 50 matrículas. Esses dois cursos tiveram a reoferta de uma turma no primeiro semestre de 2014.

É importante frisar que todo o material didático para esses cursos (material impresso, videoaulas, CDDs etc) é elaborado e produzido por profissionais do Instituto além de bolsistas e estagiários capacitados pela equipe multidisciplinar do *Campus* EaD. Entretanto, em virtude da inexistência de códigos de vagas no MEC para que o IFRN possa contratar profissionais para algumas atividades específicas da EaD, em muitos momentos se faz necessária a contratação de empresas terceirizadas, para, sob a orientação da Diretoria de Material Didático<sup>[7]</sup>, executar essas atividades.

Aliando essa experiência à necessidade institucional de expandir a oferta em EaD e de incentivar a oferta de disciplinas em EaD nos cursos presenciais, cumprindo o estabelecido pela Portaria MEC, nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, o *campus* EaD do IFRN atendeu ao edital CAPES 15/2010 e apresentou proposta que contemplou, além da produção de material didático para uso, inicialmente, no curso presencial de Licenciatura em Espanhol e no curso de capacitação, a organização de infraestrutura tecnológica para possibilitar a Institucionalização da Plataforma Virtual de Aprendizagem *Moodle* no IFRN e o curso de capacitação para uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, com carga horária total de 200 horas. Esse curso hoje faz parte da oferta regular do *campus* EaD, com quatro ingressos anuais.

---

7 Ao final do item 2.4, apresentaremos o organograma do *Campus* EaD, em que se pode ver a organização administrativa para dar suporte à atuação do *campus*.

## 2.2 ATUAÇÃO DO IFRN NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Além dessas ofertas FIC, na educação superior e de pós-graduação no âmbito da UAB ou inseridas na matriz orçamentária do Instituto, também atuamos em convênio com a Rede e-Tec Brasil, na oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes.

Em 2007, ao aderir ao Edital nº 01/2007/SEED/SETEC/MEC, publicado no Diário Oficial da União de 27 de abril de 2007, tem início a participação do então CEFET-RN no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil. No Edital, 06 (seis) polos foram aprovados, mas dois desses polos inicialmente selecionados não atenderam aos requisitos mínimos exigidos para a oferta e posteriormente foram desvinculados do processo.

Em 2008, o CEFET-RN foi uma das instituições convidadas a participar com a produção de materiais didáticos, no Programa e-Tec Brasil, para professores da rede de ensino técnico profissional – denominados *metaconteúdos* – para dois cursos (Segurança do Trabalho e Operações Comerciais) que seriam disponibilizados para toda a rede. Posteriormente, ao final de 2008, essa colaboração foi convertida em produção de materiais didáticos que seriam disponibilizados para esses mesmos cursos como material básico ou complementar para os alunos. Desde o início, houve a produção interna de material didático de parte das disciplinas do Curso de Turismo que não fazia parte da matriz curricular da instituição responsável pela elaboração desse material.

A Resolução Nº 29/2008 do Conselho Diretor do CEFET-RN, de 29 de outubro de 2008, adequa a denominação do Curso de Turismo para Curso Técnico em Guia de Turismo atendendo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado pela SETEC/MEC pela portaria Nº 870, de 16 de julho de 2008, publicada no Diário Oficial da União de 18/07/2008.

Em abril de 2009, iniciou-se a oferta em 04 polos (Assu, Currais Novos, Lajes e Parnamirim) dos Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequente em Turismo (GT) e em Segurança do Trabalho (ST), realizando nessa primeira oferta a matrícula de 457 novos alunos.

Em 2010, novas turmas foram ofertadas nesses mesmos polos, sendo ofertadas 25 vagas em cada curso, por polo, totalizando 200 novas vagas no período.

Nesse mesmo ano, a SEED autoriza a produção de material didático de Guia de Turismo pela SEED com a validação da UFSC para as disciplinas que não foram produzidas por outras instituições.

Os Cursos Técnicos em Guia de Turismo (GT) e em Segurança do Trabalho (ST) tiveram as primeiras matrizes curriculares vigentes de 2009 a 2011. Durante o ano letivo de 2011, as matrizes curriculares de todos os cursos técnicos do IFRN foram reestruturadas, a partir de discussões entre a Assessoria Pedagógica do Instituto e os docentes do presencial e da modalidade EaD. Essas novas matrizes estão vigentes desde o primeiro semestre de 2012.

Nos processos seletivos desses dois cursos (GT e ST), desde o início da oferta dos cursos na EaD, observamos uma maior concorrência e uma maior procura de informações para o curso Segurança do Trabalho, por esse motivo, a partir de 2012, passamos a ofertar um número maior de vagas para esse curso.

Em 2011, não houve oferta de novas turmas, visto que alguns polos estavam com sua capacidade máxima de atendimento, porém, em 2012, com a aprovação dos *Campi* do IFRN como polos, surgia um potencial de vagas bem maior a serem ofertadas, e que passou a ser feita semestralmente.

No primeiro semestre, tivemos nova oferta de 126 vagas para o Curso Técnico em Guia de Turismo e 416 vagas para o Curso Técnico em Segurança do Trabalho em convênio com os municípios de Assu, Lajes, Currais Novos e Parnamirim, e nos *Campi* do IFRN situados em João Câmara, Mossoró, Pau dos Ferros e São Gonçalo do Amarante.

As tabelas 1 e 2 apresentam o número de vagas ofertadas e o total de matrículas realizadas nos Cursos Técnicos subsequentes de Guia de Turismo e de Segurança do Trabalho na modalidade a distância, no IFRN, entre os anos de 2009 a 2013.

**Tabela 1** – Número de vagas ofertadas e matrículas realizadas no Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo na modalidade a distância, no IFRN, de 2009 a 2014.

<i>Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo</i>		
<i>Período</i>	<i>Vagas</i>	<i>Matrículas efetivadas</i>
2009.1	225	224
2010.1	100	102

2012.1	126	66
2012.2	190	167
2013.1	40	21
2013.2	195	125
2014.1	55	02

Fonte: Elaboração dos autores.

**Tabela 2** – Número de vagas ofertadas e matrículas realizadas no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho na modalidade a distância, no IFRN, de 2009 a 2014.

<i>Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho</i>		
<i>Período</i>	<i>Vagas</i>	<i>Matrículas efetivadas</i>
2009.1	225	233
2010.1	100	104
2012.1	416	382
2012.2	150	143
2013.1	356	271
2013.2	240	227
2014.1	590	674

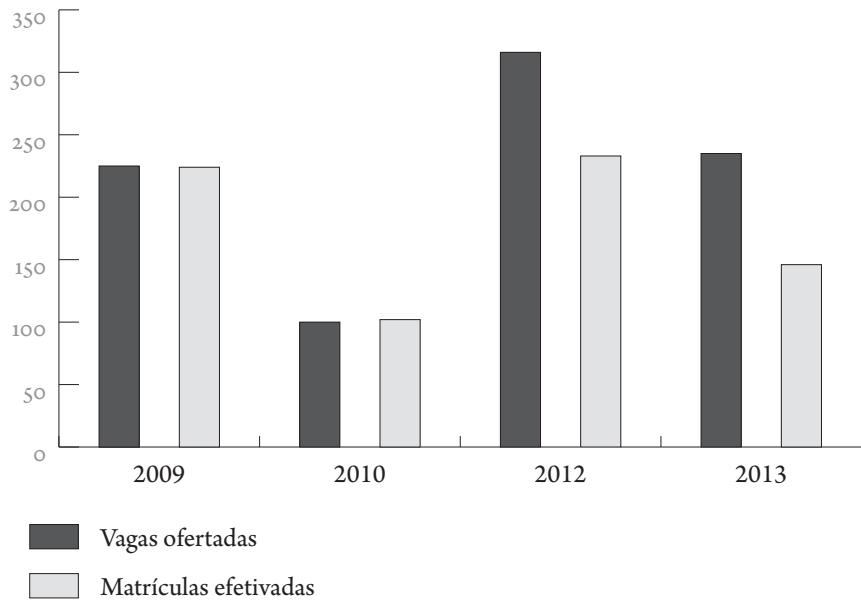
Fonte: Elaboração dos autores.

No segundo semestre de 2012, 190 vagas para o curso Guia de Turismo e 150 vagas para o curso Segurança do Trabalho foram ofertadas para alunos iniciantes nos *campi* do IFRN localizados em Apodi, João Câmara, Macau, Mossoró, Santa Cruz e São Gonçalo do Amarante.

Em 2013, no primeiro semestre, houve oferta de 40 vagas para alunos iniciantes no curso Guia de Turismo no IFRN Câmpus Macau e 356 para o curso Segurança do Trabalho nos *campi* de Apodi, João Câmara, Macau, Mossoró e São Gonçalo do Amarante e nos polos em convênio com os municípios de Currais Novos e Parnamirim.

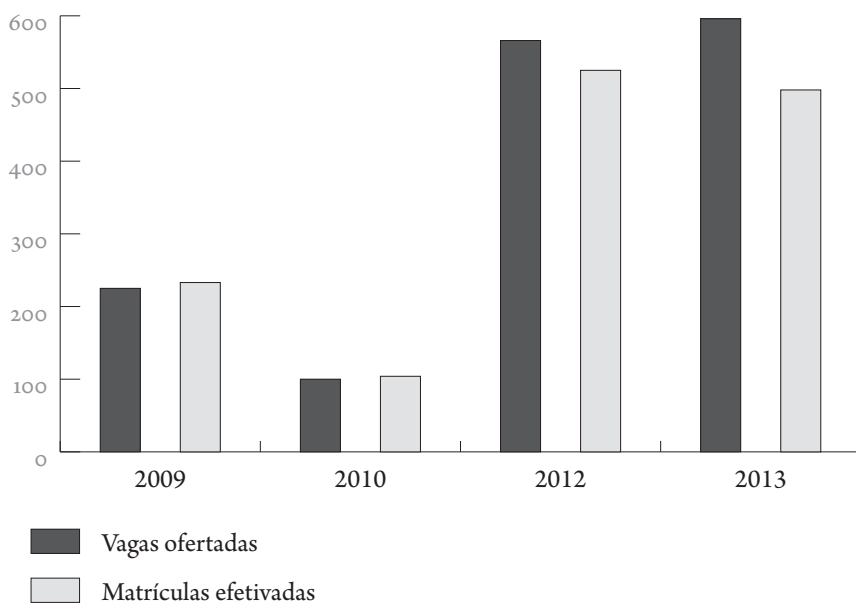
Os gráficos 1 e 2 mostram a evolução das matrículas desses dois cursos entre os anos de 2009 e 2013.

**Gráfico 1** – Número de vagas ofertadas e matrículas realizadas do Curso Guia de Turismo na modalidade a distância, no IFRN, de 2009 a 2013.



**Fonte:** Elaboração dos autores.

**Gráfico 2** – Número de vagas ofertadas e matrículas efetivadas no Curso Segurança do trabalho na modalidade a distância, no IFRN, de 2009 a 2013.



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Pelos números apresentados, observamos que em vários processos seletivos para alunos de GT e ST, com exceção do processo seletivo de 2012.1, a procura foi menor que a oferta, principalmente para o curso de Guia de Turismo. De forma que foi necessário elaborar, após as primeiras matrículas, edital de vagas remanescentes. Esses dados mostram uma exaustão dessas ofertas e apontam para a necessidade de uma diversificação de cursos técnicos de nível médio no âmbito deste Instituto.

O número de vagas ofertadas nos dois cursos (GT e ST) somam, no semestre 2014.1, um total de 651 novas vagas. Contudo, foram efetivadas 676 novas matrículas. Para o semestre 2014.2, há uma previsão de ofertas de 390 novas vagas que serão confirmadas com a publicação de edital correspondente.

Dos alunos matriculados em Guia de Turismo, nos anos de 2009 e 2010, (um total de 326 discentes), 88 concluíram o curso, o que dá um percentual de 27%. Já em Segurança no Trabalho, para esse mesmo

período, dos 337 alunos matriculados, 139 concluíram o curso, o que dá um percentual de 41,25%.

A educação profissional em EaD, no IFRN, se faz presente também no âmbito da formação de profissionais para a educação com a participação no Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais de Educação Básica do Ensino Público (Profucionário). No âmbito do Instituto, os 4 cursos (Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar e Alimentação Escolar) foram reformulados para atender às exigências de carga horária do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e para atender ao Projeto Político-Pedagógico do Instituto para cursos técnicos de nível médio subsequentes na modalidade a distância.

O Profucionário<sup>[8]</sup> foi instituído pela Portaria Normativa N° 25, de 31 de maio de 2007, do Ministério da Educação<sup>[9]</sup> e o IFRN passou a colaborar com esse Programa a partir de 2008, com a responsabilidade de

- a) capacitar tutores e professores orientadores para atuar na formação, no acompanhamento, na orientação da prática profissional supervisionada e no apoio aos cursistas em suas atividades do curso; bem como apoiar esses tutores e professores orientadores, quando necessário, através de encontros presenciais e a distância (através da utilização de várias tecnologias); e
- b) assistir os sistemas de ensino (das redes estaduais e municipais) na divulgação e implantação do Profucionário.

A partir de 2011, entretanto, a atuação do IFRN e dos demais Institutos passou a ser a de ofertar diretamente os 04 (quatro) cursos, responsabilizando-se, inclusive com a seleção de alunos e de tutores e a capacitação de professores e de tutores.

8 O site <<http://solucaopedagogica.blogspot.com.br/>> apresenta uma reportagem de divulgação sobre o Profucionário, em que são resumidas informações interessantes sobre o Programa. Pode ser acessado no endereço <<http://solucaopedagogica.blogspot.com.br/2012/06/funcionarios-da-educacao-publica-veem-o.html>>.

9 Também fazem parte da legislação que ampara o Profucionário o Parecer CEB/CNE n° 16/2005, a Portaria Normativa n° 539/2007 (que institui o Conselho Político do Profucionário), a Portaria Normativa n° 13, de 25 de setembro de 2008, a Portaria n° 1.199 de 25 de setembro de 2008, o Decreto n° 7.415, de 30 de dezembro de 2010, e a Resolução CNE n° 5, de 3 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola, cujos objetivos fundamentais envolve a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através da oferta dos cursos de formação inicial em nível técnico proporcionados pelo Profucionário.

O Profuncionário disponibiliza material didático próprio para os 04 cursos (Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar e Alimentação Escolar) elaborado pela Universidade de Mato Grosso. Cada curso abrange dois núcleos: o Núcleo da Formação Pedagógica (com um módulo introdutório e os módulos de formação pedagógica) e o Núcleo de Formação Técnica, que se subdivide em duas partes: o Núcleo de Formação Técnica Geral (abrange as disciplinas técnicas comuns aos quatro cursos) e o Núcleo de Formação Técnica Específica (que, conforme o próprio nome indica, trata da formação específica de cada curso).

Nas 04 (quatro) habilitações, a prática profissional abrange 400 horas e é realizada durante todo o curso. Embora tenhamos módulos diferentes no Núcleo de Formação Técnica Específica para cada uma das habilitações, a carga horária total em todos os cursos é de 1.680 horas, diferentemente das ofertas que acontecem em outros Institutos da Rede. Essa carga horária foi ampliada para atender ao Projeto Político Pedagógico do IFRN.

Para melhor visualização da organização pedagógica dos cursos, apresentamos a distribuição dos módulos e das disciplinas no Quadro 1.

Quanto ao número de vagas ofertadas, houve inicialmente uma expectativa de oferta indicada pela Secretaria de Educação do Estado do RN para atender um total de 2.304 pré-candidatos selecionados por essa Secretaria. Os polos de apoio presencial foram consultados sobre o interesse na oferta desses cursos e da capacidade de atendimento de suas instalações. Em decorrência dessa capacidade de atendimento, no processo seletivo previsto no Edital Nº 09/2013 – PROEN/IFRN foram ofertadas 845 vagas. Em alguns polos, da mesma forma como vem ocorrendo nos cursos de Segurança do Trabalho e de Guia de Turismo, o número de candidatos inscritos foi inferior ao número de vagas.



**Quadro 1** – Quadro de cursos por expectativa de vagas, polos potenciais, polos ofertantes, vagas reais, aprovados e matriculados em 2013.<sup>[10][11]</sup>

<i>Cursos do Programa Profucionário</i>						
<i>Cursos</i>	<i>Expectativa de vagas</i> <sup>[10]</sup>	<i>Potenciais polos ofertantes</i> <sup>[9]</sup>	<i>Polos ofertantes</i> <sup>[11]</sup>	<i>Vagas</i> <sup>[10]</sup>	<i>Aprovados</i>	<i>Matriculas</i>
Multimeios Didáticos	308	14	04	175	82	32
Infraestrutura Escolar	590	14	01	40	22	20
Secretaria Escolar	846	15	10	490	393	420
Alimentação Escolar	560	15	03	140	105	82
<b>TOTAL</b>	<b>2.304</b>			<b>845</b>	<b>602</b>	

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Observa-se que a expectativa de vagas inicialmente apontada pela Secretaria de Educação do RN não se concretizou. A própria SEC/RN passou a não mais oferecer incentivo aos funcionários/alunos após a conclusão do curso (como promoção por titulação e outras em decorrência dessa conclusão), o que pode ter levado à falta de interesse dos pré-candidatos em participarem de uma capacitação em serviço sem o devido reconhecimento para a ascensão funcional e sua conseqüente repercussão salarial. O quadro 2, apresenta essa expectativa inicial de vagas, o quantitativo de vagas ofertado pelo IFRN, o total de aprovados e de matrículas no ano de 2013, primeira entrada de alunos neste Programa.

10 Conforme dados apresentados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

11 Segundo Edital N° 09/2013 – PROEN/IFRN.

**Quadro 2** – Quadro geral de distribuição dos núcleos, módulos e disciplinas conforme o curso, no Programa Profucionário, no IFRN.

Núcleos		Disciplinas comuns aos cursos do profucionário ofertados pelo IFRN			
NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	<b>Módulo Introdutório</b>	Orientações Gerais Fundamentos e Práticas na EaD Orientações da Prática Profissional			
	<b>Módulo de Formação Pedagógica</b>	1 – Funcionários de Escolas: educadores, profissionais e gestores; 2 – Educadores e Educandos: tempos históricos; 3 – Homem, Pensamento e Cultura: abordagens filosófica e antropológica; 4 – Relações Interpessoais: abordagem psicológica 5 – Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação; 6 – Gestão da Educação Escolar.			
NÚCLEO DA FORMAÇÃO TÉCNICA GERAL	7 – Informática Básica; 8 – Produção Textual na Educação Escolar; 9 – Direito Administrativo e do Trabalho.				
		Disciplinas específicas por curso			
		Alimentação escolar	Infraestrutura escolar	Multimeios didáticos	Secretaria escolar
NÚCLEO DE FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA	10 – Alimentação e Nutrição no Brasil; 11 – Alimentação Saudável e Sustentável; 12 – Políticas de Alimentação Escolar; 13 – Produção e Industrialização de Alimentos; 14 – Organização e Operação de Cozinhas Escolares; 15 – Planejamento e Preparo de Alimentos; e 16 – Cardápios Saudáveis.				
C. H TOTAL	<b>1.680 h</b>	<b>1.680 h</b>	<b>1.680 h</b>	<b>1.680 h</b>	<b>1.680 h</b>

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA (PPS) – 400 h

Fonte: Elaboração dos autores.

Após essa apresentação relativa aos cursos técnicos subsequentes na modalidade EaD ofertados pelo IFRN, a fim de facilitar a compreensão, construímos o quadro 3, que apresenta o total de matrículas nesse nível de ensino entre os anos de 2009 e 2014.

**Quadro 3** – Número de matrículas em cursos técnicos subsequentes no IFRN, no período de 2009 a 2013.

<i>Curso</i>	<i>Ano</i>			
	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>
Guia de Turismo	224	102	233	146
Segurança no Trabalho	233	2010	525	498
Multimeios Didáticos				32
Infraestrutura Escolar				20
Secretaria Escolar				420
Alimentação Escolar				82

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Ainda numa tentativa de explicitar nossas ofertas, elaboramos o quadro 4 a seguir, que apresenta resumidamente os cursos EaD nos diversos níveis de ensino (FIC, técnico de nível médio, graduação e pós-graduação).

**Quadro 4** – Cursos ofertados pelo *Campus* EaD nos diversos níveis de ensino.

<i>Nível</i>	<i>Curso</i>
Formação Inicial e Continuada (FIC)	Proitec
	Formação em EaD
	NTIC
	Produção de Material Didático para EaD
	Informática Avançada
Técnico de Nível Médio Subsequente	Guia de Turismo
	Segurança do Trabalho
	Secretaria Escolar
	Multimeios Didáticos
	Infraestrutura Escolar
	Alimentação Escolar



Nesse percurso pelo uso das tecnologias na educação dentro do IFRN cabe ainda lembrar a participação do Instituto no EPT-Virtual, primeiramente com a produção de objetos de aprendizagem (OAs) e, em seguida, com a análise de OAs produzidos pelos participantes do INTERRED.

Outra atividade do *Campus* EaD foi a participação no Programa e-Tec Idiomas. Numa demanda do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), o IFRN foi convidado para atuar no Programa e-Tec Idiomas com a produção do material didático de Língua Espanhola. Esse programa busca proporcionar cursos de idiomas gratuitos e de qualidade para alunos e servidores da Rede Federal. O financiamento para os cursos vem da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

## 2.3 INSERÇÃO DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM ATIVIDADES PRESENCIAIS

Uma das funções do *Campus* EaD dentro do Instituto é a disseminação do uso das novas tecnologias nas atividades pedagógicas em cursos presenciais. Nesse sentido, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* é disponibilizado para que professores possam dar suporte a suas atividades. Disciplinas como Orientação de Estágio e Mídias Educacionais têm feito uso constante desse ambiente. Do mesmo modo, também o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) tem solicitado salas no (AVA) para apoio tanto a disciplinas como a projetos de pesquisa.

Além disso, o IFRN optou por ofertar as disciplinas de Educação Inclusiva e Libras por meio da modalidade EaD. Assim, os professores desses dois componentes curriculares são lotados no *Campus* EaD, que dá suporte a suas atividades para os 16 *campi*. Para consecução dos objetivos pedagógicos, são utilizadas videoconferências quinzenais para cada disciplina e o *Moodle*, para disponibilização de material didático, como apostilas e vídeos, a interação por meio de fórum e *chats* e a entrega de atividades para avaliação.

Essas iniciativas têm propiciado a consolidação da cultura da EaD dentro do instituto, que é outra de nossas funções.

## 2.4 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA PARA OFERTA EAD

Esse histórico apresentado materializa o percurso construído pelo IFRN no âmbito da modalidade EaD em sua oferta de cursos para a comunidade interna e externa. Para dar suporte a essas ofertas, ao longo desses anos, o IFRN vem se estruturando organizacional e fisicamente a fim de atender às necessidades de uso das NTIC tanto em cursos presenciais de oferta interna como em cursos na oferta EaD, sejam de oferta interna ou conveniada, como UAB e Rede e-Tec.

Para tanto, houve, de um lado a ampliação e reforma do espaço físico bem como a construção de um prédio específico para abrigar professores e técnico-administrativos além de tutores, estagiários e bolsistas que atuam na EaD. Por outro lado, criou-se institucionalmente, em 2010, o *Campus Avançado de Educação a Distância*, a partir da transformação do antigo Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância<sup>[12]</sup> em *campus* avançado, que se encontra organizado conforme Figura 2.

Com essa institucionalização e como o aumento paulatino das ofertas, foi necessário ampliar o quadro de servidores. De forma que, no ano de 2014, o *campus* EaD tem lotados, em seu quadro funcional, 23 professores e 22 técnicos-administrativos, além de estagiários, profissionais bolsistas da UAB e da Rede E-Tec.

---

12 Ao longo da trajetória da EaD no IFRN, muitas foram as denominações recebidas pelo setor responsável pelas ações nessa modalidade. No começo da oferta, no final da década de 90, um grupo de professores se reuniam em uma sala para planejar as atividades do então Protécnico. No início da década de 2000, instituiu-se a Coordenação de Educação a Distância (CEAD) que passou a ser denominada de Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (DETED), em 2005, e *campus* de Educação a Distância, em 2010.

**Figura 2** – Organograma do *Campus* Avançado EaD.

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Na busca de se institucionalizar a EaD no IFRN, outro passo importante foi a inclusão de todos os *campi* como potenciais polos de apoio presencial para oferta de cursos da Rede e-Tec. Esse movimento exigiu a eleição de coordenadores EaD para cada um dos nossos *campi*, com instalação de laboratórios de Informática para uso preferencial dos alunos da EaD, instalação de antena satélite e equipamentos de videoconferência.

Além disso, a Universidade Aberta do Brasil abre a possibilidade de se criarem polos associados, em que os *campi* das Instituições de Educação Superior (IES) passam a atuar como polos de apoio presencial com manutenção financeira das IES. Caminhando nessa direção, já temos o *campus* de Mossoró como polo associado.

Essa busca pela institucionalização tem como um dos objetivos permitir a interação entre coordenação, tutores, professores e alunos e entre os próprios alunos, para favorecer os processos de ensino e aprendizagem. Como formas de permitir a interação, em um curso a distância, está o uso do AVA e, especificamente nos cursos técnicos subsequentes do IFRN, a obrigatoriedade de momentos presenciais. Sobre este tema discutiremos no item que se segue.

### **3 INTERAÇÃO: O AVA E OS MOMENTOS PRESENCIAIS OBRIGATÓRIOS**

Hoje com a crescente demanda dos cursos oferecidos pela modalidade EaD, muitas incertezas vêm surgindo sobre a eficácia dos elementos que compõe essa modalidade de ensino. Uma delas é a maneira como alunos e professores se relacionam, levando em consideração que a separação entre o educador e o educando se dá de forma direta, deixando assim o contato muito subjetivo do ponto de vista da interação aluno-professor.

É neste contexto de flexibilidade que muitos estudos vêm sendo desenvolvidos para que a metodologia de comunicação aplicada nos cursos *online*, utilizadas em um AVA, venha a ajudar o professor no processo de comunicação com o objetivo de cada vez mais melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Nos cursos *online* ofertados através da modalidade EaD, a comunicação em sua maioria, é dada através de ferramentas disponibilizadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) onde o aluno tem a flexibilidade, tanto de horário de acesso quanto de data para o desenvolvimento das tarefas disponibilizada no seu AVA.

Foi através deste cenário de crescimento que surgiram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) classificados como *softwares* que agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob a forma de cursos (SILVA, 2011). Estes ambientes tomaram forma e foram desenvolvidos para gerir essa nova modalidade de apoio ao desenvolvimento e andamento de cursos desenvolvidos na modalidade EaD.

Esses ambientes são desenvolvidos para oferecer cursos *online* onde a interação professor e aluno acontece a distância, isto é, em ambientes fisicamente distintos (PIVA JUNIOR; PUPO; GAMEZ, 2011). Para isso, esses ambientes estão cheios de recursos pedagógicos que têm o intuito de auxiliar o professor no processo de criação, planejamento e controle de curso ou disciplina *online*.



### 3.1 O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFRN

Conforme explicitado anteriormente, apoiados em Silva (2011), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são *softwares* que, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que se apresentam, geralmente, sob a forma de cursos.

Esses AVAs estão recheados de ferramentas com recursos pedagógicos e atividades que a partir delas, é possível a disponibilização de várias funcionalidades de interação e interatividade entre os participantes. Essas ferramentas podem ser classificadas como síncronas e assíncronas. As ferramentas de comunicação síncrona são aquelas em que os comunicadores estão conectados ao ambiente ao mesmo tempo e a interação acontece em tempo real. Já as ferramentas de comunicação assíncrona são aquelas que não necessitam da presença física dos participantes, eles, portanto, podem se comunicar sem as limitações impostas pelo tempo.

Os AVAs diferem em muitos aspectos, seja na linguagem em que foram desenvolvidas ou nas ferramentas que oferecem ou funcionalidades que fornecem para interação entre os atores que estão participando do processo de aprendizagem. Como exemplos desses ambientes podem-se citar: *Moodle* (MOODLE, 2011), *WebAula* (WEBAULA, 2007), *AulaNet* (AULANET, 2007), *TelEduc* (TELEDUC, 2009), dentre outros.

Segundo Martin Dougiamas (*apud* SILVA, 2011) seu criador, ele é “um ambiente virtual de aprendizagem que trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque”, fazendo com que o aprendizado seja mais dinâmico através da colaboração e comunicação ativa entre os alunos visando à construção do conhecimento.

É nesse contexto que o *Moodle* foi criado, com o objetivo de permitir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra não apenas pela interatividade proporcionada pela ferramenta, mas, principalmente, pela interação entre as partes desse processo, privilegiando assim a construção, autoria e produção de conhecimento e a aprendizagem significativa do aluno.

Segundo o site oficial (MOODLE, 2011), o *Moodle* é um pacote de *softwares* para produzir cursos baseados na Internet e *web sites*. É um *framework* de construcionismo social da educação. Foi desenvolvido na

linguagem de programação PHP, que é uma linguagem extremamente modulada, ideal para uso em servidores *web* (MILANI, 2010). Pode ser executado em qualquer computador que possua um Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados (SGBD) compatível com SQL (Structured Query Language), sendo o MySQL (Milani, 2010) o mais utilizado.

Pode ser executado sobre os sistemas operacionais *Windows*, *Mac* e várias distribuições *Linux* (MOODLE, 2011), isso lhe garante uma alta portabilidade, visto que é possível executá-lo nos sistemas operacionais de maior uso.

Devido a essas características pedagógicas e técnicas, e ao fato de ser um *software* livre e de código aberto, esse AVA foi escolhido entre os existentes para dar suporte aos cursos no IFRN desde 2006.

Especificamente nos cursos técnicos subsequentes, esse AVA é usado

como referência para o curso, no sentido de disponibilizar outros materiais complementares aos materiais impressos e, sobretudo, proporcionar ao estudante a experiência de conhecer e interagir com os colegas por meio de ferramentas especiais de comunicação como: os fóruns de discussão, os chats e o correio eletrônico. Essa interação dinamizará e enriquecerá os contatos dos estudantes entre si, entre estudantes e professores e entre estudantes e tutores (IFRN, 2013, p. 25).

Dessa forma, percebe-se que se utiliza o *Moodle* e, por conseguinte, a Internet, para disponibilização de materiais impressos e outros objetos de aprendizagem além dos recursos para interação, sob um sistema de tutoria que articula, organiza e estimula o trabalho grupal, cooperativo, mais do que o individual, sem deixar de respeitar a autonomia do estudante (IFRN, 2013).

### 3.2 MOMENTOS PRESENCIAIS NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO

O Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no seu art. 1º, parágrafo 1º, afirma que

a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005. p.1).

Essa exigência legal tem implicações na organização curricular dos projetos pedagógicos de curso e na sua execução. Focalizando essa exigência para os cursos técnicos subsequentes ofertados pelo IFRN, para os estudantes desses cursos são planejados dois encontros presenciais para cada disciplina, por período letivo, mediados por professores formadores (um encontro no início do módulo de cada disciplina e outro na avaliação). Esses encontros tanto podem ocorrer com a presença do professor formador ou do tutor no polo de apoio presencial como por meio de web-conferência ou videoconferência, dependendo da infraestrutura tecnológica do polo. Entretanto, é exigida a presencialidade do aluno no polo ao qual está ligado.

Esses momentos presenciais cumprem duas funções pedagógicas importantes. A primeira, de cunho mais acadêmico, é a apresentação do *Moodle* (em se tratando de início de curso), das disciplinas dos módulos e aplicação de avaliações da etapa. A segunda, de âmbito mais pessoal, é a possibilidade de coordenação, professores, tutores e alunos interagirem face a face, em intercâmbio mais humano.

Além desses momentos, os cursos subsequentes do IFRN exigem horas semanais de presença obrigatória no polo. Sobre essa questão, discorreremos no item seguinte.

### 3.2.1 HORAS SEMANAIS OBRIGATÓRIAS NO POLO: QUATRO OU OITO

O Decreto nº 5.622/2005, apesar de enfatizar a necessidade de momentos presenciais, não estipula uma quantidade de horas presenciais obrigatórias que o aluno deverá cumprir no polo.

Entendemos que, para um bom acompanhamento do aprendiz do aluno e preocupados com sua evasão no curso, se deveria exigir a presença do estudante no polo semanalmente.

Na primeira versão dos projetos de cursos técnicos subsequentes, a obrigatoriedade de presença no polo para o aluno era de pelo menos 08 (oito) horas semanais. Percebeu-se, no entanto, após avaliação ao final de uma oferta dos cursos, que essa exigência dificultava a permanência do aluno-trabalhador, a grande maioria nos cursos subsequentes do IFRN. Em outras palavras, a obrigatoriedade de permanência de oito horas semanais de estudo no polo presencial era um elemento que estava suscitando a evasão, em vez de ser um elemento de integração e facilitador do processo de aprendizagem.

Resolveu-se, então, optar por exigir quatro horas de permanência semanal no polo para o desenvolvimento de algumas atividades discentes, além das horas destinadas ao início dos módulos e à aplicação de provas. Essa exigência funda-se no princípio da necessidade de estabelecimento, no estudante, de sentimento de pertença ao polo, ao curso e à instituição além de propiciar que o aluno centre a atenção nas suas atividades discentes, deixando, por pouco tempo, suas preocupações laborais e familiares.

Essa obrigatoriedade é descrita nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, no tópico que trata das estratégias de desenvolvimento da aprendizagem no que se diz respeito à frequência acadêmica exigida aos alunos, condizente com o Projeto Político Pedagógico do IFRN e

Considerando-se o potencial de infraestrutura e de pessoal existente na Instituição, o presente curso ocorrerá com encontros presenciais e a distância, utilizando-se os recursos tecnológicos disponíveis nas instituições parceiras e de acordo com o planejamento prévio (IFRN, 2013, p. 24).

Por conseguinte, essas horas obrigatórias exigidas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos subsequentes ofertados pelo *Campus Avançado de Educação a Distância* não devem ser entendidas como uma forma de descaracterização do ensino a distância pelo fato da obrigatoriedade de permanência no polo presencial. Na concepção do IFRN, além de um momento de estudo e de interação com outros colegas, essa exigência

deve ser entendida como forma de criar junto ao aluno uma identificação com o polo e, conseqüentemente, com nossa instituição. É um momento, portanto, de construção de um sentimento de pertencimento. Ressalta-se também que, no polo de apoio presencial, ele terá, a sua disposição, equipamentos que irão servir de auxílio na realização das atividades via plataforma e a presença de um tutor presencial para ajudar no desenvolvimento destas atividades.

#### **4 INTEGRAÇÃO ENTRE O SISTEMA ACADÊMICO E A PLATAFORMA MOODLE**

O *Moodle*, como vimos, é um *software* que permite o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância. No entanto, é necessário, que o curso esteja cadastrado na instituição e que o aluno esteja institucionalmente matriculado em um curso e vinculado a uma turma. Essas atividades não podem ser desenvolvidas pelo AVA. Dessa forma, surge a necessidade de um sistema para instituir e gerenciar essas ações acadêmicas. No IFRN, esse sistema é o Q-Acadêmico.

Segundo o manual do Q-Acadêmico, ele é conceituado como um

sistema de Gestão Acadêmica integrado, projetado para administrar os mais diversos setores e departamentos das instituições de ensino, economizando tempo, eliminando retrabalho, disponibilizando informações precisas e com agilidade a toda comunidade acadêmica (QUALIDATA, 2008, p.10).

Por meio desse sistema utilizado no IFRN, diversos procedimentos acadêmicos podem ser executados segundo os diversos perfis de usuários determinados, como montagem de turmas, cadastramento de alunos e professores e lançamento de notas e faltas em diários de classe e muitos outros.

Este sistema atende também à demanda de cursos disponibilizados na modalidade de educação a distância integrando-se a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como discutimos anteriormente, ferramenta primordial de gerenciamento de cursos ofertados nesta modalidade de ensino.

Esta integração se dá por meio da configuração dos cursos, em que o usuário no menu “Aplicação”, acessa a opção “Registro Escolar” que é o módulo responsável pela montagem de uma turma e no menu “Cadastro” seleciona a opção “Cursos Habilitados” onde poderá exportar turmas criadas para o AVA *Moodle*, gerando, assim, esta integração. A figura 3 mostra o módulo “Cadastro de Curso Habilitados” e a possibilidade de integração a uma ferramenta na EaD. No caso do IFRN, essa ferramenta é o *Moodle*.

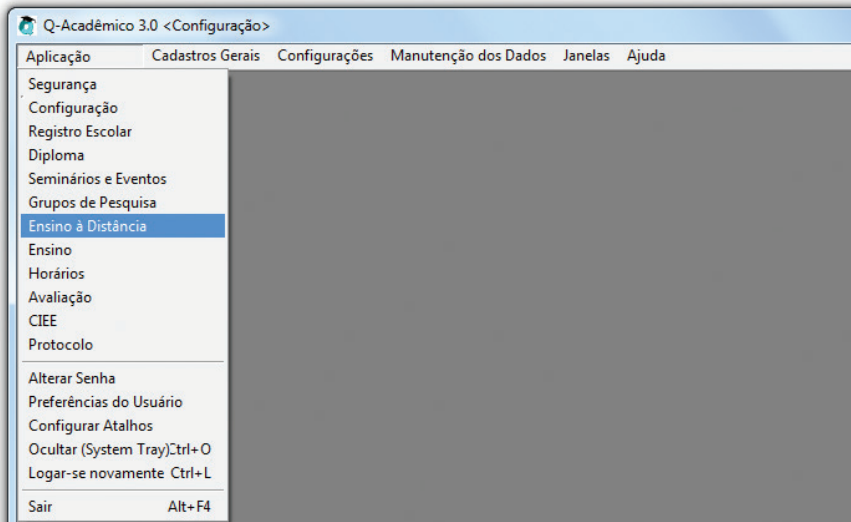
Figura 3 – Integrando um curso à plataforma *Moodle*.

Código	Descrição	Nível de Ensino	Área	Ativo
68	Rochas Ornamentais	Técnico	Conversao	Sim
76	Siderurgia	Superior	Indústria	Sim
78	Sistema de Informação	Superior	Informática	Sim
73	Superior de Tecnologia em Manutenção Eletromecân	Superior	Indústria	Sim
75	Superior de Tecnologia em Metalurgia e Materiais	Superior	Indústria	Sim
72	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	Superior	Informática	Sim

Fonte: Elaboração dos autores.

Outro recurso que vincula o Sistema Acadêmico à plataforma virtual *Moodle* é a possibilidade de cadastro de polos, professores/tutores, tipos de professores, turmas e diários. Esses recursos podem ser desenvolvidos no menu “Aplicação”, utilizando-se e a opção “Ensino à Distância”, conforme pode ser visto na figura 4.

**Figura 4** – Acesso ao módulo de Ensino a Distância.



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Já, no módulo de “Ensino a Distância”, o usuário do sistema, através do menu “Cadastro” poderá cadastrar “Polos Municipais” informando seu nome, sigla e cidade. Esta sigla servirá para compor o código das turmas geradas para cada polo.

Como todo cadastro dos professores/tutores, independentemente de esse profissional ser efetivo do quadro da instituição ou ser colaborador externo (bolsista), é realizado na mesma tela, foi criado um mecanismo no cadastro para poder identificar o vínculo deste profissional à instituição.

Para isso, para cada servidor efetivo que desenvolva alguma atividade docente através da EaD, é necessário, no seu cadastramento, o número do seu SIAPE, definição do seu regime de trabalho como também a sua modalidade de contratação.

No caso do professor não pertencer ao quadro da instituição, ele deverá informar no local do SIAPE, o seu CPF, informando também como regime de trabalho “Temporário” e na modalidade de contratação “Tutor EaD”, conforme explicitado na figura 5.

Figura 5 – Cadastro de Professores/Tutores.

The screenshot displays the 'Cadastro de Professores - Serra' application window. The title bar reads 'Cadastro de Professores - Serra'. The interface is divided into several sections:

- Navigation:** 'Dados pessoais', 'Documentação', 'Dados do Professor', 'Formações acadêmicas', 'Períodos Letivos', 'Novo Usuário'.
- Form Fields:**
  - Código:** [Empty]
  - Pessoa:** [Empty]
  - Instituição:** Serra
  - Coordenadoria:** [Empty]
  - Nome Usual:** [Empty]
  - Admissão:** //
  - CTPS:** [Empty]
  - Série:** [Empty]
  - Tutor do EAD:**
  - SIAPE ou CPF:** [Empty]
  - Titulação:** [Empty]
  - Situação:** [Empty]
  - Regime de Trabalho:** [Empty]
  - Modalidade de Contratação:** Tutor EAD (selected from a dropdown menu)
  - Início Contrato:** //
  - Término Contrato:** //
  - Instituição (Prof. Convitado):** [Empty]
- Observações:** Observações sobre a situação [Empty]
- Buttons:** Aplicar, Cancelar, Fechar.

Fonte: Elaboração dos autores.

Em resumo, devem ser marcados como “Tutor do EaD” aqueles professores da instituição que atuarão como tutores ou professores pesquisadores e devem ser cadastrados os tutores que não são professores da instituição, sendo também indicado “Tutor EaD” como modalidade de contratação.

Outra possibilidade de integração entre o AVA e o Q-Acadêmico é a exportação de dados deste para o Moodle. A matrícula dos alunos no Q-Acadêmico permite que a listagem desses alunos por polo seja exportada para o Moodle, gerando, no ambiente, as turmas designadas aos tutores por polo de apoio presencial. Essa interação, porém, ainda não permite a importação de informações (como por exemplo, notas) do Moodle para o sistema acadêmico. De modo que o professor responsável pela disciplina necessita preencher seu diário manualmente com as informações existentes no ambiente virtual de aprendizagem. Isso gera retrabalho e toma tempo do professor. Em virtude dessa interação ainda precária entre AVA e o sistema acadêmico utilizado no IFRN, está sendo desenvolvido, pelo próprio instituto, um novo sistema de gerenciamento de dados acadêmicos que deverá contemplar de maneira mais eficiente as necessidades específicas da EaD.



## **5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DE GUIA DE TURISMO E SEGURANÇA DO TRABALHO**

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), são documentos norteadores que apresentam os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos estruturantes da proposta do curso em consonância com um Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI).

Em todos os elementos do PPPI, devem estar explicitados princípios, categorias e conceitos que materializarão o processo de ensino e de aprendizagem destinados a todos os envolvidos na práxis pedagógica (IFRN, 2011).

Normalmente este documento expressa os principais parâmetros para a ação educativa na instituição no qual deve estar sintonizado com a visão de mundo expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos neste processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos.

Nessa perspectiva, foram desenvolvidos os PPC's dos cursos de Segurança do Trabalho (com o propósito de formar profissionais habilitados a desempenhar atividades voltadas para a prevenção e controle aos acidentes de trabalho) e Guia de Turismo (com o objetivo de formar profissionais habilitados a desempenhar atividades voltadas para atuar na área de hospitalidade e turismo).

Para a consecução desses objetivos em relação ao perfil de egressos, hoje, os PPC's destes cursos distribuem suas disciplinas numa carga-horária de 1.685 horas para o curso de Segurança do Trabalho (1.215 horas para as disciplinas da base científica e tecnológica, 70 horas para seminários curriculares e 400 horas de prática profissional), segundo discriminado no quadro 1; e de 1.385 horas para o curso de Guia de Turismo (915 horas para as disciplinas da base científica e tecnológica, 70 horas para seminários curriculares e 400 horas de prática profissional), conforme expresso no quadro 2.

Os quadros 1 e 2 expostos mostram que a prática profissional nos cursos de Guia de Turismo e de Segurança do Trabalho se subdivide em

três atividades a serem desenvolvidas pelo aluno, e que, somando-se tudo, o aluno materializará 400 horas de prática profissional.

Por tratar-se de curso de educação profissional a prática profissional se reveste de importância fundamental na formação dos alunos. Devido a isso, dedicamos o item seguinte a discutir esse componente curricular.

## 5.1 A PRÁTICA PROFISSIONAL

Conforme expresso nas matrizes curriculares, a prática profissional tem carga horária mínima de 400 horas, deve ser devidamente planejada, acompanhada e registrada, a fim de que se configure em aprendizagem significativa, experiência profissional e preparação para os desafios do exercício profissional, ou seja, uma metodologia de ensino que atinja os objetivos propostos. Para tanto, deve ser supervisionada como atividade própria da formação profissional e ser registrada pelo estudante em relatório, os quais devem ser escritos de acordo com as normas da ABNT estabelecidas para a redação de trabalhos técnicos e científicos, e farão parte do acervo bibliográfico da Instituição.

**Quadro 5** – Matriz curricular do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, na modalidade a distância.

<i>Disciplinas</i>	<i>Número de aulas semanais por semestre</i>				<i>Carga-horária total</i>	
	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>Hora/aula</i>	<i>Hora</i>
<b>NÚCLEO FUNDAMENTAL</b>						
Língua Portuguesa	4				80	60
Língua Inglesa (Inglês)	3				60	45
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	7				140	105
<b>NÚCLEO ARTICULADOR</b>						
Fundamentos e práticas na EaD	1				20	15
Informática	3				60	45
Filosofia, Ciência e Tecnologia		2			40	30
Sociologia do Trabalho		2			40	30

<i>Disciplinas</i>	<i>Número de aulas semanais por semestre</i>				<i>Carga-horária total</i>	
	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>Hora/ aula</i>	<i>Hora</i>
Qualidade de Vida e Trabalho				2	40	30
Gestão Organizacional				2	40	30
Primeiros Socorros		4			80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador	4	8		4	320	240
<b>NÚCLEO TECNOLÓGICO</b>						
Estatística Aplicada à Segurança do Trabalho	2				40	30
Desenho Técnico	4				80	60
Psicologia Geral	2				40	30
Saúde Ocupacional		2			40	30
Introdução à Segurança do Trabalho		4			80	60
Introdução ao Direito		4			80	60
Psicologia do Trabalho		4			80	60
Direito Aplicado à Segurança e Saúde no Trabalho			4		80	60
Segurança do Trabalho			4		80	60
Ergonomia			4		80	60
Higiene Ocupacional			4		80	60
Gestão de Saúde e Segurança Ocupacional			4		80	60
Instrumentação em Higiene Ocupacional				2	40	30
Prevenção e Combate à Sinistro				4	80	60
Prevenção e Controle de Perdas				6	120	90
Controle Ambiental				4	80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico	8	14	20	16	1.160	870
Total de carga-horária de disciplinas	19	22	20	20	1.620	1.215
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>						
Desenvolvimento de Projeto Integrador			60		80	60

<i>Disciplinas</i>	<i>Número de aulas semanais por semestre</i>				<i>Carga-horária total</i>	
	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>Hora/aula</i>	<i>Hora</i>
Prática como Componente Curricular: Projeto de Pesquisa/ Extensão ou Estágio Curricular Supervisionado			340		453	340
Total de carga-horária de prática profissional			400		533	400
<b>SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórias)</b>						
Seminário de Integração Acadêmica	10				13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa		30			40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional			15	15	40	30
Total de carga-horária de atividades complementares	10	30	15	15	93	70
<b>TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO</b>					<b>2.246</b>	<b>1.685</b>

Fonte: Elaboração dos autores.

**Quadro 6** – Matriz curricular do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo, na modalidade a distância.

<i>Disciplinas</i>	<i>Número de aulas semanais por semestre</i>			<i>Carga-horária total</i>	
	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>Hora/aula</i>	<i>Hora</i>
<b>NÚCLEO FUNDAMENTAL</b>					
Língua Portuguesa	4			80	60
Língua Inglesa	4			80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	8			160	120
<b>NÚCLEO ARTICULADOR</b>					
Fundamentos e práticas na EaD	1			20	15
Informática	2			40	30
Fundamentos do Turismo e do Lazer	4			80	60
Relações Interpessoais no Trabalho		2		40	30

<i>Disciplinas</i>	<i>Número de aulas semanais por semestre</i>			<i>Carga-horária total</i>	
	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>Hora/ aula</i>	<i>Hora</i>
Leitura e Produção de Textos		2		40	30
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador	7	4		220	165
<b>NÚCLEO TECNOLÓGICO</b>					
História da Arte Aplicada ao Turismo	4			80	60
História do RN Aplicada ao Turismo	2			40	30
Hospitalidade e Meios de Hospedagem		2		40	30
Língua Espanhola Aplicada ao Turismo I		4		80	60
Língua Espanhola Aplicada ao Turismo II			2	40	30
Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I		4		80	60
Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II			4	80	60
Recursos Ambientais Aplicados ao Turismo		2		40	30
Manifestações da Cultura Popular		2		40	30
Teoria e Técnica Profissional I		2		40	30
Teoria e Técnica Profissional II			4	80	60
Técnicas de Comunicação			2	40	30
Legislação Turística			2	40	30
Geografia Aplicada ao Turismo			4	80	60
Primeiros Socorros			1	20	15
Segurança do Trabalho			1	20	15
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico	6	16	20	840	630
Total de carga-horária de disciplinas	21	20	20	1.220	915
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>					
Desenvolvimento de Projeto Integrador		60		80	60
Prática como Componente Curricular – Trabalho de Conclusão de Curso: Relatório			140	187	140

<i>Disciplinas</i>	<i>Número de aulas semanais por semestre</i>			<i>Carga-horária total</i>	
	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>Hora/aula</i>	<i>Hora</i>
Estágio Curricular Supervisionado: Relatório			200	267	200
Total de carga-horária de prática profissional				534	400
<b>SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórias)</b>					
Seminário de Integração Acadêmica	10			13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa		30		40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional			30	40	30
Total de carga-horária de atividades complementares				93	70
<b>TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO</b>				<b>1.847</b>	<b>1.385</b>

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Esta atividade prática é regida pelos princípios da equidade (oportunidade igual a todos), flexibilidade (mais de uma modalidade de prática profissional), aprendizado continuado (orientação em todo o período de seu desenvolvimento) e superação da dicotomia entre teoria e prática (articulação da teoria com a prática profissional) e acompanhamento ao desenvolvimento do estudante (IFRN, 2012).

De acordo com as orientações curriculares nacionais, a prática profissional é compreendida como um componente curricular e se constitui em uma atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadora de uma formação integral, a fim de preparar os sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios, portanto, é considerado condição indispensável para a obtenção do diploma de técnico de nível médio.

Dessa maneira, a prática profissional é consubstanciada por meio de estágio curricular supervisionado e desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou projetos de extensão, podendo ser desenvolvido no próprio IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho, objetivando a integração entre teoria e prática, com base na interdisciplinaridade. Essa atividade deve resultar em relatório sob o acompanhamento e supervisão do orientador.

### 5.1.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estágio curricular supervisionado é concebido como uma prática educativa e como atividade curricular intencionalmente planejada, integrando o currículo do curso e com carga-horária acrescida ao mínimo estabelecido legalmente para a habilitação profissional.

O estágio (não obrigatório) poderá ser realizado a partir do terceiro semestre, obedecendo às normas instituídas pelo IFRN em consonância com as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 01/2004.

As atividades programadas para o estágio supervisionado devem manter uma correspondência com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos pelo estudante no decorrer do curso e devem estar presentes nos instrumentos de planejamento curricular do curso.

O estágio é acompanhado por um professor orientador para cada aluno, em função da área de atuação no estágio e das condições de disponibilidade de carga-horária dos professores.

São mecanismos de acompanhamento e avaliação de estágio:

- a) plano de estágio aprovado pelo professor orientador e pelo professor da disciplina campo de estágio;
- b) reuniões do aluno com o professor orientador;
- c) visitas à escola por parte do professor orientador, sempre que necessário;
- d) relatório técnico do estágio supervisionado;
- e) avaliação da prática profissional realizada.

Quando não for possível a realização da prática profissional da forma indicada no projeto de curso, esta deverá atender aos procedimentos de planejamento, acompanhamento e avaliação do projeto de prática profissional, que será composto pelos seguintes itens:

- a) apresentação de um plano de atividades, aprovado pelo orientador;
- b) reuniões periódicas do aluno com o orientador;
- c) elaboração e apresentação de um relatório técnico; e
- d) avaliação da prática profissional realizada.

## 5.1.2 DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS

Os projetos poderão permear todas as séries do curso, obedecendo às normas instituídas pelo IFRN, e deverão contemplar o princípio da unidade entre teoria e prática, a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho, na realidade social, de forma a contribuir para o desenvolvimento local a partir da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de tecnologias e da construção de soluções de problemas.

O espírito crítico, a problematização da realidade e a criatividade contribuem com os estudantes na concepção de projetos de pesquisa, de extensão ou projetos didáticos integradores que visam ao desenvolvimento científico e tecnológico da região ou contribuem para ampliar os conhecimentos da comunidade acadêmica.

Compreendida como uma metodologia de ensino que contextualiza e coloca em ação o aprendizado, a prática profissional, permeia assim todo o desenvolvimento do curso, não se configurando em momentos distintos.

Dessa forma, opta-se pelo projeto integrador como elemento impulsionador da prática, sendo incluídos os resultados ou parte dessa atividade, como integrante da carga horária da prática profissional.

A metodologia a ser adotada poderá ser de pesquisas de campo, voltada para um levantamento da realidade do exercício da profissão de técnico, levantamento de problemas relativos às disciplinas, objeto da pesquisa realizada, ou através da elaboração de projetos de intervenção na realidade social, funcionando assim, como uma preparação para o desempenho da prática profissional, seja por estágio ou desenvolvimento de projetos de pesquisa e de intervenção.

Com base nos projetos integradores, de extensão e/ou de pesquisa desenvolvidos, o estudante desenvolverá um plano de trabalho, numa perspectiva de projeto de pesquisa, voltado para a prática profissional, contendo os passos do trabalho a ser realizado. Dessa forma, a prática profissional se constitui num processo contínuo na formação técnica, deverá ser realizada a partir de um plano a ser acompanhado por um orientador da prática e resultará em relatório técnico.



## 6 DESAFIOS ATUAIS

Em que pese as ações desenvolvidas pelo IFRN e apresentadas, de forma sucinta, neste artigo, alguns desafios ainda se apresentam e merecem discussão, ainda que de forma breve, por não se tratar do escopo deste trabalho.

Ainda é comum, no Instituto, as pessoas, ao tratar dessa modalidade, se pautarem em uma concepção equivocada de educação a distância. Para muitos, professores e estudantes, trata-se de uma forma de se obter um diploma com menos esforço. Essa concepção foi criada, em nível nacional, pelo crescimento desordenado do número de cursos nesta modalidade sem atendimento a parâmetros mínimos de qualidade, como projeto de curso bem elaborado, boa infraestrutura tecnológica a serviço do processo de aprendizagem, boa relação entre o número de tutores e de alunos. Entretanto, não é a modalidade em si (à distância, educação profissional ou educação de jovens e adultos) que determinará a qualidade de um curso. Para que isso seja determinado, é necessário levar em consideração, entre outros, fatores como projeto de curso, formação e qualificação docente e de tutoria, apoio de uma infraestrutura tecnológica que permita a integração entre as mídias, favorecendo, pois, os processos de ensino e de aprendizagem, polos de apoio condizentes com as necessidades pedagógicas dos cursos e material didático específico nas diversas mídias.

No IFRN, o *Campus* EaD é responsável por romper com esse preconceito ainda existente. Para isso, busca pautar suas ações dentro dos padrões de qualidade já estabelecidos para cursos superiores a nível nacional<sup>[13]</sup> e que, no Instituto, são seguidos para os demais níveis de ensino. Além disso, oferta cursos de capacitação para a comunidade interna e externa, no intuito de promover a discussão sobre a modalidade.

É ainda um objetivo do *Campus* EaD a consolidação da oferta com recursos de sua própria matriz orçamentária, ou seja, de forma não conveniada<sup>[14]</sup>. Para isso, além de romper com o preconceito em relação à EaD, tem-se que incluir as atividades na EaD como atividades regulares dos professores, estabelecendo-se a relação quantitativa professor/aluno

13 O IFRN se pauta no documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) produzido pelo SEED/MEC.

14 Atualmente a maioria dos cursos do IFRN ainda são ofertados em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil e com a Rede e-Tec.

compatível com os padrões de qualidade. Não se está aqui advogando a favor do encerramento de convênios com instituições como a UAB ou a Rede e-Tec. Trata-se de não fundar todas as ofertas apenas em parcerias.

Para a consecução desse objetivo, existem muitos entraves. O primeiro deles é romper com a cultura, já estabelecida, de que a educação a distância só se faz por meio de bolsas, com financiamento do FNDE. O apoio da UAB e da Rede e-Tec foi sumamente importante para o financiamento e a consequente democratização da EaD no país, entretanto, trouxe como decorrência a concepção generalizada de que essa modalidade é uma atividade que deve ser feita à parte das demais atividades docentes com remuneração por meio de bolsa. O IFRN, embora já ofereça cursos com orçamento próprio em vários níveis de ensino, não foge a essa regra. Portanto, é preciso construir uma nova cultura em relação a financiamento e à oferta de cursos EaD dentro do Instituto.

Outro entrave à institucionalização é a falta de uma instância organizacional a que se liguem todas as ofertas do *campus* que funciona como polo de apoio presencial, bem como seja o administrador de cursos irradiados a partir desse *campus*. Nesse sentido, já está em discussão no âmbito da Reitoria, a criação de um Núcleo de Educação a Distância (ou outra denominação que se julgar mais conveniente) que possa ser a referência dos alunos de EaD para as questões acadêmicas e pedagógicas. Essa criação envolve a inserção de mais uma função no quadro organizacional e o provimento da infraestrutura (organizacional, física, tecnológica e de pessoal) necessária ao desenvolvimento das ações da EaD no IFRN.

Outra questão que precisa ser discutida é a organização e o desenvolvimento de oferta de cursos de modo colaborativo com os demais *campi* do IFRN. Essa iniciativa vem tomando corpo na medida em que a discussão sobre educação a distância está crescendo internamente e já existem duas ofertas sendo formatadas em colaboração com o *Campus* Canguaretama (Técnico Subsequente em Eventos) e o *Campus* São Gonçalo do Amarante (Técnico Subsequente em Logística). Trata-se da atuação de cada *campus* a partir de seu eixo tecnológico com ofertas de curso como *campus* especializado (em função do foco tecnológico estratégico de cada um) e como provedores da estrutura física e de pessoal docente para oferta de seus cursos, geralmente presenciais, na modalidade a distância para outros *campi* do IFRN. Dessa forma, a oferta de um

determinado curso poderia ultrapassar as fronteiras onde está edificado o *campus* ofertante tendo como polos de apoio presencial os demais *campi* do Instituto.

Essa ação favoreceria a inclusão dos estudantes EaD no cotidiano dos *campi* ao qual estão vinculados, com acesso aos programas de assistência social, à utilização de biblioteca e laboratórios, à participação em eventos acadêmicos, culturais e desportivos, dentre outros serviços e outras atividades institucionais comuns aos estudantes da educação presencial. Seria, pois, um movimento importante na construção do sentimento de pertença do estudante ao IFRN, de que já tratamos em item anterior.

Essa iniciativa deve vir acompanhada do aumento de servidores nos quadros do Instituto, já que implicaria em aumento do número de matrículas. De um lado, tem-se a necessidade de suprir o quadro funcional com as funções específicas da modalidade EaD e, de outro, tem-se a necessidade de manter a relação entre a quantidade de professor ou tutor e o **número de alunos** no padrão exigido pelos instrumentos de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão executor da política de avaliação do MEC.

Ainda outro grande desafio para essa institucionalização, e isso não só no IFRN, é a falta, no quadro de carreira do MEC, de funções necessárias às ações em EaD, como tutor, roteiristas, *cameraman*, cinegrafista, *webdesigner*, entre outros. Um grande exemplo é a função de tutor. Essa função é considerada essencial para o desenvolvimento de qualquer curso na modalidade a distância e é elemento de avaliação de curso dessa modalidade no instrumento de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entretanto, essa função não existe nos quadros do MEC, de forma que as instituições públicas de ensino não podem promover concurso para contratação desses profissionais.

Diante do exposto neste artigo, pode-se finalizar afirmando que, apesar do muito já caminhado, muito ainda há que se caminhar e que, apesar das pedras no caminho, o IFRN, parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado, faz seu caminho ao caminhar.

## REFERÊNCIAS

AULANET. *EduWeb*: Aulanet. 2007. Disponível em: <<http://aulanet.sestsenat.org.br>>. Acesso em 12 dez. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A presença dos institutos federais na Universidade Aberta do Brasil: um breve retrato. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 1, p. 125-136, Janeiro/Abril 2013.

ForGRAD, 2000. *Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação*. Disponível em: <<http://forgrad.com.br>>. Acesso em 05 de Jun. 2013.

ForGRAD, 2002. *Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação*. Disponível em: <<http://forgrad.com.br>>. Acesso em 05 de Jun. 2013.

IFRN. *Projeto Pedagógico do curso de Guia de Turismo*. Projeto aprovado pela Resolução Nº 17/2013-CONSUP/IFRN, de 15/03/2013.

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico do curso de Segurança no Trabalho*. Projeto aprovado pela Resolução Nº 49/2011-CONSUP/IFRN, de 09/09/2011.

MILANI, A. *Construindo aplicações web com PHP e MySQL*. São Paulo: Novatec, 2010.

MOODLE. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment 2011*. Disponível em: <<http://Moodle.org>>. Acesso em: Nov. de 2011.

PIVA JÚNIOR, D.; PUPO, J. R. S.; GAMEZ, L. *EAD na prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

QUALIDATA. *Soluções em Informática*. Q-Acadêmico 2 – Manual do Usuário. 2008.

SILVA; R. S. *Moodle para autores e tutores*. São Paulo: Novatec, 2011.

TELEDUC. *TelEduc: Educação a distância*. 2012. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br>>. Acesso em: 15 de dez. 2012.

WEBAULA. *WebAula*. 2012. Disponível em: <<http://www.webaula.com.br>>. Acesso em 15 dez. 2012.



# Capítulo III

## **ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM TECNOLOGIAS SOCIAIS NO BRASIL ENTRE 2000 – 2013**

*JOÃO PAULO DE OLIVEIRA & ILANE FERREIRA CAVALCANTE*

### **1 INTRODUÇÃO**

**O**s desafios encontrados no contexto das sociedades capitalistas nos levam a repensar a maneira de agir diante do mundo e a perceber as necessidades e aspirações dos nossos semelhantes como sendo as mesmas de todo e qualquer ser humano. No entanto, dado o grau de individualidade próprio do homem, nem todos chegaram a esse mesmo nível de consciência. Vivemos a era da informática e da microeletrônica e, nesse contexto, se faz necessário refletir sobre a inserção das tecnologias no cotidiano da população.

Ao olharmos para o passado, podemos perceber que o homem sempre esteve em busca de melhorias de vida, do seu bem estar, do seu crescimento e aperfeiçoamentos de técnicas que lhe permitisse o domínio sobre a natureza. Da invenção do fogo, ao advento dos *tablets* o homem mostrou que é capaz de estar sempre desenvolvendo novas tecnologias que acabam se tornando parte do nosso cotidiano.

Quando a missão Apollo11 pousou na lua em 1969 ficou claro para a história da humanidade que o planeta terra tornara-se pequeno e que o céu deixara de ser o limite. O homem sempre pode mais e tem feito uso

das tecnologias para atingir determinados fins e alcançar seus objetivos, mesmo que para isso precise matar milhares de pessoas em atos que rene-gam o fato de sermos todos iguais. Nesse processo histórico, é importante refletirmos que os avanços tecnológicos têm por finalidade a realização das aspirações humanas, ou seja, a tecnologia pode ser usada para trans-formar e excluir.

Presenciamos a cada dia o surgimento de novas invenções tecno-lógicas feitas pelo homem. Experimentamos um momento de desenvol-vimento tecnológico extremamente rápido em que nem todas as pessoas têm as mesmas condições materiais e históricas de terem acesso aos bens e serviços advindos com a evolução da tecnologia. A sociedade capitalista cada vez mais se desenvolve e cresce de forma injusta e desigual não ha-vendo a preocupação com os diferentes grupos sociais. Assim, somente uma pequena parcela da população mundial tem acesso às maravilhas da tecnologia, tão proclamadas pela mídia capitalista.

Diante disso, emerge um grupo de ativistas que caminha na contra hegemonia desse projeto de avanço tecnológico excludente. Novas abor-dagens educativas começam ser repensadas para que possamos começar a enfrentar os problemas decorrentes do modelo de sociedade imposto pela era da informação, pois as tecnologias produzem transformações impor-tantes na natureza e nas relações sociais.

Nesse sentido, a sociedade organizada brasileira está concebendo uma tecnologia diferenciada, denominada de **tecnologia social**, com-preendida como um novo paradigma de produção de tecnologia desenvol-vida através da interação com os grupos sociais a fim de democratizar o acesso às tecnologias a esses grupos, excluídos do processo hegemônico da globalização. Segundo Otterloo (2009, p.8) a tecnologia social compreende produtos, técnicas ou metodologias desenvolvidas na interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social.

O conceito de tecnologia social surge no Brasil na década de 2000 e tem ganhado importância à medida que o tema adentra aos espaços públi-cos de educação comprometidos com as transformações sociais. Sua rele-vância se fez tão presente que os deputados Rodrigo Rollemberg (PSB/DF) e Luiza Erundina (PSB/SP) propuseram em 21/05/2008 o Projeto de Lei – PL nº 3.449/2008 com o objetivo de instituir a Política Nacional



de Tecnologia Social no Brasil. No entanto, o PL não ganhou a devida importância no Congresso e o processo foi arquivado em 31/01/2011.

A tecnologia social, do ponto de vista do capitalismo, não agrega valor. Portanto, não é condizente com os interesses das classes ricas, já que ela nasce no contexto social e, portanto, atende às necessidades dos grupos/movimentos sociais. Ela é desenvolvida a partir dos interesses e demandas da população e os valores e interesses dos grupos são considerados nos projetos de tecnologia. Dessa forma, a tecnologia social emerge como alternativa contra hegemônica à globalização, capaz de propiciar o desenvolvimento técnico-científico das comunidades pobres que não tem acesso às tecnologias convencionais.

Portanto, a produção de conhecimento sobre tecnologias sociais se faz relevante no sentido de contribuir com a diminuição do hiato que separa o progresso e a desigualdade social no Brasil. Como em qualquer outra área, o conhecimento produzido sobre tecnologia social deve repercutir na melhoria da qualidade de vida da população e gerar novas possibilidades de inovação tecnológica nas instituições educacionais. Para reiterar essa importância, o presente artigo teve o objetivo principal de analisar a produção de conhecimentos sobre tecnologia social, efetuando um diagnóstico acerca das áreas de concentração dos programas de pós-graduação stricto sensu, das teses e dissertações, dos grupos registrados no CNPq, dos artigos publicados em periódicos de divulgação científica e dos livros produzidos. Para tanto, está estruturado da seguinte maneira: métodos da pesquisa; resultados e discussões e considerações finais.

## **2 MÉTODOS DE PESQUISA**

Segundo Gatti (2003, apud TEODORA) a pesquisa vai desde uma busca de informações e localização de textos em materiais impressos e eletrônicos, até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente. Bufrem e Prates acrescentam que “o inventário das atividades de pesquisa científica de qualquer campo do conhecimento implica, necessariamente, uma seleção criteriosa, diante da grande circulação de mensagens e de informações registradas (...)” (p. 9, 2005).

Nesse sentido, a busca pelos dados da produção de conhecimento na área de tecnologia social ocorreu apenas através de pesquisas on-line, procedimento denominado de infometria<sup>[1]</sup> (BUFREM; PRATES, p. 10, 2005), o qual permite trabalhar com consideráveis volumes de dados. A pesquisa estruturou-se em **oito aspectos**: grupos e linhas de pesquisa do CNPQ; banco de teses da capes; programas de pós-graduação; portal de periódicos da capes; portal Web *Qualis*; Rede de Tecnologia Social – RTS; Instituto de Tecnologia Social – ITS e Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina. Assim, conforme reiteram Bufrem e Prates:

As atividades de identificação, análise e mapeamento dos termos representativos da prática de mensuração registrada na literatura visam a esclarecer implicações semânticas, **apoiar pesquisadores no desenvolvimento de novas atividades científicas e também proporcionar um elenco de possibilidades de aplicação de instrumentos na mensuração da informação** (grifo nosso, p. 10, 2005).

Para obter informações sobre **grupos e linhas de pesquisa**, foi utilizado o diretório de grupos do CNPQ<sup>[2]</sup> (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>), que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país. As informações contidas nesse banco de dados se referem aos recursos humanos que compõem os grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às especialidades do conhecimento, às linhas de pesquisa, à região de atuação, às instituições educacionais e ao tempo de criação dos grupos.

Para identificar as produções acadêmicas em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* utilizamos o portal do banco de teses das CAPES<sup>[3]</sup> (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>). A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave e tem como objetivos facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Nesse sentido, fizemos uma busca exata

1 Segundo as autoras, “termos alternativos, tais como infometria, informetria, cientometria e webometria, entre outros presentes na relação paradigmática que os abrange, representam práticas de mensuração da informação da ciência, ou de suas representações em modalidade convencional ou na Web, definindo com mais especificidade o universo quantificável a que se referem” (BUFREM; PRATES, p. 10, 2005).

2 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

pela expressão “tecnologia social” e o sistema retornou 71 produções acadêmicas, entre teses e dissertações.

Quanto aos dados relativos aos programas de pós-graduação, não identificamos nenhum com vinculação direta à temática estudada. A partir das produções encontradas no banco de teses da CAPES, visitamos o portal dos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES (<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>) para identificar quais programas apresentam direcionamento direto à tecnologia social. A partir dessa busca, construímos uma tabela por região, instituição, programa e número de produções relacionadas à tecnologia social.

Em relação aos periódicos que abordam a temática, fizemos uma busca como usuário comum ao portal de periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) para identificar o número de artigos produzidos e constatamos a existência de 97 itens, entre artigos, resenhas e atas de congresso. No portal Web *Qualis* (<http://qualis.capes.gov.br/web-qualis/principal.seam>) encontramos apenas um periódico com *qualis* B5.

Além dessas bases, buscamos informações em sites de instituições de fomento à produção científica na área de tecnologia social. Dentre eles destacamos: a Rede de Tecnologia Social – RTS o Instituto de Tecnologia Social – ITS e o Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina. Observamos um grande interesse em contribuir com a consolidação de atividades que possibilitem o desenvolvimento de pesquisas e implementação de tecnologias sociais.

## 2.1 GRUPOS DE PESQUISA DO CNPQ

A pesquisa sobre grupos de pesquisa foi realizada na plataforma dos Diretórios de Grupos de Pesquisa no Brasil, a qual possibilita buscas textuais de grupos certificados na base, naquele momento do recolhimento dos dados. A exploração dos dados se deu no período de 01/11/2013 a 16/11/2013 e retornou um pequeno número de grupos e linhas de pesquisa, conforme mostra a tabela 1 e 2 respectivamente.

**Tabela 1** – Grupos de pesquisa.

<i>Nome do grupo</i>	<i>Ano de formação</i>	<i>Nome da IES</i>	<i>Região</i>	<i>Estado</i>	<i>Tipo de IES</i>
Tecnologia Social	2008	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Sudeste	RJ	Pública
Tecnologia Social e Assistiva – TESA	2012	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	Sul	RS	Pública
Tecnologia Social e Cooperativismo	2013	Instituto Federal de Brasília – IFB	Centro-Oeste	DF	Pública
Tecnologia Social, Inovação e Desenvolvimento	2011	Centro Universitário La Salle – Canoas – UNILASALLE	Sul	RS	Privada
Tecnologias Sociais	2009	Instituto de Tecnologia do Paraná – TECPAR	Sul	PR	Pública
Trabalho, Educação e Tecnologia Social	2011	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR	Sul	PR	Pública
Trabalho, Tecnologia Social e Desenvolvimento da Amazônia	2004	Universidade Federal do Pará – UFPA	Norte	PA	Pública

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir do site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>).

O estudo mostra que os poucos grupos de pesquisas estão concentrado no Sul, com distribuição nas demais regiões, exceto o Nordeste. Convém ainda observar que a maioria dos grupos está vinculada a instituições públicas confirmando a tendência da falta de institucionalização da pesquisa em instituições privadas. Percebemos que o grupo de pesquisa mais antigo é o grupo *Trabalho, Tecnologia Social e Desenvolvimento da Amazônia* da Universidade Federal do Pará – UFPA, registrado no diretório do CNPq em 2004.

### 2.1.1 LINHAS DE PESQUISA

A investigação encontrou sete grupos de pesquisa e destes, apenas um, apresenta linha de pesquisa específica sobre tecnologia social, conforme mostra a tabela 2. Essa constatação pode ser compreendida pelo fato de a tecnologia social poder ser desenvolvida a partir de qualquer área de conhecimento, desde que haja uma preocupação em estender esse conhecimento às comunidades e contribuir com o desenvolvimento local. As linhas de pesquisas apontam uma preocupação com as tecnologias assistivas, desenvolvimento regional, cooperativismo, desenvolvimento rural e fortalecimento da economia solidária.

**Tabela 2** – Linhas de pesquisa.

<i>Linhas de pesquisa</i>	<i>Nome do Grupo</i>	<i>IES</i>
Responsabilidade Social	Tecnologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Tecnologia Social – Da globalização como visão única ao território pluralista		
Acessibilidade e Inclusão Digital	Tecnologia Social e Assistiva – TESA	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
Recursos de Tecnologia Assistiva		
Sistemas Eletro/Mecânicos		
Construção alternativa de habitações de forma cooperativa	Tecnologia Social e Cooperativismo	Instituto Federal de Brasília – IFB
Estratégias regionais e desenvolvimento sustentável	Tecnologia Social, Inovação e Desenvolvimento	Centro Universitário La Salle – Canoas – UNILASALLE
Memória e Gestão Cultural		
Biossistemas Integrados na Bovinocultura	Tecnologias Sociais	Instituto de Tecnologia do Paraná – TECPAR
Biossistemas Integrados na Suinocultura		
Neociclagem – Separação de embalagens laminadas		
Prensa Manual de Baixo Custo		
Educação Profissional	Trabalho, Educação e Tecnologia Social	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR
Políticas Públicas		

<i>Linhas de pesquisa</i>	<i>Nome do Grupo</i>	<i>IES</i>
Desenvolvimento Regional, Local e Sustentável na Amazônia	Trabalho, Tecnologia Social e Desenvolvimento da Amazônia	Universidade Federal do Pará – UFPA
Cooperativismo e desenvolvimento rural		
Desenvolvimento Territorial e Inclusão Produtiva		
Economia Solidária e Tecnologia Social		
Mercado de Trabalho na Região Metropolitana de Belém		
Serviço Social do Trabalho		
Terra, Trabalho e Desenvolvimento Sócioambiental na Amazônia		
Trabalho e organização social na Amazônia		

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir do site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>).

### 3 BANCO DE TESES DA CAPES

O banco de teses da CAPES foi escolhido por ser a base de dados mais completa do Brasil e por disponibilizar em meio eletrônico a produção científica de todos os cursos de pós-graduação existentes e extintos no país. A busca exata da expressão “tecnologia social” retornou 71 publicações no portal da CAPES produzidas de 2000 a 2013, conforme mostra a tabela 3.

**Tabela 3** – Número de produções acadêmicas entre 2000 a 2013.

<i>Período</i>	<i>Quantidade de dissertações e teses</i>
2000 a 2010	18
2010 até 16/11/2013	53
<b>TOTAL (2000 A 2013)</b>	<b>71</b>

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

Acerca dos índices de produção científica sobre o tema tecnologia social, observamos um grande crescimento da produção de dissertações e teses a partir do ano 2010 (tabela 3). Assim, podemos vincular essa ampliação ao fortalecimento da temática e à atuação dos grupos de pesquisa registrados no diretório do CNPq (tabela 1). As produções acima (tabela 1) estão distribuídas em cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, conforme podemos observar na tabela 4.

**Tabela 4** – Número de produções acadêmicas por nível de qualificação.

<i>Nível do curso (2000 a 2013)</i>	<i>Quantidade de dissertações e teses</i>
Mestrado acadêmico	40
Mestrado profissional	16
Doutorado	15
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

Além do quantitativo de produções, manipulamos os dados coletados a fim de visualizarmos a produção de conhecimento em Tecnologias Sociais no Brasil por Instituição (tabela 5), Região (gráfico 1) e Estado (gráfico 2).

**Tabela 5** – Produção de conhecimento em tecnologias sociais no Brasil por instituição (2000 a 2013).

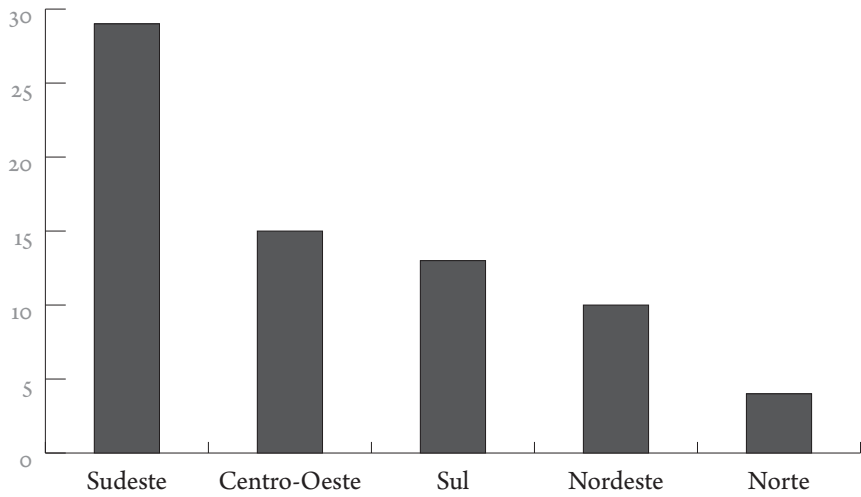
<i>Instituição</i>	<i>Produção</i>
Universidade de Brasília	7
Universidade Federal de São Carlos	7
Centro Universitario UNA	5
Universidade Católica Dom Bosco	4
Universidade Federal de Santa Catarina	3
Universidade Federal do Amazonas	3
Universidade Católica de Brasília	2
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2

<i>Instituição</i>	<i>Produção</i>
Universidade do Vale do Itajaí	2
Universidade Estadual de Campinas	2
Universidade Federal de Pernambuco	2
Universidade Federal do Ceará	2
Universidade Federal do Paraná	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada	1
Centro Universitário Augusto Motta	1
Fundação Oswaldo Cruz	1
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
Universidade Bandeirante de São Paulo	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Botucatu	1
Universidade Estadual da Paraíba	1
Universidade Estadual de Campinas/Piracicaba	1
Universidade Estadual de Maringá	1
Universidade Estadual do Ceará	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal de Campina Grande	1
Universidade Federal de Viçosa	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal Fluminense	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
Universidade Regional de Blumenau	1
Universidade Salvador	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1
<b>TOTAL:</b>	<b>71</b>

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

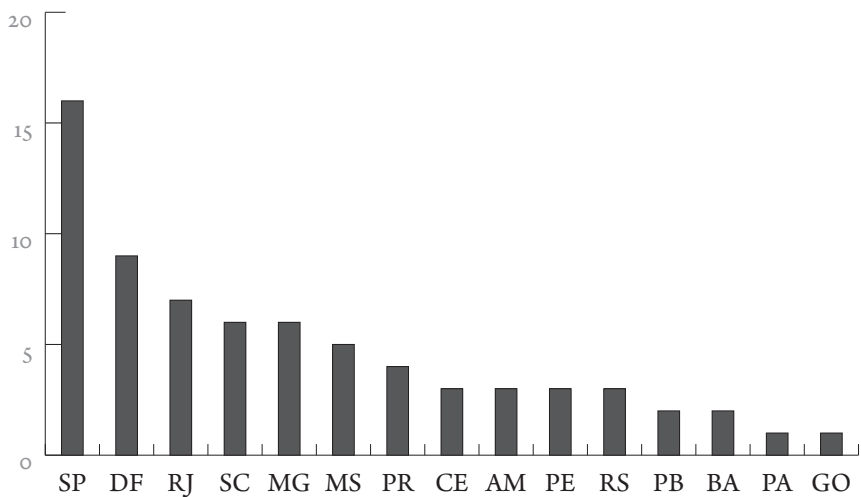


**Gráfico 1** – Produção de conhecimento em tecnologias sociais no Brasil por região (2000 a 2013).



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

**Gráfico 2** – Produção de conhecimento em tecnologias sociais no Brasil por Estado (2000 a 2013).



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

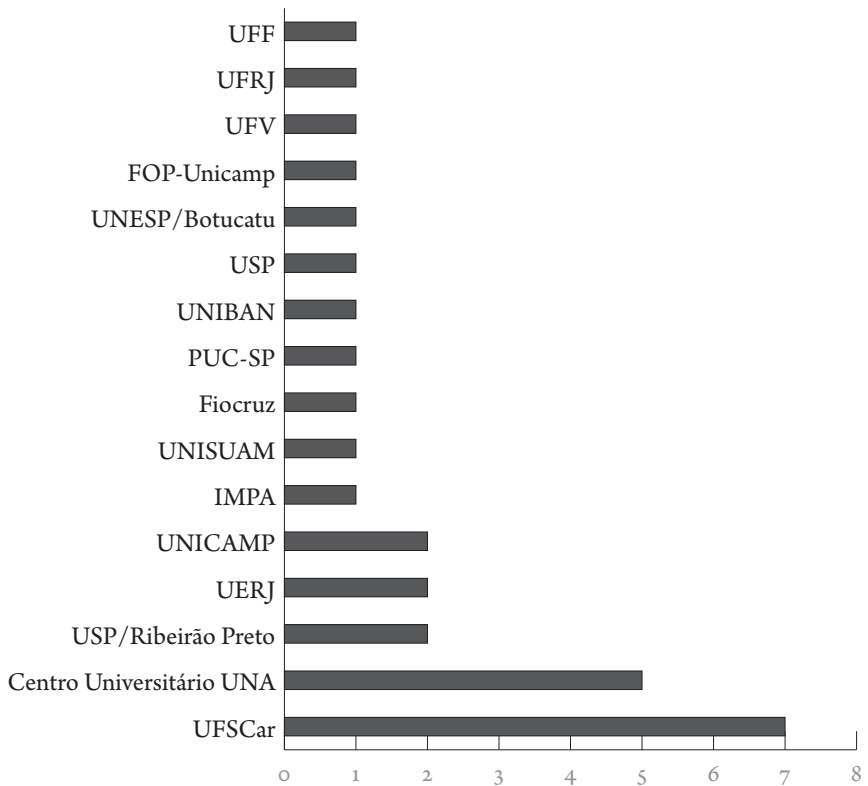
Os dados sobre a produção de conhecimento em tecnologias sociais no Brasil, apresentados na tabela 05, permitem concluir que a Universidade Federal de Brasília e a Universidade Federal de São Carlos são instituições que mais produziram dissertações e teses no período de 2000 a 2013. Importante destacar ainda nenhuma dessas instituições apresentam grupos de pesquisa registrados no diretório do CNPq (conforme mostra a tabela 1).

Sobre a produção nas regiões (gráfico 1), observamos que a região Sul tem mais grupos de pesquisas registrados no CNPq, mas no tocante à produção sobre o tema objeto do nosso estudo, percebemos o predomínio das regiões Sudeste e Centro-Oeste. Acrescentamos que a região Nordeste não tem cadastro no diretório do CNPq, mas aparece com dez produções na área.

Direcionando a análise para os estados (gráfico 2), detectamos também que o Estado de São Paulo não tem registro no diretório do CNPq, mas desponta com 16 produções, tornando-se o Estado com a maior produção sobre Tecnologias Sociais. Verificamos ainda que todos os estados com registros no diretório de pesquisa do CNPq (RJ, RS, DF, PR, PA – Tabela 1), apresentam produções sobre tecnologias sociais, sendo o Distrito Federal e o Rio de Janeiro os maiores produtores de conhecimento na área (gráfico 02). Assim, ratificamos a concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste (gráfico 1).

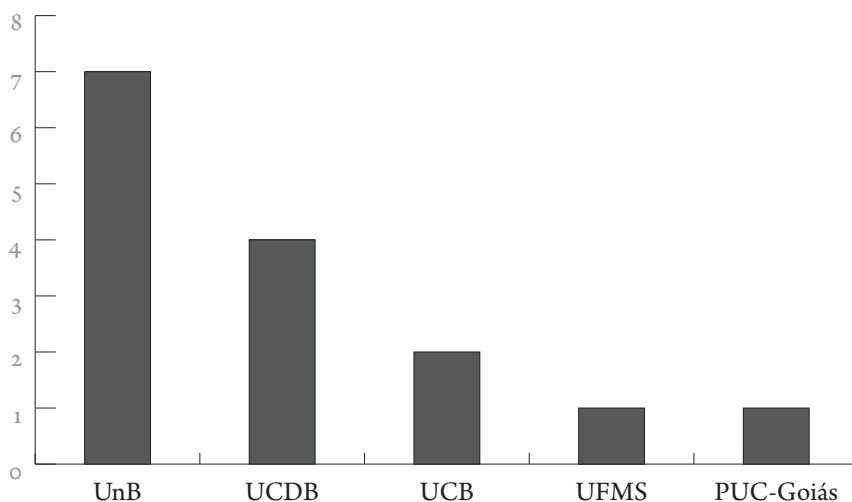
Os gráficos a seguir mostram a produção de conhecimento em tecnologias sociais por instituição/região:

**Gráfico 3** – Produção de conhecimento em tecnologias sociais por Instituição/Região – Sudeste.



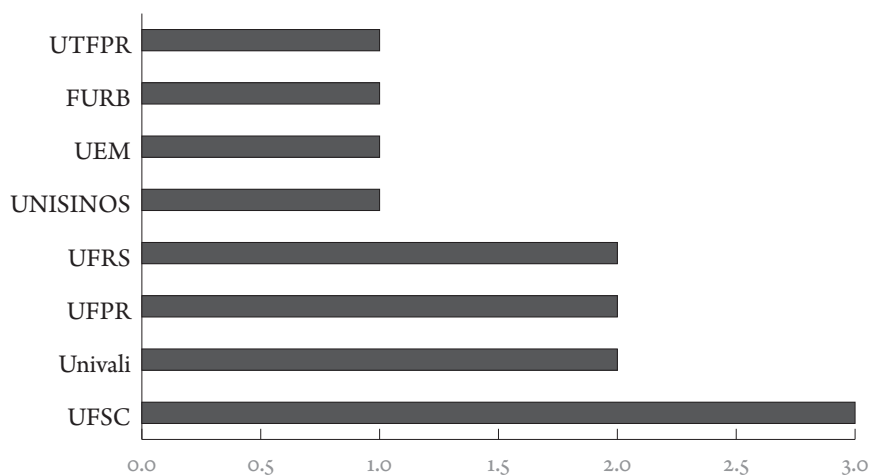
**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

**Gráfico 4** – Gráfico 4: Produção de conhecimento em tecnologias sociais por Instituição/Região – Centro-Oeste.



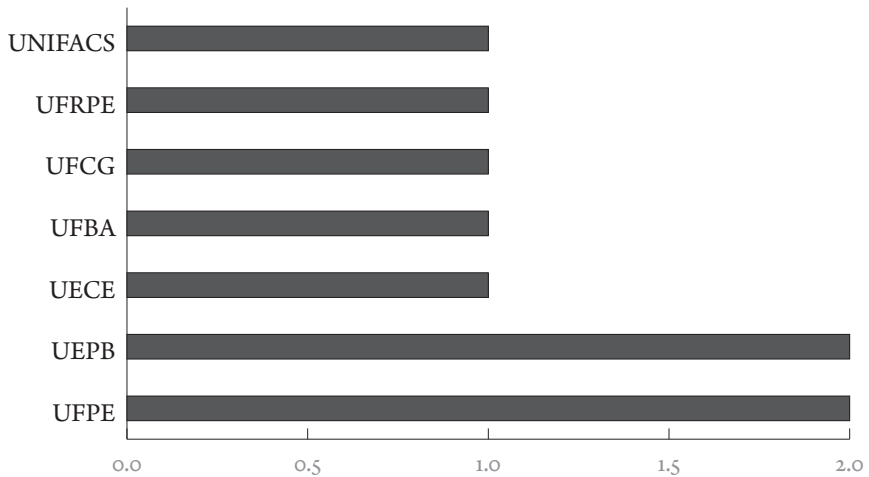
**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

**Gráfico 5** – Gráfico 5: Produção de conhecimento em tecnologias sociais por Instituição/Região – Sul.



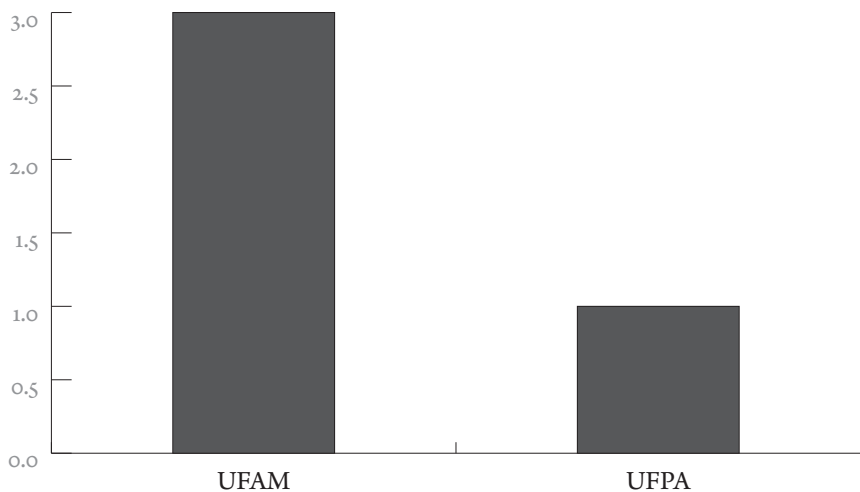
**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

**Gráfico 6** – Gráfico 6: Produção de conhecimento em tecnologias sociais por Instituição/Região – Nordeste.



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

**Gráfico 7** – Produção de conhecimento em tecnologias sociais por Instituição/Região – Norte.

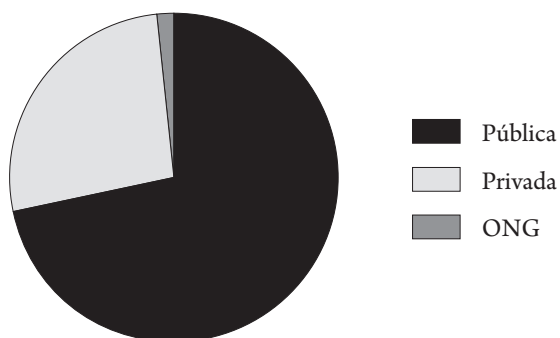


**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

A análise dos gráficos 3, 4, 5, 6 e 7 permite afirmar que nas regiões Sudeste, Centro-Oeste, Sul, Nordeste e Norte, as instituições com a maior produção acadêmica sobre tecnologias sociais são, respectivamente, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Amazonas. Observamos assim, a predominância de pesquisas nas instituições públicas e confirmamos que “(...) as universidades públicas constituem o principal suporte institucional para a pesquisa e para a formação de pesquisadores.” (DURHAM, p. 3, 1998). O gráfico 08 reforça essa ideia, ao mostrar que 72% das produções sobre tecnologias sociais no Brasil, entre 2000 e 2013, foram realizadas em instituições públicas.

O gráfico 6 apresenta a região nordeste com oito instituições envolvidas na produção de conhecimentos sobre tecnologias sociais, apesar de nenhuma dessas universidades apresentarem cadastro de grupos de pesquisa na base do diretório do CNPq. O gráfico 7 apresenta a região Norte com apenas duas instituições com produção acadêmica na área. Importante ressaltar que o fortalecimento dessa temática naquela região se faz relevante, tendo em vista ser uma região propícia ao fortalecimento das características locais.

**Gráfico 8** – Tipo de instituição com produção de conhecimento em tecnologias sociais no Brasil.



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

## 4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A partir do gráfico 1 da tabela 5, fizemos uma busca pelos cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES (<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>), tomando como base as 71 produções nas diferentes regiões do país. O objetivo foi verificar a existência de programas de pós-graduação focados na temática tecnologias sociais. Segundo as informações da CAPES, nesta base aparecem apenas os programas e cursos de pós-graduação com nota igual ou superior a “3” na avaliação da CAPES, atendendo, assim, ao requisito mínimo estabelecido pela legislação vigente (Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002). Esses cursos, portanto, são reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, podem expedir diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade em todo o território nacional. Outrossim, nessa plataforma estão incluídos os programas e cursos com atos de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento oficializados pelo Ministro da Educação (Cursos reconhecidos) e ainda aqueles com propostas recentemente aprovadas pela CAPES e encaminhadas ao CNE para finalização dos processos de reconhecimento (Cursos recomendados).

**Tabela 6** – Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com produções sobre tecnologias sociais.

Região	Nome da IES	Nome do curso de Pós-Graduação	Produções
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado acadêmico em engenharia de produção	2
		Mestrado acadêmico em engenharia urbana	1
		Mestrado acadêmico em educação	1
		Mestrado acadêmico em ciência, tecnologia e sociedade	2
		Mestrado acadêmico em agroecologia e desenvolvimento rural	1
Sudeste	Centro Universitário UNA	Mestrado profissional em gestão social, educação e desenvolvimento local	5

<i>Região</i>	<i>Nome da IES</i>	<i>Nome do curso de Pós-Graduação</i>	<i>Produções</i>
Sudeste	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	*Mestrado acadêmico em tecnologia	1
		*Mestrado acadêmico em educação para a ciência	1
Sudeste	Universidade do estado do rio de janeiro	Doutorado em meio ambiente	2
Sudeste	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado acadêmico em política científica e tecnológica	1
		Doutorado em política científica e tecnológica	1
Sudeste	Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada	*Mestrado profissional em história, política e bens culturais	1
Sudeste	Centro Universitário Augusto Motta	Mestrado profissional em desenvolvimento local	1
Sudeste	Fundação Oswaldo Cruz	*Mestrado acadêmico em engenharia de energia	1
Sudeste	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado em serviço social	1
Sudeste	Universidade Bandeirante de São Paulo	Mestrado profissional em adolescente em conflito com a lei	1
Sudeste	Universidade de São Paulo	Doutorado em ciências da comunicação	1



<i>Região</i>	<i>Nome da IES</i>	<i>Nome do curso de Pós-Graduação</i>	<i>Produções</i>
Sudeste	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Botucatu	*Doutorado em serviço social	1
Sudeste	Universidade Estadual de Campinas/ Piracicaba	*Mestrado acadêmico em desenho industrial	1
Sudeste	Universidade Federal de Viçosa	Doutorado em ciência florestal	1
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Doutorado em engenharia de produção	1
Sudeste	Universidade Federal Fluminense	Mestrado acadêmico em antropologia	1
Centro-Oeste	UCDB – Universidade Católica Dom Bosco	Mestrado acadêmico em desenvolvimento local	3
		Mestrado acadêmico em biotecnologia	1
Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Mestrado acadêmico em ciências da informação	1
		Doutorado em ciências da informação	1
		Mestrado acadêmico em desenvolvimento sustentável	3
		Mestrado profissional em desenvolvimento sustentável	1
		Doutorado em história	1
Centro-Oeste	Universidade Católica de Brasília	Mestrado profissional em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação	1
		Mestrado acadêmico em comunicação	1

<i>Região</i>	<i>Nome da IES</i>	<i>Nome do curso de Pós-Graduação</i>	<i>Produções</i>
Centro-Oeste	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado acadêmico em meio ambiente e desenvolvimento regional	1
Centro-Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Doutorado em psicologia	1
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado em engenharia ambiental	1
		Mestrado acadêmico em educação científica e tecnológica	1
		Mestrado acadêmico em engenharia ambiental	1
Sul	Universidade do Vale do Itajaí	Mestrado profissional em saúde e gestão do trabalho	2
Sul	Universidade Federal do Paraná	Doutorado em administração	2
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado acadêmico em psicologia	1
		Doutorado em antropologia social	1
Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado acadêmico em lingüística aplicada	1
Sul	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado acadêmico em administração UEM-UEL	1
Sul	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional	1
Sul	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Mestrado acadêmico em tecnologia	1

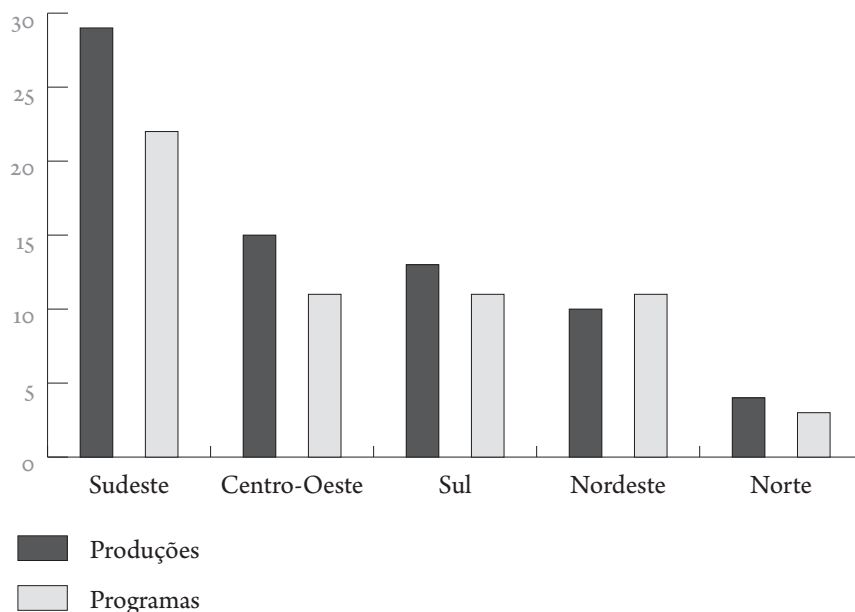
<i>Região</i>	<i>Nome da IES</i>	<i>Nome do curso de Pós-Graduação</i>	<i>Produções</i>
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado acadêmico em administração	1
		Mestrado acadêmico em serviço social	1
Nordeste	Universidade Federal do Ceará	Mestrado profissional em avaliação de políticas públicas	2
Nordeste	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional	1
Nordeste	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado acadêmico em administração	1
Nordeste	Universidade Federal da Bahia	Mestrado profissional em desenvolvimento e gestão social	1
Nordeste	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado acadêmico em recursos naturais	1
Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Mestrado acadêmico em extensão rural e desenvolvimento local	1
Nordeste	Universidade Salvador	Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional e urbano	1
Norte	Universidade Federal do Amazonas	Mestrado acadêmico em serviço social	2
		Mestrado acadêmico em sociologia	1
Norte	Universidade Federal do Pará	Mestrado profissional em gestão dos recursos naturais e desenvolvimento local na AMAZ	1

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco de cursos reconhecidos e recomendados pela da CAPES (<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>) e do banco de teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>).

A tabela 6 e o gráfico 9 mostram que o número de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com produções sobre tecnologias sociais, em termos quantitativos, é proporcional à produção acadêmica por região, apresentada no gráfico 1. Cabe ressaltar que a região Sudeste apresenta o

maior número de produções (29) e o maior número de programas (22) com produções acadêmicas sobre tecnologias sociais, mas foi a única região que teve 6 cursos de pós-graduação (com produção sobre tecnologias sociais) não elencados na pela plataforma da CAPES, o que significa que foram extintos ou não são mais recomendados.

**Gráfico 9** – Relação entre o número de produções e o número de programas.



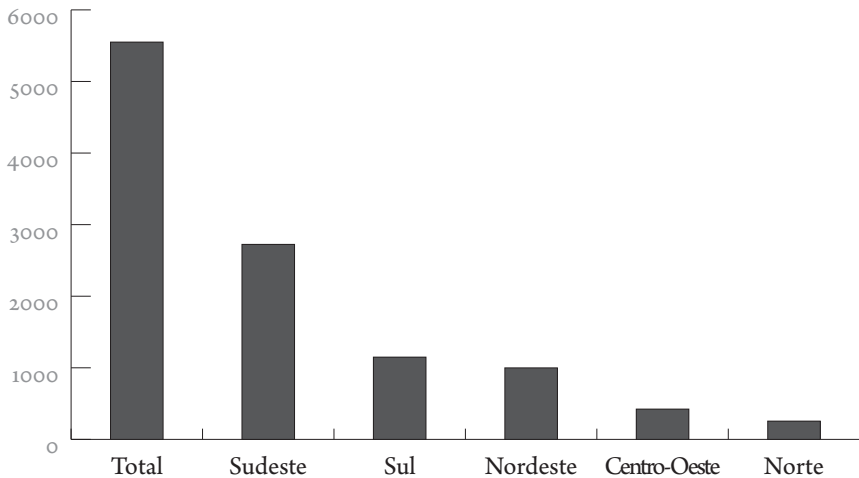
**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de dados do banco recolhidos no banco de cursos reconhecidos e recomendados pela da CAPES (<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>).

Os cursos que não constam na plataforma da CAPES são o Mestrado acadêmico em tecnologia e Mestrado acadêmico em educação para a ciência da Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, o Mestrado profissional em história, política e bens culturais da Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, o Mestrado acadêmico em engenharia de energia da Fundação Oswaldo Cruz, o Doutorado em serviço social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Botucatu e o Mestrado acadêmico em desenho industrial da Universidade Estadual de

Campinas/Piracicaba. Os referidos cursos estão destacados com o caractere (\*) na tabela 6.

Assim, podemos concluir que temos, efetivamente, 50 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com possibilidade de continuar pesquisando a temática tecnologia social no Brasil. Considerando que o Brasil tem um total de 5.550 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (gráfico 10), percebemos que temos poucos cursos com foco em pesquisas e produção de conhecimento sobre tecnologias sociais.

**Gráfico 10** – Relação entre o número de produções e o número de programas.



**Fonte:** Elaboração autores a partir de dados recolhidos no banco de cursos reconhecidos e recomendados pela CAPES (<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>).

Dentre os 50 cursos regulamentados pelas CAPES, identificamos 12 cursos com foco no desenvolvimento local/regional. Estes 12 cursos estão destacados em negrito na tabela 6 (Mestrado acadêmico em ciência, tecnologia e sociedade da Universidade Federal de São Carlos, Mestrado profissional em gestão social, educação e desenvolvimento local do Centro Universitário UNA, Mestrado profissional em desenvolvimento local do Centro Universitário Augusto Motta, Mestrado acadêmico em desenvolvimento local da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, Mestrado acadêmico em desenvolvimento sustentável e Mestrado profissional em desenvolvimento sustentável da Universidade de Brasília, Mestrado acadêmico em meio ambiente e desenvolvimento regional da Fundação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional da Universidade Regional de Blumenau, Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional da Universidade Estadual da Paraíba, Mestrado acadêmico em extensão rural e desenvolvimento local da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional e urbano da Universidade Salvador, Mestrado profissional em gestão dos recursos naturais e desenvolvimento local na AMAZ da Universidade Federal do Pará).

Esses 12 programas de pós-graduação convergem na perspectiva de fortalecimento do conceito de tecnologias sociais as quais compreendem “produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que represente efetivas soluções de transformação social” (REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL). “Essa definição (...) opõe-se ao modelo de desenvolvimento dominante, que promove a fusão das empresas, a concentração do capital e da renda, o aumento da desigualdade social, a segregação urbana, a exclusão social, a degradação do meio ambiente” (BAVA, p. 110, 2004). Assim, para que possamos caminhar em uma perspectiva contra hegemônica que traga benefícios aos grupos menos favorecidos, possibilite maior distribuição de renda e apropriação dos recursos tecnológicos pela população, é fundamental que as Instituições de Educação Superior, especialmente as públicas, ampliem e consolidem suas pesquisas sobre tecnologias sociais.

## **5 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES**

A pesquisa foi realizada a partir do conteúdo gratuito do portal de periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>). O referido portal é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo e reúne conteúdo científico de alto nível disponível à comunidade acadêmico-científica brasileira. Nesse sentido, fizemos uma busca textual da expressão “tecnologia social” no campo “buscar assunto” e encontramos um total de 97 (noventa e sete) publicações entre artigos, resenhas e atas de congresso, produzidas no período de 2001 a 2013, conforme mostram as tabelas 6 e 7.

**Tabela 7** – Quantidade de publicações por período.

<i>Período</i>	<i>Quantidade</i>
2001 a 2010	59
2010 até hoje (16/11/13)	38
<b>TOTAL (2000 A 2013)</b>	<b>97</b>

Fonte: Elaboração dos autores a partir do banco de dados de periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

Comparando-se produção entre 2001/2010 e 2010/2013, observamos que a temática pesquisada apresentava uma média de 6,5 produções por ano entre 2001/2010. A partir de 2010, essa média passa para 12,6 ao ano, duplicando, assim, o interesse dos pesquisadores no assunto e ratificando a importância dessa temática no contexto acadêmico. Podemos deduzir que esse assunto continuará crescendo nas bases de pesquisas nos próximos anos, o que é muito significativo, pois direcionamos as discussões sobre tecnologia para um ponto de vista mais humanitário. Quanto ao tipo de publicação, a tabela 7 mostra que a principal publicação sobre tecnologia social no meio científico ainda é o artigo.

**Tabela 8** – Quantidade de publicações por tipo<sup>[4]</sup>.

<i>Tipo de recurso (2000 a 2013)</i>	<i>Quantidade</i>
Artigos	92
Resenhas	3
Atas de congresso	3

Fonte: Elaboração dos autores a partir do banco de dados de periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

4 Nessa tabela os números dos tipos de recursos não coincidem com número total da pesquisa (97). Supõe-se que essa diferença ocorre em virtude de um mesmo recurso estar cadastrado em duas categorias simultaneamente, gerando uma unidade a mais (98).

## 6 PORTAL WEB QUALIS

A consulta por título ao portal Web *Qualis* retorna apenas um tipo de periódico intitulado “Ciência e tecnologia social” com conceito B5 (ISSN: 2236-7837)<sup>[5]</sup>.

## 7 REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL – RTS

Criada em 2005, A Rede de Tecnologia Social – RTS surgiu partir da observação de que algumas instituições brasileiras tinham a preocupação em trabalhar com fomento tecnológico e contribuir com a diminuição das desigualdades sociais.

A Rede de Tecnologia Social – RTS é composta por organizações governamentais e não governamentais e reúne, organiza, articula e integra as mesmas com o propósito de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável mediante a difusão e a reaplicação em escala de Tecnologias Sociais. No tocante à produção acadêmica a RTS produziu as publicações apresentadas na tabela 8 e no gráfico 11. Além dessas publicações, a Rede de Tecnologia Social publica, em regime não periódico, a revista Primeiro Plano (<http://www.rts.org.br/bibliotecarts/revista-primeiro-plano/revista-primeiro-plano>).

**Tabela 9** – Tipo de publicações da RTS.

<i>Título</i>	<i>Ano publicação</i>	<i>Tipo</i>
Relatório de 6 anos da RTS (abril de 2005 a maio de 2011)	2011	Relatório
Relatório de 5 anos da RTS (abril de 2005 a abril de 2010)	2011	Relatório

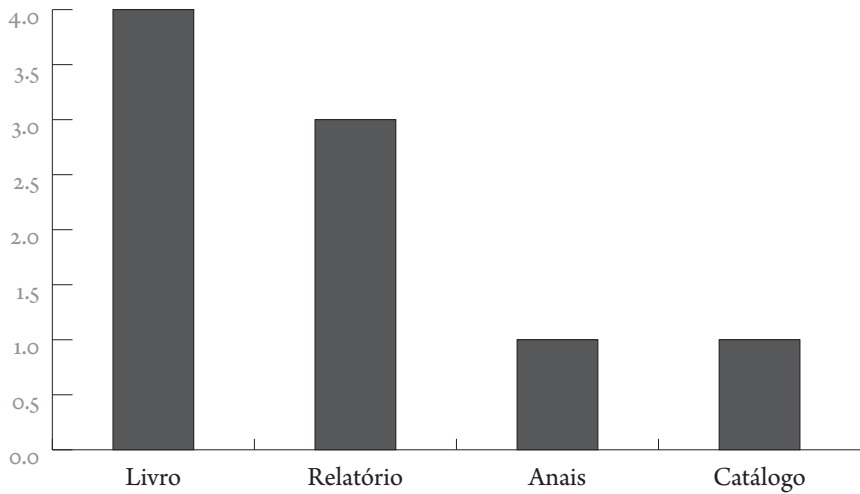
5 A revista eletrônica *Ciência & Tecnologia Social* (CTS) é uma revista temática, integrada ao projeto de ensino, pesquisa e extensão Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina, do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS-UnB). A cada ano publica quatro números por volume. Tem por objetivo publicar trabalhos originais revisados por pares, de autores brasileiros e estrangeiros, que contribuam para o desenvolvimento do movimento contemporâneo dos Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade na América Latina. A CTS privilegia, no contexto destes estudos, temas e problemáticas relacionadas às dimensões culturais, ecológicas, econômicas, sociopolíticas e ambientais do debate sobre ciência, tecnologia e sociedade, focalizando detidamente suas conexões com apropriação popular do conhecimento científico e tecnológico, as inovações sociotécnicas, sustentabilidade ambiental e tecnologia social no quadro contemporâneo. Fonte: <http://seer.bce.unb.br/index.php/cts>.



<i>Título</i>	<i>Ano publicação</i>	<i>Tipo</i>
Manejo Comunitário de Camarão e sua Relação com a Conservação da Floresta no Estuário do Rio Amazonas: sistematização de uma experiência em Gurupá – PA	2011	Livro
Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável	2010	Livro
Tecnologias Sociais – caminhos para a sustentabilidade	2010	Livro
Catálogo – Mostra de Tecnologias Sociais	2009	Catálogo
Anais – 1º Fórum Nacional da RTS	2007	Anais
Livro Tecnologia Social	2007	Livro
Relatório Bienal da RTS	2007	Relatório

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir do site oficial da RTS (<http://www.rts.org.br/>).

**Gráfico 11** – Tipo de publicações da RTS.



**Fonte:** Elaboração dos autores a partir das informações disponíveis no portal da Rede de Tecnologia Social (<http://www.rts.org.br/>).

## 8 INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL – ITS

Segundo consta no site oficial, o ITS foi fundado em Julho de 2001 e é registrado como uma associação de direito privado, qualificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Sua missão é “promover a geração, o desenvolvimento e o aproveitamento de tecnologias voltadas para o interesse social e reunir as condições de mobilização do conhecimento, a fim de que se atendam as demandas da população” (ITS).

Desde que foi fundado o ITS busca contribuir com a ampliação do acesso ao sistema nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e “afirmar o papel das organizações da sociedade civil como produtoras de conhecimento, articulando essas instituições em torno de uma cultura de Ciência, Tecnologia e Inovação comprometida com o fortalecimento da cidadania e a inclusão social.” (ITS).

Nossa pesquisa mostrou que o ITS já editou 03 livros e 05 artigos, conforme mostrado na tabela 9. Além dessas publicações, o Instituto de Tecnologia Social publica a revista Conhecimento: ponte para a vida (<http://www.itsbrasil.org.br/publicacoes/114>).

**Tabela 10** –Tipo de publicações do ITS.

<i>Título</i>	<i>Ano de publicação</i>	<i>Tipo</i>
Tecnologia Social: experiências inovadoras em extensão universitária	2012	Livro
Tecnologia social: experiências exemplares – I	2012	Livro
Tecnologia social: experiências exemplares – II	2012	Livro
Reflexões sobre a Construção do Conceito de Tecnologia Social	2004	Artigo
Cidadania em CT&I: uma mudança de paradigma	2005	Artigo
Como os produtores de Ciência, Tecnologia e Informação “percebem” a sociedade?	2002	Artigo
Política pública em ciência e tecnologia: as redes de fomento tecnológico e as relações entre governo, empresas e universidade	2003	Artigo

Título	Ano de publicação	Tipo
Social technology and human health	2001	Artigo

**Fonte:** Elaboração autores a partir do site oficial da RTS (<http://www.itsbrasil.org.br/>).

## 9 OBSERVATÓRIO DO MOVIMENTO PELA TECNOLOGIA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA – OMTSAL

O Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina é um projeto de pesquisa, docência e extensão sobre construção social da tecnologia e sustentabilidade do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – UNB e do *Campus Planaltina*. O Observatório também edita publicações sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade, como os Cadernos Primeira Versão<sup>[6]</sup>, a Revista CTS e Edições Especiais.

Dentre as principais publicações, podemos destacar: *Teoria Crítica da Tecnologia – Experiências Brasileiras e CTS – Ciência Tecnologia Sociedade; A Produção de Conhecimento na Universidade*. Ambas foram publicadas em 2013 e organizadas por Ricardo T. Neder. Em 2010 foi lançada a edição especial *A Teoria Crítica* de Andrew Feenberg: racionalização democrática poder e tecnologia de Ricardo T. Neder.

Ressaltamos que a UNB não apresenta cadastro nos grupos de pesquisa do CNPq com essa temática, conforme mostra a tabela 01. No entanto, a Universidade de Brasília representa, juntamente com a Universidade Federal de São Carlos, é uma das maiores produtoras de conhecimento dessa temática no Brasil com 7 (sete) produções acadêmicas (dissertações e/ou teses), conforme mostra a tabela 05. Essa produção, certamente, se justifica pelo fato de a UNB disponibilizar o mestrado acadêmico e profissional em desenvolvimento sustentável, programa totalmente vinculado à produção de tecnologias sociais.

6 São publicações de alunos de pós-graduação e graduação abertas à contribuição de colaboradores e convidados, além de pesquisadores e gestores a critério do coletivo editorial. Os cadernos são publicados em formato diagramado de caderno-eletrônico com possibilidade de publicação em formato impresso.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias sociais compreendem todo e qualquer produto (ou artefato) desenvolvido com a participação da comunidade e/ou de movimentos sociais. O desenvolvimento desse novo conceito de tecnologia é genuinamente brasileiro e representa uma possibilidade de superação das desigualdades sociais trazidas pela globalização. Essa nova concepção de tecnologia tem como característica a ausência de mercantilização do conhecimento com foco no desenvolvimento de soluções que contribuam com o desenvolvimento local e a sustentabilidade. Assim, a produção do conhecimento sobre essa temática se faz relevante, à medida que caminhamos para a construção de um mundo mais solidário.

A partir dos resultados desta pesquisa, podemos observar a criação e ampliação das bases de produção científica sobre tecnologias sociais, a partir de 2000, nos oito aspectos avaliados: grupos e linhas de pesquisa do CNPQ; banco de teses da capes; programas de pós-graduação; portal de periódicos da capes; portal web *Qualis*; Rede de Tecnologia Social – RTS; Instituto de Tecnologia Social – ITS e Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina.

Contatamos que as regiões sudeste e centro-oeste são os principais centros de produção de conhecimento em tecnologia social e que as instituições públicas de ensino são os principais centros de pesquisa em tecnologia social nos aspectos avaliados pelo estudo. Essa ampliação das pesquisas em tecnologia social é acompanhada pela ausência de sincronismo entre os grupos de pesquisa registrados no CNPq e a produção de conhecimento encontrado na base de dissertações da CAPES. Acreditamos que um dos principais motivos para essa discrepância é a falta de atualização e criação de grupos de pesquisas no CNPq.

Acerca dos programas de pós-graduação e à produção de teses e dissertações, podemos verificar que a temática está permeada em diversos programas, mas poucas produções emergem de programas específicos ou diretamente focados em desenvolvimento local.

Quanto aos periódicos, encontramos um número considerável de artigos e apenas um registro de revista. No entanto, as instituições de apoio e fomento à difusão e criação de tecnologia social (RTS e ITS) e

Observatório da UNB tem se esforçado no sentido de inserir e trazer para a sociedade uma série de publicações com a temática.

Após este trabalho, podemos destacar alguns pontos que podem ser melhorados, pois o número de pesquisas vem aumentando e é importante o acesso à produção acadêmica para o público em geral. Nesse sentido, é importante que os grupos de pesquisa do CNPq mantenham seus domínios atualizados e que a CAPES possa integrar as bases de dados das teses/dissertações e programas de pós-graduação para facilitar a manipulação dos dados e criação de novas informações. Apontamos ainda a necessidade de uma melhor sistematização das informações sobre a produção de conhecimentos nas plataformas das instituições de fomento à criação de tecnologias sociais (RTS e ITS). Acrescentamos ainda como sugestão, a transformação de algumas teses/dissertações sobre tecnologias sociais em livro, já que este tipo de publicação é ainda muito escasso.

Para consolidar a proposta da tecnologia social e ampliar a produção do conhecimento na área, sugerimos uma maior aproximação entre os centros de produção do conhecimento (universidades, faculdades, institutos, etc) e os locais de aplicação desses conhecimentos (comunidade), por meio de parcerias que propiciem o desenvolvimento de atividades e transformem os estudos teóricos em ações transformadoras.

Por fim, esperamos que este estudo possa ampliar o reconhecimento dessa temática por parte da comunidade científica em geral, contribuir com a definição de diretrizes governamentais para o desenvolvimento de uma política nacional de ciência e tecnologia alinhada com os anseios e necessidades da população, incentivar os estudiosos envolvidos com as questões sociais a produzirem sobre a temática pesquisada e a diminuir o hiato entre as pesquisas acadêmicas e o contexto social.

## REFERÊNCIAS

BAVA, Sílvio Caccia. *Tecnologia social e desenvolvimento local in* Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

BUFREM, Leilah; PRATES, Yara. *O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação*. Revista Ciência da Informação. Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, maio/ago. 2005. Quadrimestral.

CNE. *Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, p. 12.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES nº 24, de 18 de dezembro de 2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2002, seção 1, p. 49.

COUTINHO, Renato Xavier et al. *Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília, v. 9, n. 17, p.491-516, jul. 2012. Trimestral.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. Documento de trabalho. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

GATTI, B. A apud TEODORA, Romilda. *O significado da pesquisa segundo professores formadores*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/gt08-1746--int.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. *ITS Brasil*. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br/conheca-o-its-brasil/conheca-o-its-brasil>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

OTTERLOO, Aldalice et al. *Tecnologias Sociais: caminhos para a sustentabilidade*. Brasília, DF: [s.n.], 2009.

REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL. *Tecnologia social: conceito*. Disponível em: <<http://www.rts.org.br/rts/tecnologia-social/tecnologia-social>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Histórico e elementos conceituais*. Disponível em: <<http://www.rts.org.br/a-rts/historico/historico.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

ROLLEMBERG, Rodrigo; ERUNDINA, Luiza. *Projeto de Lei – PL nº 3449/2008*: Institui a Política Nacional de Tecnologia Social, cria o PROTECSOL – Programa de Tecnologia Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=395971>>. Acesso em: 20 nov. 2013.





# Capítulo IV

## **POLO UAB SERTÃO DAS CARAUBEIRAS REVOLUÇÃO INVISÍVEL: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INTERIOR**

FRANCISCO ALIANDRO DA COSTA, JOMARA DANTAS PESSOA,  
LEIDIMAR VERÍSSIMO DA COSTA ALVES,  
MARCOS ROBERTO FERNANDES GURGEL,  
ROSANGELA MARIA SINÉZIO DE ARAÚJO,  
WILTON FIRMINO DA CRUZ & ZILDENICE MATIAS GUEDES MAIA

*“VII – Da Minha Aldeia*

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não, do tamanho da minha altura...”*

*Alberto Caeiro, in “O Guardador de Rebanhos – Poema VII”*

### **1 INTRODUÇÃO**

**A** História de Caraúbas surge em fins do século XVIII, quando chega à região o General Francisco de Souza Falcão. Moço da “Casa Real” vindo do Pernambuco, e que trazia consigo as sesmarias de grande parte das terras que hoje compreendem o município de Caraúbas e outros circunvizinhos. Assim, ele fixou moradia numa fazenda na data “Cachoeira” e com sua família passou a praticar agricultura e a pecuária.

Em seguida trouxe em uma de suas viagens o seu sobrinho Leandro Bezerra Cavalcanti que casou-se com Ana (sua prima) e assumiu a fazenda.

De tradição católica, em tempos de dificuldades, por causa da estiagem, fez uma promessa a “São Sebastião”, Santo de sua devoção, que se o gado escapasse faria uma capela para reverenciá-lo.

E assim o fez. O gado escapou graças a um poço que fora perfurado e ao lado da capela, e dos festejos ao santo, surgiu a vila das Caraubearas, que em 05 de março de 1868, através da Lei 601, desmembrou-se de Apodi e tornou-se município do Rio Grande do Norte e emancipou-se com o nome de Caraubas.

A cidade conta com uma população (ano de 2010) de 19.576 habitantes (70% urbana; 48,9% masculina e 51,1% feminina); uma população estimada para 2013 de 20.414 habitantes e uma área da unidade territorial (Km<sup>2</sup>) 1.095,006, com densidade demográfica (hab/Km<sup>2</sup>) 17,88<sup>[1]</sup>.

A economia básica da cidade é a agricultura, mas são os serviços, previdência social e programas governamentais que sustentam sua base econômica.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – a partir de dados disponibilizados no ano de 2010, o PIB de Caraubas, a preços correntes, em 2000, era de R\$ 44.052,00; saltou em 2009 para R\$ 156.053,00. Na última década do século passado, a economia também foi fortalecida com a presença da Petrobrás (início da exploração do petróleo na década de 1990). Neste sentido, deve-se considerar também a chegada do Núcleo de Educação Superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em 2001; o *Campus* da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, em 2009; o fortalecimento da agricultura familiar com projetos voltados à sustentabilidade (inclusive com a feira agroecológica) e a ampliação dos serviços em saúde, educação e moradia por parte da prefeitura municipal.

Em Caraubas, com a implantação do FUNDEF, os Programas de Formação dos Professores iniciaram em 1999 com o Proformação, quando os professores em exercício de sala de aula deslocavam-se ao *Campus* da UERN, no vizinho município de Patu, aos sábados, para receberem a formação em primeira licenciatura (Pedagogia). Este processo era pago. Para cada aluno cursista a prefeitura desembolsava uma taxa para custear o programa, mesmo sendo aplicado pela Universidade do Estado.

1 <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240230>>.

A seguir, no ano de 2001, a UERN instalou, em Caraúbas, o Núcleo de Educação Superior com os cursos de Pedagogia e Geografia, mas sem exclusividade para os professores.

Durante o período de 2003 até 2008, todos os programas promovidos pelo Governo Federal foram implantados no município como a Escola Ativa, Proformação<sup>[2]</sup>, Pró-Letramento<sup>[3]</sup>, Proinfo<sup>[4]</sup>, Gestar I e II<sup>[5]</sup>, e em 2008 foi aprovado o Polo Presencial da UAB, que teve início com três cursos de especializações em setembro de 2009.

Nesse sentido, a chegada do Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil na cidade de Caraúbas foi um evento desejado pelo poder público, mas uma novidade em que não se podia prever resultados.

O Polo foi criado pela Lei Ordinária nº 871/2008, de 19 de dezembro de 2008, aprovada por unanimidade na Câmara Municipal de Vereadores e sancionada pelo prefeito Eugenio Alves, que estabelece em seu Art. 2º:

Fica instituído no Município de Caraúbas o PÓLO UNIVERSITÁRIO DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB, na modalidade de ensino à distância. Programa criado pelo Governo Federal através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, tendo em vista o disposto nos Arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como com base nas Leis nº 10.172, de 09/01/2001 e Lei nº 11.273, de 06/02/2006 e da Resolução nº 44, de 29/12/2006;

A mesma Lei, em seu Art. 14, determina:

Fica denominado o PÓLO UNIVERSITÁRIO DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB no município de “Pólo Sertão das

2 PROFORMAÇÃO é a sigla para definir o Programa de Formação de Professores em Exercício.

3 Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

4 PROINFO é a sigla que designa o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997.

5 GESTAR É um programa de formação continuada semipresencial orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem para professores do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

Caraubeiras”, funcionando suas instalações junto a Escola Municipal “Josué de Oliveira”.

A cidade contava, como já citado, com um núcleo presencial da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mas, muitas eram as incógnitas em relação a um Polo UAB, inclusive houve muita resistência por parte dos profissionais da educação da escola escolhida para abrigar a estrutura física do Polo, justamente pelo tabu e falta de informações sobre a educação a distância, bem assim setores que eram contra o compartilhamento da escola com mais uma instituição de ensino superior, mas a decisão política estava tomada e a implantação se deu tendo sua aula inaugural em 04 de setembro de 2009, já na administração do prefeito Ademar Ferreira, com os cursos sob a coordenação do IFRN – *Campus Natal*, também responsável pela seleção e cadastramento do Coordenador e Tutores Presenciais.

O objetivo da implantação do Polo UAB Sertão das Caraubeiras foi o de agregar mais um equipamento para a capacitação dos professores e o consequente melhoramento dos níveis de atuação dos profissionais de educação em sala de aula, além de favorecer uma nova modalidade de educação, inclusive permitindo a inclusão de jovens e outros que não estavam atuando em sala de aula, e não tinham como cursar a universidade ou a pós graduação presencial.

Havia também o objetivo de promover a inclusão digital, já que os professores e demais cursistas do Polo estariam diretamente estudando e se comunicando pelo computador, usando as ferramentas de comunicação, o que certamente lhes daria uma nova postura diante dos seus estudantes (nativos digitais).

O Polo UAB Sertão das Caraubeiras iniciou suas atividades com três pós-graduações: Literatura e Ensino; Educação Ambiental e Geografia do Semiárido e, Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar, e a Licenciatura em Letras com Habilitação em Espanhol, ambos ofertados pelo IFRN.

A partir das novas configurações por ocasião do Programa Dinheiro Direto na Escola que destinará recursos aos Polos da Universidade Aberta do Brasil, o Polo Sertão das Caraubeiras já concluiu seu processo de criação da Unidade Executora – UEx, possuindo registro em cartório e CNPJ nº 18.358.211/0001-66.

A Unidade Executora do Polo Presencial UAB Sertão das Caraubeiras para o biênio de 2013/2015 está assim constituída: **DIRETORIA:** **Presidente:** Marcos Roberto Fernandes Gurgel – Coordenador do Polo; **Tesoureira:** Bruna Daiany Pimenta Alves; Tutora Presencial da Licenciatura em Educação Física; **Secretária:** Rosangela Maria Sinézio de Araújo, Tutora Presencial da Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar; **CONSELHO FISCAL:** Wilton Firmino da Cruz, Tutor Presencial da Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido; Lílian Graciela de Góes, aluna do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e, Kayke Cristina Mariguele, aluna do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e; tendo como **Suplentes do Conselho Fiscal:** Jassuélio Leite de Moraes, Tutor Presencial do curso de Licenciatura em Educação Física; Francisco Thiago de Souza, aluno do curso de Licenciatura em Matemática; Francisco Huelinton do Nascimento, aluno do curso de Licenciatura em Educação Física. **CONSELHO DELIBERATIVO:** **Presidente:** Marcos Roberto Fernandes Gurgel; **Secretária:** Ana Carla de Oliveira Targino, Tutora Presencial do curso de Licenciatura em Pedagogia. **CONSELHEIROS:** Lusía Rafaelle de Moraes Pinto, Tutora Presencial do curso de Licenciatura em Pedagogia; Francisco Aliandro da Costa, Tutor Presencial do curso de Licenciatura em Letras e Raimundo Nonato Pereira, aluno do curso de Licenciatura em Matemática. **Suplentes do Conselho Deliberativo:** Jomara Dantas Pessoa, Tutora Presencial do curso de Especialização em Literatura e Ensino; Francisca Vânia Soares Praxedes da Costa, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia; Alane Sales de Oliveira, aluna do curso de Licenciatura em Espanhol.

O Conselho do Polo de Apoio Presencial UAB Sertão das Caraubeiras, foi criado através da Lei Ordinária nº 999, de 21 de junho de 2013, aprovada por unanimidade na Câmara de Vereadores e sancionada pelo prefeito municipal, faltando as IES e demais representantes escolherem e encaminhar seus representantes para efetivar sua composição.

A “Revolução Silenciosa”, que destacamos em nosso título se dá em razão de que os resultados obtidos com a implantação e funcionamento do Polo superaram as expectativas e o cotidiano das ações e atividades do Polo e seus alunos e atores envolvidos não são visíveis como nos cursos presenciais.

A seriedade com que os cursos são tratados e conduzidos, o tabu contra a educação a distância sendo desconstruído é fácil de ser percebido a partir do depoimento dos alunos, como esse da turma de Especialização em Gestão Pública:

Na busca por conhecimento e qualificação profissional, sempre procurei encontrar cursos de qualidade, no qual diversos fatores influenciavam na minha procura, tais como: área de abrangência, valor de investimento, tempo de duração, flexibilidade de horários, instituição de ensino e sua infraestrutura. Foi com muita expectativa que fiz minha inscrição no curso de Gestão Pública do IFRN em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, pois essa Pós Graduação está direcionada a uma área de meu interesse, o tempo de duração e a flexibilidade dos horários, principalmente por ser na modalidade de ensino EaD, facilitando o acesso constante ao curso através do ambiente Moodle, assim como, a qualidade das instituições responsáveis pelo curso e toda infraestrutura para o bom desenvolvimento de minha aprendizagem. Conseguir êxito no processo seletivo foi uma grande alegria e ao iniciar o curso efetivamente, as expectativas foram correspondidas, pois além de uma equipe de apoio com tutores, professores, e demais coordenadores o curso, que apesar de ser na modalidade EaD, ele torna-se presente no nosso dia a dia constantemente, sendo através das disciplinas com suas atividades, as mensagens de apoio dos tutores e professores e a flexibilidade de horário estando o conteúdo sempre a disposição (manhã, tarde e noite) gerando uma dedicação e interação constante, onde o gerenciamento do tempo de aprendizagem pelo aluno é um fator altamente positivo. Parabenizo as instituições pelo material de apoio, pela estrutura curricular, e aos demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem pela troca de informações e parceria, pois é bastante gratificante fazer um curso sabendo que podemos contar com profissionais empenhados em conseguir passar o melhor para os alunos, sempre estimulando uma aprendizagem contínua. Essa interação entre professor, tutor e aluno/aluno, deve existir para um bom desempenho do aluno, gerando um *feedback* de informações necessárias para um bom aprendizado, sendo avaliado dessa forma: aluno, professor,

tutor, instituição e o curso (Antonio Marcos Fernandes – Pós-graduando em Gestão Pública).

Bem como podemos verificar no depoimento de um aluno do curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental, turma que iniciamos no segundo semestre de 2013:

Assim que entrei no curso de Gestão Ambiental na modalidade a distancia pensei que era algo simples, que só estudava quando quisesse e duvidava um pouco desse tipo de educação a distancia. Decidi fazer a EaD para tirar minhas curiosidades e dúvidas sobre esse ensino que está crescendo muito no Brasil, e escolhi o IFRN por ser um instituto bastante conhecido, valorizado e por proporcionar a seus alunos uma educação com uma ótima qualidade de ensino e com professores qualificados e preparados para fazer parte da equipe da EaD.

No decorrer dos estudos percebi que a EaD é algo além de só estudar, ela se tornou importante porque tem me ensinado a ser um aluno mais criativo, crítico, sempre a procura de novos conhecimentos para ter uma boa aprendizagem, ser pesquisador e novas ideias, saber explorar os caminhos que nos é dado para prosseguir, ter autonomia para tomar as decisões certas. Ajuda a desenvolver capacidades que um aluno em uma educação presencial acaba por não perceber que é importante ter e atingir, e melhorar a cada dia sua vida acadêmica. A EaD nos ensina a ser mais organizados, ter iniciativas para buscar outros métodos de conhecimentos, estabelecer uma relação entre nós alunos com os professores e tutores, ser responsável com as atividades e trabalhos propostos, atuar de maneira ativa em discursões e encontros, dar oportunidades a sugerir ideias e sugestões, aprendemos a ser mais solidários com nossos colegas e com a equipe do curso a distância, e saber agir eticamente. Além disso, nos prepara para o mercado de trabalho como um ótimo profissional para poder trabalhar em áreas específicas e poder também progredir e dar continuidade aos estudos.

Além de ter mudado meu modo de pensar e agir como aluno de um curso superior, também mudou meu modo de ser diante da sociedade em que vivo, lógico que com a ajuda da EaD, eu repensei, refleti sobre minhas atitudes e estou me moldando, deixando o meu ser mais vivo, e

estou sendo uma pessoa bem melhor, uma pessoa que gosta mais de ler, de escrever, estudar e ser pesquisador de coisas importantes para meus estudos e para minha vida pessoal, Estou sendo mais compreensivo, sendo um amigo de todos como sempre fui.

Por eu estudar em uma EaD, pensava que não teria amizades e contatos com meus colegas e professores, mas eu estava enganado, pois é como nós estudássemos todos os dias juntos, quando a gente se encontra nas aulas presenciais e nas provas, é aquela alegria e animação, conversas sai de todos os assuntos e sobre tudo e mantemos os contatos de todos através das redes sociais e pelo os celulares. Tudo isso que mencionei, essa educação me trouxe de bom, pois estou ainda me adaptando e aprendendo muito com esse estudo a distância. Sou uma pessoa que gosta de desafiar, de explorar novos caminhos, traçar novas metas e enfrentar os obstáculos que aparece na vida, e a EaD prepara os alunos para essas etapas e fases que a vida nos coloca (Widenny Duarte – aluno do curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental).

Hoje temos 568 alunos matriculados em 22 turmas de 13 cursos, já estamos nas terceiras turmas das especializações e da Licenciatura em Letras habilitação Espanhol do IFRN, inclusive há 05 alunos que atuam no PIBID Espanhol em uma escola do ensino médio e na primeira turma de Especialização em Gestão Pública; a UFRN é outra IES que oferta cursos de Licenciatura no Polo, com Educação Física e Pedagogia, e agora teremos a segunda turma de Pedagogia e a primeira de Licenciatura em História; a UFERSA também oferta a licenciatura de Matemática com duas turmas, sendo que 20 alunos atuam no PIBID em duas escolas do município e aprovou para 2014 as Licenciaturas em Física e Ciência da Computação; e a UERN está com os cursos de extensão em Mídias e especialização, além da licenciatura em Letras Português aprovado mais ainda não está em funcionamento<sup>[6]</sup>.

---

6 Fonte: SisUAB 2012.



**Quadro 1** – Cursos ofertados.

<i>Instituição</i>	<i>Curso</i>	<i>Chamada UAB</i>	<i>Tipo de curso</i>	<i>Status da articulação</i>
IFRN	Educação Ambiental e Geografia do Semi-árido numa Abordagem Interdisciplinar	UAB II	Especialização	Ativo
IFRN	Gestão Ambiental	UAB I	Tecnólogo	Ativo
IFRN	Gestão Pública	PNAP II	Especialização	Ativo
IFRN	Letras Espanhol	UAB II	Licenciatura	Ativo
IFRN	Literatura e Ensino	UAB II	Especialização	Ativo
IFRN	O Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	UAB II	Especialização	Ativo
UERN	Letras Português	PAR	Licenciatura	Ativo
UERN	Mídias na Educação	MÍDIAS	Especialização	Ativo
UERN	Mídias na Educação	MÍDIAS	Extensão	Ativo
UFERSA	Matemática	PAR	Licenciatura	Ativo
UFRN	Educação Física	PAR	Licenciatura	Ativo
UFRN	Educação para as Relações Etnicorraciais	SECAD III	Aperfeiçoamento	Ativo
UFRN	História	PAR	Licenciatura	Ativo
UFRN	Pedagogia (Séries Iniciais)	PAR	Licenciatura	Ativo
UFRN	Produção de Material Didático para a Diversidade	SECAD III	Extensão	Ativo

**Fonte:** <<http://sisuab.capes.gov.br>>.

Dois resultados merecem destaque nesse processo: a ampliação das oportunidades em especial para os professores e as populações do interior do estado e das zonas rurais no sentido do acesso a educação superior de qualidade, e a melhoria do trabalho docente em sala de aula a partir do acesso de seus professores a pós-graduação.

Ao chamarmos os resultados da Universidade Aberta do Brasil – através dos seus Polos – de “Revolução Silenciosa” estamos propondo que há uma gama de questões positivas que não são tão perceptíveis aos olhos

menos atentos, por razões diversas, dentre elas o fato de que não há aquele movimento de estudantes e professores, entre outros, nos corredores, pátio, salas de aulas da universidade. Assim, o dia-a-dia dos estudantes e profissionais envolvidos na UAB não se percebe facilmente, mas os resultados sim, pois, as centenas de profissionais que obtiveram o título de especialistas em várias áreas no Polo UAB Sertão das Caraúbeiras (e em todo o país) melhoraram suas contribuições em sua atuação profissional. Isso se vê nos depoimentos do “antes e depois”. Melhoraram, inclusive, em sua condição financeira, visto que no município de Caraúbas, por exemplo, o título de Pós-Graduação promove um acréscimo de 30% no salário do professor a partir do Plano de Cargos Carreiras e Salários do magistério. Mas o maior aspecto dessa revolução é a inclusão dos que não podem deixar de trabalhar para estudar e com o Sistema UAB conseguem fazê-lo e com qualidade.

## **2 CONVERSANDO COM O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRA – ESPANHOL**

A Educação a Distância – EaD é um sonho que se tornou real. Estudar agora tem seu espaço reservado a comodidade, um ambiente acadêmico mais reservado ao aluno e vem sendo uma Instituição Educacional com a cara desse aluno. Este espaço acadêmico que, apesar de não ter o contato presencial diário, levou muitos a pensarem que não seria possível fazer uma educação acontecer de forma eficaz e de qualidade. Redondamente se enganou quem um dia compactou com esta ideia, truncada e retrógrada do processo educacional.

Pois bem, a Educação a Distância, assim como na presencial, tem seus limites, suas falhas, mas também tem seu compromisso com a formação do indivíduo e prima pelo aperfeiçoamento de cada de seus discentes, que também se comprometem com sua formação e promulgação da sabedoria via novas tecnologias e mídias avançadas, para mostrar que a educação se faz, quando se tem vontade e compromisso.

Os estudos têm provado o quanto é de respeito a EaD, a cada dia temos formado várias turmas em nosso Polo em Caraúbas, por diversas Universidades em parceria com a UAB – Universidade Aberta do Brasil.

Hoje para mim é uma honra poder fazer parte de uma equipe à Distância, que de distância apenas é o sistema de formação, pois o calor que temos ao encontrar cada indivíduo que faz parte desta equipe em formações, seminários, grupos de estudo com os alunos em dias de provas e encontros no polo para pesquisas e estudos, faz criarmos um laço familiar, de um significado ímpar, seres pensantes, com plena capacidade de mudar o mundo se quiser.

A EaD tem sido uma porta de conhecimento muito ampla para a humanidade, temos visto muitos grandes profissionais saindo dela e outros grandes que se tornarão, graças a confiança depositada no sistema e a visão evolutiva do processo educacional que toma novos rumos, novos meios de aprendizagem e tem feito a diferença no meio social.

Certo que muitos ao entrarem sofrem impacto, mas é normal para um primeiro contato, foi assim comigo e provavelmente será assim com todos. Mas é acreditar, ter fé e força de vontade, para todos os obstáculos sejam superados, como diz a velha frase somos brasileiros e não desistimos nunca, desistir é para fracos.

A superação acontece todos os dias, desde a minha entrada na especialização por este sistema até a minha tutoria no curso de letras espanhol, venho a cada dia me superando e acreditando que posso ainda fazer muito mais para que a EaD cresça com a minha singela contribuição, com meu compromisso de educador e seriedade no que faço, respeitando os limites dos outros, os meus próprios e sempre com a visão no alvo, que é ajudar a educação de nosso país a atingir os níveis de qualidade que buscamos.

### **3 OUVINDO O TUTOR PRESENCIAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA DO SEMIÁRIDO**

Certo dia, eu, Marcos Roberto, fui surpreendido ao ler uma matéria sobre a Educação a Distância – EaD e em especial sobre a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Perplexo fiquei pois, como filho de um agricultor e de uma professora, sempre residente no “polígono das secas” do sertão nordestino, estimulado a estudar logo cedo por meus pais, sempre fui aluno de escolas públicas.

Cursei os ensinamentos Infantil e Fundamental na zona rural do nosso município, na própria comunidade rural em que residia, com condições bem difíceis. Cursei Universidade Pública – UERN de forma presencial, tendo que me locomover 160 km diários em transportes escolares. Em seguida, as dificuldades continuaram ao passar numa seleção para cursar uma Pós-Graduação presencial, também tendo que me deslocar infinitos finais de semana a outro município. Tudo isso, custou-me muito esforço e sofrimento. Por isso, além de surpreso, feliz fiquei ao ler a referida matéria e mais ainda, ao saber que o nosso município estaria ganhando um Polo da citada Instituição de Ensino Superior, pois percebi que, a partir daquele momento, algo teria mudado com relação às oportunidades de sertanejos como eu, terem a chance magnífica de, sem sair de suas casas, poderem realizar seus sonhos de cursar uma universidade e ainda mais, um curso de pós-graduação. Isso me encantou tanto que logo decidi inscrever-me para a seleção de tutores presenciais que surgira, com a intenção de poder contribuir e de participar de um processo educacional tão importante, onde eu e tantos conterrâneos, não tivemos oportunidade no passado.

Ao ser selecionado entre outros colegas, logo iniciei meu trabalho em nosso polo, meio desconfiado é verdade, pois no interior do nosso estado ainda existia muito tabu com relação à Educação a Distância. Mas depois do nosso primeiro encontro e capacitação no IFRN, *Campus* Natal Central, logo percebi a seriedade, a organização e a qualidade dos cursos oferecidos. O mesmo foi notado pelos alunos da nossa primeira turma iniciada em 2009: material riquíssimo, atividades e provas presenciais que realmente exigiam uma grande dedicação e estudo para suas realizações.

Logo começamos a enfrentar as primeiras dificuldades. Entre as principais estavam: a maioria dos nossos alunos não tinham computador e nem cursos em informática; grande parte deles residiam em outros municípios e na zona rural, também não tinham transportes próprios para se deslocarem ao Polo. Mas, com muito esforço comecei a receber alunos no polo e, quando não dava certo o meu horário com o deles, trazia-os para minha casa, muitas vezes aos domingos e após as 22h. Alguns da zona rural, recebia-os na casa de meu pai (também na zona rural), aos domingos à tarde. De modo que, com a benção de Deus, as coisas foram se normalizando, os primeiros conteúdos sendo assimilados e as primeiras atividades concluídas.

A cada dia, nós (alunos, tutor e coordenador), nos “afinávamos” mais e mais. Surgiu uma relação muito boa, além de uma amizade imensa, que nos ajudou a superar todas as tantas dificuldades. É, e como surgiram dificuldades. Por exemplo, uma aluna foi mãe de gêmeas bem próximo da apresentação do TCC. Mesmo assim, conseguiu brilhar em sua apresentação, mesmo quando no dia da sua defesa, sua irmã passou por um sério problema de saúde, tendo sido hospitalizada, ainda assim ela retornou e no início da tarde defendeu seu TCC com louvor. Tivemos também alunos que se deslocaram para outros estados por motivo de trabalho. “Corremos atrás” e demos um jeito deles concluírem o curso. Outros passaram por cirurgias outros, ainda, trabalhavam na agricultura em projetos de assentamentos e ainda se deslocavam à cidade a noite para postar as atividades.

Bem, foram muitos outros exemplos de perseverança, de força de vontade e de vitória. Durante toda jornada, esta tutoria esteve presente a lhes incentivar e a buscar soluções para seus problemas. Fato esse, recompensado com o término de uma turma de 40 alunos quase em massa. Foi a maior turma de toda UAB do nosso estado a concluir Pós-Graduação.

Em 2011, veio a segunda turma do nosso curso (Pós-Graduação em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido numa Abordagem Transdisciplinar). Seriam mais 40 alunos a enfrentar mais ou menos a mesma jornada dos alunos da turma anterior. A realidade seria a mesma, em termos de dificuldades, localização geográfica, deslocamento, situação financeira, entre outras. Porém, notamos um avanço: nessa turma já havia mais alunos que possuíam computadores e com cursos em informática básica, que na turma anterior. Nela, tínhamos alunas de idade bem avançadas, inclusive uma delas, com problema seríssimo de visão o que, para minimizar, fazíamos provas e atividades com fontes bem grandes para facilitar sua visibilidade. Nem por isso, deixaram de brilhar. Foram umas das melhores da turma. O trabalho continuava.

Apesar das dificuldades em se deslocarem ao polo, sempre realizávamos encontros presenciais, tipo: assistir vídeos e filmes, discussões e comer pipoca com refrigerante. Enfim, todas as dificuldades foram superadas e chegamos ao final, felizes, com a convicção do dever cumprido e, acima de tudo, com a certeza de estarmos mais preparados para servir melhor a nossa comunidade, que aliás é uma das metas da nossa EaD/UAB, melhor preparados para atuarmos em nossas profissões. As apresentações

dos TCCs mais uma vez foram, em sua grande maioria, verdadeiros “shows”, não só de conhecimentos, mas de superação e de luta com êxito, como podemos sentir no depoimento da aluna Vera Lúcia:

A especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pela EaD/IFRN foi de suma importância para minha vida pessoal e profissional, através da mesma adquiri novos conhecimentos que me permitiram refletir sobre novas práticas para o uso sustentável dos recursos naturais. O curso foi muito dinâmico e proveitoso, recheado de ideias inovadoras, com excelente metodologia, troca de experiência através dos fóruns e debates, e com um material textual de excelente qualidade. As exigências foram grandes e houve muito rigor na defesa dos TCCs, no entanto, diante de todas as dificuldades enfrentadas, sempre pudemos contar com tutores e professores bastante prestativos e com a excelente atuação do nosso tutor presencial, Wilton, que nos dava toda assistência possível. Foi muito gratificante ser aluna da primeira turma da EaD/IFRN em Caraúbas, pois apesar de termos sido as “cobaias” dessa experiência em nossa cidade, fomos capazes de superar as dificuldades e vencer este desafio da conquista do saber. Enfim, só tenho a agradecer a toda equipe da EaD/IFRN que proporcionou a realização do curso de especialização em educação ambiental e geografia do semiárido, curso este que favoreceu a formação de muitos profissionais da educação potiguar, de forma a transformar cada um de seus alunos em um agente multiplicador da importância da educação ambiental para a formação do indivíduo como cidadão (Francisca Vera Lúcia Nogueira – ex-aluna do curso).

Estamos na terceira turma: turma iniciada em 2013. Bem mais experientes, é claro, e bem mais felizes, por percebermos o quanto o trabalho em nosso Polo vem crescendo e sendo reconhecido por todos os nossos “superiores” do IFRN e, principalmente, pelo nosso alvo principal: nossa sociedade.

Podemos dizer, portanto, que a cada dia nos sentimos mais felizes em poder contribuir para uma ação tão importante nas vidas de profissionais: a preparação para o exercício da cidadania mais eficaz, não só para eles, mas para toda a nossa sociedade. Pretendemos deixar um grande marco

para as gerações futuras: “Antes e depois do Polo Sertão das Caraubeiras. Antes e depois da Universidade Aberta do Brasil”.

#### **4 OUVINDO O TUTOR PRESENCIAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NUMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

Minha primeira experiência em EaD foi em um curso de desenho artístico que iniciei pelo Instituto Universal Brasileiro há muito tempo. O conheci um dia folheando umas revistas de recortes na Biblioteca da Escola Estadual Sebastião Gurgel onde estudava. Encontrei uma página cheia de cursos interessantes com uma ficha para inscrição e resolvi preencher, e como não tinha despesa de correios, mandei.

Um dia, passando na Agência dos Correios para pegar as correspondências do bairro onde eu morava, o Alto da Liberdade, fazia isso pelo fato de que os serviços dos correios não chegavam até lá, as casa não tinham números, também não tinha sistema de água encanada, muito menos energia elétrica, no meio das muitas correspondências que recolhi dos conhecidos, tinha um pacote pra mim, tratava-se do primeiro fascículo do módulo I, que era basicamente orientações como funcionava o curso e um carnê com as parcelas para serem pagas, por sinal muito caro para uma estudante sem emprego. Não segui no curso pela minha dificuldade financeira combinada com as dificuldades que o curso apresentava.

O tempo passou e eu consegui ser aprovada no vestibular para Pedagogia, na UERN em um curso presencial, e em seguida consegui emprego como professora da 4ª série, um sonho para toda família. Minha mãe ficou muito orgulhosa de mim: “uma filha professora e formada”.

Certa vez, em um congresso de educação, falou-se muito sobre Educação a Distância e eu pensava como seria uma formação acadêmica de nível superior e uma pós-graduação a distância, lembrava-me dos quatro anos viajando todas as noites com grandes dificuldades de transportes, perigos na estrada, dupla jornada de trabalho, minha condição de mãe e dona de casa, era um filme que passava em minha cabeça também pelo fato da minha formação ter sido presencial. Eu confesso que fiquei ressaabiada com a novidade, mas, curiosa e com vontade que chegasse logo até

aqui na esperança que essa oportunidade viesse para todos, principalmente para os colegas que, por diversos motivos alheios as suas vontades, não tinham uma formação acadêmica e se tinham queriam se pós graduar.

Todos os professores que conheço desejam formação para suprir suas necessidades na sala de aula e acompanhar as novidades na educação, mas como eu teriam que pagar um preço até significativo para o salário de professor e, muitas vezes, em cursos realizados por instituições não muito confiáveis.

Um belo dia a EaD chegou, estava ali bem na nossa frente um Polo EaD na nossa cidade, e um dia conversando com o professor Marcos Roberto ele me falou sobre a seleção de tutores a distância, fiz minha inscrição (fui quase a última a entregar a documentação) e então consegui ser classificada e após viajamos para Natal fazer a entrevista. Quando chegamos no IFRN, um universo completamente diferente das nossas realidades: muita organização, percebemos logo a seriedade que seria esse Polo e esse trabalho de tutor, muita responsabilidade e compromisso com essa nova modalidade da educação. Fiquei apreensiva, mas como o “novo” ao mesmo em que desperta medo nos impulsiona, a vontade de fazer parte dessa experiência era grande e então veio a primeira turma.

Lembro-me que na aula inaugural alguns alunos que pensavam que pelo fato de ser a distância ia ser moleza já se confrontavam com a realidade de que precisavam de dedicação, organização e estudo. Quebrava-se mais um paradigma com relação a essa nova modalidade de ensino.

As dificuldades foram muitas, alunos que não possuíam computador em casa, outros não o dominavam, nunca nem ao menos tinha pego em um mouse, mas é verdade, alguns nos confessavam com vergonha e timidez. Lembro-me que um aluno me pediu até segredo pelo fato dele ser “analfabeto de informática”. Foi esse o termo usado por ele.

No decorrer do curso era gratificante observar em cada um a superação e como tinham sede de aprender, como queriam muito aquela pós-graduação. Cada situação era um desafio para eles e pra mim também. Receber alunos em casa, no meu trabalho, receber ligações em qualquer dia, hora ou lugar era e é comum e “normal”. Eu gosto de atendê-los, de ser útil, de poder contribuir indiretamente para a melhoria da educação do nosso país, do nosso estado e município. Sei que todo conhecimento reflete na aprendizagem dos alunos e isso não tem preço.



Pelo fato de estarmos mais presentes fisicamente criamos vínculos, laços de amizade e quando um aluno desiste no meio do caminho fico triste demais; é como se eu fracassasse também, mas por outro lado, quando eles conseguem superar todas as adversidades e concluem é uma alegria que transborda.

Temos muitas histórias de superação, alunos da zona rural com dificuldades de aparecer no Polo durante a semana e eu às vezes os recebia aos domingos na minha casa para acessar a plataforma e enviar atividades. Certa vez, uma aluna me ligou tarde da noite perto das 23 horas, pois seu computador não “respondia” e a mesma tinha que enviar uma atividade. Como moramos no mesmo bairro ela foi à minha casa e do meu computador enviou sua atividade. Foi uma felicidade dupla: dela por ter conseguido enviar a atividade antes das 24 horas, prazo final para o envio da tarefa, e minha, pelo fato de tê-la ajudado.

Lembro-me também da minha colega de trabalho, professora, que cursava Educação Ambiental, como ela conseguiu superar as dificuldades mais simples no uso das novas tecnologias e depois pôde usar esses recursos nas suas aulas. Tínhamos também uma aluna que ficou doente durante o curso e conseguiu muitas vezes fazer a avaliação no *Campus* EaD em Natal, pois seu tratamento de radioterapia era feito na capital do estado.

Todas essas histórias e muitas outras fazem parte desse marco que é a Educação a Distância. Reconhecer sua importância na formação dos nossos colegas professores e a sua contribuição para a educação é um fato inegável e louvável.

## **5 OUVINDO O TUTOR PRESENCIAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURA E ENSINO**

Nesse texto apresento o meu relato de experiência, contemplando alguns apontamentos inerentes às experiências vivenciadas no âmbito da minha atuação como tutora presencial do Curso de Especialização em Literatura e Ensino ofertado pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN) no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Caraúbas (RN).

A minha atuação como tutora e nesse sentido, a minha primeira experiência também na modalidade de ensino a distância, tem início no ano de 2009 e tem se estendido até os dias atuais, perfazendo um total de 04 (quatro) anos nos quais venho acompanhando as turmas de Especialização em Literatura e Ensino na modalidade a distância no Polo de Caraúbas (RN).

Quando iniciamos o processo de tutoria eram muitas as nossas dúvidas, questionávamo-nos acerca de qual seria o nosso papel enquanto tutor presencial nessa modalidade de ensino e em que medida essa experiência diferenciaria-se da nossa prática enquanto docente na modalidade presencial de ensino. Acreditamos que a nossa insegurança no início da caminhada relacionava-se ao fato de reconhecer que estávamos diante de um desafio do qual teríamos que dar conta e com a responsabilidade que a função requeria.

Assim, realizamos uma formação para atuação específica na modalidade EaD<sup>[7]</sup> que foi realizada pelo IFRN e na qual pudemos aprender de forma prática como atuar na tutoria presencial, entendendo o papel de cada sujeito no âmbito desse processo: professor, tutor e alunos. Além disso, pudemos conhecer e entender o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a Plataforma Moodle que seria a sala de aula dos nossos alunos. Além desse curso e visando dinamizar minha atuação no âmbito da tutoria presencial fiz uma Especialização em Educação a Distância ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) que ampliou consideravelmente meus conhecimentos acerca dessa modalidade de ensino e propiciou mais segurança no desempenho das minhas tarefas relativas à tutoria presencial na EaD.

Subsidiada por essas formações, iniciei minha atuação como tutora presencial no Polo “Sertão das Caraubeiras”, que foi sendo redimensionada pela nossa prática, permitindo ter a real compreensão de como atender as necessidades dos nossos alunos, que apresentavam um perfil bastante diversificado, sobretudo no que diz respeito ao domínio das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC’s), requisito basilar para o desenvolvimento das atividades do Curso.

Em face desse contexto, estava diante de um dos nossos primeiros desafios na tutoria presencial: como atender os alunos que não dominavam

---

7 Utilizaremos EaD sempre que estivermos nos referindo da Educação a Distância.

o uso do computador e da internet, dado imprescindível para o desenvolvimento das atividades do curso?

Na tentativa de criar condições favoráveis para a permanência desses alunos no curso, desenvolvi estratégias para que eles pudessem desenvolver as atividades requeridas nas disciplinas, partindo de uma atuação intensiva no polo orientando os alunos na utilização do computador e do acesso a internet, como realizar as atividades requeridas pelo professor até a consequente postagem na plataforma. Foi um “caminho das pedras” que alguns alunos trilharam no curso, superando o que considero como um duplo desafio: primeiro, aprender a utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação, como o computador e a internet e, associado a isso, atuarem como alunos na modalidade de ensino a distância, realidade nova e contrastante da que haviam experimentado até então, pois para grande parcela dos alunos, essa se constituía na primeira experiência na EaD. Conforme nos relata uma professora, aluna de curso da EaD, acerca de contato com EaD e como foi sua primeira experiência de ser aluna nessa modalidade de ensino:

Quando fiquei sabendo das ofertas de especialização na modalidade a distância, logo tratei de me escrever. Achei que era uma coisa fácil, não teria muita dificuldade, apesar de não saber lidar muito ou quase nada com computador. Na aula inaugural, já pude perceber que a coisa não era como eu estava imaginando, até pensei em desistir, pois não tinha quase contato com a internet. Criar email, fazer perfil, entrar em plataforma era um mundo a descobrir. Moro na zona rural e o único local que tinha internet na época era numa sorveteria. A Internet por modem funcionava a passos de tartarugas, muito lentamente. Mas foi dessa forma que realizei minhas primeiras atividades. Bem, passado esse primeiro momento, a ideia de desistir tinha ficado pra trás, pois quanto mais material recebia, mais vontade tinha de terminar o curso. Comprei computador, plano de internet para melhorar minha prática com as ferramentas. Os desafios foram muitos, mas pudemos contar com o apoio incondicional dos tutores e do coordenador do polo. Esses foram peças fundamentais no andamento do curso. Posso confessar que o interesse dessas pessoas e a disponibilidade em nos ajudar foram muito importantes para obtermos êxito no curso. Num ambiente virtual

muito dinâmico, o aluno tem que ser muito disciplinado, saber aperfeiçoar seu tempo para não se perder em meio às atividades requeridas. Ser autodidata, posto que as leituras sejam muitas e seu bom desempenho depende da compreensão dos textos apresentados. Parabéns ao IFRN por essa iniciativa de oferecer esses cursos a distância e tão bem desenvolvidos. Os conhecimentos que adquiri com o curso contribuíram bastante para melhorar minha prática. Sempre contarão com meu apoio para a difusão dessa modalidade de ensino, que com certeza é a possibilidade de realização de um sonho de muitos assim como para a sociedade como um todo.

No âmbito da minha atuação como tutora presencial, uma questão sempre nos chamou atenção, que era o fato de alguns alunos a priori não acreditarem nessa modalidade de ensino. Havia um pouco de descrédito e deparava-me com depoimentos de alunos que acreditavam que o curso a distância seria mais fácil do que na modalidade presencial, e que não requeria muito tempo.

No entanto, no transcorrer das atividades, essas impressões iniciais eram revistas e nos seus novos depoimentos já se diziam surpresos pelas possibilidades de aprendizagem que o curso oferecia, bem como pelo nível de qualidade do material, pelo grau de dificuldade das atividades, o que demandava dos alunos dedicação e organização, sobretudo, dos horários para darem conta das atividades previstas. Assim, logo se desfazia a impressão que tinham a priori do que seria um aluno da EaD, reconhecendo que, anteriormente, quando comentavam sobre essa modalidade de ensino, não tinham a real ideia do que consistia o curso e sobretudo no que diz respeito a qualidade do ensino que estes tinham vivenciado no âmbito da realização do curso.

Sobre as dificuldades enfrentadas um professor, aluno do curso, apresentou-nos o seguinte relato:

No decorrer do curso enfrentei muitas dificuldades, principalmente pela falta do contanto presencial com nossos professores. Eram muitos textos para serem lidos e em curto prazo para enviar as atividades, e ainda tinha que conciliar o trabalho, então se tornava bastante corrido meu dia-a-dia. Mas, como tudo que é novo nos amedronta,

pensei algumas vezes em desistir, pois algumas vezes não conseguia realizar as atividades do curso. No entanto, aos poucos e com a ajuda dos tutores presencial e a distância e dos professores, fui percebendo que poderia superar essas limitações e permanecer no curso. Fazer um curso de especialização a distância não foi uma tarefa fácil, mas que me proporcionou inúmeros benefícios, como por exemplo, o hábito da leitura, minha iniciação e aperfeiçoamento no uso das TIC's e ampliação dos conhecimentos necessários a minha atuação em sala de aula. Assim, a minha experiência como aluno no curso de especialização a distância pelo IFRN/UAB foi de suma relevância para a minha prática pedagógica.

Notadamente nossos alunos iniciam o curso com muitas ideias errôneas relativas a EaD, em face disso, alguns alunos já nas primeiras dificuldades abandonam o curso, principalmente quando percebem que não será assim tão fácil como haviam pensado a priori e que será requerido dos mesmos dedicar algumas horas de suas vidas nas leituras dos textos e no desenvolvimento das atividades do curso.

A modalidade de ensino a distância constitui-se num processo amplo de ensino-aprendizagem, no entanto, professor e aluno não estão fisicamente próximos, mas interagem através das diversas tecnologias, principalmente as de comunicação das quais dispomos hoje, e que possibilitam uma troca mútua de conhecimentos entre ambos.

Na tutoria presencial lidamos diretamente com os alunos, o que nos torna em grande medida o “elo físico”, ou seja, presencial, de uma corrente essencialmente à distância. E é nesse ponto de apoio representado pela atuação dos tutores presenciais que os alunos buscam principalmente auxílio na resolução de problemas inerentes ao desenvolvimento das suas atividades no curso.

Além disso, evidenciamos no decorrer desses anos atuando na tutoria presencial, que a principal dificuldade que nossos alunos ainda enfrentam decorre do fato de estudarem longe do professor e uma forma que encontram de suprir esta ausência é recorrer ao polo e aos tutores.

Na maioria das vezes, quando o aluno nos procura no polo buscando soluções para problemas que surgem no desenvolvimento das atividades do curso. Mas há casos em que os alunos nos procuram e

precisam simplesmente falar e saber que tem alguém ali ouvindo e surtindo o lado afetivo de que o ser humano precisa e que o computador não tem para oferecer.

Entendemos que o contato pessoal e individualizado que estabelecemos enquanto tutor com nossos alunos é uma estratégia basilar para sua permanência no curso, tendo em vista que procuramos auxiliá-los nas respostas as suas dúvidas, acompanhar o desempenho de cada um na plataforma, questionando-os algumas vezes “por que não fez determinada atividade” ou “por que faltou a avaliação presencial”, isso tudo propicia ao aluno manter-se sempre motivado, ressaltando a importância de sua participação e contribuição para o curso.

A relação tutor presencial-aluno representa um suporte importante e eficaz na EaD, sobretudo no sentido de motivar, transmitir segurança e tranquilidade fazendo os alunos perceberem que não se encontram sozinhos nessa trajetória, apesar de reconhecermos a disciplina e a autonomia de aprendizagem que esses alunos apresentam no desenvolvimento do curso.

Com relação ao perfil dos nossos alunos observamos que estes são prioritariamente professores que atuam na rede pública de ensino de Caraúbas e de outras cidades do território do Rio Grande do Norte. Em face disso, ressaltamos que a EaD desponta-se cada vez mais como uma importante alternativa para enfrentar o desafio da formação docente. E nesse sentido, são inquestionáveis os impactos advindos desse processo de formação propiciada pela EaD/IFRN no âmbito da melhoria da qualidade do ensino no território norte-rio-grandense. Ao término do curso são comuns os depoimentos dos nossos alunos que atuam como professores, de como suas práticas pedagógicas foram redimensionadas a partir dos conhecimentos produzidos no âmbito da trajetória do curso, principalmente no uso das TIC's para a dinamização das suas aulas.

Sobre isso, o depoimento de uma professora, aluna do curso, é revelador do impacto que o Curso de Especialização em Literatura e Ensino propiciou de melhorias para sua prática pedagógica:

Fazer o curso de especialização a distância, foi uma oportunidade ímpar em minha vida, o que não seria possível no modo presencial devido a falta de tempo disponível já que tenho carga dupla de trabalho com vínculo nas redes estadual e municipal. No curso a

distância o tempo é flexível cabendo ao aluno organizar seu horário de estudo, uma grande vantagem para mim. Além disso, o curso me possibilitou expandir meus conhecimentos na área de Literatura, área essa que escolhi por me identificar bastante e por fazer parte do meu trabalho na sala de aula. Pude me deter em estudo no que diz respeito a literatura infantil embasando e aperfeiçoando assim minha prática. Depois do curso me sinto mais preparada para trabalhar com literatura. E ainda pude conhecer melhor a história da literatura em nosso estado, bem como compreender a importância de se despertar em nossos alunos o interesse pela leitura, pois a mesma pode ser vista em seu aspecto histórico, artístico, linguístico, enfim, esta relacionada com diversas outras áreas do conhecimento. Cursar uma especialização foi uma maneira de aprofundar conhecimentos, e abrir horizontes para outras formações em pós-graduação.

Notadamente as TIC's devem ser inseridas na prática pedagógica como instrumentos que auxiliem na construção do conhecimento pelo próprio aluno, tendo o professor a função de mediador deste processo. No entanto, deve-se considerar que esse processo não se restringe a uma substituição de meios, por exemplo, quadro-negro por uma tela do computador, fazendo-se necessária uma efetiva mudança das práticas educacionais, atributo esse promovido através da formação propiciada aos alunos no âmbito dos cursos de especialização ofertados pelo IFRN na modalidade a distância voltados em grande medida para atender essa necessidade. Tudo isso repercutiu significativamente sobre a atuação do professor, pois em sendo ele o principal fomentador do processo educativo, reveste-se de extrema importância a sua formação e atualização de suas práticas pedagógicas adotadas, que não pode se restringir apenas à transmissão de saberes.

No âmbito de nossa trajetória nesses 04 (quatro) anos na tutoria presencial no polo Sertão das Caraubeiras conseguimos superar muitos desafios e adquirimos muitas vivências. Mas ressaltamos que isso só foi possível devido a parceria estabelecida entre todos que compõe o polo "Sertão das Caraubeiras": coordenação, tutores presenciais e alunos. Temos conseguido, no decorrer desses quatro anos de atuação, criar um

ambiente efetivo de colaboração mútua, compartilhamento de ideias e sobretudo de produção de conhecimentos.

Ademais, esperamos que o nosso relato possa contribuir no sentido de fornecer subsídio para aqueles que se desafiam, assim como fiz há quatro anos, a trabalhar na modalidade da educação a distância e que buscam respostas acerca da tutoria presencial.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que a Universidade Aberta do Brasil, é, dentre todos os programas, o mais democrático e eficaz instrumento de formação e aperfeiçoamento docente, sobretudo em regiões como o Nordeste, onde há um déficit educacional, uma dívida social para com a educação do povo, e que com sua flexibilidade consegue promover a inclusão dos professores (e futuros professores) possibilitando acesso à formação superior e assim fortalecendo a intervenção no chão da escola com qualidade.

Compreendemos que a busca da melhoria da qualidade da educação brasileira passa pela formação do professor, a qual está sendo desenvolvida através de políticas de âmbito nacional e na modalidade a distância, em especial após a criação do Sistema UAB, configurando-se assim algo emergencial, visto que o previsto para a “Década da Educação” (a partir de 1997) não se concretizou.

Ao chamarmos os resultados da Universidade Aberta do Brasil – através dos seus Polos – de “Revolução Silenciosa” estamos propondo que há uma gama de questões positivas que não são tão perceptíveis aos olhos menos atentos, por razões diversas, dentre elas o fato de que não há aquele movimento de estudantes e professores, entre outros, nos corredores, pátio, salas de aulas da universidade. Assim, o dia-a-dia dos estudantes e profissionais envolvidos na UAB não se percebe facilmente, mas os resultados sim, pois, as centenas de profissionais que obtiveram o título de especialistas em várias áreas no Polo UAB Sertão das Caraubearas (e em todo o país) melhoraram suas contribuições em sua atuação profissional. Isso se vê nos depoimentos do “antes e depois”. Melhoraram, inclusive, em sua condição financeira, visto que no município de Caraubas, por exemplo, o título de Pós-Graduação promove um acréscimo de 30% no salário do



professor a partir do Plano de Cargos Carreiras e Salários do magistério. Mas o maior aspecto dessa revolução é a inclusão dos que não podem deixar de trabalhar para estudar e com o Sistema UAB conseguem fazê-lo e com qualidade.

Há muito a ser feito, mas o caminho está dado e as condições para isso apontadas em um rumo no qual o Sistema UAB se faz presente e necessário.

## REFERÊNCIAS

Caraúbas. Lei Municipal Ordinária nº nº 871/2008, de 19 de dezembro de 2008.

Caraúbas. Lei Municipal Ordinária nº nº 999/2012, de 21 de junho de 2013.

Da costa JS, Da silva DA, Buono LM *et al.* Um olhar da região nordeste na avaliação dos polos. Revista Eletrônica Gestão & Saúde ISSN:1982-4785. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240230>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2013.

SISUAB. Disponível em: <[http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Polo\\_show.action?id=389](http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Polo_show.action?id=389)>. Acesso em: 14 de dezembro de 2013.



# Capítulo V

## **PRÁTICAS DE MONITORAMENTO DE POLOS: UM OLHAR PARA O SISTEMA UAB**

*MARIA APARECIDA CRISSI KNÜPPEL &  
RENATA PATRÍCIA LIMA JENÔNIMO M. PINTO*

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente capítulo discute as práticas de monitoramento<sup>[1]</sup> realizadas nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, pela Diretoria de Educação a Distância – DED, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tal estudo realiza-se em correlação com o conceito de efetividade em ações públicas.

O processo de monitoramento de um polo, em sua organização e formalização, constitui-se como objeto de estudo e mostra particularidades do ordenamento da temática. A análise do processo de monitoramento, realizado no período de 2012-2014, é feita pelo cotejamento com o contexto de produção, bem como com os meandros de avaliações de políticas públicas.

O processo de monitoramento e avaliação constitui-se, no atual cenário político e social, como uma fase importante na esfera do

---

1 A temática dessa pesquisa foi motivada pelo fato das autoras, atuarem como conselheiras do tema polo, nas últimas três gestões, junto ao Fórum dos Coordenadores UAB (2011-2014), participando das discussões sobre a implantação das práticas de monitoramento. Tal processo, principalmente em seu início, foi questionado pelos mantenedores, coordenadores de polo, coordenadores UAB, entre outros agentes sociais.

planejamento estatal. Tal perspectiva explica o aumento de pesquisas acadêmicas nessa área.

Sabe-se que políticas públicas, em todas as áreas sociais, precisam ser monitoradas e avaliadas, para que se tenha o alcance da dimensão social dessas ações no âmbito da sociedade. No caso em tela, observa-se um processo não de avaliação no sentido amplo, mas de uma das facetas desse processo, o monitoramento.

Entende-se, o monitoramento como um procedimento de acompanhamento regular e sistemático do desenvolvimento e dos resultados de uma determinada atividade, de forma a se ter um estudo comparativo com o plano inicial da ação. O monitoramento permite o levantamento de dados e informações comprobatórias das ações efetivadas e verificação dos resultados de políticas ou programas. Uma prática de monitoramento tem metas iniciais, indicadores e resultados.

Segundo Faria (2005) um processo de monitoramento identifica os problemas que interferem nas ações, processos e consecução de objetivos propostos para, realizar ajustes no programa ou política pública.

Um dos propósitos do monitoramento é o acompanhamento de indicadores, que permite a verificação de resultados e impactos de determinadas ações ou programas. O que difere o monitoramento da avaliação é que essa acontece em um período posterior aos resultados dos impactos, e mede as contribuições ou benefícios advindos de uma determinada meta ou programa.

A avaliação precisa das informações das práticas de monitoramento para realizar um processo de mensuração em relação à efetividade e eficácia de um programa.

Para Ramos & Schabbach (2012, p.10):

[...] a avaliação e o monitoramento de programas consistem na verificação da adequação do desenho à sua finalidade e aos objetivos pretendidos, da correlação entre os serviços prestados e as metas definidas estrategicamente, dos efeitos (resultados e/ou impactos) mensuráveis e, por fim, da lógica de eficiência subjacente, ou seja, examinar se os benefícios advindos da política compensam seus custos.

No caso em tela, trata-se do processo de monitoramento de um dos componentes do Programa Universidade Aberta do Brasil – os polos – e não do programa como um todo, nem tampouco de uma política pública em favor da educação a distância.

A pesquisa focaliza a interpretação das ferramentas utilizadas nas práticas de monitoramento, e o uso das informações, oriundas desse processo, na revisão das ações do programa. Para tanto, realiza-se a análise documental que movimenta interpretações e significações, ao mesmo tempo em que pode se constituir como propulsora de investigações de aspectos de uma determinada realidade.

A metodologia centra-se na pesquisa qualitativa em educação, entendendo-se ser possível estabelecer relações interpretativas no que diz respeito a questões que se impõem na política neoliberal, nas reformas do Estado e, decorrente, nas ações educacionais, face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que ocorrem na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação e são entendido nas demandas da modalidade de educação a distância, em particular nas práticas de monitoramento dos polos.

Nessa linha, opta-se pela análise dos resultados parciais dessa prática, ou seja, como Costa e Castanhar (2003) postulam, um olhar para os resultados imediatos e para os objetivos específicos de um programa ou projeto e não os resultados de impacto na sociedade. Cotta (1998, p.13) em seus estudos, destaca que a avaliação de impacto capta os reflexos da intervenção em um contexto mais amplo. Acredita-se não ser possível realizar uma análise de impacto em relação às práticas de monitoramento, tendo em vista que esse se centra em informações obtidas em médio e longo prazo e se detalha nos objetivos gerais.

A escolha por esse caminho de análise deve-se ao fato de que o processo ainda está em andamento e também por se entender que é possível, a partir de práticas de monitoramento de resultados, a realização de estudos sobre os efeitos de uma intervenção sobre a clientela atendida. De qualquer forma, pode-se dizer que os efeitos ou resultados de um programa representam condição prévia, mas não suficiente, para se avaliar seu impacto.

## 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS POLOS UAB

A educação a distância – EaD é considerada um “[...] aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino” (Moore & Kerarsley, 2008 p.2). Por apresentar outra forma escolar que pode ser atingida por ferramentas da *web* e outras tecnologias síncronas ou assíncronas, tais modelos exigem “[...] técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.” (Moore & Kerarsley, 2008 p.2).

Essa perspectiva exerce um papel social significativo no que concerne à produção, à guarda e à difusão do conhecimento, contudo a modalidade não pode servir de sustentáculo para o sistema neoliberal: mais vagas, com menor custo, desprivilegiando, em alguns casos a qualidade do processo educativo.

Esse modelo de educação tem um papel fundamental na abertura de novas demandas por projetos educacionais. A urgência em expandir e interiorizar o ensino superior propiciou a abertura de mais cursos na modalidade a distância, organizados por faculdades e universidades particulares e públicas, por meio de ações específicas ou articuladas, como a que se observa no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi instituído pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho 2006.

O modelo da UAB difere de outros aplicados em Universidades Abertas (UAs), porque adota uma organização sistêmica que envolve mais de cem universidades participantes. Essa forma de organização “[...] não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de um ensino superior. Além disso, também não é aberta, uma vez que não possui os princípios norteadores desse sistema.” (ALVES, 2009, p.12). Mesmo com críticas, o atual modelo valoriza a utilização de diferentes metodologias, tecnologias e estimula estudos em EaD, além de atingir um grande contingente de pessoas que necessitam de educação em nível superior.

A EaD é um processo que viabiliza a formação inicial e continuada de muitas pessoas, numa perspectiva de educação permanente e como forma de contribuição para o desenvolvimento econômico e tecnológico vivenciados atualmente.

Nessas circunstâncias, o polo de apoio presencial é outro elemento que auxilia as ações das universidades. Sem ele não existiria possibilidade de desenvolvimento da EaD: trata-se do Polo de Apoio Presencial.

Esses espaços educativos foram definidos pelo Decreto 5.622 de 2005, em seu Artigo 12 como: “[...] polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas no país ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso.” (BRASIL, Decreto 5622/2005). Esse primeiro marco legal, determina a obrigatoriedade de polos para a oferta de cursos em nível superior na modalidade a distância.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho 2006, no Artigo 2º, parágrafo 1º define “[...] polo de apoio presencial como a 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.” Assim, no modelo brasileiro, os polos representam o *braço operacional* de políticas e programas governamentais e recebem orientações e monitoramento da CAPES/MEC e responde às constantes atribuições e encaminhamentos realizados pelas diferentes Instituições de Ensino Superior.

Esses espaços educativos foram implantados no âmbito das ações do governo federal, para auxiliar no desenvolvimento de políticas em favor da educação a distância, em um momento de necessidade imperiosa de oferta de novas vagas para a formação de pessoas em nível superior. A crescente procura pelo ensino superior explica-se, tanto pelo crescimento da população jovem no país como pelas necessidades criadas pela *sociedade pós-moderna*, cujo processo de produção exige que indivíduos de todas as idades, sejam qualificados e participem de um processo de formação continuada.

Outro documento, a Portaria nº 2 do MEC, de 10 de janeiro de 2007 normatiza os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância e ressalta a necessidade de momentos presenciais realizados nas sedes dos polos de apoio presencial. Assim, esse espaço de organização da oferta de cursos na modalidade de educação a distância é reforçado.

Os *Referenciais de qualidade para a Educação Superior a distância*, destacam as práticas pedagógicas para esses espaços: momentos presenciais descentralizados; estágios supervisionados; práticas em laboratórios de ensino; trabalhos de conclusão de curso; tutorias presenciais, etc. Percebe-se, assim, a importância dos polos para alunos, para a sociedade e para as universidades, que têm, nesses espaços plurais, o sustentáculo da organização de suas ações, com a finalidade de expansão e interiorização da oferta de educação superior.

Os polos para muitos teóricos são considerados como uma:

[...] estrutura acadêmico-administrativa e pedagógica que visa à expansão de cursos, tanto formais, como informais, à criação de espaços de pesquisa e à estruturação de centro de recursos didáticos, fazendo uso de todas as mídias disponíveis (MOTA, 2009, p.301).

Esses espaços constituem-se como elementos articuladores das propostas de educação a distância e são imprescindíveis para a consecução dos projetos das universidades.

Nos polos os acadêmicos têm um espaço que é em uma extensão da universidade e onde eles interagem com pessoas que podem auxiliá-los em seus questionamentos, bem como acompanhá-los nas práticas laboratoriais e nas atividades presenciais, incluindo as avaliações. Neles convergem propostas pedagógicas de diferentes instituições, de diferentes cursos, com metodologias, orientações pedagógicas e administrativas específicas.

[...] estudos comprovam que o polo de apoio presencial cria as condições para a permanência do aluno no curso, estabelecendo um vínculo mais próximo com a universidade, valorizando a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita. Assim, o polo de apoio presencial, poderá constituir, em curto prazo, um centro de integração e desenvolvimento regional e de geração de empregos (MOTA, 2009, p.301).

É um espaço que necessita de instalações físicas, infraestrutura tecnológica e de recursos humanos adequados para o ensino a distância. Contudo, em muitos casos, esse processo de organização múltipla é uma



tarefa difícil de constituir, apesar das exigências do governo federal para autorização de funcionamento das constantes visitas de monitoramento, realizada por técnicos, professores e avaliadores cadastrados pela CAPES.

Os polos são espaços em que se realizam ações educacionais e culturais de um determinado tempo, portanto, não são neutros, nem ideologicamente nem culturalmente. Mas, por serem construídos em situações e condicionantes diversos, não estão atrelados apenas a políticas públicas e legislações específicas e, portanto, constantemente sofrem processos de avaliação e monitoramento como uma prática que se efetiva no cenário nacional, ocasionada pela necessidade de se ter avaliação de uma determinada política pública.

Com a mudança da Universidade Aberta do Brasil para a CAPES, cabendo a responsabilidade de avaliação e regulação à Secretaria de Educação a Distância, houve mudanças na concepção do Programa UAB. Tal mudança se pautou na necessidade de “[...] articular a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, bem como de disciplinar a formação de professores para a educação básica conforme parâmetros nacionais.” (BRASIL, 2009, sp).

Essas mudanças delinearão um novo planejamento para as ações de EaD no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Há, então uma maior inserção de IES públicas ao Sistema UAB, mudanças nas formas de organização da DED/CAPES, outro modelo de monitoramento e regularização dos polos, configurando uma nova representatividade e identidade para os Polos UAB.

Visando ter um panorama da situação dos polos UAB, a CAPES adota práticas de monitoramento com outro contorno, como se evidencia: “[...] esse processo tem por objetivo, mediante visitas *in loco*, verificar e cadastrar as condições de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos desses polos”. (BRASIL 2012, sp). Para tanto, vários encaminhamentos foram realizados, desde a mudança no instrumento de monitoramento, como treinamentos de pessoas para realizarem visitas *in loco* nos polos UAB, culminando com a decisão de classificação desses espaços, de acordo com os índices apresentados em termos de infraestrutura, legislação e documentação, entre outros aspectos.

Essa forma de monitoramento realizado em todo o território nacional, embora apresente uma série de situações que precisam ser melhoradas no que tange ao processo constituído para tal, torna-se um processo interessante para realização de pesquisas que mostrem as diferenças, identidades, avanços e desafios do Sistema UAB, no que tange aos polos.

### 3 PRÁTICAS DE MONITORAMENTO DOS POLOS UAB

Desde o início do processo de constituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil há um processo de avaliação da infraestrutura física, de pessoal e de meios tecnológicos, realizada pela Diretoria de Educação a Distância, na época vinculada à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, hoje extinta.

Esse processo inicial foi realizado por avaliadores designados para tal, por meio do uso de um instrumento próprio, em que se prefiguravam mais de 180 questões objetivas e com comentários. Ao final do processo era definido um conceito para o polo, numa escala ascendente de 1 a 5.

Contudo, a partir da vinda do Sistema Universidade Aberta do Brasil para a CAPES, redimensionamentos aconteceram. A nova proposição trouxe um processo de monitoramento de todos os polos do Sistema UAB, listados na Portaria nº MEC/1.369, de 7 de dezembro de 2010, num total de 767 (setecentos e sessenta e sete), distribuídos nas cinco regiões brasileiras:

**Quadro 1** – Distribuição Geográfica dos polos credenciados através da Portaria 1369/MEC.

<i>Região</i>	<i>Polos</i>
Norte	115
Nordeste	269
Sul	123
Sudeste	185
Centro-Oeste	75
<b>TOTAL</b>	<b>767</b>

**Fonte:** Elaboração das autoras.

Nesse cenário, se projeta uma nova prática de monitoramento. Desta feita, com um instrumento simplificado, com menos questões do que o anterior, com a inserção de processos de treinamento para avaliadores com vistas a ter mais informações em relação ao processo, para programar novas ações. Tal formulário foi formatado de modo a atender quatro princípios básicos:

- 1) dispor de infraestrutura adequada, recursos humanos qualificados e documentação que comprove a sua institucionalização;
- 2) disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual;
- 3) seguir o disposto pela Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, atualizada pela Lei 11.982 de 2009, atendendo aos padrões legais de acessibilidade; e
- 4) ter identificação visual obrigatória da CAPES/MEC, conforme disposições da Assessoria de Comunicação Social (ACS) (BRASIL – CAPES, 2012, sp).

Cada princípio exposto foi traduzido em questões que no formulário, trazem as seguintes tipificações:

- 1) espaços gerais: sala para coordenação do polo (obrigatório); sala para secretaria (obrigatório); sala de reunião (opcional); e banheiros (pelo menos um feminino e um masculino, com acessibilidade);
- 2) espaços de apoio, mas que mesmo sendo de apoio, são obrigatórios: laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada); e biblioteca com espaço para estudos
- 3) espaços acadêmicos com: sala multiuso (tutoria, aula, prova, video/webconferência etc.); e laboratório pedagógico (BRASIL-CAPES, 2012).

Nessa organização prevê-se que os espaços acadêmicos podem ser compartilhados com outras instituições, sendo obrigatória, pelo menos, uma sala de aula multiuso, localizada na sede do polo.

A infraestrutura tecnológica prevê computadores em número adequado para atender alunos, conexão à *internet* em banda larga (recomendável acesso mínimo de 2Mb) disponível em todos os espaços do polo e ferramentas pedagógicas tais como *data-show*, lousa digital, equipamentos para conferência *web* ou videoconferência.

De igual forma é delineada uma estrutura básica no que se refere a recursos humanos para o desenvolvimento das ações do polo:

- 1) coordenador de polo;
- 2) secretária(o) ou apoio administrativo;
- 3) técnico(s) de informática;
- 4) biblioteconomista ou auxiliar de biblioteca;
- 5) técnico(s) para laboratório pedagógico (se for o caso);
- 6) pessoal de segurança, opcional no caso de existirem equipamentos de segurança; e
- 7) pessoal de manutenção e limpeza.

No que se tange à documentação necessária à institucionalização do polo UAB ela compreende:

- 1) Instrumento legal de criação do Polo UAB, especificando a dotação orçamentária e a lotação de pessoal;
- 2) Orçamento anual do mantenedor incluindo as despesas do polo.
- 3) Termo de Compromisso do mantenedor junto à CAPES.
- 4) Documentação de propriedade, de aluguel ou de cessão do espaço.
- 5) Termo de Cessão de Uso de espaços pedagógicos que não sejam próprios do Polo.

As visitas de monitoramento são realizadas *in loco*, por equipe de consultores, devidamente qualificados e treinados para tal. A conclusão dos consultores é encaminhada à DED/CAPES, por relatório, acompanhado de fotografias, para que as providências relativas ao monitoramento de resultados sejam realizadas. Nessas práticas, há a necessidade de se definir indicadores de forma a parametrizar os resultados obtidos. Tais

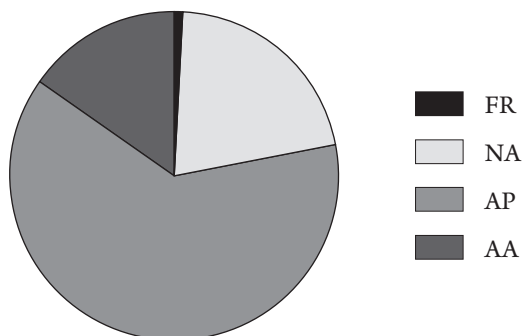
indicadores foram classificados em quatro categorias: Apto (AA)<sup>[2]</sup>, Apto com Pendência (AP)<sup>[3]</sup>, Não Apto (NA)<sup>[4]</sup> e em Fase de Regularização (FR)<sup>[5]</sup>.

## I. O MONITORAMENTO NA FASE INICIAL

As práticas de monitoramento iniciaram-se em setembro de 2011 e, paulatinamente, foram aprimoradas. No período compreendido entre setembro de 2011 e julho de 2012 foram realizadas 733 (setecentos e trinta e três) visitas em Polos apresentando a seguinte situação:

- 2 **Apto com Pendências (AP)** – Situação que indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo bem como em sua documentação. Nesse caso, o mantenedor deve resolver as pendências apontadas durante a visita de monitoramento e encaminhar documentação comprobatória à DED/CAPES, no prazo de 90 (noventa) dias. Serão consideradas como documentação comprobatória, dentre outros, fotos dos ambientes com pendências solucionadas, original ou cópia autenticada de documentos pendentes, comprovantes de contratação de pessoal, materiais, equipamentos e serviços necessários à adequação do polo. Se a DED/CAPES não receber a documentação comprobatória no prazo estipulado, será iniciado o processo de desligamento do polo do Sistema UAB (BRASIL – CAPES, 2012, sp).
- 3 **Apto com Pendências (AP)** – Situação que indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo bem como em sua documentação. Nesse caso, o mantenedor deve resolver as pendências apontadas durante a visita de monitoramento e encaminhar documentação comprobatória à DED/CAPES, no prazo de 90 (noventa) dias. Serão consideradas como documentação comprobatória, dentre outros, fotos dos ambientes com pendências solucionadas, original ou cópia autenticada de documentos pendentes, comprovantes de contratação de pessoal, materiais, equipamentos e serviços necessários à adequação do polo. Se a DED/CAPES não receber a documentação comprobatória no prazo estipulado, será iniciado o processo de desligamento do polo do Sistema UAB (BRASIL – CAPES, 2012, sp).
- 4 **Não Apto (NA)** – Situação que indica a presença de graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação. O mantenedor poderá interpor recurso junto à DED/CAPES, apresentando, no prazo de 30 (trinta) dias, um Plano de Revitalização, com ações saneadoras das restrições verificadas durante a visita de monitoramento e respectivos prazos de execução. Caberá à DED/CAPES a decisão a respeito do recurso: em caso de deferimento, o mantenedor deverá iniciar imediatamente a execução do Plano de Revitalização e, findo o prazo, será realizada uma nova visita de monitoramento para eventual reclassificação do polo. Em caso de indeferimento, será iniciado o processo de desligamento do polo do Sistema UAB. O mesmo procedimento de desligamento será iniciado caso o mantenedor não recorra no prazo estipulado (BRASIL – CAPES, 2012, sp).
- 5 **Em Fase de Regularização (FR)** – Polos não visitados, em análise ou candidato a integrar o Sistema UAB (BRASIL – CAPES, 2012, sp).

**Gráfico 1** – Situação inicial dos polos.



Fonte: CGIE/DED/CAPES (2011).

**Quadro 2** – Situação inicial dos polos por unidade de federação.

UF	Polos	AA	%	AP	%	NA	%	FR	%
AC	8		0,0%	8	100,0%		0,0%		0,0%
AL	16	5	31,3%	3	18,8%	8	50,0%		0,0%
AM	20		0,0%	9	45,0%	11	55,0%		0,0%
AP	6		0,0%	3	50,0%	2	33,3%	1	16,7%
BA	58	4	6,9%	44	75,9%	10	17,2%		0,0%
CE	35		0,0%	30	85,7%	5	14,3%		0,0%
DF	6		0,0%	1	16,7%	5	83,3%		0,0%
ES	26	10	38,5%	14	53,8%	2	7,7%		0,0%
GO	27	3	11,1%	12	44,4%	12	44,4%		0,0%
MA	28	1	3,6%	22	78,6%	5	17,9%		0,0%
MG	88	25	28,4%	53	60,2%	10	11,4%		0,0%
MS	16	7	43,8%	2	12,5%	7	43,8%		0,0%
MT	26	4	15,4%	14	53,8%	7	26,9%	1	3,8%
PA	41	1	2,4%	29	70,7%	7	17,1%	4	9,8%
PB	26	1	3,8%	18	69,2%	7	26,9%		0,0%
PE	24	1	4,2%	20	83,3%	3	12,5%		0,0%
PI	44		0,0%	25	56,8%	19	43,2%		0,0%
PR	48	5	10,4%	38	79,2%	5	10,4%		0,0%
RJ	34	2	5,9%	28	82,4%	4	11,8%		0,0%

<i>UF</i>	<i>Polos</i>	<i>AA</i>	<i>%</i>	<i>AP</i>	<i>%</i>	<i>NA</i>	<i>%</i>	<i>FR</i>	<i>%</i>
RN	24		0,0%	10	41,7%	14	58,3%		0,0%
RO	7		0,0%	5	71,4%		0,0%	2	28,6%
RR	15	3	20,0%	12	80,0%		0,0%		0,0%
RS	43	16	37,2%	27	62,8%		0,0%		0,0%
SC	32	6	18,8%	20	62,5%	6	18,8%		0,0%
SE	14		0,0%	11	78,6%	3	21,4%		0,0%
SP	37	12	32,4%	17	45,9%	8	21,6%		0,0%
TO	18	10	55,6%	6	33,3%	2	11,1%		0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>767</b>	<b>116</b>	<b>15,1%</b>	<b>481</b>	<b>62,7%</b>	<b>162</b>	<b>21,1%</b>	<b>8</b>	<b>1,0%</b>

Fonte: CGIE/DED/CAPES (21-11-2011).

Pelos resultados, percebe-se um número muito pequeno de polos em condições de oferta de cursos e de continuidade do trabalho das universidades nesses espaços. Situações como essas acarretaram problemas para as IES, pela não continuidade dos processos de articulação para novas ofertas. Houve, também manifestações de mantenedores questionando os critérios do processo.

Estados como Acre, Amazonas, Amapá, Ceará, Piauí, Rondônia, Rio Grande de Norte, Sergipe e o Distrito Federal ficaram sem representatividade na classificação dos Polos Aptos (AA), predominando as regiões Norte e Nordeste.

As críticas manifestadas nessa primeira fase, pelos sujeitos sociais envolvidos, ligam-se à falta de um processo de convencimento da validade das práticas de monitoramento. O desconhecimento dos objetivos, metas, critérios de monitoramento, indicadores, entre outros, pode produzir resistência a um processo novo que se descortina. Embora, no caso em tela, práticas de avaliação e monitoramento já acontecessem, a metodologia adotada nessa nova fase mostrou-se diferenciada e, por conseguinte, havia a necessidade da adesão das pessoas para que se consolidasse como um instrumento de interesse mútuo: CAPES, universidades e mantenedores.

## II. AS PRÁTICAS DE MONITORAMENTO EM SEU SEGUNDO CICLO

Decorrente do primeiro resultado, os mantenedores, apoiados pelas universidades, para resolver as pendências encaminharam ofícios à DED/ CAPES, com informações de que haviam solucionado suas pendências e postando no Sistema da Universidade Aberta do Brasil – SisUAB, relatórios acompanhados de fotos que mostravam a resolução do que havia sido apontado como pendência, no processo de monitoramento. No caso dos polos Não Aptos (NA), foram apresentados projetos de revitalização dos espaços, conforme regras determinadas pela CAPES.

Nesse processo, a DED recebeu 570 ofícios de 418 polos e 239 mantenedores não se manifestaram. Além disso, novos polos foram inseridos no Sistema, recebendo inicialmente a classificação: em fase de regularização (FR). O resultado do segundo ciclo foi o seguinte:

**Quadro 3** – Situação dos polos após o segundo ciclo do monitoramento por unidade de federação.

UF	Polos	AA	%	AP	%	NA	%	FR	%
AC	8	8	100,0%		0,0%		0,0%		0,0%
AL	16	6	37,5%	2	12,5%	8	50,0%		0,0%
AM	20		0,0%	8	40,0%	10	50,0%	2	10,0%
AP	6		0,0%	4	66,7%	2	33,3%		0,0%
BA	59	20	33,9%	28	47,5%	9	15,3%	2	3,4%
CE	36	5	13,9%	26	72,2%	5	13,9%		0,0%
DF	6		0,0%	1	16,7%	5	83,3%		0,0%
ES	26	14	53,8%	10	38,5%	1	3,8%	1	3,8%
GO	27	7	25,9%	9	33,3%	11	40,7%		0,0%
MA	28	4	14,3%	19	67,9%	5	17,9%		0,0%
MG	88	46	52,3%	32	36,4%	9	10,2%	1	1,1%
MS	16	9	56,3%		0,0%	4	25,0%	3	18,8%
MT	32	13	40,6%	10	31,3%	6	18,8%	3	9,4%
PA	40	7	17,5%	25	62,5%	8	20,0%		0,0%
PB	26	9	34,6%	11	42,3%		0,0%	6	23,1%
PE	24	2	8,3%	19	79,2%	2	8,3%	1	4,2%
PI	44		0,0%	24	54,5%	5	11,4%	15	34,1%



UF	Polos	AA	%	AP	%	NA	%	FR	%
PR	48	23	47,9%	19	39,6%	3	6,3%	3	6,3%
RJ	35	23	65,7%	9	25,7%	3	8,6%		0,0%
RN	24	7	29,2%	7	29,2%	8	33,3%	2	8,3%
RO	7		0,0%	6	85,7%		0,0%	1	14,3%
RR	15	9	60,0%	6	40,0%		0,0%		0,0%
RS	46	29	63,0%	16	34,8%		0,0%	1	2,2%
SC	32	10	31,3%	16	50,0%	3	9,4%	3	9,4%
SE	14		0,0%	11	78,6%	3	21,4%		0,0%
SP	37	15	40,5%	15	40,5%	5	13,5%	2	5,4%
TO	18	13	72,2%	3	16,7%	2	11,1%		0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>778</b>	<b>279</b>	<b>35,9%</b>	<b>336</b>	<b>43,2%</b>	<b>117</b>	<b>15,0%</b>	<b>46</b>	<b>5,9%</b>

Fonte: CGIE/DED/CAPES (2012).

Essa nova etapa do ciclo de monitoramento levou em consideração o que foi apresentado pelos mantenedores em forma de relatório e, assim, os polos que apresentaram situação considerada regular na análise do relatório, foram reclassificados. Dessa forma, observa-se um aumento significativo de polos AA: de 116 para 279, ou seja, no que tange aos polos considerados aptos para receber novos cursos e reofertas dos já existentes, houve um acréscimo de mais de 100%.

A situação dos polos por Estado demonstra que das nove unidades federativas que na fase inicial não tinham polos Aptos (AA), seis ainda continuaram sem: Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Piauí, Rondônia e Sergipe. O estado do Acre que no primeiro momento não possuía nenhum polo Apto, passa para o percentual de 100%. O estado do Rio Grande do Norte avança para 07 polos aptos, o que demonstra um percentual de 29,2%. Importante ainda destacar que doze estados apresentam um resultado acima do percentual nacional de 35,9% em polos AA.

Essa situação considerada final para o segundo ciclo denota a transitoriedade das ações de monitoramento. Em uma primeira análise é possível afirmar que muitas situações levantadas como pendências foram sanadas e demonstram o esforço realizado pelos mantenedores para manter os polos considerados elementos indispensáveis para o desenvolvimento do ensino superior na região de abrangência. Contudo, também são perceptíveis as contradições de um procedimento, que necessitou de ajustes para adequar

o sistema de monitoramento, diante de situações de revisita ocasionadas pelas incongruências constantes nos relatórios de alguns avaliadores e, também de situações que levaram a processos de auditoria.

Em qualquer monitoramento um dos indicadores a ser levado em conta é o da qualidade do levantamento dos dados empíricos, o que se denomina de confiabilidade, ou seja, quanto mais confiável for a mensuração de determinado item avaliado, maior validade há no resultado. Considera-se, nesse estudo, que apesar dos esforços da DED-CAPES, alguns relatórios de monitoramentos foram incongruentes, o que se deve, em parte, às questões subjetivas interferentes. Mas, de outra forma, demonstra que os critérios devem ser refinados e demarcados com mais objetividade, para não causarem interpretações múltiplas e dúvidas.

### **III. DESDOBRAMENTOS DOS PRIMEIROS CICLOS DE PRÁTICAS DE MONITORAMENTO**

Em 10 de abril de 2013, a Diretoria da Educação a Distância da CAPES encaminha comunicado aos mantenedores e universidades revelando o resultado do monitoramento de 766 (setecentos e sessenta e seis) polos relacionados na Portaria MEC nº1369, de dezembro de 2010, acrescidos de 20 (vinte) polos novos. Os dados representam o resultado de 1032 visitas realizadas por servidores e consultores da DED/CAPES, com o objetivo de manter no Sistema UAB exclusivamente polos com as condições adequadas para a realização de atividades acadêmicas.

Contudo, no documento percebe-se, de forma nítida, a situação do Sistema UAB no que se refere aos polos. Desta feita, a situação apresentava: a) 256 (duzentos e cinquenta e seis) polos aptos a receberem cursos; b) 111 (cento e onze) polos desligados do Sistema UAB, considerados inativos, por não terem alunos ou cujos mantenedores não se manifestaram em relação aos resultados do monitoramento; c) 108 (cento e oito) polos visitados durante o primeiro trimestre de 2013, com os levantamentos ainda em análise; d) 110 (cento e dez) polos com agenda de visita programada para acontecer até 30/11/2013; e) 18 (dezoito) polos classificados provisoriamente como apto cuja situação não se manteve na revisita. Esses passarão por processos de auditoria,

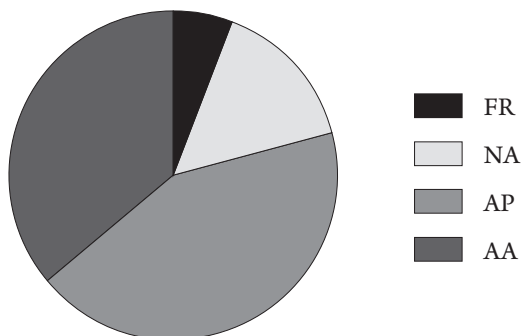
com nova visita *in loco*, no segundo semestre de 2013; f) 201 (duzentos e um) polos que prefiguravam duas situações distintas: a primeira relativa a mantenedores que não se pronunciaram quanto ao saneamento das pendências/restrições, após resultado da visita inicial de monitoramento; a segunda destacava a situação de mantenedores que enviaram ofício à DED/CAPES, mas não demonstraram a resolução plena das pendências/restrições apontadas na verificação. O comunicado da CAPES ainda definia o prazo final em 30 de maio de 2013, para que os mantenedores se pronunciassem formalmente, com relação às situações apresentadas, podendo *a posteriori* ser desligados do sistema.

Esse descritivo permite avaliar de forma contundente as situações diversas que apresentava o Sistema UAB, à época. Contudo, a situação mais preocupante era a do último grupo, polos que tinham um número significativo de alunos e de instituições atuando. Essa situação gerou controvérsias, debates e, assim, coube ao Conselho do Fórum dos Coordenadores UAB um trabalho intenso junto aos coordenadores UAB das IES, para que acompanhassem os polos em que atuavam, para evitar o desligamento.

O resultado foi instrutivo pois demonstrou que há que se ter um acompanhamento sistemático das IES nos polos, para que, efetivamente, funcionem. Somente com práticas de monitoramento, realizadas em um interstício de três anos, não é possível garantir a manutenção e as melhorias que esses sistemas requerem.

Destarte, nas idas e vindas, muitas mudanças ocorreram. Alguns polos foram excluídos do Sistema UAB, principalmente polos inativos, dos quais não houve interesse ou manifestação dos mantenedores no saneamento das pendências apontadas nos relatórios dos avaliadores ou casos em que os mantenedores não enviaram à DED/CAPES projeto de revitalização do polo. Além disso, novos polos foram inseridos no Sistema. Desta forma, a situação atual dos polos é ilustrada no Gráfico 2 a seguir:

**Gráfico 2** – Situação dos polos após o segundo ciclo.



Fonte: Elaboração das autoras.

**Quadro 4** – Situação atual dos polos por unidade de federação.

UF	Polos	AA	%	AP	%	NA	%	FR	%
AC	8	8	100,0%		0,0%		0,0%		0,0%
AL	12	10	83,3%	2	16,7%		0,0%		0,0%
AM	12	7	58,3%	5	41,7%		0,0%		0,0%
AP	4	3	75,0%	1	25,0%		0,0%		0,0%
BA	61	44	72,1%	9	14,8%	8	13,1%		0,0%
CE	31	17	54,8%	11	35,5%	3	9,7%		0,0%
DF	2		0,0%	1	50,0%	1	50,0%		0,0%
ES	27	25	92,6%		0,0%	2	7,4%		0,0%
GO	24	17	70,8%	1	4,2%	6	25,0%		0,0%
MA	24	21	87,5%	3	12,5%		0,0%		0,0%
MG	102	87	85,3%	12	11,8%	1	1,0%	2	2,0%
MS	12	12	100,0%		0,0%		0,0%		0,0%
MT	24	22	91,7%	2	8,3%		0,0%		0,0%
PA	32	23	71,9%	4	12,5%	5	15,6%		0,0%
PB	20	18	90,0%	2	10,0%		0,0%		0,0%
PE	22	16	72,7%	2	9,1%	4	18,2%		0,0%
PI	42	36	85,7%	4	9,5%	2	4,8%		0,0%
PR	56	49	87,5%	6	10,7%	1	1,8%		0,0%
RJ	34	33	97,1%	1	2,9%		0,0%		0,0%

UF	Polos	AA	%	AP	%	NA	%	FR	%
RN	16	13	81,3%	3	18,8%		0,0%		0,0%
RO	7	4	57,1%	3	42,9%		0,0%		0,0%
RR	15	15	100,0%		0,0%		0,0%		0,0%
RS	49	45	91,8%	3	6,1%	1	2,0%		0,0%
SC	31	29	93,5%	2	6,5%		0,0%		0,0%
SE	14	9	64,3%	3	21,4%	2	14,3%		0,0%
SP	69	61	88,4%	5	7,2%	3	4,3%		0,0%
TO	16	15	93,8%	1	6,3%		0,0%		0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>766</b>	<b>639</b>	<b>83,4%</b>	<b>86</b>	<b>11,2%</b>	<b>39</b>	<b>5,1%</b>	<b>2</b>	<b>0,3%</b>

Fonte: SisUAB – 21/08/2014.

Como se pode observar, a quantidade de polos, no Sistema UAB, atualmente, é praticamente a mesma quando do início da UAB. Porém, o número de polos aptos a receber novas ofertas ou reofertas de cursos representa agora 83,4% do total de polos em comparação com o início do processo de monitoramento quando apenas 15,1% de polos eram aptos (AA). Os Estados do Acre, Mato Grosso do Sul e Roraima têm 100% dos seus polos aptos (AA). Nota-se ainda que, exceto o Distrito Federal, todos os estados têm mais de 50% dos polos AA. Os polos com pendência representam apenas 11,2% do total e os polos não aptos 5,1%. Esses resultados parciais das práticas de monitoramento demonstram uma melhora significativa nos números de polos AA, que podem receber cursos do Sistema UAB.

Diante da diversidade de polos e das regiões, com características próprias, diferenciadas e incomparáveis, acredita-se que há dois desafios interligados no que tange às práticas de monitoramento: a manutenção da estrutura dos polos entre um ciclo e outro e a produção de informações como práticas de rotina realizadas em cada contexto local, quer pelo coordenador de polo ou por pessoas das universidades.

No entender destas pesquisadoras, há que se ter um olhar mais incisivo para propor novo desenho para as práticas de monitoramento, de forma mais contínua e com a participação das universidades. Muitas universidades, atualmente, têm profissionais designados que visitam periodicamente os polos para acompanhar os trabalhos de manutenção e desenvolvimento desses espaços. Mas, feitos não são considerados no monitoramento formal e institucional. Acredita-se ser importante que a

CAPES considere as informações das IES nesse processo, como faz no caso dos polos em auditoria, pois as manifestações das instituições auxiliam na reflexão crítica em relação ao sistema de indicadores para o gerenciamento do Programa UAB.

Em sentido correlato, a colaboração entre universidades e CAPES possibilita o estabelecimento do indicador de periodicidade de forma mais eficaz, pois com esse mecanismo há atualizações mais constantes, que auxiliam na avaliação de mudanças em termos de espaço físico, estrutura de pessoal e tecnológica e corrigem eventuais distorções.

Como regra geral é possível afirmar que o monitoramento e as ações decorrentes dessa prática resultam em saldo positivo. Contudo, ainda considera-se importante destacar dois aspectos, para que efetivamente se tenha eficaz monitoramento de polos: 1) propostas diferenciadas para os polos AP, pois são esses que necessitam de ações da CAPES, dos mantenedores e das universidades para que atinjam a classificação que lhes permita receber cursos. Isso passa por financiamento público, orientações e acompanhamento no processo de melhorias, entre outras ações e iniciativas, que devem ser realizadas de forma conjunta. Muitas vezes, os polos que se encontram nessa situação, são os localizados em regiões mais carentes de ensino superior público; 2) implantação de prazo, antes da classificação final de cada polo, para recurso do mantenedor em relação ao relatório feito pelos consultores.

Em síntese, credita-se como válidas as práticas de monitoramento, tendo em vista que essas geram resultados positivos em processo de gestão de um programa público, como é o caso do Programa UAB.

## REFERÊNCIAS

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

BARROSO, J.; SJORSLEV, S. *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias, nos doze países da Comunidade Europeia*. Lisboa: GEP/ Ministério da Educação, 1991.

BRASIL. *Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal* em nível superior. CAPES. Orientação sobre o processo de monitoramento de polos UAB. ATUAB. 2012. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab/mod/forum/view.php?id=4555>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Vide Lei nº 9.394, de 1996 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 15 ago. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800/2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 ago. 2014. 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília: SEED-MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Credenciamento de Polos de Apoio Presencial para a Educação a Distância. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento\\_Cred\\_Polo\\_EAD\\_atualizado\\_agosto.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf)>. Acesso em 21 ago 2014.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 24 ago 2014.

BRASIL. Portaria nº 318 MEC. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2009, Disponível em: <[http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-318-2009\\_215995.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-318-2009_215995.html)>. Acesso em: 24 ago 2014.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologia de avaliação de programas sociais: análise de resultados e de impactos. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 49, n. 2. p. 105-126, abr./jun. 1998.

FARIA, Carlos A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 97-169, out. 2005.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. *São Paulo: Cengage Learning, 2008.*

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.M. & FORMIGA, M. M. *Educação a distância – o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p 969-992, set./out. 2003. [meio eletrônico]

RAMOS, Maria Patta & SCHABBACH, Letícia Maria. O Estado da Arte da Avaliação de Políticas Públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. In: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 46 (5): 1271-294, p.10, set/out 2012. [meio eletrônico].



# Capítulo VI

## **A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO *CAMPUS* EAD – IFRN**

LEONARDO S. FEITOZA, ROSEMARY P. BORGES  
& WAGNER R. CAMPOS

### 1 INTRODUÇÃO

**A**té o momento da elaboração deste artigo, o *Campus* EaD ofertava diversos cursos a distância, seja de forma institucional ou através de convênios como a UAB e a Rede e-Tec Brasil. São eles: dois cursos de graduação: Licenciatura em Espanhol e Tecnologia em Gestão Ambiental; cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de formação de professores: Literatura e Ensino, Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar, Educação Ambiental, Geografia do Semiárido numa Perspectiva Interdisciplinar, Gestão Pública e Ensino de Matemática para o Ensino Médio; dois técnicos subsequentes: Guia de Turismo e Segurança do Trabalho; quatro cursos de nível médio técnico ofertados em convênio com o Pró-funcionário: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar; além de diversos cursos de capacitação e extensão.

Um dos requisitos básicos para a oferta de um curso no *Campus* EaD é a disponibilização do material didático para os alunos. Esse material pode ser produzido nesse mesmo *campus*, ou ainda em outra instituição.

Para suprir a demanda de elaboração de material didático, o *Campus EaD* investe em capacitação dos seus colaboradores bem como em inovações para atender os mais diversos perfis de alunos e garantir a qualidade do material didático. Essas ações ocorrem através da diretoria que foi criada especificamente para tratar da produção dos materiais: Diretoria de Produção de Material Didático (DIPMAD), apoiada por três coordenações: Coordenação de Mídia Impressa, Coordenação de Videoprodução e Coordenação de Revisão.

O processo de elaboração de material didático conta com uma série de etapas, que possuem uma diversidade de tarefas a serem realizadas por uma equipe multidisciplinar. Essa equipe interage entre si e com os professores conteudistas, que são aqueles que elaboram o conteúdo do material didático. A gestão da produção desse material é uma atividade complexa e que demanda muita dedicação, visto que cada etapa da produção envolve uma equipe específica e possui prazos predefinidos. Desta forma, é necessário realizar um controle de execução para que os prazos sejam respeitados, a fim de que as demais etapas não sofram atrasos nem sejam ignoradas.

Então, para que o material didático (impresso ou audiovisual) tenha a qualidade esperada é importante considerar aspectos pedagógicos, de linguagem, design, facilidade de acesso às informações, entre outras. Tudo isso visa a permitir que o aluno sinta-se motivado a mergulhar nos assuntos de forma natural e dinâmica possibilitando uma aprendizagem mais efetiva e facilitando a compreensão dos conteúdos.

## **2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD**

De acordo com Lima e Cavalcante (2013), o material didático deve ser elaborado de forma a conduzir o estudante na construção do conhecimento. Sendo assim, para sua elaboração é necessário observar e atender, preferencialmente, os seguintes aspectos estruturais:

- A linguagem: o texto deve ter a presença do narrador e um estilo dialógico, com linguagem acessível, segundo o nível dos alunos.

- A forma do texto: o professor deve buscar um meio termo entre a formalidade e a coloquialidade, utilizar pronomes que o aproxime dos alunos, além de realizar conexões com os assuntos abordados anteriormente.
- O aspecto visual do texto: o texto deve apresentar uma formatação que facilite sua leitura, garantindo um razoável espaçamento entre linhas, tamanho adequado das fontes, parágrafos bem estruturados e não muito longos.
- Os conteúdos: devem ser organizados em blocos sucintos e que permitam aos alunos retomar e consolidar os conceitos, procurando garantir a coerência e a concordância e que os conceitos estejam apresentados de forma clara, facilitando a compreensão dos alunos, mesmo sem a presença física do professor.
- As ilustrações: devem contribuir para motivar a leitura e a compreensão dos conteúdos. Assim, podem ser tratadas como conteúdo em si mesmas. Devem auxiliar o aluno a visualizar melhor as ideias do texto escrito, e ainda podem servir como indicadores dos caminhos que o aluno precisa percorrer no material.
- A apresentação (*layout*): o *layout* do material pode contribuir de forma a manter o aluno motivado na leitura. Assim, é importante garantir que tenha aspecto limpo, seja atrativo, estruturado de forma a manter uma identidade do material, adequado ao nível etário e de escolarização do aluno, funcional, objetivo, facilitador do percurso de leitura e que utilize elementos gráficos atrativos e bem equilibrados.
- As atividades: na elaboração das atividades, é importante levar em consideração os próprios aspectos inerentes à Educação a Distância. Destarte, o processo avaliativo deve possuir uma perspectiva diagnóstica, formativa e realizar-se de forma contínua, atentando aos objetivos específicos do material em questão.

Além desses aspectos, os autores ainda listam um conjunto de variáveis que afetam a compreensão linguística dos textos, são elas:

**Quadro 1** – Variáveis que Afetam a Compreensão Linguística dos Textos.

<i>Efeito negativo sobre a compreensão</i>	<i>Efeito positivo sobre a compreensão</i>
Palavras longas	Palavras curtas
Palavras abstratas	Palavras concretas
Palavras inúteis	Palavras que tenham sentido
Palavras raras	Palavras familiares
Palavras que contêm ideias	Palavras que contêm ação
Palavras polissêmicas	Palavras de significado constante
Frases longas	Frases curtas
Frases mal estruturadas	Frases bem estruturadas
Verbos transformados em nomes	Verbos de ação
Modos passivos de frases	Modos ativos de frases
Verbos no passado	Verbos no presente
Excesso de palavras entre os sujeitos e os verbos	Sujeitos e verbos próximos
Ausência de conectores linguísticos	Presença de conectores linguísticos entre as frases

**Fonte:** ARETIO (1988, apud LIMA e CAVALCANTE, 2013).

### **3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

A ausência física do professor na EaD não restringe a construção do conhecimento, desde que se utilize recursos didáticos e tecnológicos que venham a suprir as necessidades dos alunos. Os materiais didáticos fazem parte da gama de recursos disponíveis. Eles são desenvolvidos segundo linguagens e técnicas que levem o aluno a refletir, a relacionar o aprendizado a seu contexto social e a ser participativo, justamente para suprir as necessidades dessa modalidade de ensino.

Desta forma, é necessário que se priorize a qualidade do material didático, pois ela influenciará diretamente nos resultados da EaD. Mas então, como podemos buscar essa qualidade?

Entende-se que é importante disponibilizar uma grande diversidade de materiais didáticos, para atender às diferentes realidades dos alunos.

Além disso, para a produção de materiais didáticos, é necessária a atuação de uma equipe multidisciplinar integrada, composta de professores especialistas, equipe técnico-pedagógica, revisores linguísticos e de ABNT, ilustradores, diagramadores, técnicos de informática, comunicação e de áudio visual.

Figura 1 – Equipe multidisciplinar.



Fonte: Adaptado de: <[http://www.labjor.unicamp.br/comciencia/img/ead/ar\\_mauro/ar\\_mauro\\_g.jpg](http://www.labjor.unicamp.br/comciencia/img/ead/ar_mauro/ar_mauro_g.jpg)>.

De acordo com Moreira (2009), a equipe multidisciplinar para produção de material pode variar de instituição para instituição e conforme a complexidade do projeto. Em um pequeno projeto, um profissional pode acumular algumas funções, mas em um projeto mais complexo será necessário o auxílio de vários profissionais com papéis distintos, mas sempre integrados. A autora sugere uma lista de profissionais mais comumente encontrados, dentre esses profissionais podemos citar:

- Equipe gestora: composta por profissionais que organizam e acompanham o processo de produção.

- Equipe de autores ou conteudistas: formada pelos profissionais que desenvolvem o conteúdo, indicam materiais, estratégias e recursos pedagógicos a serem utilizados. Esses profissionais são denominados conteudistas, já os professores que ministram as disciplinas são denominados formadores. Perceba que nem sempre o conteudista será o formador.
- Equipe pedagógica: poderá assumir diversas atividades, dentre elas podemos citar a assessoria na redação, escolha e compilação de materiais para os cursos.
- Equipe de design instrucional: formada por profissionais com perfil interdisciplinar, que estão aptos a atuar nas áreas de educação, comunicação e tecnologias. Essa equipe é responsável por realizar o levantamento inicial sobre a necessidade de instrução; analisar o perfil do aluno; concepção e planejamento do curso; adaptação do material à mídia a ser utilizada; definição de estratégias pedagógicas, como organização e distribuição do conteúdo; auxílio na definição de estratégias de aprendizagem e avaliações.
- Equipe de arte: responsável pela ilustração, diagramação, usabilidade, navegabilidade e outros padrões definidos para o desenvolvimento do material.

#### **4 ESTRUTURAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NO CAMPUS EAD DO IFRN**

De acordo com Lima e Santos (2012), o uso do material didático como instrumento de mediação pedagógica na EaD requer uma preocupação sistemática com sua elaboração e produção. Assim, para que o objetivo final seja alcançado, ou seja, para que o aluno, mediante utilização do material didático, obtenha sucesso, é necessário um cuidado especial na elaboração dos materiais didáticos, já que estes funcionam como instrumentos que subsidiam o desenvolvimento de um curso ou programa na EaD e desempenham um papel importante na condução da aprendizagem do aluno.

Ainda de acordo com Lima e Santos (2012), nesse processo de produção, é necessário garantir que o material tenha uma boa estrutura, layout atrativo e motivador, objetivos claros, pequenas unidades, emprego de linguagem dialogada e intervenção de uma equipe multidisciplinar para subsidiar esses aspectos.

Nesse sentido, o *Campus EaD* segue essas orientações e busca sempre definir uma identidade visual e estrutural única para cada curso que oferta. Por exemplo, nas imagens a seguir temos uma estrutura de aula que é utilizada para elaboração dos materiais do curso de Gestão Ambiental, bem como uma aula já diagramada para esse mesmo curso.

Figura 2 – Estrutura adotada para elaboração dos materiais didáticos do Curso de Gestão Ambiental.

<p>[Curso: Gestão Ambiental            [Disciplina:            [Professor:            [Contato do professor: e-mail e telefone            [Aula:            [Título:            [Revisor(a) Pedagógico:            [Contato do revisor pedagógico: e-mail e telefone            [Revisor(a) ABNT:            [Contato do revisor ABNT: e-mail e telefone            [Revisor(a) Linguístico(a):            [Contato do revisor Linguístico(a): e-mail e telefone</p> <p>[REVISÃO LINGUÍSTICA            Ao revisor: observações do autor.            Ao autor: observações do revisor.</p> <p>[DIAGRAMAÇÃO            Ao autor:            1. As figuras com função de ilustração (adornamento) podem ser apenas sugeridas no texto limitando por chaves “[...]”:            Ex.: [inserir figura de uma pessoa adulta gesticulando]            2. O aparecimento da mascote também pode ser sugerido da mesma forma.            Ex.: [inserir mascote]            Ao diagramador: observações do autor.</p> <p>[CONTEÚDO:            (Título do conteúdo da aula em letras maiúsculas.)</p> <p>[APRESENTANDO A AULA            (breve apresentação do conteúdo da aula e chamada para a importância dos temas que serão tratados nela)</p> <p>[DEFININDO OBJETIVOS            (Apresentação dos objetivos de aprendizagem em tópicos e no mínimo 02 objetivos)</p> <p>[DESENVOLVENDO O CONTEÚDO            (espaço para o desenvolvimento do conteúdo em pequenos blocos, seguidos de atividades. Importante: as atividades de fixação fazem parte desse grande tópico que pode ser subdividido em seções a critério do conteudista)</p>	<p>[ATIVIDADE            (apresenta as atividades de fixação/percurso relativas aos conhecimentos estudados no bloco de conteúdo. Devem aparecer no mínimo 02 por aula)</p> <p>[LEMBRE-SE! –            (box que pode aparecer quantas vezes o conteudista julgar necessário. Apresenta informações complementares importantes para o aluno como biografias ou mesmo Glossário)</p> <p>[RESUMINDO            (Resumo da aula em um só parágrafo.)</p> <p>[LEITURAS COMPLEMENTARES            (Indicação de leituras complementares, seguida de rápido comentário da obra: texto, filme, site, etc)</p> <p>[AVALIANDO SEUS CONHECIMENTOS            (Proposta de atividade que permita o aluno autoavaliar-se em relação ao conteúdo estudado na aula.)</p> <p>CONHECENDO AS REFERÊNCIAS            (Referências utilizadas pelo conteudista para desenvolver a aula, tanto as literalmente citadas, como as subliminarmente citadas.)</p> <p>ILUSTRAÇÕES POR PÁGINA (responsabilidade do diagramador)  <b>IMPORTANTE!</b>            Professor: não esqueça de que, ao inserir uma imagem no meio da aula, você deve colocar abaixo a referência do site de onde retirou ou da obra da qual você a escaneou)</p>
---	--

Fonte: Elaboração dos autores.

Figura 3 – Aula diagramada do Curso de Gestão Ambiental.



Fonte: Elaboração dos autores.

## 5 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO NO CAMPUS EAD DO IFRN

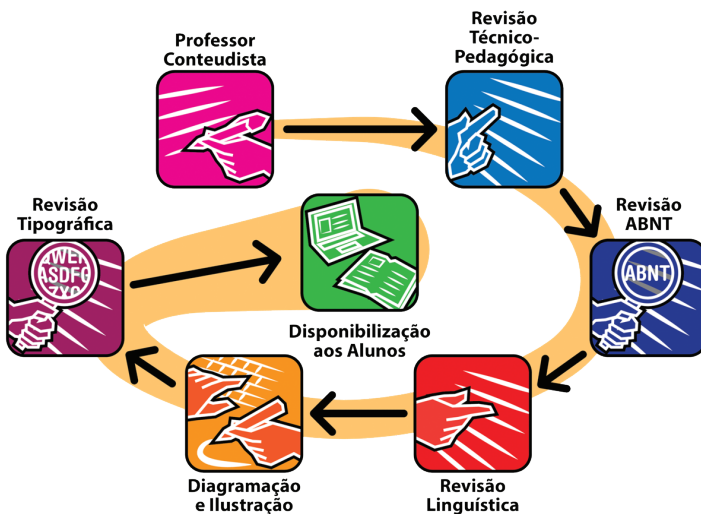
Quando um novo curso é ofertado no *campus*, caso não exista ainda o material produzido para ele, inicia-se o processo de elaboração do material. Assim, identifica-se as disciplinas a serem ofertadas, é lançado um edital para contratação de professores conteudistas que tenham perfil para produção da disciplina e, por fim, após a seleção, os professores passam por capacitação para elaboração de material didático impresso, elaboração de *storyboard* de objetos de aprendizagem e roteiros de videoaulas.

Para produção do material didático, é necessária a atuação de uma equipe multidisciplinar em conjunto com o(s) professor(es) conteudista(s). O fluxo para elaboração do material impresso segue as seguintes



etapas: após a definição do professor conteudista, esse elabora o material que será encaminhado para a equipe de revisão técnico-pedagógica, essa equipe apontará os ajustes necessários e retornará para correção do professor conteudista. A próxima equipe a trabalhar com o material é a responsável pela revisão de ABNT, que realizará os ajustes e encaminhará o material para a equipe de revisão linguística. Essa última, após indicar as correções necessárias, devolverá o material para que o professor possa atualizá-lo conforme as indicações. Quando o material estiver de acordo com as sugestões das equipes de revisão, seguirá para a equipe de diagramação e ilustração. Para finalizar o fluxo, é realizada uma revisão tipográfica objetivando identificar elementos a serem corrigidos nesse material. Por fim, é disponibilizado ao aluno.

Figura 4 – Fluxo de elaboração de material impresso no *Campus* EaD.



Fonte: Elaboração dos autores.

O material didático impresso de cada disciplina é dividido em unidades, também denominadas aulas. A quantidade de aulas varia de acordo com a carga horária da disciplina. Após o envio de cada aula, a equipe de revisão realiza a verificação de autenticidade do conteúdo, utilizando um *software* de apoio, o resultado dessa análise é enviado ao professor, que

deverá alterar o conteúdo, caso atinja um percentual menor do que 70% de conteúdo autoral.

Segundo Moore e Kearsley (2007), nem todos os tipos de materiais e mídias serão aplicados a todos os tipos de curso. Bem como não existe um tipo de material certo ou errado para a EaD, cada um tem seus pontos fortes e fracos. Além disso, não se pode limitar a um único formato, é importante utilizar a variedade disponível de forma planejada e coerente. Assim, o professor conteudista pode utilizar diversos recursos para incrementar suas aulas, como material textual complementar, imagens e arquivos multimídias como sons, animações e vídeos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o processo de elaboração do material didático produzido no *Campus* EaD do IFRN, focando nos materiais impressos. Porém, além desse tipo de material também são produzidos objetos virtuais de aprendizagem e videoaulas. Cada um conta com um fluxo de elaboração bem definido e com a atuação do professor e da equipe multidisciplinar.

Para cada curso ofertado, também são utilizados materiais de apoio produzidos em consonância com o material didático. São exemplos desse material: *folder* de divulgação, *banners*, bloco de anotações, canetas, pastas, mídias contendo todo o material digital, entre outros. Esses materiais são solicitados pela coordenação de cada curso, de acordo com suas necessidades e conforme projeto gráfico específico.

O fluxo de elaboração do material é sempre muito dinâmico. Assim, são necessárias pessoas capacitadas em diversos momentos, além disso, é crucial a integração entre toda a equipe, visto que todas as etapas dependem entre si.

Recentemente, a DIPMAD passou a ofertar cursos de capacitação para produção de material didático, onde os professores conteudistas têm a oportunidade de conhecer os conceitos relacionados a elaboração de material didático, bem como realizam práticas envolvendo os diversos formatos de materiais, garantindo assim uma oportunidade de desenvolver, avaliar e aperfeiçoar seu trabalho.

Como forma obter *feedback* com relação à qualidade dos materiais didáticos, estão sendo produzidos instrumentos de avaliação a serem aplicados nas disciplinas para professores, tutores e alunos. Esses instrumentos servirão de subsídios para adaptar o material, afim atender a realidade e o interesse de nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. *A elaboração de material didático para EaD: reflexões de leitura*. Natal, 2008. (Mimeo).

LIMA, Artemilson; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. *Guia de Produção de Materiais Didáticos para a Educação a Distância*. Natal: IFRN. 2013.

LIMA, Artemilson; SANTOS, Simone. *O Material Didático na EaD: princípios e processos*. In: HENRIQUE, Ana Lúcia, *et al.* Gestão em Educação a Distância. Natal: IFRN. 2012.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Título original: Distance Education: a systems view. Tradução de Roberto Galma.

MOREIRA, Maria da Graça. *A composição e o funcionamento da equipe de produção*. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte (pp. 370-378). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.



# Capítulo VII

## REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

CELIA MARIA DE ARAÚJO & NARA MARIA PIMENTEL

*É muito mais difícil desaprender o aprendido do que aprender uma coisa nova. O aprendido se agarra na gente de uma forma terrível e é o aprendido que impede que eu aprenda uma coisa de maneira diferente. Então é preciso desaprender o aprendido... É preciso ter olho novo para ver as coisas velhas de maneira diferente.*

Rubem Alves

### 1 INTRODUÇÃO<sup>[1]</sup>

Questões referentes à produção de material didático para os cursos a distância são constantemente evocadas por aqueles que, de uma forma ou de outra, sentem-se responsáveis pela produção de conteúdo didático, seja para atividades pedagógicas presenciais seja a distância. Essas preocupações são sinalizadoras de que há uma concepção tradicional

1 Este texto foi escrito a partir das reflexões feitas pelas autoras Integrantes do Fórum de Conselheiros responsáveis pela discussão acerca da produção e disponibilização do material Didático no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

que manda escrever, e contrapõe-se a outra, que objetiva entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, para poder ensinar (LEAL, 2003). Afinal, tudo começa no texto escrito.

Importante destacar que refletir sobre produção de material didático passa necessariamente pela produção de conteúdo educacional para que em seguida se assumam as diversas formas de disponibilização por meio da tecnologia. Nosso enfoque coloca os meios tecnológicos atrelados à maneira como esses materiais serão usados para permitir a aprendizagem.

Pesquisas que tomam como referencial a perspectiva interacionista da linguagem vêm permitindo, há algum tempo, redimensionar o processo de produção de materiais didáticos na educação a distância – EaD. Leal (2003), ao abordar a formação do produtor de texto escrito, ressalta que estudos também indicam que longe de se constituir em espaço dialógico para produção de sentidos, os textos escritos são transformados em um objeto fechado em si mesmo. Essa característica também é identificada na produção do material para educação a distância, ou seja, na passagem entre o que se ensina e o que é desejável ensinar na modalidade a distância. Nesse sentido, percebe-se que, embora as tecnologias digitais permitam inúmeras formas de abordagem, os recursos educacionais ainda são muitas vezes objetos fechados em si mesmo. Dessa forma, segundo Leal (2003):

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor. Nesse processo, uma pergunta fundamental emerge: para que se escreve? Uma das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido.

Para Cole (2003), a aplicação do uso de tecnologias de informação na educação deve basear-se no contexto em que ocorre a aprendizagem. O contexto fornece a configuração para se examinar a experiência, enquanto o ambiente e a comunidade fornecem a modelagem da aprendizagem. Quando uma pessoa aprende, ela constrói seu próprio conhecimento e significado de acordo com o que já sabe, dentro dos contextos sociais, históricos e linguísticos de sua aprendizagem. Assim, a produção de conteúdos educacionais para a EaD não pode ser separada desse contexto.

Pautadas nesse contexto, o nosso entendimento é que a produção e disponibilização de conteúdos educacionais produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. Dessa forma, o nosso posicionamento é contrário ao “industrialismo didático” fortemente introduzido no Brasil a partir dos anos de 1980 que culminou com os chamados centros de produção de material didático para EaD adotados em muitas das instituições de ensino superior que ofertam cursos a distância.

Isso não quer dizer que tais centros ou núcleos não tenham contribuído para a produção de material didático e que os pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam tais práticas não tenham sido pautados em teorias de ensino e aprendizagem coerentes e consistentes; pelo contrário, estudos indicam que esse modelo não somente serviu para a ampliação e acesso de milhares de estudantes ao ensino superior como em muitos casos transformou-se no único referencial teórico posto à disposição do estudante a distância. Resultados apontam o sucesso de cursos em que os materiais didáticos são produzidos para um curso específico.

O desafio que se faz quase uma década depois é o de refletir acerca do impacto desse modelo nas práticas de EaD no âmbito do Sistema UAB, apesar da pouca pesquisa e estudos nessa área. Cabe destacar que esse tema tem sido negligenciado pela política atual de EaD que se restringe a um local de disponibilização dos conteúdos sem controle de qualidade, avaliação e acompanhamento do uso desses conteúdos pelos atuais usuários do sistema UAB. Além disso, diante das tendências atuais no que tange ao acesso a conteúdos abertos, o que temos está longe de contemplar minimamente os objetivos de democratização, utilização, reutilização, acesso, flexibilidade, abertura de tais conteúdos. Outro aspecto fundamental e importante diz respeito à necessidade de formação para a produção de conteúdos educacionais inovadores integrados às tecnologias digitais e à necessidade do investimento em estudos e pesquisas na área.

Para nossa reflexão, é preciso contextualizar o “modelo industrializado” no Brasil e no mundo. O início dos anos 80 trouxe para a educação a distância um modelo industrial<sup>[2]</sup> que foi incorporado por muitas práticas de maneira equivocada. Esse equívoco ainda hoje é bastante presente

---

2 Esse modelo está fortemente delineado nos escritos de OTTO PETERS. *Didática do Ensino a Distância*. Editora UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2001.

em muitos modos de se fazer educação a distância no Brasil e no mundo. Nesse sentido, Börje Holmberg<sup>[3]</sup> é um dos autores que tem contribuído com um aporte teórico destacado sobre educação a distância com a teoria da conversação didática guiada, que desde sua proposição instiga os educadores que atuam em EaD a fazer uma reflexão sobre o verdadeiro sentido da modalidade.

Na verdade, há na EaD uma acomodação em relação a trazer à tona discussões mais teóricas e até mesmo de investigação. Nesse sentido, Evans e Nation (1999) já sustentavam em 1987 que tanto a teoria quanto a prática da educação a distância têm muito que aprender com as teorias e métodos de ensino mais amplos. Segundo eles, é evidente que teoria e prática são inseparáveis, desse modo, ampliando o olhar tanto do ponto de vista teórico como do prático, podem dar um grande impulso à educação a distância.

Nesse ponto, concorda-se com os autores que os profissionais, os investigadores, os teóricos devem se conscientizar de que a EaD precisa estar fundamentada tanto nas teorias da educação como nas teorias sociais, ambas em sentido mais amplo. É importante distinguir o industrialismo didático dos enfoques mais teóricos e buscar a qualificação da modalidade, uma vez que, nesse ambiente, as formas de produção de material didático é a representação mais evidente.

De um modo geral, há um *modus operandi* conservador que não se sustenta teoricamente e que mantém a existência desses núcleos que, na base, servem à produção de material e não à de conteúdo educacional. Entende-se, assim, que as práticas conservadoras persistem efetivamente e impedem a mudança conceitual que deve ser provocada entre a produção de material didático e a produção de conteúdo educacional.

Os estudos da área apontam o chamado “industrialismo didático” como uma das características conceituais presentes na maioria das práticas. Nesse sentido, têm predominado com ênfase os desenhos instrucionais, os instrucionais designers que até já viraram moda na área.

Para melhor compreender esse cenário, destacam-se os dois autores australianos, Evans e Nation (1999), que contribuem de forma decisiva para o avanço conceitual e teórico na EaD. Eles buscam dismantelar o

3 Saiba mais sobre está teoria em HOLMENBERG. B. *Educación a Distancia: situación y perspectivas*. Editora Kapeluz, Buenos Aires, 1981.



industrialismo didático e construir novas formas de educação que refletem um mundo pós-industrial, mais afinado com a atualidade. Nesse aspecto, o melhor posicionamento é avançar conceitualmente em relação à forma como a modalidade educação a distância vem sendo praticada, seu contexto histórico e social e principalmente seus estudantes.

Portanto, a produção de conteúdos educacionais deve refletir na mudança conceitual trazendo a reflexão para a produção de conteúdos educacionais combatendo o comodismo pedagógico de muitos que produzem materiais didáticos. É óbvio que essa mudança de foco deve partir de uma política de gestão de EaD sustentada teoricamente, calcada em políticas de fomento consistentes de modo a possibilitar o tempo necessário para produções de conteúdo inovadores e adequados aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

O que se quer é também mudar o foco na EaD da tecnologia como ferramenta, e aplicar sistematicamente o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento organizado *para a* utilização das tecnologias (EVANS; NATION, 1999). Nesse sentido, a produção didática precisa rever o comprometimento excessivo com planejamentos dos materiais didáticos e desenhos instrucionais que impossibilitam, muitas vezes, os debates de enfoques contrários, ou seja, fundamentados nas teorias da educação e da comunicação.

A inovação que se quer imprimir sobre essa produção é principalmente nos aspectos pedagógicos e na qualidade dos conteúdos educacionais. Uma educação inovadora em seus processos de ensino e aprendizagem não pode caracterizar-se por mera reprodução de conceitos e técnicas, pelo contrário, deve levar em conta a construção do conhecimento na produção de conteúdos, que, por sua vez, precisa considerar outro paradigma educacional para a modalidade a distância cujo conteúdo deve **estar aberto e ser aberto**.

Dado o exposto e buscando agregar valor pedagógico à produção de conteúdos educacionais, na tentativa de ultrapassar a visão reducionista da modalidade, Evans e Nation (1999) trazem a questão da “distância física” que separa alunos e professores na EaD. Acredita-se que, em relação à produção atual de conteúdos educacionais dessa modalidade, às vezes se pretendem resolver as tensões que se produzem nas relações educativas de

espaço-tempo. Daí deriva, no nosso entendimento, todas as práticas que privilegiaram o “diálogo” em detrimento do conteúdo.

Essa distância (ou distâncias), segundo Evans e Nation (1999), converte-se num conjunto de relações de espaço-tempo que de certa forma correspondem à atuação de pessoas que fazem parte de um amplo espectro social. Nessa perspectiva, a produção de conteúdo pode desempenhar um papel fundamental para impulsionar as reformas educativas. Então, para além do objetivo de estabelecer o diálogo, é preciso reconhecer os conteúdos como instâncias discursivas individualizadas. Assim, a produção de conteúdos educacionais para a EaD passa a ser um trabalho constitutivo tanto da própria linguagem como das línguas particulares dos sujeitos (GERALDI, 1996).

## 2 A DISPONIBILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – SISUAB.

Com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e em função do financiamento da produção dos materiais didáticos<sup>[4]</sup> para a oferta dos cursos a distância pelas Instituições de Ensino Superior – IES, a Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES criou e disponibilizou um Sistema que permite às universidades disponibilizarem os conteúdos produzidos nos cursos a distância para ser compartilhado por todas as Universidades que compõe a UAB – Universidade Aberta do Brasil. Esse sistema recebe o nome de *SisUAB*, e a disponibilização dos materiais compõe um módulo desse sistema que tem como objetivo articular cursos ofertados de acordo com a demanda dos polos.

Em uma primeira leitura e tomando os objetivos de **produção e compartilhamento**, chama-nos a atenção o fato de que estão subjacentes os objetivos de estimular a produção e a autoria atrelada ao compartilhamento, o que expressa a intencionalidade de otimização de conteúdos e materiais típica dos sistemas de gestão da modalidade a distância.

Para cumprir os objetivos de produção e seu compartilhamento, foi necessário estabelecer procedimentos de indução, que envolvem questões

---

4 As orientações da gestão do Sistema UAB para a produção do material didático envolve o financiamento da produção dos conteúdos que são disponibilizados para ser compartilhados em vídeos, PDF, webconferências, áudio, teleconferências, simulações para cada disciplina de cada curso existente no sistema.

operacionais e o fomento em forma de financiamento de bolsas para a produção dos conteúdos. O quadro abaixo demonstra os parâmetros adotados pela DED/Capes que constituem o modelo econômico e de gestão da EaD adotado e em vigência para a condução da produção de materiais didáticos na UAB. Para o compartilhamento, há a cedência dos conteúdos para todas as IES que fazem parte do sistema, partindo do pressuposto de que foi financiado com recursos públicos, então, deve ser disponibilizado. O quadro seguinte destaca o item que trata desse assunto.

**Quadro 1** – Parâmetros de Financiamento para a Produção de Material Didático.

## II. Produção e Reprodução de Material Didático

- a) Material de expediente: uma unidade por disciplina, em valor unitário de R\$ 200,00 (duzentos reais).
- b) Impressão de material didático: uma unidade por integrante do curso (alunos matriculados, professores, tutores e coordenadores de polo), por disciplina, em valor unitário referencial de R\$ 30,00 (trinta reais).
- c) Reprodução de mídias: uma unidade por integrante do curso (alunos matriculados, professores, tutores e coordenadores de polo), por disciplina, em valor unitário R\$ 3,00 (três reais).
- d) Produção de videoaula: uma unidade por disciplina, em valor unitário de R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

## III. Produção/Revisão de Material Didático

- a) Conteudista: uma unidade-pagamento a cada quinze horas-aula de carga horária, em valor unitário de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais).
- b) Obrigações tributárias e contributivas: 104,09% (cento e quatro vírgula zero nove por cento), incidente sobre o montante das categoriais de fomento “Conteudista” (subitem “a”).
- c) Revisão de material didática: uma cota de bolsa por disciplina, por reoferta de cursos de graduação (licenciatura, tecnólogo e bacharelado) e de especialização.

**Fonte:** Ofício da DED/Capes de dezembro de 2012 que trata dos parâmetros de financiamento em vigor até 2014.

Os parâmetros de financiamento em vigor pelo sistema UAB fazem parte do modelo econômico e de gestão da UAB para a EaD no Brasil. Segundo Belloni (2009), para compreender a influência de tais modelos econômicos e de gestão no campo da educação e da EaD, em particular, é preciso lembrar que o grande desenvolvimento econômico do período capitalista de pós-guerra caracterizou-se pela crescente penetração de

modelos teóricos e das práticas da economia sobre os outros campos da vida social. Segundo Giddens (1994 apud BELLONI, 2009), o momento inspirava ações do Estado-providência fazendo com que os serviços públicos (saúde, educação, transporte, habitação etc.) fossem também organizados em bases fordistas, ou seja, de modo racionalizado e planejado em larga escala.

No campo da educação, e particularmente na educação a distância, essa lógica de massa vai evidenciar-se na expansão da oferta, nas estratégias implementadas (grandes unidades, planejamento centralizado, otimização dos recursos, uso de tecnologias). Faz parte desse quadro também o surgimento de uma nova disciplina que supostamente iria transpor para os processos educacionais os modelos industriais: a tecnologia educacional (EVANS; NATION, 1992 apud BELLONI, 2009). Cabe destacar que atualmente há profissionais sendo capacitados para exercer exatamente essa função nas equipes de gestão da EaD.

De modo geral, essa tem sido a prática na produção de materiais didáticos para os cursos a distância, ou seja, a aplicação de modelos industriais e behavioristas. Na perspectiva EaD, segundo Belloni (2009), a aplicação desses modelos não significa apenas o caráter passivo do estudante mas envolve também o professor. Assim, proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e produção nova são aspectos da educação industrializada que implica igualmente o professor e o estudante.

A partir da análise acima, buscou-se dados sobre a produção de materiais didáticos disponibilizados no SisUAB na tentativa de estabelecer um debate mais qualificado acerca dessa questão no cenário atual. Cabe destacar que o sistema não permite uma análise qualificada dos dados e o que se pode extrair são dados quantitativos. Isso demonstra que a análise qualitativa ainda está por construir-se de modo a contribuir para a definição da construção de outro *modus operandi* já que esse “modelo” tende a esgotar-se em curto prazo.

Não obstante o discurso dos gestores em busca de comprovações sobre o investimento na produção dos materiais, a tabela a seguir demonstra o quadro geral das Instituições de Ensino Superior que postam materiais no SisUAB com o número de disciplinas com postagens por IES, o número de postagens e o número de cursos por IES que postam.

**Quadro 2** – Número de materiais didáticos postados por instituição.

<i>IFES</i>	<i>UF</i>	<i>Região</i>	<i>Organização Acadêmica</i>	<i>Esfera Administrativa</i>	<i>Disciplinas da IES com postagens</i>	<i>Postagens</i>	<i>Cursos</i>
CEFET-RJ	RJ	Sudeste	Centro Universitário	Federal	6	6	1
IFMT	MT	Centro-Oeste	Instituto	Federal	55	58	2
IFAL	AL	Nordeste	Instituto	Federal	46	83	3
IFCE	CE	Nordeste	Instituto	Federal	66	121	2
IFPE	PE	Nordeste	Instituto	Federal	67	77	3
IFRN	RN	Nordeste	Instituto	Federal	23	47	3
IFPA	PA	Norte	Instituto	Federal	15	17	4
IFES	ES	Sudeste	Instituto	Federal	110	693	6
IF – Triângulo	MG	Sudeste	Instituto	Federal	1	1	1
IFSul	RS	Sul	Instituto	Federal	53	65	2
IFSC	SC	Sul	Instituto	Federal	38	58	5
UEG	GO	Centro-Oeste	Universidade	Estadual	13	24	3
UESC	BA	Nordeste	Universidade	Estadual	41	43	3
UNEB	BA	Nordeste	Universidade	Estadual	66	67	6
UECE	CE	Nordeste	Universidade	Estadual	218	305	12
UEMA	MA	Nordeste	Universidade	Estadual	54	84	8
UEPB	PB	Nordeste	Universidade	Estadual	14	47	3
UPE	PE	Nordeste	Universidade	Estadual	24	25	3
UESPI	PI	Nordeste	Universidade	Estadual	57	70	7
UERN	RN	Nordeste	Universidade	Estadual	1	4	1
UNIMONTES	MG	Sudeste	Universidade	Estadual	212	317	15
UENF	RJ	Sudeste	Universidade	Estadual	33	72	2
UERJ	RJ	Sudeste	Universidade	Estadual	13	22	2
UEM	PR	Sul	Universidade	Estadual	66	71	5
UEPG	PR	Sul	Universidade	Estadual	219	254	8

UNICENTRO	PR	Sul	Universidade	Estadual	43	83	5
UDESC	SC	Sul	Universidade	Estadual	20	27	1
UnB	DF	Centro-Oeste	Universidade	Federal	149	268	9
UFG	GO	Centro-Oeste	Universidade	Federal	111	134	7
UFGD	MS	Centro-Oeste	Universidade	Federal	13	13	2
UFMS	MS	Centro-Oeste	Universidade	Federal	102	185	4
UFMT	MT	Centro-Oeste	Universidade	Federal	175	252	14
UFAL	AL	Nordeste	Universidade	Federal	88	391	8
UFBA	BA	Nordeste	Universidade	Federal	10	14	3
UFMA	MA	Nordeste	Universidade	Federal	13	17	5
UFPB	PB	Nordeste	Universidade	Federal	206	273	8
UFPE	PE	Nordeste	Universidade	Federal	13	13	3
UFPI	PI	Nordeste	Universidade	Federal	1	1	1
UFRN	RN	Nordeste	Universidade	Federal	36	37	5
UFS	SE	Nordeste	Universidade	Federal	60	62	8
UFAM	AM	Norte	Universidade	Federal	83	87	3
UNIFAP	AP	Norte	Universidade	Federal	1	3	1
UFPA	PA	Norte	Universidade	Federal	13	107	5
UNIR	RO	Norte	Universidade	Federal	57	62	4
UFES	ES	Sudeste	Universidade	Federal	89	109	9
UFJF	MG	Sudeste	Universidade	Federal	64	113	6
UFLA	MG	Sudeste	Universidade	Federal	26	33	6
UFMG	MG	Sudeste	Universidade	Federal	153	187	10
UFOP	MG	Sudeste	Universidade	Federal	22	22	1
UFSJ	MG	Sudeste	Universidade	Federal	38	53	4
UFU	MG	Sudeste	Universidade	Federal	126	532	10
UFV	MG	Sudeste	Universidade	Federal	21	36	2
UNIFEI	MG	Sudeste	Universidade	Federal	54	87	3
UFF	RJ	Sudeste	Universidade	Federal	32	48	4
UFRJ	RJ	Sudeste	Universidade	Federal	22	30	3
UFRRJ	RJ	Sudeste	Universidade	Federal	57	99	2

UNIRIO	RJ	Sudeste	Universidade	Federal	92	160	6
UFABC	SP	Sudeste	Universidade	Federal	27	118	2
UFSCAR	SP	Sudeste	Universidade	Federal	89	175	5
UNIFESP	SP	Sudeste	Universidade	Federal	55	105	7
UFPR	PR	Sul	Universidade	Federal	87	94	5
UFPEL	RS	Sul	Universidade	Federal	28	74	3
UFRGS	RS	Sul	Universidade	Federal	111	197	11
UFSM	RS	Sul	Universidade	Federal	339	419	15
UFSC	SC	Sul	Universidade	Federal	330	573	18
<b>SOMA</b>					<b>4567</b>	<b>7924</b>	<b>338</b>

**Fonte:** SisUAB acessado em julho de 2014.

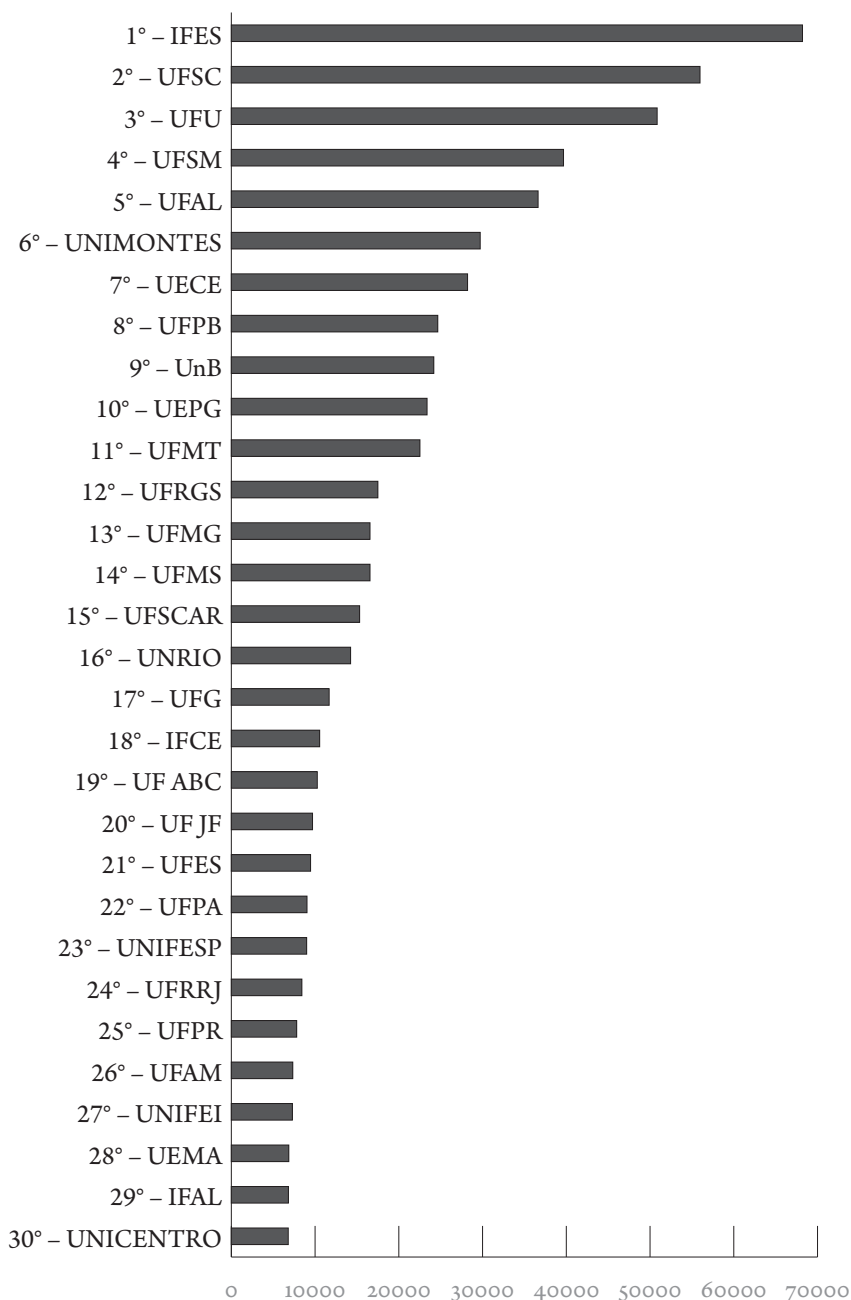
A estratégia atual, em termos quantitativos, apresenta um número significativo de IES que postam seus materiais didáticos (das 92 IES ativas no sistema UAB, 65 compartilham seus materiais). O total de disciplinas é de 4.567 resultando em 7.924 postagens de 338 cursos. Cabe salientar que os materiais postados estão acompanhados de um termo de cedência dos conteúdos para todas as IES que fazem parte do sistema.

Um olhar mais atento sobre os números indica que, desde 2005, data da criação do sistema, o número de postagens pode ser considerado adequado. No entanto, ao analisarmos os últimos 5 anos, pode-se perceber que há uma crescente diminuição das postagens dos materiais didáticos.

Essa condição pode ser atribuída aos coordenadores de curso que, por falta de discussão sobre o tema, além da falta de diretrizes pela DED/Capes, veem a produção de conteúdos educacionais como “algo secundário”, já que produzir conteúdo é complexo e exige conhecimento, tempo, formação e recursos financeiros. Concordamos que a atual conjuntura de oferta desses cursos não favorece avanço desse modelo.

O gráfico a seguir demonstra o ranking das 30 IES que mais postam materiais didáticos no SisUAB. Para ampliar a análise, é preciso destacar que a DED/Capes mantém um programa de abrangência nacional cuja produção de materiais didáticos é “nacional”, sendo coordenado por uma IES numa espécie de consórcio em que todas usam o mesmo conteúdo. Trata-se do programa Nacional de Administração Pública – PNAP, que envolve pelo menos 60 IES que compõe a UAB. Esse programa envolve 01 bacharelado e 03 especializações.

**Gráfico 1** – Instituições que mais postam materiais no SisUAB.

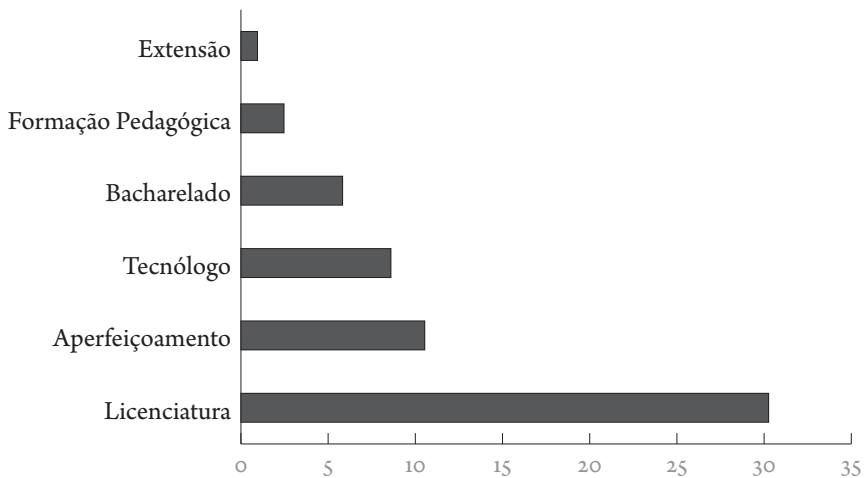


Fonte: SisUAB acessado em julho de 2014.



Para completar a informação anterior, identificamos a seguir as modalidades de ensino e as postagens de materiais, o que permite inferir que as especializações que compõem o PNAP contribuem para a elevação do número de materiais postados ao mesmo tempo em que corroboram com os índices que apontam que mais de 60% das ofertas na UAB são de especializações.

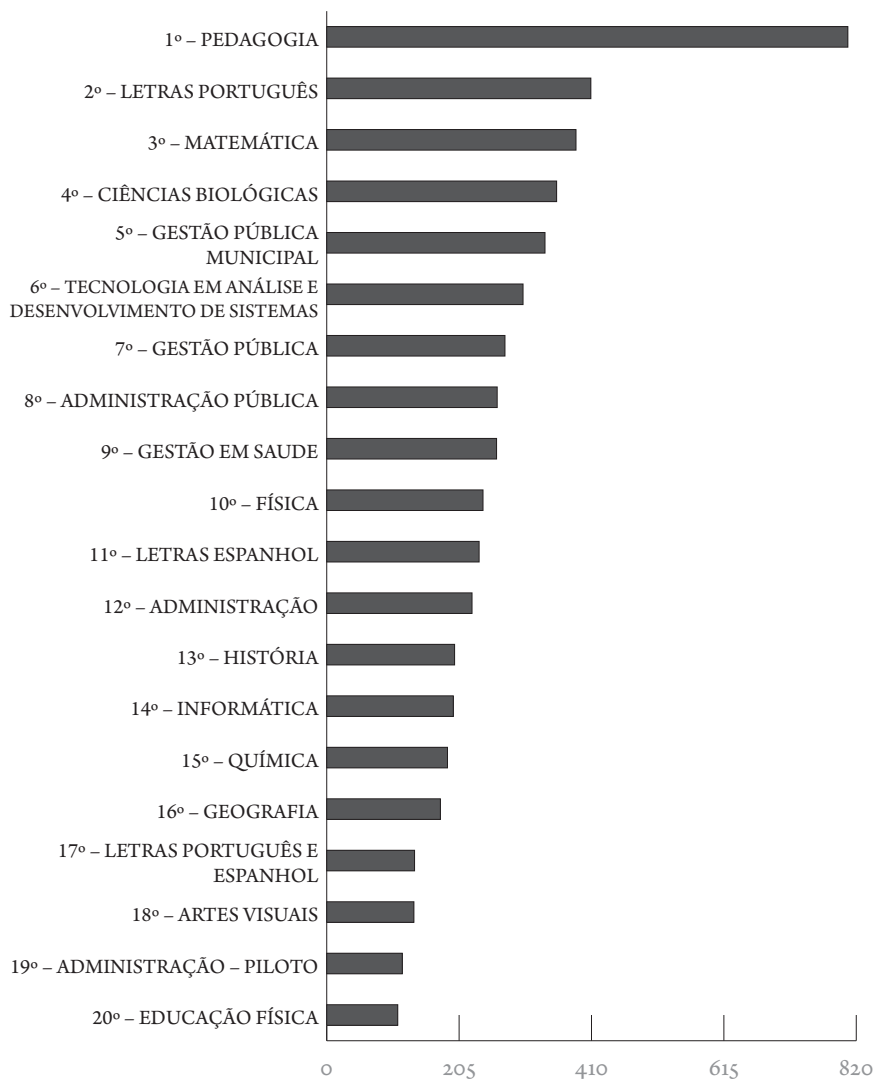
**Gráfico 2** – Postagem de materiais didáticos por modalidade de ensino.



**Fonte:** SisUAB acessado em julho de 2014.

Embora não tenhamos informações sobre a data precisa das postagens, buscamos identificar, por meio dos dados quantitativos disponíveis no SisUAB, quais cursos postam. O gráfico a seguir destaca por curso o número de postagens, o que vem ao encontro das informações socializadas pela DED/Capes sobre o número de ofertas por curso na UAB como um todo.

**Gráfico 3** – Postagem de materiais didáticos por curso no SisUAB.



Fonte: SisUAB acessado em julho de 2014.

Atualmente, o sistema UAB oferta 55 cursos de Pedagogia, o que explica a primeira posição do curso na postagem de materiais didáticos. Esse dado, no entanto, deve ser lido criticamente já que são apenas quantitativos e não revelam a qualidade do conteúdo dos referidos materiais. O quadro a seguir apresenta os 40 cursos que mais postaram materiais.

**Quadro 3** – Cursos com maior postagem de materiais no SisUAB.

<i>Nome do Curso</i>	<i>Materiais Didáticos (Qde)</i>	<i>Materiais Didáticos (%)</i>
1º – PEDAGOGIA	807	10,18
2º – LETRAS PORTUGUÊS	409	5,16
3º – MATEMÁTICA	386	4,87
4º – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	356	4,49
5º – GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL	338	4,27
6º – TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	304	3,84
7º – GESTÃO PÚBLICA	276	3,48
8º – ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	264	3,33
9º – GESTÃO EM SAUDE	263	3,32
10º – FÍSICA	242	3,05
11º – LETRAS ESPANHOL	236	2,98
12º – ADMINISTRAÇÃO	225	2,84
13º – HISTÓRIA	198	2,50
14º – INFORMÁTICA	196	2,47
15º – QUÍMICA	187	2,36
16º – GEOGRAFIA	176	2,22
17º – LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL	136	1,72
18º – ARTES VISUAIS	135	1,70
19º – ADMINISTRAÇÃO – PILOTO	117	1,48
20º – EDUCAÇÃO FÍSICA	110	1,39
21º – EDUCAÇÃO MUSICAL	104	1,31
22º – BIOLOGIA	101	1,27
23º – TECNOLOGIAS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	101	1,27
24º – EDUCAÇÃO DO CAMPO	91	1,15
25º – LETRAS INGLÊS	83	1,05
26º – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	80	1,01
27º – MÚSICA	79	1,00
28º – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	68	0,86

29º – INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	68	0,86
30º – EDUCAÇÃO ESPECIAL	63	0,80
31º – COMPUTAÇÃO	58	0,73
32º – TECNOLOGIA EM HOTELARIA	55	0,69
33º – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	49	0,62
34º – TECNOLOGIA EM SISTEMAS PARA INTERNET A DISTÂNCIA	44	0,56
35º – CIÊNCIAS AGRÁRIAS	42	0,53
36º – FILOSOFIA	42	0,53
37º – CIÊNCIAS NATURAIS	41	0,52
38º – EDUCAÇÃO AMBIENTAL	41	0,52
39º – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	37	0,47
40º – TEATRO	37	0,47

**Fonte:** SisUAB acessado em julho de 2014.

Enfim, os dados apresentados nos quadros anteriores demonstram apenas o quantitativo de materiais postados. Nesse caso, a maioria é constituída de materiais para serem impressos que correspondem a 60%, sendo 30% vídeos e 20% webconferências.

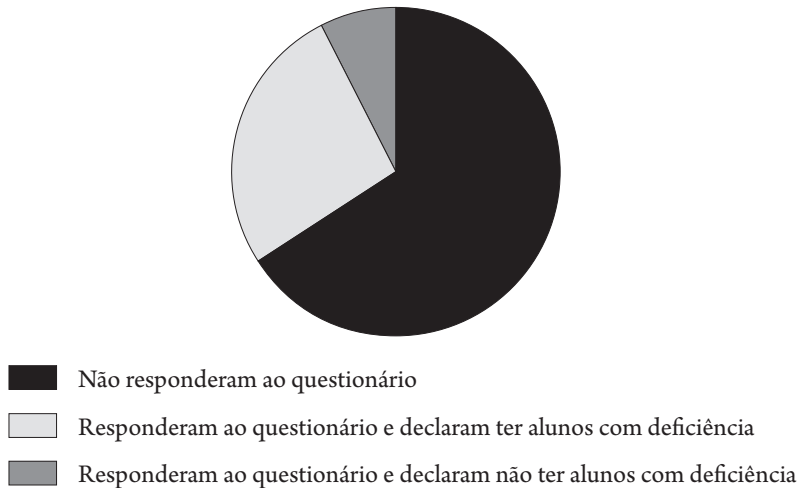
No entanto, a fragilidade do atual modelo adotado pela DED/Capes sobre a produção de conteúdos didáticos no âmbito do Sistema UAB está na qualidade e na inovação dos conteúdos. Além disso, o SisUAB, da forma como está configurado no módulo material didático, só cumpre os objetivos de disponibilização e compartilhamento. Já a questão da produção dos conteúdos, levando em conta a qualidade, não está contemplada na política atual da DED/Capes.

Além disso, há as questões de acessibilidade que, conforme pesquisa realizada em 2013 pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB, revelam dados preocupantes. A maioria das instituições não dispõe de setores específicos para a produção de materiais didáticos para alunos com deficiência, muito menos de profissionais qualificados na composição das equipes.

Das 94 instituições ativas do Sistema Universidade Aberta do Brasil, apenas 25 responderam ao questionário e declararam ter conhecimento

de alunos com deficiência. Sete responderam não ter alunos com deficiência, mas a grande maioria não respondeu ao questionário. Esses dados podem ser visualizados no gráfico a seguir.

**Gráfico 4** – Percentuais da pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB.

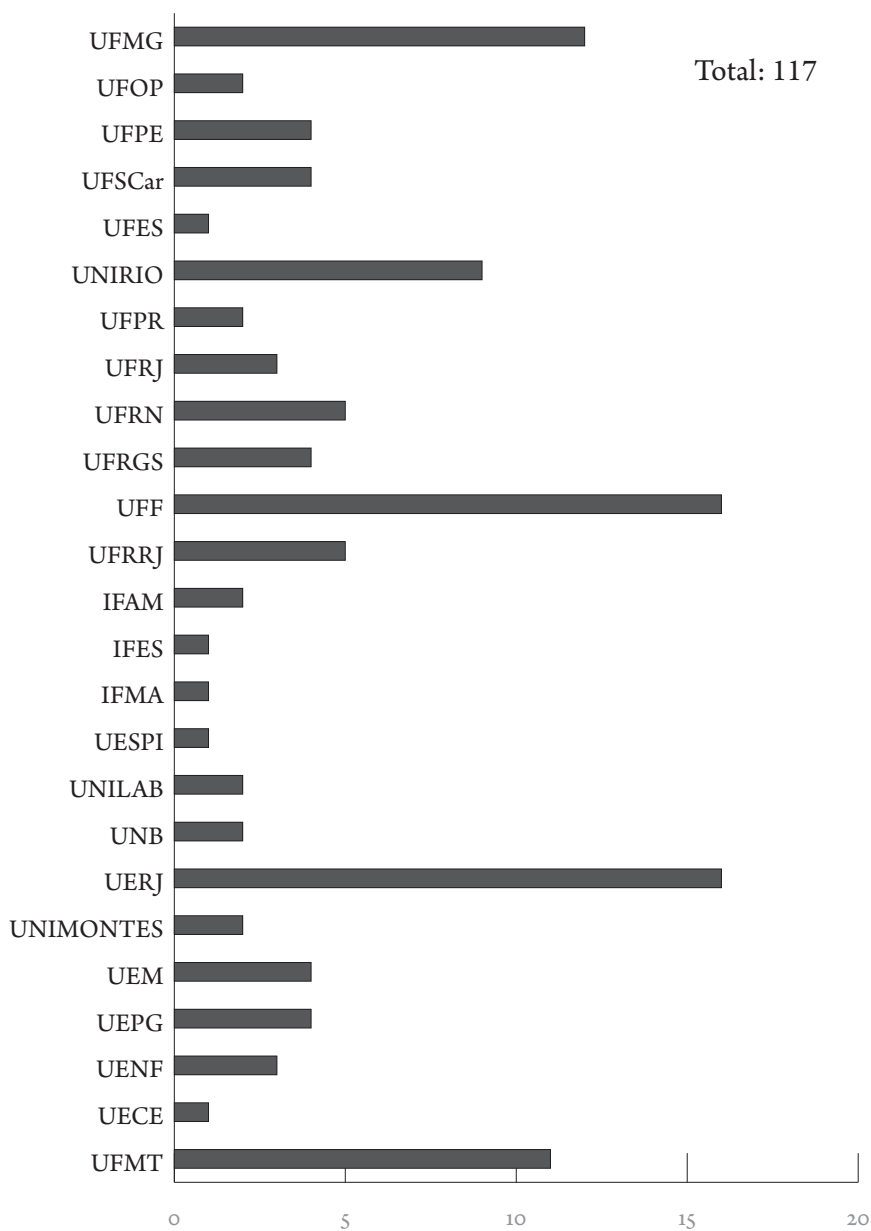


**Fonte:** Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB em 2013.

Esse alto contingente esconde outros dados não visíveis. Em reunião extraordinária do Fórum Nacional de Coordenadores UAB, realizada em maio de 2013, na Cidade de Maceió, foram apresentados os dados da pesquisa e alguns coordenadores UAB presentes manifestaram desconhecimento sobre a condição de alguns alunos que apresentavam necessidades especiais. Ou seja, muitos abandonam o curso por falta de condições apropriadas e em alguns casos as coordenações de curso ou coordenação UAB sequer tomaram conhecimento.

A pesquisa revela que o número de alunos com deficiência que chega a uma instituição de ensino superior ainda é muito baixo, embora o gráfico abaixo represente apenas um recorte do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Vejamos, a seguir, o quantitativo de alunos com deficiência por instituição de ensino.

**Gráfico 5** – Quantidade de alunos com deficiência por instituição de ensino.

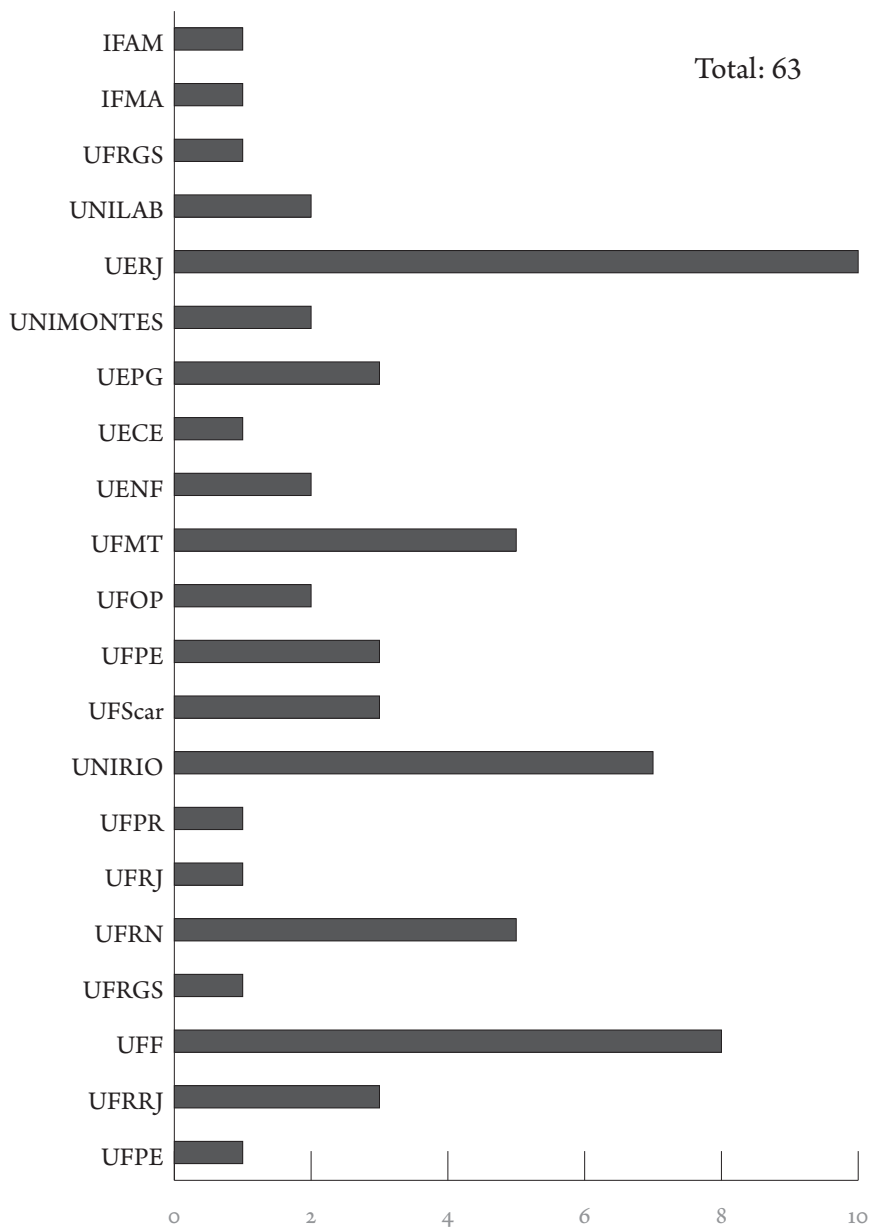


**Fonte:** Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB em 2013.

Segundo Peres e Balen (2013), é importante ressaltar que o acompanhamento desses alunos deve se dar de maneira integrada, institucional e envolvendo diferentes instâncias da universidade, ou seja, coordenações dos cursos, divisão de assistência acadêmica e, em especial, núcleos de apoio pedagógico, no intuito de favorecer um ambiente de aprendizagem crítico, reflexivo, adequado e que viabilize o objetivo central do aluno universitário: a formação profissional com excelência.

Nesse sentido, um material didático de qualidade e que atenda às necessidades específicas desse universo de alunos é imprescindível. Como estamos tratando de material didático para a educação na modalidade a distância, faz-se necessário pensar num ambiente virtual que assegure as mesmas condições de navegabilidade disponibilizadas para qualquer aluno, desde que ofereça recursos e tecnologia assistiva de apoio que possibilitem a autonomia do usuário. Entre o universo de alunos com deficiência apresentado no gráfico anterior, destaca-se o número de alunos com deficiência visual, conforme mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 6** – Alunos com deficiência por instituição de ensino..



**Fonte:** Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB em 2013.



Para Luzia Guacira Silva (2013), o aluno cego ou com baixa visão não necessita de um currículo diferente dos demais alunos com visão normal, mas necessita de procedimentos metodológicos e didáticos adequados à sua necessidade (in)visual. Nessa perspectiva, o ambiente virtual de aprendizagem pode ser um grande aliado, desde que seja planejado e desenvolvido com ferramentas de tecnologia assistiva, que possam assegurar as condições necessárias para os diferentes processos de aprendizagem. Para Silva (2013, p. 80),

é, portanto, primordial que todos os educandos, e em particular, aqueles com deficiência visual, disponham de todos os recursos necessários para ter acesso ao currículo comum, visto suas dificuldades não estarem relacionadas aos conteúdos a serem adquiridos, mas aos meios com os quais o sistema educativo conta para ensiná-los.

Além da deficiência visual, a pesquisa identificou alunos com outros tipos de deficiência, tais como: deficiência auditiva, física, neuromotora, cognitiva e distúrbios de fluência.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso entendimento, destacamos aspectos fundamentais para o debate referente à produção e disponibilização de conteúdos educacionais no âmbito do Sistema UAB. O principal deles é o estabelecimento de uma política nacional para a EaD que inclua a produção de conteúdos educacionais considerando:

1. As questões de acessibilidade.
2. A formação humana para o desenvolvimento de conteúdos adequados às diferentes realidades com autonomia e especificidade de cada curso.
3. Os direitos autorais e a propriedade intelectual.
4. As tendências nacionais e mundiais na produção de conteúdos educacionais para cursos na modalidade a distância resguardando a qualidade dos conteúdos.

5. As estratégias de fomento para criação, disponibilização e compartilhamento dos conteúdos educacionais no âmbito do Sistema UAB.

Quanto ao modelo atual de EaD no que diz respeito à produção de materiais didáticos, pode ser identificado como um modelo fordista de produção industrial por apresentar características como: racionalização, divisão acentuada do trabalho de produção, produção em massa dos “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção em núcleos e centros de produção de materiais didáticos, burocratização e desqualificação da docência.

A análise crítica nos permitiu identificar que vários são os aspectos negativos desse tipo de produção centralizada, que não permite a distribuição e a criação de competências para a produção de conteúdos nas unidades acadêmicas, favorecendo a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das IES que permanecem alienados em processos de trabalho fragmentados e estandardizados. Esses aspectos promovem a desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2009). Além disso, esse modelo, em termos puramente econômicos, está esgotado em virtude de sua inadequabilidade às novas demandas e tendências nacionais e internacionais desse campo, principalmente em função das transformações econômicas e tecnológicas.

A esse respeito, Trindade, já em 1998, apontava para a perspectiva do esgotamento do modelo disseminado pela UAB afirmando que esse modelo de um grande provedor especializado, produzindo ensino estandardizado para um mercado de massa, tenderia a transformar-se. Desse modo, a adaptação dos serviços da educação e formação em condições de contemplar o projeto pedagógico do curso, o perfil do usuário e o acesso aos meios tecnológicos certamente levarão à criação de conteúdos personalizados exigindo competências de forma a termos uma produção de conteúdos descentralizada que, ao mesmo tempo, conserve a integração entre os diferentes modos de ensinar e aprender.

Portanto, a equipe acadêmica de um curso deve manter o controle e a autonomia com relação aos seus cursos para assim poder ajustar os currículos e métodos atendendo as necessidades dos estudantes. Quanto

à produção dos conteúdos didáticos, deve estar a serviço da valorização do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, questões referentes ao tipo de material produzido – se impresso, informático, em áudio ou em vídeo –, estarão em segundo plano, pois a qualidade do conteúdo, tendo em vista o usuário e o projeto pedagógico do curso, servirá de ponto de partida e de chegada à produção de conteúdos verdadeiramente inovadores pedagogicamente.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Antonia. *En torno a la metodología de enseñanza a distancia*: destrezas de La Lectura. Madrid: ICE, UNED, 1989.

BELLONI, M. L. *Educação à distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1. p. 135.

CARMO, H. *Ensino superior a distância*. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. v. I-II.

COLE, M. Vygotsky and context: where did connection come from and what difference does it make? In: CONFERENCIA BIENAL DE TEORIA DE PSICOLOGIA INTERNACIONAL, 2003. *Anais...*, Istambul, Turquia, jun. 2003.

EVANS, T.; NATION, D. Theorising open and distance education. Open Learning. In: RODRIGUES, Eustáquio Martín; QUINTILLÁN, Manuel (Coord.). *La Educación a Distancia em tiempos de câmbios*: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999. p. 3-13.

GERALDI, João Vanderley. *Linguagem e Ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HOLMBERG, Borges. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG, 2003. p. 53-59.

Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OILO, Didier. *Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias de informação*. Paris: Agência Francófona para o Ensino Superior e a Pesquisa (AUPELF), 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos Anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DORADO, L. Fernandes; PARO, H. Vitor (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. Universidade Aberta: passado, presente e futuro. *Tecnologia Educacional*, Brasília: UnB, v. 63, n. 14, p. 14-21, 1985.

PERES, Miclele Soltosky; BALEN, Sheila Andreoli. Do acesso à acessibilidade aos conteúdos: algumas reflexões sobre a dislexia no âmbito universitário. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 2013.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. Novo Hamburgo, RS: Unisinos, 2001.

PIMENTEL, N. Avaliação do Programa de capacitação a distância para professores do I grau. In: \_\_\_\_\_. *Um Salto para o Futuro*. Relatório Técnico de pesquisa. Florianópolis: OPM/UFSC e SED/SC, 1996.

PIMENTEL, Nara Maria. O ensino à distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, n. 24, jul./dez. 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto: educação a distância*, Brasília: INEP/MEC, ano 17, n. 70, abr./jun. 1996.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações Didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino Superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRRN, 2013.

TRINDADE, Armando Rocha. *Basics of Distance Education*. Lisboa: Eden, 1993.



# Capítulo VIII

## **UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UM BALANÇO DO ATENDIMENTO NA OFERTA DE CURSOS**

*ELOISA MAIA VIDAL & IVETE MARTINS PINTO*

### **1 INTRODUÇÃO**

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge como uma iniciativa do MEC visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior a distância. Ciente de que a ampliação de vagas nas universidades federais enfrentava sérias limitações, o Ministério da Educação (MEC) viu na UAB a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no país, utilizando esta modalidade educativa e mediando os processos de ensino e aprendizagem com o suporte das tecnologias digitais.

Sua institucionalização ocorreu pelo Decreto nº 5.800/2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e buscou incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica que podiam ser ofertados na modalidade a distância, se colocando com uma alternativa imediata para um problema crônico: a carência de professores para atuarem na educação básica.

A Universidade Aberta do Brasil é constituída por uma “rede nacional experimental voltada para pesquisa e para a educação superior

(compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial”<sup>[1]</sup>.

O sistema UAB oferece cursos de graduação, sequencial e pós-graduação, prioritariamente orientados para a formação de professores e administração pública. Esses cursos são implementados por instituições públicas de ensino superior (Ipes), tendo como ponto de apoio presencial os polos localizados em diversos municípios que tiveram suas propostas de criação aprovadas pela Capes.

A UAB não constitui uma nova instituição para o MEC. Na verdade ela apresenta uma configuração de rede, envolvendo Institutos Federais e Universidades federais e estaduais (as universidades estaduais, incluídas a partir do segundo edital 01-2006/2007), em parcerias com as esferas governamentais municipal, estadual e federal.

Conforme a Portaria nº 01/2014 da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) foram designados representantes para os grupos de trabalho (GT) do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB, os quais atuam junto à Presidência deste. Um desses grupos de trabalho trata do tema financiamento que tem como objetivo mediar questões relacionadas ao financiamento dos cursos no âmbito da UAB e para tanto, vem realizando estudos sobre como tem se dado a oferta dos cursos no âmbito da UAB e seus desdobramentos no que tange a gestão dos recursos financeiros.

## **2 A UAB NO CONTEXTO DA EAD NO BRASIL**

A experiência com a educação a distância na oferta do ensino superior no Brasil é relativamente nova, uma vez que só a partir da LDB de 1996, esta modalidade passa a ser reconhecida legalmente. Embora algumas instituições públicas de ensino superior tenham desenvolvido iniciativas pontuais, pode-se afirmar que a primeira onda de oferta de ensino superior a distância teve as instituições privadas como protagonistas.

Os dados apresentados no quadro 1, mostram a evolução das matrículas dos alunos em cursos de graduação oferecidos na modalidade a

1 In <<http://portal.mec.gov.br/seed>>.



distância (EaD) no país, e nele é possível constatar que em treze anos, o número de alunos cresceu de forma exponencial.

**Quadro 1** – Variação das matrículas em cursos a distância na graduação.

<i>Ano</i>	<i>Nº de Matrículas</i>	<i>% em relação ao ano anterior</i>
2000	5.287	
2001	5.359	1,4%
2002	40.714	659,7%
2003	49.911	22,6%
2004	59.611	19,4%
2005	114.642	92,3%
2006	207.206	80,7%
2007	369.766	78,5%
2008	727.961	105,8%
2009	838.125	10%
2010	930.179	11%
2011	992.927	6,7%
2012	1.113.850	12,2%

**Fonte:** Censos do Ensino Superior/INEP.

O número de matrículas em cursos de graduação no Brasil em 2012 correspondia a 7.037.688 alunos, sendo que a matrícula em cursos de EaD, conforme o quadro 1, representava 15,8% do total. Importante também destacar que em quase todos os anos, o crescimento percentual da oferta em EaD foi maior que o aumento da oferta em cursos presenciais.

Mas como se situa a UAB nesse cenário de oferta da EaD no país?. Sua missão inicialmente concebida está sendo atingida? Para tentar responder as estas indagações, procurou-se realizar uma análise dos dados disponíveis e verificar como a UAB tem se instituído nas Ipes e como este sistema tem se constituído na oferta de cursos a distância em nosso país.

Nos dados analisados verificou-se que, em 2014, a UAB é responsável por 147.218 matrículas em cursos de graduação a distância, o que

representa aproximadamente 13% das matrículas em EaD, se comparado com a base de dados do ano 2012<sup>[2]</sup> no país.

### 3 DADOS GERAIS DO SISTEMA UAB

Ao longo da sua história, a UAB registra a oferta de 726.112 vagas. Desse total, 65,7% foram ocupadas, sendo 69.723 delas em cursos de extensão oferecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e 407.544 oferecidas pelas Ipes em seis modalidades de cursos.

Dados obtidos por meio do Sisrel no SisUAB, no quadro 2, revelam a situação das ofertas nessas modalidades de cursos oferecidos pelas 94 instituições de ensino superior<sup>[3]</sup> que atuam no sistema até o momento.

**Quadro 2** – Quantitativo de alunos por modalidade de oferta e situação acadêmica.

<i>Modalidade</i>	<i>Cadastrados</i>	<i>Cursando</i>	<i>Trancados</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Desvinculados</i>	<i>Falecidos</i>	<i>Formados</i>
Sequencial	1.583	598	328	926	398	1	258
Tecnólogo	14.574	5.347	784	6.131	6.126	5	2.312
Formação Pedagógica	862	416	14	430	342	0	89
Bacharelado	48.156	29.450	1.774	31.224	13.736	14	3.182
Licenciatura	197.940	98.369	11.435	109.863	61.818	73	26.153
Especialização	146.012	66.984	1.297	68.949	38.826	32	38.103
<b>TOTAL</b>	<b>407.544</b>	<b>200.566</b>	<b>15.304</b>	<b>216.597</b>	<b>120.848</b>	<b>124</b>	<b>69.839</b>

**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

Os dados mostram que dos 407.544 alunos cadastrados, 53,1% estão matriculados nos diversos cursos; 29,7% foram desvinculados e 17,1%

2 A comparação com os dados de 2012 se deu devido ao fato do Censo Escolar do Ensino Superior 2014 ainda não estar disponível.

3 Embora o Sistema UAB tenha cadastrado 103 instituições de ensino superior, até julho de 2014, 9 delas ainda não possuíam ofertas ativas, com alunos matriculados.

estão formados. Dos 216.597 alunos que estão matriculados, 15.304 (7,1%) trancaram o curso e 124 (0,1%) faleceram.

Uma indagação de grande interesse é sobre a expressiva queda entre os alunos cadastrados e os alunos matriculados, quando o sistema perde 190.497 vagas, correspondendo a 46,9% dos alunos. Algumas hipóteses podem ser levantadas, mas torna-se urgente e necessária uma pesquisa de natureza qualitativa para tentar elucidar esse indicador.

A partir dos dados apresentados, observa-se que:

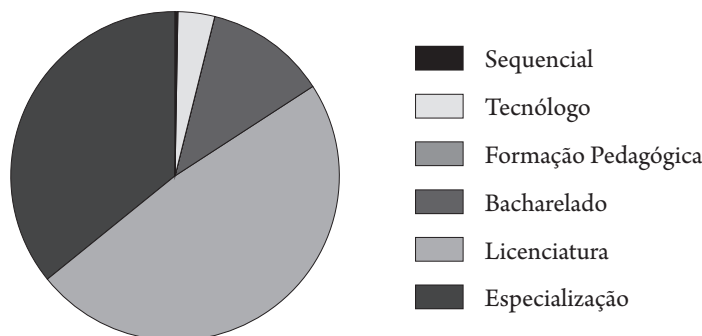
- 34,3% das vagas ofertadas não são ocupadas, o que representa cerca de 1/3 do total de vagas.
- 46,9% dos alunos cadastrados nos cursos de ensino superior oferecidos pelas IES não efetivaram matrículas, o que representa uma queda expressiva de alunos.

Uma análise dos dados do Censo do Ensino Superior 2012 mostra que do total de vagas oferecidas em cursos de graduação presencial e a distância no país, os percentuais de ingressantes correspondem a 76,2% e 40,8%, respectivamente, o que denota a existência de vagas ociosas tanto numa modalidade de oferta quanto na outra. Ou seja, há vagas disponíveis e ociosas no ensino superior num país em que apenas 5,46% da população de 20 a 24 anos possui ensino superior completo e 11,27% da população com 25 anos ou mais se encontra nessa situação.

Outro dado que chama a atenção se refere a relação candidato/vaga, registrando-se 5,6 para as graduações presenciais e 0,8 para os cursos a distância.

O gráfico 1 mostra os percentuais de alunos cadastrados por modalidade de oferta nos cursos UAB em 2014.

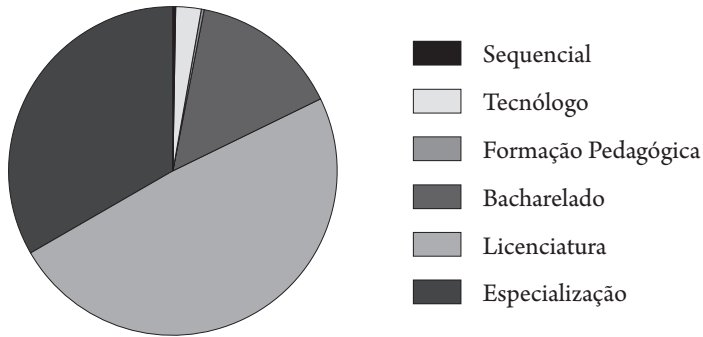
**Gráfico 1** – Percentual de alunos cadastrados por modalidade de oferta dos cursos.



**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

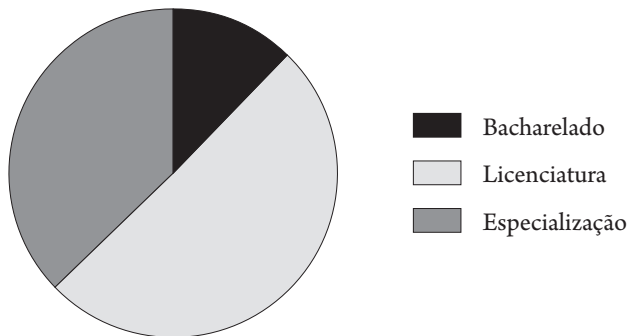
Os dados do total de alunos cadastrados mostram que 48,4% deles estão nas licenciaturas, 35,7% cursam as especializações, com destaque para o predomínio das especializações em gestão pública do Programa Nacional de Administração Pública (Pnap); 11,8% encontram-se nos bacharelados e, nesse caso, prevalece o bacharelado de Administração Pública também do Pnap; 3,6% estão cadastrados em cursos de tecnólogo, oferta específica dos Institutos Federais.

Quando se analisa os alunos cursando, ou seja, os alunos que estão efetivamente incluídos no sistema UAB em 2014, observa-se que os valores percentuais mais expressivos ocorrem nas licenciaturas, nas especializações, nos bacharelados, como mostra o gráfico 2.

**Gráfico 2** – Percentual de alunos cursando por modalidade de oferta dos cursos.

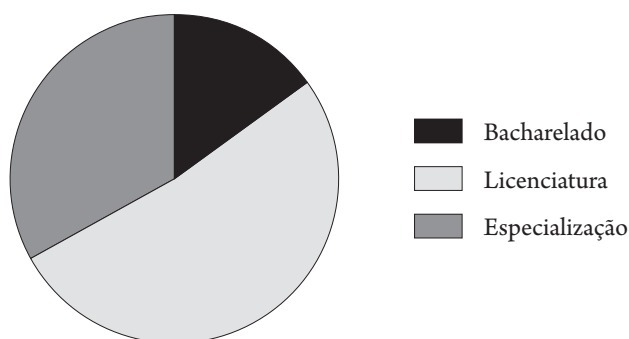
**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

Se considerarmos que os cursos sequenciais, tecnólogos e formação pedagógica representam apenas 4,2% da oferta das modalidades de cursos de EaD na UAB, ficamos com a situação mostrada nos gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3** – Percentual de alunos cadastrados observando as licenciaturas, bacharelados e especializações.

**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

**Gráfico 4** – Percentual de alunos matriculados observando as licenciaturas, bacharelados e especializações.



**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

Os gráficos 3 e 4 mostram que, excluindo as ofertas dos cursos sequenciais, tecnológicos e de formação pedagógica, as licenciaturas representam 50,5% dos alunos cadastrados e 52% dos alunos matriculados; as especializações respondem por 37,2% dos alunos cadastrados e 33% dos que se encontram cursando e o bacharelado responde por 12,3% dos alunos cadastrados e 15% dos alunos cursando. Importante destacar que os cursos de especialização apresentam tempo de duração três vezes inferior ao tempo de um curso de licenciatura ou bacharelado. Enquanto as especializações se cumprem num período de 15 – 18 meses, as graduações (licenciatura e bacharelado) possuem uma duração de 48 – 54 meses.

#### **4 OFERTA NA UAB POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Quando analisamos a situação de alunos cadastrados por dependência administrativa das Ipes, constatamos por meio do quadro 3, que:

- as universidades federais são responsáveis por 70%, as estaduais por 22,9% e os institutos federais por 7,9% dos alunos cadastrados;
- as universidades federais respondem por 74,2%, as estaduais por 18% e os institutos por 8,1% dos alunos desvinculados;

- as universidades federais respondem por 59,5%, as estaduais por 31,6% e os institutos por 9,2% dos alunos formados.

**Quadro 3** – Quantidade de alunos por situação acadêmica e dependência administrativa da IES.

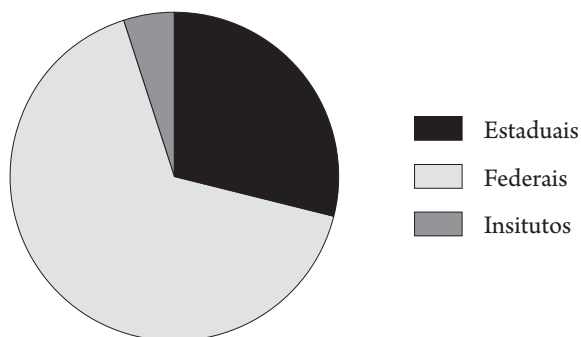
<i>IES Estaduais</i>	<i>Cadastrados</i>	<i>Cursando</i>	<i>Trancados</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Desvinculados</i>	<i>Falecidos</i>	<i>Formados</i>
Formação Pedagógica	107	22	0	22	64	0	20
Bacharelado	9.477	6.797	368	7.165	1.599	5	708
Licenciatura	57.981	28.960	2.507	31.526	12.445	19	13.959
Especialização	25.749	9.802	203	10.672	7.670	8	7.398
<b>TOTAL</b>	<b>93.314</b>	<b>45.581</b>	<b>3.078</b>	<b>49.385</b>	<b>21.778</b>	<b>32</b>	<b>22.085</b>
<i>Institutos Federais</i>							
Tecnólogo	8.391	3.489	60	3.549	3.224	3	1.615
Form. Pedagógica	104	2	6	8	27	0	69
Bacharelado	679	479	97	576	103	0	0
Licenciatura	10.793	5.316	426	5.742	3.749	7	1.294
Especialização	12.383	5.888	296	6.185	2.730	2	3.465
<b>TOTAL</b>	<b>32.350</b>	<b>15.174</b>	<b>885</b>	<b>16.060</b>	<b>9.833</b>	<b>12</b>	<b>6.443</b>
<i>IES Federais</i>							
Sequencial	1.583	598	328	926	398	1	258
Tecnólogo	6.183	1.858	724	2.582	2.902	2	697
Form. Pedagógica	651	392	8	400	251	0	0
Bacharelado	38.000	22.174	1.309	23.483	12.034	9	2.474
Licenciatura	129.166	64.093	8.502	72.595	45.624	47	10.900
Especialização	107.880	51.294	798	52.092	28.426	22	27.240
<b>TOTAL</b>	<b>283.463</b>	<b>140.409</b>	<b>11.669</b>	<b>152.078</b>	<b>89.635</b>	<b>81</b>	<b>41.569</b>

Fonte: SISREL/SisUAB/CAPES.

Quando analisamos a oferta das licenciaturas por dependência administrativa, temos a situação mostrada no gráfico 5, em que 66% dos

alunos matriculados encontram-se nas universidades federais, 29% nas estaduais e 5% nos institutos federais.

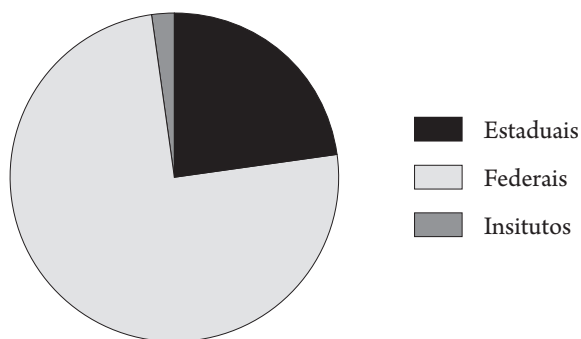
**Gráfico 5** – Percentual de alunos matriculados nas licenciaturas por dependência administrativa da instituição.



Fonte: SISREL/SisUAB/CAPES.

A situação das matrículas dos bacharelados e especializações é significativamente diferente, observando a dependência administrativa das IES, como mostram os gráficos 6 e 7.

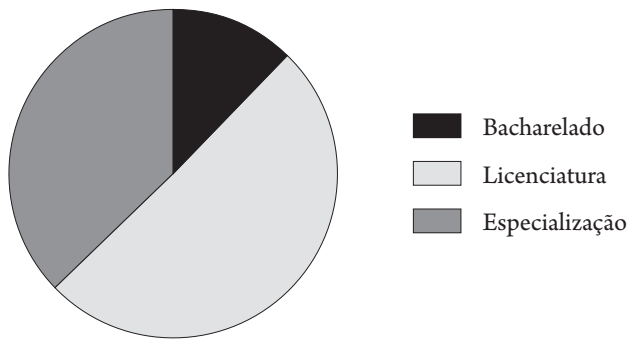
**Gráfico 6** – Percentual de alunos matriculados nos bacharelados por dependência administrativa da instituição.



Fonte: SISREL/SisUAB/CAPES.



**Gráfico 7** – Percentual de alunos matriculados nas especializações por dependência administrativa da instituição.



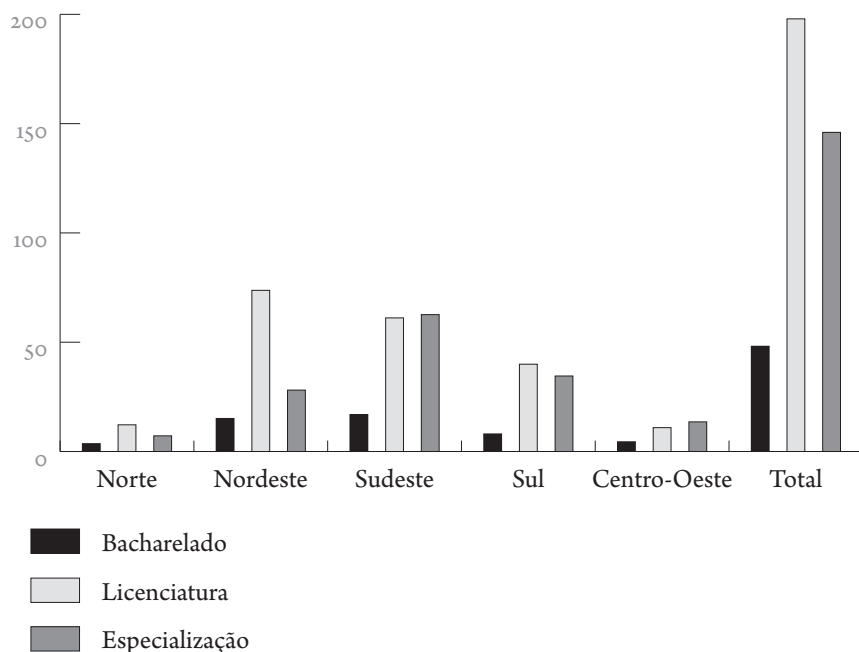
Fonte: SISREL/SisUAB/CAPES.

As universidades federais dominam a oferta com 75% e 76% dos alunos matriculados nos bacharelados e especializações, cabendo as estaduais, 23% e 15% das matrículas e aos institutos 2% e 9% respectivamente.

## 5 A UAB E O ATENDIMENTO POR REGIÃO GEOGRÁFICA

Os dados a seguir procuram a analisar a situação dos alunos cadastrados nos cursos de licenciatura, bacharelado e especialização, por região geográfica do país. O que se observa é que o maior número absoluto de alunos cadastrados nas licenciaturas encontra-se na região Nordeste, seguida da região Sudeste e Sul. As especializações possuem maior quantidade de alunos cadastrados na região Sudeste, seguida da região Sul e Nordeste respectivamente, como mostra o gráfico 8.

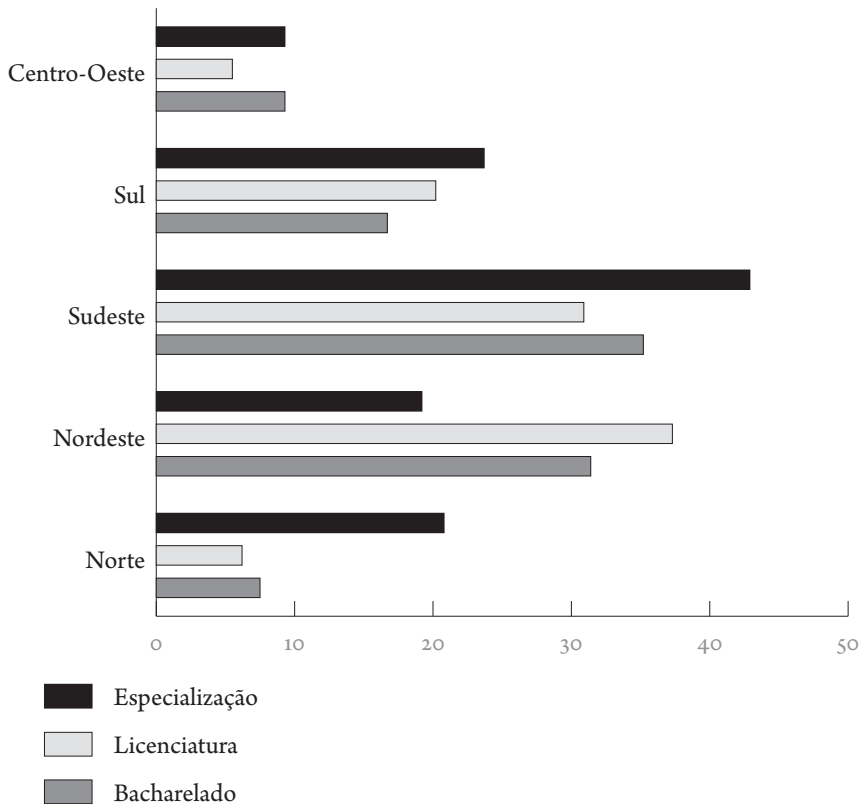
**Gráfico 8** – Quantitativo de alunos cadastrados por curso e região administrativa.



**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

O percentual de alunos cadastrados por região, por sua vez, mostra que 37,3% dos alunos cadastrados nas licenciaturas encontram-se na região Nordeste, seguido por 30,9% na região Sudeste e 20,2% na região Sul.

Quanto as especializações, a região Sudeste responde por 42,9%, a região Sul por 23,7%, a Norte, por 20,8% e a Nordeste, por 19,2%. Já os bacharelados estão concentrados nas regiões Sudeste e Nordeste, que juntas totalizam 62,3% das ofertas, como mostra o gráfico 9.

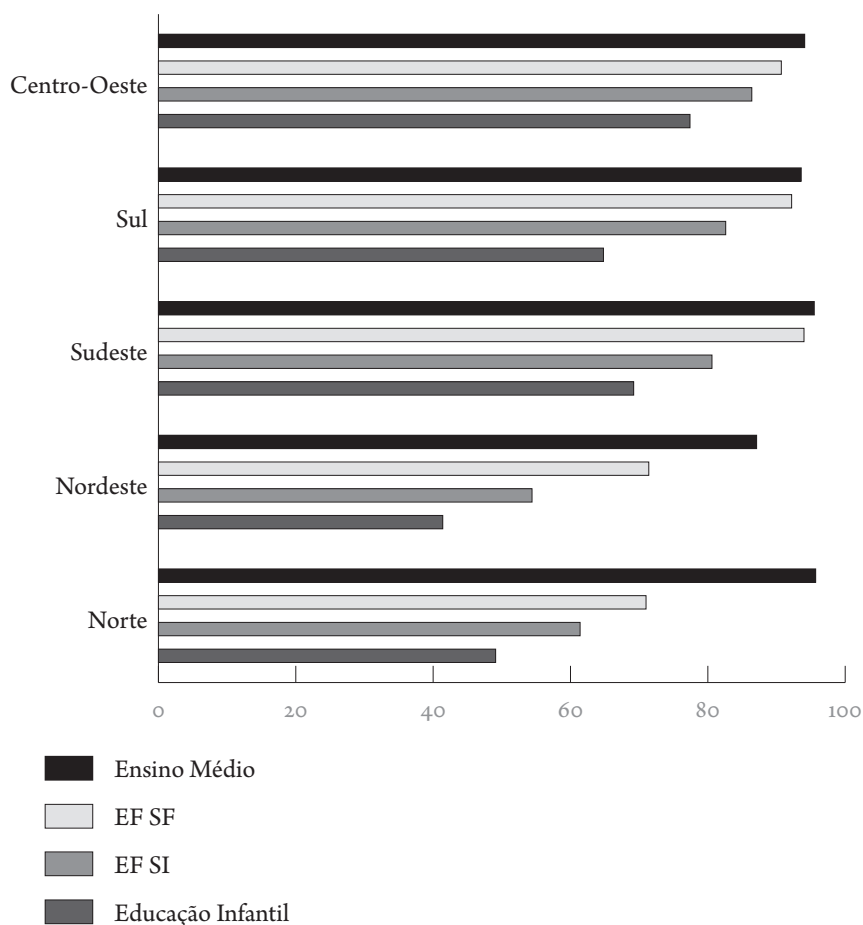
**Gráfico 9** – Percentual de alunos cadastrados por curso e região administrativa.

**Fonte:** SISREL/SisUAB/CAPES.

As peculiaridades nas demandas diferenciadas por região estão associadas ao nível de formação dos professores da educação básica, como é possível perceber no gráfico 10, que apresenta os percentuais de funções docentes com nível superior por região brasileira, segundo dados obtidos junto ao Inep<sup>[4]</sup>.

4 <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

**Gráfico 10** – Percentual de funções docentes com curso superior por etapa/ modalidade de ensino 2013 e região.



Fonte: Inep.

Os dados mostram que nas regiões Norte e Nordeste os percentuais de funções docentes com curso superior nas diversas etapas de ensino ainda apresentam valores que implicam significativas demandas por formação de nível superior, modalidade licenciatura, de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de qualificar os profissionais que se encontram atuando nos sistemas de ensino. No que diz respeito às regiões Centro Oeste, Sul e Sudeste, embora os percentuais ainda não tenham atingido os valores desejados,

constata-se situação significativamente melhor no que tange a formação de ensino superior dos docentes que atuam na educação básica e que vem gerando maiores demandas por cursos de especialização. Esse cenário é compatível com as ofertas UAB nas respectivas regiões.

## 6 PENSANDO A UAB DO FUTURO

É inegável que nesses oito anos de criação da UAB, o Ministério da Educação conseguiu não só introduzir a modalidade de educação a distância como uma oferta qualificada de ensino superior, mas avançar nos normativos legais e ao mesmo tempo orquestrar um sistema composto de 103 instituições de ensino superior públicas, cada uma com particularidades e relativo grau de autonomia, cujos processos de negociação exigem amplo diálogo e produtivas discussões.

A UAB que temos hoje, representa, de forma geral, a construção da proposta de EaD nas Ipes, considerando-se que a primeira onda de oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância teve as instituições privadas como condutoras do processo. Para atingir os níveis de qualidade alcançados neste curto período de tempo, as universidades públicas contaram com a expressiva massa crítica de professores e pesquisadores que, por meio de seus trabalhos aportaram grandes contribuições à estruturação de um sistema, de forma rápida e produtiva.

Considerando o número de polos criados e a quantidade de instituições envolvidas, pode-se afirmar que a EaD, de fato, se instaura como uma modalidade de educação de grande relevância para o país.

Mas o grande desafio que aqui apresenta-se é: qual o caminho a ser seguido pela UAB nos próximos dez anos?

Alguns dados apresentados neste texto podem apoiar a discussão sobre novas estratégias e metas a serem definidas para o futuro da UAB e também podem contribuir para estudos sobre a EaD no modelo definido por esse sistema.

## REFERÊNCIAS

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 11 de agosto de 2014.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 19 de agosto de 2014.

Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Home.action#>>. Acesso em: 11 de agosto de 2014.

Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=section&id=4&Itemid=22](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22)>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

# Capítulo IX

## **INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

*CASSANDRA RIBEIRO JOYE & KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR*

### **1 INTRODUÇÃO**

O tema Inovação Tecnológica – IT tem sido muito utilizado na atualidade como sinônimo de novidade, novo, contemporâneo. Entretanto, esse conceito remonta à pré-história e tem origem na natureza criativa do ser humano para desenvolver soluções para problemas de sobrevivência. A criatividade é pois, a capacidade do ser humano de criar qualquer coisa nova, talento para melhorar o que já tem.

Voltando para a origem, o conhecimento tecnológico antecede o conhecimento filosófico e/ou científico, pois motivado por fatores de sobrevivência biológicos e sociais, antes mesmo do homem perguntar-se porque chove? Ele se pergunta como se proteger da chuva? Como se proteger dos predadores? Como conservar comida? Como cozer peles para se abrigar do frio?... Como armazenar arquivos digitais na “nuvem”? A engenhosidade do homem da era paleolítica, neolítica até o moderno e contemporâneo é infinita. Da pedra talhada à nanotecnologia, da ardósia ao *cloud computing* são milhares de dispositivos e processos inovadores de fazer as coisas.

Nessa diversidade de inovações, muitos dispositivos e processos foram apropriados para a educação, mudando e influenciando práticas e métodos de ensinar e aprender, como por exemplo a invenção da imprensa e massificação do impresso e as tecnologias digitais.

Esse texto traz um recorte sobre a inovação em educação a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e destaca um diagnóstico de como está uma amostra do estado atual de apropriação das tecnologias aplicadas ao ensino superior a distância, bem como temas de reflexão sobre os cenários atuais nos quais a inovação é fator importante para a construção de novos ambientes de aprendizagem.

## **2 ORIGEM, CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E TIPOLOGIA DE INOVAÇÃO EM EAD**

Inovação é sinônimo de evolução, de mudança (mas nem toda mudança é inovação, segundo Zaltman et al (1973). As inovações geram vantagens competitivas a médio e longo prazo para qualquer organização. Segundo a Lei de Inovação 10.973/04, inovação é a introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços. A referida Lei representa um conjunto de medidas de incentivos à inovação científica e tecnológica, com esforço concentrado em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação – P, D e I que contribuam para o aumento da competitividade das empresas e mercados internos e externos.

Existem vários tipos de Inovação segundo o objetivo. Destacamos Inovação de Produto e Inovação de Processo. O primeiro focado nos atributos do produto e o segundo no processo de produção. Tanto em processo quanto em produto a inovação só se justifica se houver melhorias na forma, função, produtividade, segurança, aceitação e outros atributos de novo produto ou processo ou estes significativamente melhorados.

Podemos também elencar o tipo de Inovação organizacional (OECD, 2006), fronteira e diferenciada apenas pelo tipo de atividade, com inovação de processo no qual há implementação de um novo método organizacional e de gestão nas práticas de negócio da empresa, organização de seu local de trabalho e/ou suas relações externas.



As inovações tecnológicas tipificadas com essa nomenclatura se aplicam a todos os tipos de inovações, de processo/serviços, de produto, organizacionais, mercadológicas e outras. Nesse estudo focaremos nas inovações tecnológicas no âmbito da educação superior a distância.

### **3 EVOLUÇÃO DA INOVAÇÃO TECNOPEDAGÓGICA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Do ábaco à Realidade Virtual imersiva, da ardósia aos mundos virtuais e advento das redes de computadores – Internet e WEB, todas provocaram mudanças substanciais nos modos de ensinar e aprender com a mediação das tecnologias no ensino presencial e a distância.

Com o surgimento do computador, redes telemáticas e aplicativos de interação e interatividade nos ambientes virtuais, atualmente a fronteira entre ensino a distância e ensino presencial é minimizada e/ou eliminada pelo uso das tecnologias que favorecem, sobremaneira, o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto de profusão de tecnologias digitais interativas, uma nova pedagogia se configura. O aluno de casa e/ou do trabalho tem acesso aos materiais e comunica-se síncrona ou assincronamente com o professor e colegas. Não precisa se deslocar para entregar suas tarefas. As plataformas de EaD (Teleduc, Tidia, Moodle, Blackboard, AulaNet, WebCT, E-proinfo, LeaningLoop, Atutor, Claroline e tantas outras), PLEs, MOOCS, Serious Games e mundos virtuais são alguns dos ambientes virtuais de aprendizagem que estão sendo amplamente utilizados como espaço de formação formal e informal via modelo e-Learning e Mobile Learning, estes impulsionados pelo uso dos dispositivos móveis (tablets, smartphones, PDAs, notebooks, e outros).

Do lado dos aplicativos, ou softwares educativos – SE de todos os tipos, funcionalidades e utilidades, com ou sem base nas concepções teóricas sobre aprendizagem, há uma diversidade de tipologias e usos pedagógicos que incluem desde os SE clássicos como os tutoriais e jogos eletrônicos, simuladores, multimídias e hipermídias até os Serious Games e mundos virtuais. Nesse universo a inovação se apresenta no produto, os materiais didáticos melhorados, e no processo, posto que tais materiais proporcionam didaticamente aceleradores de aprendizagem

para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras potencializadoras da aprendizagem de conceitos, fenômenos, teorias e aplicações do conhecimento.

Com o uso das tecnologias no processo formativo, o paradigma pedagógico de que o professor ensina e o aluno aprende característico do modelo tradicional se inverte. O estudante é protagonista de sua aprendizagem – mais maduro e familiarizado com os dispositivos eletrônicos – constrói seu percurso de formação a partir de uma matriz de curso ou disciplina. Ele sabe onde encontrar a informação (Internet) e é bem informado. Está, bem ou mal, alfabetizado tecnologicamente, isto é, tomando como princípio, o de ser usuário de tecnologia impregnada no cotidiano, seja em casa, no trabalho, nos postos de serviço... Afinal, ele usa um cartão eletrônico em guichês de banco para ter acesso a benefícios e/ou serviços. O que não quer dizer que esteja inserido social e digitalmente, que use o computador, ferramentas e serviços digitais para exercer plenamente sua cidadania, porém são usuários imigrantes ou nativos de tecnologias!

A Educação a Distância nos modelos atuais de quarta<sup>[1]</sup> e quinta geração<sup>[2]</sup> e no uso pedagógico que fazemos das tecnologias informáticas e telemáticas, sobretudo Web e videoconferência, pode perfeitamente ser substituída pela expressão Educação Mediada por Tecnologia, pois o conceito de distância (geográfica) que justificava a EaD se esvaziou com tantas inovações implementadas para prover interação e interatividade e “eliminar” a distância física e temporal. O que ocorre no uso dessa modalidade de educação são os novos papéis de professor, aluno, tutor, pedagogo, equipe de produção multimídia, entre outros, desempenhados em um novo meio/mídia para ensinar e aprender em contraposição ao modelo face-a-face.

Muitas inovações se realizam em EaD atualmente, inovações relacionadas principalmente ao modelo pedagógico que é implementado devido: 1) à “ausência de presença”, característica dos ambientes virtuais

---

1 A Quarta Geração – 1995 a 2005 (estimado). Correio eletrônico, chat, computador, Internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga. (Sherron y Boettcher, 1997).

2 Quinta Geração, identificada por Taylor (2001) como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

de aprendizagem, 2) à tecnologia empregada, 3) à qualidade ergonômica e pedagógica das interfaces, 4) interações entre aluno/professor, aluno/ambiente/ aluno/aluno e aluno/ conteúdo e 5) mobilidade e ubiquidade proporcionada pelos dispositivos móveis. Vejamos como esse quadro se desenha no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

#### **4 INOVAÇÃO TECNOPEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: MACROCENÁRIO**

A Universidade Aberta do Brasil – UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da educação a distância. A UAB foi um sistema instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, 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” (<http://www.uab.capes.gov.br/>). Fomenta a educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (<http://www.uab.capes.gov.br/>).

Atualmente compõem o Sistema UAB 104 instituições cadastradas no sistema com 16.360 ofertas em 780 Polos de Apoio Presencial. Difícil mensurar o quantitativo de disciplinas já ofertadas, em oferta e/ou produção nesse universo de cursos. Essas disciplinas são produzidas e oferecidas aos alunos via plataforma de EaD e múltiplos recursos digitais e

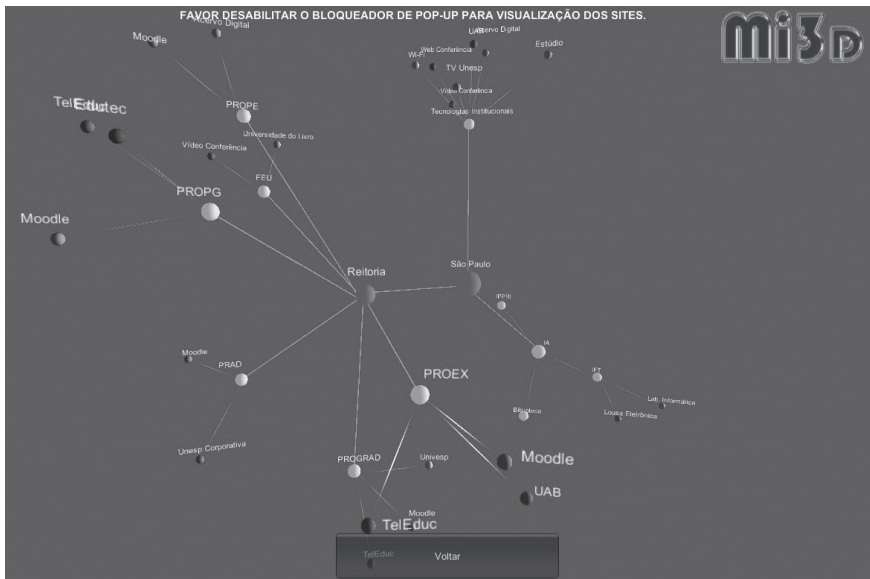
digitalizados, materiais didáticos impressos e digitais, além dos recursos e ferramentas utilizados para a mediação pedagógica como fóruns, chats, quizzes, webaulas, tarefas, portfólios, vídeo e webconferências apoiados pela mediação da tutoria que faz o acompanhamento pedagógico da aprendizagem do estudante.

São muitas as inovações tecnológicas aplicadas à EaD incorporadas nos modelos de curso da UAB nas instituições. Um retrato delas nos é ilustrado por um recurso desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) para Mapeamento de tecnologias digitais nas universidades brasileiras. De antemão, visando obter uma maior visibilidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas universidades públicas brasileiras, objetivamos desenvolver o seu mapeamento nas IES.

Entre os recursos que podem estar disponíveis destaca-se: datacenters, estúdios de TV e rádio, salas de videoconferência, laboratórios de multimídia, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle e Teleduc), lousas eletrônicas, câmeras filmadoras e fotográficas, redes wireless, servidores de alta capacidade de processamento e armazenamento, entre outros não comumente utilizados no modelo presencial mas sendo incorporados por estes.

Considera-se como exemplo o trabalho de mapeamento de todas os campi da Unesp e IFCE como ilustra a Figura 1.

**Figura 1** – Mapeamento de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).



Fonte: UNESP, 2013.

Através de um questionário previamente elaborado, é coletado todo tipo de informação referente às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de uma unidade universitária. Estas informações são rotuladas e padronizadas com tamanhos e cores diferentes. Todas as tecnologias que tiverem link de acesso, como por exemplo um AVA, terão seus links embutidos no objeto e acessíveis por um click. Assim, depois de finalizado, o programa trará um mapeamento 3D completo de todas as TDIC, a relação com sua respectiva unidade e quão fácil é o acesso ao seu endereço virtual.

O programa não se limita ao estado de São Paulo. É possível agregar parceiros de outros estados e até de outros países. Todos os recursos visuais utilizados para a construção do material são nativos da própria plataforma de desenvolvimento (Unity3D) mas podem ser aprimorados por um modelador 3D e o mapeamento com as informações já recebidas pode ser acesso através do link: <[http://struve.ipiranga.unesp.br/publicacao\\_digital/mapa3d/Mapa3d.html](http://struve.ipiranga.unesp.br/publicacao_digital/mapa3d/Mapa3d.html)>.

Este mapeamento nos permitirá ampla implementação no sistema UAB. Os dados nos oferecerão um retrato fiel das tecnologias empregadas

no Sistema UAB pelas IES participantes e permitirão compartilhamentos, aperfeiçoamento e aquisições de tecnologias naquelas IES que necessitem melhorar seu Projeto de infraestrutura. Os dados podem ser coletados por meio de um questionário online, onde todas as IES responderão indicando o Mapeamento a ser implementado via ATUAB ou outro link para formulário. Uma experiência de levantamento da situação atual das tecnologias nas IES nos é evidenciada no diagnóstico realizado com uma amostra de IES participantes da UAB.

## **5 DIAGNÓSTICO DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS VINCULADAS À EAD NAS IES**

Com o objetivo de coletar informações que contribuam para o mapeamento de iniciativas desenvolvidas ou em fase de desenvolvimento sobre Inovações Tecnológicas articuladas à EaD, nas instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao sistema UAB foi aplicado às IES um questionário contendo 7 (sete) questões referentes a ações de infraestrutura física, ações de equipamentos inovadores, ações de Recursos Didáticos Digitais inovadores, ações de serviços inovadores, ações de Gestão, Ações de metodologias inovadoras, ações de processos pedagógicos e ações de P, D & I.

Treze IES responderam integralmente ao questionário, entretanto, evidenciou-se-se algumas dificuldades para atingir amplo propósito deste diagnóstico, tais como: a falta da apresentação do conceito de inovação tecnológica no formulário; maior número de respondentes de uma mesma IES que deveriam estar envolvidos com as respostas; ausência do auxílio dos setores de graduação, pós-graduação e de TI de algumas IES para responder ao formulário.

A baixa quantidade de IES que responderam ao questionário nos incita a concluir que as IES precisam incorporar a cultura de inovação em suas rotinas, ações e políticas de forma a promover maior investimentos em programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em EaD; maior promoção de editais regulares de pesquisa em diversos temas atinentes a EaD e proporcionar às IES que operam na UAB, que investiguem sua prática e que avancem qualitativamente em suas ações.

Como resultado apresentado pelas IES respondentes, podemos identificar que cada uma entende a inovação presente em diversos aspectos como: de infraestrutura, de serviços, de recursos didáticos digitais, de procedimentos metodológicos, entre outros.

Do ponto de vista de infraestrutura destaca-se: redes comunitárias de ensino e pesquisa; anéis de redundância –fibra óptica; recursos de redundância com amplo uso de virtualização em servidores físicos.

Em serviços as IES indicam a integração de sistemas que permitem a disponibilização de conteúdos abertos e a integração de equipes híbridas que permitem o oferecimento de serviços para a comunidade acadêmica em geral.

Para os recursos didáticos digitais são mencionados o emprego de infográfico digital, e-books, animações vetoriais tridimensionais; utilização de objetos 3D para Realidade Aumentada; modelagem de ambientes virtuais tridimensionais; construção de aplicativos para dispositivos móveis (iOS, Android e Windows phone); e desenvolvimento de aplicações com requisitos de acessibilidade.

Em termos de inovações metodológicas as IES citaram como tais: atividades a distância orientadas segundo a teoria da atividade de estudo; Contextualização de conteúdo; estratégia de projetos para o desenvolvimento dos conteúdos; integração de diferentes mídias; e atividades de formação de docentes.

Disto ainda decorre a discussão e incentivo à produção de Inovação em EaD no que concerne a temas futuros e/ou emergentes como sugeridos pelas IES e sintetizados abaixo:

- Ambiente virtual de aprendizagem para as unidades escolares da educação básica e comunidade em geral para acessar cursos livres;
- Investimento em estúdios de gravação de vídeoaulas e salas de videoconferência;
- Melhoria na Internet e *data center* da EaD;
- *Web servers* dedicados para as unidades escolares da educação básica e comunidade em geral para acessar os cursos livres;
- Aquisição de tablets e celulares para desenvolvimento de aplicações móveis;

- Produção de aplicativos para dispositivos móveis integráveis a ambientes virtuais de aprendizagem;
- Estímulo a criação de laboratórios virtuais tridimensionais para complementação das práticas de laboratório;
- Produção de materiais didáticos digitais com forte caráter inclusivo, com os conteúdos seguindo a normatização W3C (WCAG 2.0);
- Integração de sistemas de gestão das universidades com SGB e SisUAB;
- Integração de AVA's com redes sociais;
- Estímulo ao uso de técnicas de Mineração de Dados (Edumining) para apoio à tomada de decisão dos gestores UAB;
- Experimentação de novos modelos de tutoria e composição de disciplinas;
- Estimular o investimento em pesquisas nos temas: Computação Ubíqua/blended learning, desenho universal de materiais didáticos, desenvolvimento de ferramentas de autoria integrados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Potencializar a inovação tecnológica em EaD é o desafio das IES que atuam na modalidade visando não uma competitividade entre instituições, mas qualidade de produtos e serviços que levem os estudantes a aprendizagens significativas para as profissões que escolheram. Neste ensaio buscamos provocar a discussão do tema posto que é por via da mediação tecnológica que se faz EaD e há muito que evoluir para apropriação e compartilhamento sustentável das tecnologias em benefício de modelos de EaD mais evolutivos.

Estamos muito longe das competências estabelecidas pela Unesco (Unesco, 2008) que indicam que é preciso melhorar a prática docente em todas as áreas de seu desempenho profissional, combinando competências em TDIC com inovações pedagógicas e tecnológicas, planejamento escolar e organização dos ambientes de aprendizagem. Estas competências visam melhorar as estratégias de ensino e transformar o professor em



um líder de inovação dentro de suas respectivas instituições. Por consequência, o objetivo tem repercussão na melhoria da qualidade do sistema educativo de uma maneira geral.

Por sua vez, a incorporação das TDIC nas escolas e na universidade não é em si mesma um fator de transformação e inovação das práticas educativas, mas as experiências vivenciadas atualmente tornam evidente a prática inadequada do professor. Assim, destaca-se a importância de rever o processo formativo do professorado, principalmente do professor de ensino superior, para que haja uma mudança no uso das TDIC em contextos de ensino para um aprendizado condizente aos novos tempos. Isto implica em investimento em pesquisa e desenvolvimento, em incentivo ao desenvolvimento de aplicações educacionais que transformem os ambientes de aprendizagem.

Finalmente, destaca-se a importância de desenvolver novas competências no professor que lhe permitam trabalhar no plano político-pedagógico, sendo membro atuante na comunidade universitária, participando das decisões e contribuindo com a sua experiência na busca de soluções para os problemas que a academia brasileira enfrenta.

O importante é focarmos em inovações metodológicas e tecnológicas. A formação do educador deve dar-lhe meios para auxiliá-lo a descobrir um outro modo de agir e de mudar para o benefício dos educandos. Dessa forma, precisamos, inicialmente, provocar no professor uma consciência sobre o processo ensino-aprendizagem, instalando um estado de insatisfação com a própria prática pedagógica vigente e, conseqüentemente, um desejo de mudança. Isso gera um movimento de percepção e reflexão na busca de estratégias pedagógicas que possibilitam uma aprendizagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (Schlünzen, 2000).

## REFERÊNCIAS

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development.  
*In: Manual de Oslo – Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre Inovação*, OECD. Tradução FINEP, Brasília, 2006.

SCHLÜNZEN, E. T. M. (2000). *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando Um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas*. Tese (Doutorado) – PUCSP – São Paulo.

UNESCO. *UNESCO's ICT competency standards for teachers*. Towards ICT skills for teachers. 2008. Disponível em: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>>.

ZALTMAN, G.; DUNCAN, R.; HOLBEK, J. *Innovations and Organizations*. Nova Iorque: Wiley, 1973.

# Capítulo X

## **O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO EM EAD**

ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS, LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA  
& VÂNIA MARISA NIEDERAUER SEVERO

### **1 INTRODUÇÃO**

A sociedade tem passado por uma série de transformações de cunho econômico, científico e tecnológico. Com esse novo cenário, a educação precisa acompanhar este processo, demandando uma nova organização do trabalho e exigindo atualização e formação continuada dos docentes atuantes. Logo, o trabalho inter e transdisciplinar, a especialização dos saberes, o acesso à informação e o trabalho de construção do conhecimento como um diálogo que contribua com uma reflexão crítica da sociedade, é uma premissa para garantir que o trabalho docente esteja ocorrendo de forma efetiva.

Na educação a distância, essas demandas não diferem de outras modalidades de ensino. Em muitas situações, são necessárias ainda mais ações para que os objetivos da formação dos profissionais sejam devidamente alcançados. Dessa forma, o *Campus* EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN tem se empenhado em trabalhar com a formação de professores que irão atuar na modalidade a distância, trabalhado com conteúdos práticos e teóricos voltados para esse tipo de ensino.

Neste artigo, será explanada a modalidade a distância contextualizada no instituto, abordando os aspectos políticos, objetivos do IFRN na formação de professores e o histórico institucional com EaD, que começou com o programa PROITEC. Logo após, a capacitação para EaD será explorada, explicando o trabalho desenvolvido na instituição por meio do Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC) da Direção de Educação a distância (DED) e explicando como o curso de formação para a modalidade a distância está estruturado, seus objetivos e bases legais para funcionamento.

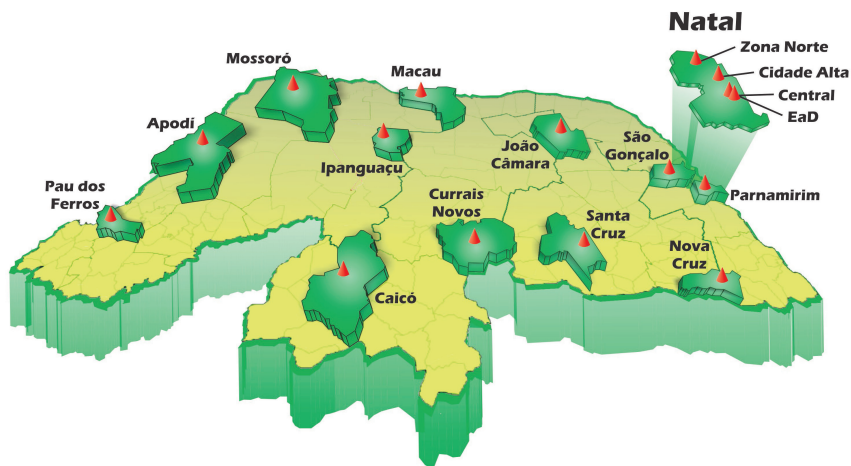
Em seguida, serão expostas as análises estatísticas dos concluintes das turmas ofertadas nos anos de 2010 a 2014, como informações sobre os matriculados, concluintes e desistentes. Por fim, as considerações finais deste estudo são explanadas, ressaltando a importância desse trabalho na instituição, de forma a acarretar um maior envolvimento de todos os que fazem a EaD no IFRN.

## 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA HISTÓRIA DO IFRN

Dentro da política de expansão e reestruturação do ensino profissional e tecnológico do Ministério da Educação, a partir da promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o antes CEFET adquire nova institucionalidade, passando a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Essa mudança implica em maior abrangência de atuação e leva o IFRN a ofertar desde o nível médio ao superior, com cursos técnicos, tecnológicos e de formação de professores, pós-graduação, além dos programas de formação inicial e continuada de trabalhadores.

Essa nova institucionalidade, aliada à expansão, gerou também novos desafios e novas demandas. Para responder a essas necessidades, o IFRN optou por estruturar-se em *campi* especialista atuando em focos tecnológicos específicos a partir das demandas socioeconômicas e arranjos produtivos locais. A Figura 1, a seguir, mostra a distribuição geográfica dos *campi* do IFRN com ilustração dos focos tecnológicos regionais.

Figura 1 – Disposição geográfica e área de abrangência dos *campi* do IFRN.



Fonte: Elaboração das autoras.

Em virtude dessa nova configuração, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),

a educação a distância deve ser considerada para ampliação das ofertas do Instituto, levando em consideração práticas de multimídia, teleconferência e interação didática na aprendizagem presencial e semipresencial. Em todo caso, as ofertas de cursos com caráter especializado deverão ser lideradas pelo *campus* especializado, que irradiará a ação para todo o Instituto (IFRN/ PDI 2009-2014, 2009, p.19).

Nesse sentido, a educação a distância está em constante crescimento, visto que possibilitará ainda mais a democratização do ensino, complementando a função social do IFRN. Para tanto, entre os objetivos e ações do ensino para o quadriênio 2009-2014 (IFRN/ PDI 2009-2014, 2009, p.26), está prevista a ampliação e fortalecimento da educação a distância, com consolidação de oferta institucional própria.

Para a consecução desse objetivo, o Instituto pretende:

- investir em infraestrutura tecnológica, administrativa e de pessoal especializado em todos os *campi* para atuação na educação a distância;

- capacitar professores e técnicos-administrativos para atuação na educação a distância;
- ofertar, na modalidade de educação a distância, cursos técnicos subsequentes, de licenciatura, de especialização/formação pedagógica, bacharelado em Ciência e Tecnologia e FIC.

A atuação do IFRN na Educação a Distância começou com o Programa de iniciação Tecnológica e Cidadania, que teve fases bem distintas. Seu embrião surgiu de um convênio com o Ministério do Trabalho em 1977, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura. Na época, atendia a alunos para reforço de aprendizagem em preparação para ingresso nos cursos técnicos da então ETFRN. Depois, em 1987, a instituição assumiu a manutenção total do programa com aulas presenciais de português e matemática para filhos de sindicalizados. Essas duas etapas não podem ser consideradas de educação a distância, por não possuir as características inerentes a essa modalidade.

Só a partir de 1994, com nova estruturação, o Pró-técnico, sua denominação de então, além das aulas presenciais, passou a contar também com teleaulas produzidas no Setor de Multimídia do próprio Centro, caracterizando-se, então, como curso de educação a distância de segunda geração.

Em virtude da nova institucionalidade, o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania recebeu nova sigla (PROITEC), embora tenha mantido a denominação anterior e suas bases filosóficas e pedagógicas.

Segundo o PDI 2009-2014, esse programa é um dos

[...] mais bem sucedidos da instituição, o qual está estreitamente associado à política de reserva de 50% das ofertas educacionais para os estudantes que concluíram o ensino fundamental na rede pública, atingindo, por isso, uma boa parcela das camadas menos favorecidas da população. [...] que, além de preparar para o ingresso nos *campi* do IFRN, contribui para elevar os níveis da qualidade do ensino em todo o Estado. Tem-se, assim, um importante meio para garantir que a inclusão social seja feita com qualidade e responsabilidade (IFRN, PDI 2009-2014, p.13).

Dessa forma, a democratização do ensino por meio da EaD não ocorre apenas por meio do alcance de pessoas que estão em outras

localidades, mas também preparando alunos para ingressarem no IFRN. Suas ações, assim, são ampliadas, bem como o público atendido. Esse processo de aperfeiçoamento que foi ocorrendo ao longo dos anos demonstra que a modalidade tem se desenvolvido rápido e alcançado bons resultados, de forma a justificar as propostas do PDI.

Ainda na modalidade a distância, quando do lançamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o IFRN, atendendo ao Edital SEED/MEC nº 1 de 16 de dezembro de 2005, passou a ofertar o curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental em 3 polos de Apoio Presencial (Luís Gomes, Currais Novos e Martins), atendendo inicialmente a 150 alunos.

Em 2009, atendendo ao Edital SEED/MEC nº 01 de 2006, foram iniciados mais três cursos, desta vez em nível de pós-graduação lato sensu na área de formação de professores (Literatura e Ensino, Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar e Educação Ambiental e Geografia do Semiárido numa perspectiva Interdisciplinar). Em 2010, a partir da submissão ao mesmo edital, inicia-se também a oferta da Licenciatura em Letras Espanhol.

Além dessa oferta na educação superior, o Instituto também atua, através da E-Tec Brasil ofertando cursos técnicos subsequentes.

É importante frisar que todo o material produzido para esses cursos é elaborado e produzido por profissionais capacitados pela equipe do *Campus* EaD, atentando para os princípios norteadores de materiais para essa modalidade por meio da utilização de novas tecnologias e de teorias que orientam sobre a forma de se comunicar e mediar na educação a distância.

A oferta de Educação a Distância no IFRN tem sido, portanto, contínua e progressiva, gerando necessidade, também contínua e progressiva de capacitação para todos os que passam a atuar na modalidade. Por isso, assim que surge o primeiro edital do Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC) pela Direção de Educação a Distância da CAPES (DED/CAPES), o IFRN se submete ao edital com vistas a ofertar capacitação para todos que atuam em EaD na instituição.

### 3 CAPACITAÇÃO PARA EAD NO IFRN

O programa de capacitação para Educação a Distância no IFRN começa junto com o fomento oferecido pelo governo federal e se amplia por meio dos editais do Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC) da Direção de Educação a distância (DED) da CAPES, realizado até 2013. Esse, portanto, foi um programa importante para permitir o processo contínuo de capacitação dos atores da EaD no IFRN desde sua inserção no Sistema UAB.

Anualmente, o IFRN vem desenvolvendo cursos de capacitação destinados aos tutores, coordenadores e professores pesquisadores envolvidos no Sistema UAB. Essas capacitações partem da ideia de que não é possível desenvolver cursos nessa modalidade se os profissionais não estiverem preparados para os desafios que ela possui. Essas capacitações, inicialmente, ocorriam a partir de treinamentos oferecidos aos professores durante a sua atuação nas ofertas de educação a distância. Hoje, ocorrem de forma mais sistemática, com a inserção dos alunos no sistema acadêmico institucional e com dados mais precisos sobre sua capacitação, por meio de cursos específicos. Essas mudanças foram, em grande parte, proporcionadas pelo PACC. Sem mencionar a possibilidade de contar com profissionais cada vez mais capacitados para o trabalho com a EaD, desenvolvendo uma educação com mais qualidade.

Desde a primeira submissão ao primeiro edital do PACC, em 2007, o IFRN tem aumentado a oferta de cursos de capacitação de forma significativa. Para isso, O *Campus* EaD se propõe a dar o suporte necessário para a organização de cursos de capacitação de profissionais que irão atuar com essa modalidade. O curso de Formação em EaD é parte fundamental dessa capacitação de professores formadores, tutores e outros profissionais diretamente envolvidos no processo de educação a distância, pois fornece a base de concepções sobre essa modalidade e as formas de atuação dos profissionais, buscando dirimir as dificuldades que são encontradas na vivência prática.

O uso crescente das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) na educação, ao mesmo tempo em que permite a dinâmica e a atualização das metodologias de ensino de professores, gera uma grande necessidade de formação desses profissionais que atuarão em



contextos diferentes dos habituais e necessitarão integrar teoria e prática docente em um ambiente virtual. Essa necessidade se deve, principalmente, ao combate da utilização da tecnologia apenas como recurso, sem modificar práticas metodológicas a favor do aluno.

A capacitação desses profissionais permite uma abrangência que ultrapassa os objetivos específicos do ensino e pode atingir uma dinamicidade maior no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, a partir do momento em que haja professores preparados para atuar através de plataformas virtuais de aprendizagem e capazes de elaborar materiais didáticos que estimulem o aprendizado interativo (vídeos, slides em Power Point, mapas conceituais, CDDs, entre outros). Essa modalidade se expandiu muito rápido, gerando algumas visões distorcidas que dificultam sua prática. Por isso se torna tão importante capacitar os profissionais, para superar preconceitos e dinamizar sua atuação; para favorecer a superação das dificuldades que os alunos, normalmente, sentem ao iniciar seus estudos na EaD.

Para promover a capacitação e o desenvolvimento contínuo dos profissionais que lidam com a EaD são ofertados vários cursos pelo *Campus* EaD do IFRN. O Curso de Aperfeiçoamento de Gestão em EaD tem desenvolvido competências e habilidades relacionadas às funções gerenciais para os profissionais que atuam ou pretendem trabalhar com planejamento, organização, direção ou controle de atividades relacionadas à educação a distância. A proposta prevê ampliar o conhecimento sobre as legislações que incidem sobre a atividade, sobre a história e a cultura do ensino a distância no Brasil, a forma de coordenar equipes, a gestão de ambientes virtuais de aprendizagem, a gestão do processo de produção de materiais didáticos, bem como todo o processo de planejamento das atividades e a avaliação dos polos, possibilitando um melhor desempenho das funções gerenciais necessárias no dia a dia dos cursos e polos.

O Curso de Informática Avançada capacita quem já trabalha com EaD, para aprofundar os conhecimentos e otimizar a prática nos sistemas operacionais e softwares de escritório e produção de material didático mais utilizados na educação. Dessa forma, a partir da reflexão sobre sua prática, os profissionais podem desenvolver novas formas de interação com os alunos a partir dos meios tecnológicos que são disponíveis. Assim,

possibilita-se uma educação com maior qualidade, que é o objetivo de todas essas ações.

A Capacitação em Gestão Compartilhada de Polo, especialmente para Coordenadores de Polo e Tutores Presenciais e tem se transformado em um espaço contínuo de diálogo e de formação para as lides relacionadas aos polos de apoio presencial.

O Curso de Mediação Pedagógica em EaD foi implementado como um curso de formação continuada, com o nome de Laboratório de Mediação Pedagógica, atendendo professores e tutores em suas dificuldades específicas relativas à elaboração de material didático, uso de recursos, organização de suas páginas de disciplina na plataforma virtual de aprendizagem e elaboração de suas avaliações.

Além desses, há cursos para a produção de material didático, para o uso do Moodle, para o uso das tecnologias na educação presencial e a distância, enfim, o *Campus* EaD do IFRN tem procurado identificar as demandas por capacitação para o uso das novas tecnologias e para a Educação a Distância e, a partir dessa demanda, ofertar capacitações que consigam manter contínuo o processo de aperfeiçoamento dos profissionais da própria instituição, assim como para a comunidade externa. Entre essas capacitações, o foco deste artigo é o Curso de Formação em EaD.

O Curso de Formação em EaD tem como objetivos a compreensão dos principais fundamentos da EaD e do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade; o domínio dos conhecimentos acerca da plataforma Moodle; o conhecimento da função da tutoria na EaD; a reflexão sobre a legislação que orienta e regulamenta a Educação a Distância; além do conhecimento, compreensão e domínio do processo de avaliação da aprendizagem na modalidade EaD. Esses conteúdos são importantes pois ajudam os profissionais a compreenderem todo o funcionamento dessa modalidade, as formas de atuar, as peculiaridades e as ferramentas que estão disponíveis para promover a interação com os alunos. Além disso, os faz perceberem que essas concepções partem de uma legislação que orienta e regulamenta a EaD.

Esse curso de formação é ofertado a distância, com uma carga horária total de 120h, sendo 16h presenciais e 104 horas a distância. Constitui-se de módulos que promovem a integração entre teoria e prática, reunindo desde a história da EaD até a utilização do Moodle e a simulação de

situações reais que esses profissionais enfrentarão ao longo de seu trabalho com essa modalidade. O Curso destina-se a professores formadores, tutores e outros profissionais diretamente envolvidos no processo de educação a distância.

A seleção dos alunos se dá por diversas vias, dependendo da necessidade de capacitação da instituição. O curso constitui etapa do processo seletivo para tutores e professores pesquisadores do sistema Universidade Aberta do Brasil no IFRN, portanto, todos que passam nas três primeiras etapas do processo seletivo estão automaticamente matriculados no curso. Isso é fundamental porque muitos desses profissionais não possuem contato com essa modalidade de ensino, e alguns, inclusive, possuem preconceitos que são superados, em geral, durante o curso. Dessa forma, eles começam sua prática mais preparados para as situações que vão vivenciar. Esse é o curso inicial indicado para todos aqueles que desejam trabalhar com a EaD, pois fornece o conhecimento necessário para todos os demais que formam esse profissional.

O curso também pode ser ofertado por demanda, ou seja, na medida em que for solicitado por outros *campi* do IFRN, assim como por outras instituições, de acordo com os termos de cooperação técnica realizados com o *Campus* EaD. Como existe a possibilidade de alguns cursos e disciplinas presenciais desenvolverem 20% da sua carga horária a distância, muitos professores estão solicitando participar dessa capacitação para desenvolverem essa carga horária de forma mais adequada. Além disso, os professores também demonstram interesse em se capacitar, devido ao crescimento da modalidade e a necessidade de democratização do ensino.

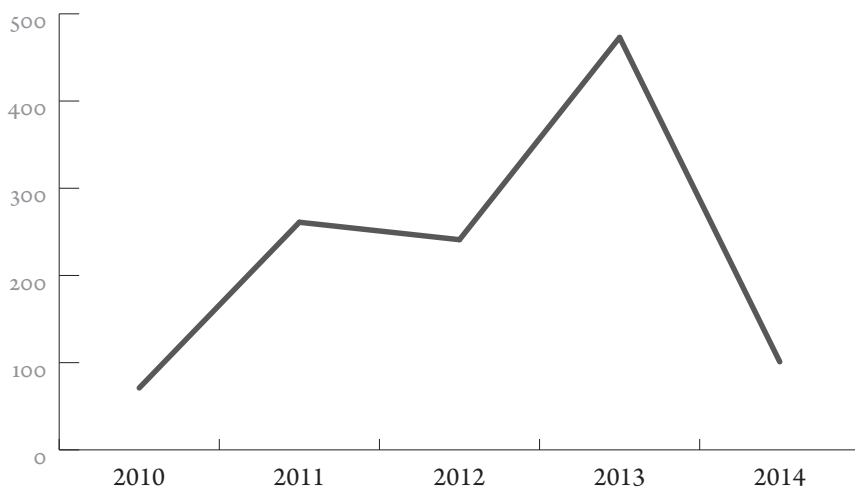
O Curso de Formação em Educação a Distância está fundamentado nos dispositivos legais que tratam dos cursos na modalidade a distância, a saber:

- No Decreto nº. 5.622, de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 (que trata da educação a distância) da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 7º, inciso II, assim como o Art. 39 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008);

- Na Portaria nº 4.059 de 07 de dezembro de 2010, que trata da possibilidade de as instituições de ensino superior trabalharem com metodologias a distância em até 20% da carga horária dos cursos presenciais;
- Na Portaria nº 1.369 de 2010, que credencia o IFRN a ofertar cursos na modalidade a distância.

Desde 2010, o curso teve 1.147 matriculados e formou 896 profissionais para atuarem de alguma forma na Educação a Distância. A seguir, alguns gráficos que podem ajudar na compreensão sobre como o curso tem se comportado nos últimos quatro anos.

**Gráfico 1** – Matriculados no Curso de Formação em EaD de outubro/2010 a julho/2014.

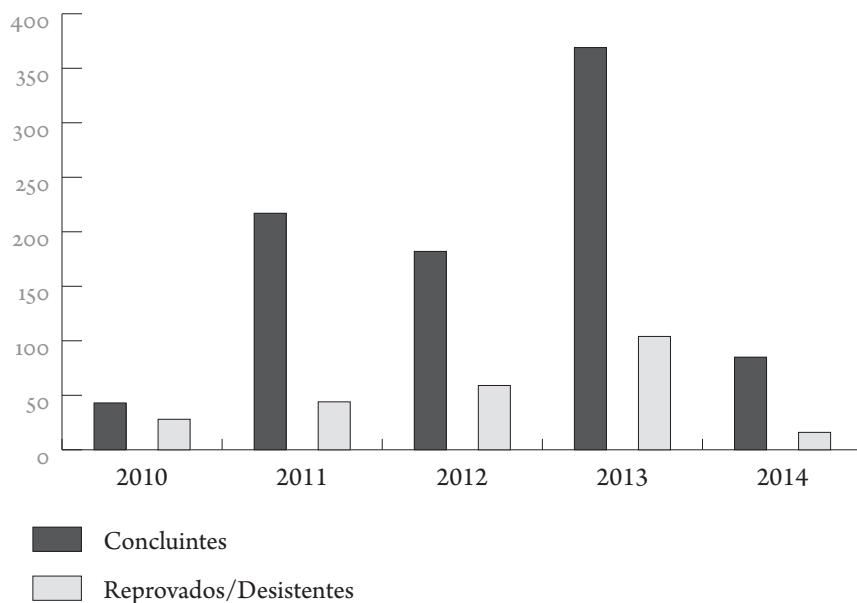


**Fonte:** Elaboração das autoras com base em dados da secretaria acadêmica do curso.

O gráfico demonstra um salto nas matrículas de 2010 para 2011. Parte desse valor se dá porque 2010 está sendo mensurado apenas a partir de outubro e outra parte é devido à necessidade crescente de capacitação. Essa necessidade foi maior, inclusive, no ano de 2013, com ampliação da oferta e diminuiu em 2014 porque a instituição deixou de receber recursos do PACC, cujo edital não foi publicado pela DED/CAPES nesse ano e teve que arcar com os custos dessa capacitação com recursos oriundos de sua matriz orçamentária.

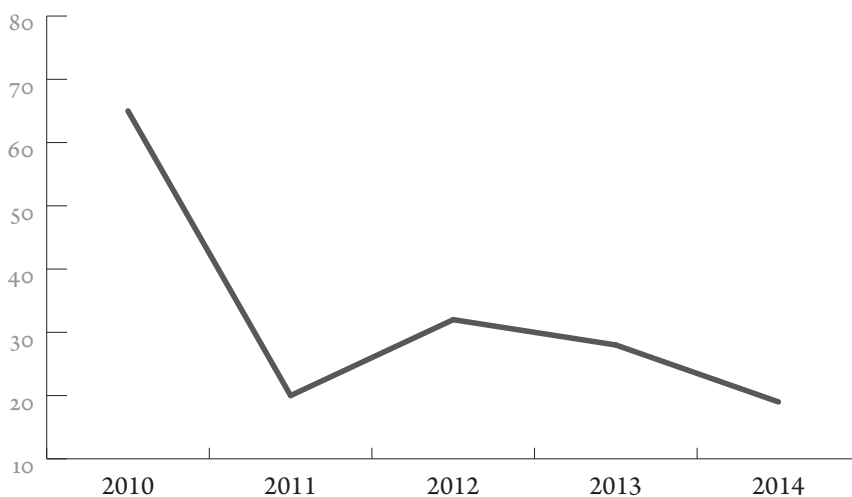
Em 2014, os valores são referentes ao primeiro semestre e, considerando a proporção, ao final do ano o valor deve ser próximo aos alcançados em 2011 e 2012, entre 200 e 300 matrículas.

**Gráfico 2** – Concluintes e reprovados/desistentes no Curso de Formação em EaD de outubro/2010 a julho/2014.



**Fonte:** Elaboração das autoras com base em dados da secretaria acadêmica do curso.

**Gráfico 3** – Taxa de reprovação e desistência no Curso de Formação em EaD de outubro/2010 a julho/2014.



**Fonte:** Elaboração das autoras com base em dados da secretaria acadêmica do curso.

Os gráficos 2 e 3 mostram os dados relativos, principalmente, aos reprovados e desistentes do curso. Apesar desse índice ainda ser alto, variando a cada oferta, o índice de concluintes ainda é maior, correspondendo a 78,6% dos alunos que participaram do Curso de Formação. A taxa de evasão teve um crescimento no ano de 2012, mas vem sofrendo um decréscimo. E, se comparada à taxa inicial de 65%, que é muito boa.

Com isso, o Curso de Formação em EaD tem sido de extrema importância para a formação de novos profissionais e para aqueles que já atuam com a EaD, visto que nas últimas turmas esse público também vem crescendo. Os alunos são levados, logo no início do curso, a expressar como enxergam o papel do tutor/professor na EaD e, ao final do curso, é solicitado que vejam o que se modificou nessa visão. Muitos declaram ter ampliado a concepção não só sobre a modalidade, mas sobre a própria atuação docente, além de perceberem a riqueza e o alcance dessa modalidade.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Formação em EaD tornou-se obrigatório para todos os que atuam em EaD no IFRN, é parte integrante do processo seletivo para tutores presenciais e a distância. Por mais capacitado que se encontre um profissional em sua área de atuação, no IFRN considera-se inadmissível que o mesmo não tenha conhecimentos básicos e essenciais para uma atuação na modalidade a distância. A oferta do Curso de Formação em EaD pode ser aprofundado em por meio do acompanhamento de tutores do Moodle que provêm constante orientação a fim de as pessoas que atuam com EaD aprofundem os seus conhecimentos em relação aos recursos tecnológicos para uma melhor utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse processo se reflete de forma direta na qualidade da sala virtual, das atividades e de todo processo de ensino-aprendizagem.

Dentro do seu programa de capacitação de profissionais e alinhado às novas complexidades e tecnologias desenvolvidas e aplicadas na educação, o *Campus* EaD propõe novos cursos para atingir outras áreas do conhecimento, para atender as novas necessidades de formação continuada no IFRN.

Essas ações de capacitação têm se configurado um sucesso pelo envolvimento de todos os que fazem a EaD, pelo maior processo comunicativo que se instalou tanto nas instâncias de gestão, quanto nas instâncias pedagógicas, pela melhor capacitação de todos os que fazem EaD para o trabalho nos polos e junto aos alunos, por meio das TIC.

As ofertas realizadas pelo IFRN tem sempre crescido e contado com uma ampla aceitação da comunidade interna, alcançando, inclusive, a comunidade externa. Portanto, novos atores sempre estão se somando às ofertas em EaD na Instituição, tornando-se agregadores de valor para a melhoria na qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Autores Associados, Campinas, 1999.

LITWIN, Edith. *Educação a Distância*: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Artmed, Porto Alegre, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, O. B, POLAK, Y. N. S. *Educação à Distância na UFPR*: novos cenários e novos caminhos. 2ª edição, UFPR, Curitiba, 2001.

MEIRA, Marly. *Educação Estética, arte e cultura do cotidiano*. \_In: Pillar, Analice Dutra (Org.) A Educação do Olhar. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORAN, José Manuel et alli. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus, Campinas, 2000.



# Currículos

---

## **ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS**

Doutoranda em Sistemas de Informação, mestre em Sistemas e Computação, bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Radialismo – e tecnóloga em Desenvolvimento de Software. Atualmente trabalha como professora de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no IFRN e na Coordenação Adjunta da UAB também no IFRN. Sua produção acadêmica e profissional concentra-se nas áreas de Educação, Comunicação Social e Ciências da Computação, com ênfase nos temas relacionados às novas tecnologias aplicadas à educação a distância.

## **ILANE FERREIRA CAVALCANTE**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal

de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). Também exerce, nessa instituição, a função de Coordenadora de Graduação e Pós-graduação do *Campus* EaD e é Coordenadora UAB. É membro do Fórum Estadual de Formação Docente do RN, desde 2010, Foi Vice-presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB de 2011 a 2015. Tem experiência na área de Educação, atuou como professora de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, mas hoje trabalha principalmente com os seguintes temas: gênero, representação, literatura, história cultural e história da educação e Educação a Distância.

### **CARLOS RINALDI**

Possui graduação em Licenciatura Em Ciências Com Habilitação Em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1979), mestrado em Física pela Universidade Federal Fluminense (1989) e doutorado em Pós Graduação Em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002). Atualmente é professor TITULAR da Universidade Federal de Mato Grosso, membro do fórum estadual de educação – Secretaria de Estado de Administração de Mato Grosso e vice presidente do fórum nacional UAB da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Educação Em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de física, ensino de ciências, formação de professores de ciências e educação em ciências, educação a distância.

### **MARIA LUISA FURLAN COSTA**

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Atualmente é Diretora do

Núcleo de Educação a Distância da UEM e Coordenadora do programa Universidade Aberta do Brasil na mesma instituição. Presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB (2013 a 2015).

### **ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE**

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN. Possui graduação em Letras – Licenciatura Plena com Inglês, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983), tem diploma de Estudos Avançados em Teoria e História da Educação pela Universidade Complutense de Madrid (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Foi Coordenadora da UAB no IFRN até 2010 e Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil no IFRN até 2012. Atuou na elaboração de material didático da disciplina de Língua Portuguesa para a modalidade de Educação a Distância no Programa PROITEC e para o curso Técnico de Nível Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (presencial). Atuou como professora na especialização do PROEJA (2008, 2009 e 2010), na Especialização em Português e Matemática numa perspectiva Transdisciplinar na Modalidade EaD, no curso de Aperfeiçoamento de Professores do Município (2009, 2010 e 2011), no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão em EaD (2013, 2014) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Hoje está lotada no *Campus* EaD do IFRN. Seus temas de interesse são: Educação, educação profissional, formação de professores para a educação profissional, linguística, educação a distância, transdisciplinaridade, complexidade, ética e filosofia da linguagem.

### **ELIZABETE ALVES DE FREITAS**

Tem Graduação em Estatística e Matemática (Licenciatura) e Especialização em Pesquisa Operacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, é professora do IFRN desde 1991 onde, desde

2001, participa de Programas em Educação a Distância e atualmente é vinculada no *Campus* EaD. Atua também como Coordenadora Geral da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil) desde 2008.

## **ROBERTO DOUGLAS DA COSTA**

Formado em Sistemas de Informação pela Universidade Potiguar (UNP), Especialista em Novas Tecnologias na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB) e Mestrando em Sistemas Computacionais com ênfase em Tecnologias Educacionais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em parceria com a Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), autor das obras: *Informática – Tudo que você precisa saber para ser aprovado*, da coleção concursos públicos da editora Digerati Books – SP e *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* da editora IFRN-RN. Atualmente, professor efetivo lotado no *Campus* de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) e coordenador dos cursos Técnicos ofertados na modalidade a distância. Atua também como professor do curso técnico de Informática e na Universidade Aberta do Brasil (UAB) como professor formador da disciplina Novas Tecnologias da Comunicação e a Educação a Distância.

## **JOÃO PAULO DE OLIVEIRA**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Graduado em Ciência da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Coordenou a iniciativa Projeto Ação Digital – PAD de Russas-CE pelo Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades – Telecentros.BR. Atua, principalmente, nas áreas de inclusão sociodigital, informática educativa e tecnologias sociais aplicadas à Educação Profissional.

**FRANCISCO ALIANDRO DA COSTA**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(2005), graduação em Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(2014), graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Brasil(2014), especialização pela Universidade Aberta do Brasil(2010), especialização em Especialização em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Patos(2007), especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte(2010) e especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte(2010). Atualmente é professor nas instituições: Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade Internacional do Delta, Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional e Instituto de Pesquisa e Educação Teológica.

**JOMARA DANTAS PESSOA**

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2006). Especialista em Geografia do Nordeste: Desenvolvimento e Gestão do Território pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2009). Especialista em Geografia e Gestão Ambiental pelas Universidades Integradas de Patos (2009). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Federal do Paraná (2010). Professora efetiva de Geografia pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de ensino de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: comércio, pequenas cidades, ensino de Geografia. Atualmente mestranda do Programa de Pós graduação em Geografia (PPGe) pela UFRN.

## **LEIDIMAR VERÍSSIMO DA COSTA ALVES**

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Especialização em Gestão Pública Municipal pela mesma instituição. Também é especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido pela Universidade Aberta do Brasil. É professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Caraúbas e tutora presencial da UAB/IFRN do polo de Caraúbas.

## **MARCOS ROBERTO FERNANDES GURGEL**

Especialista em Gestão Pública pelo IFRN; Gestão Educacional e Escolar – Universidade Vale do Acaraú – UVA/IBRAPES. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2004). Atualmente é professor de Sociologia, Filosofia, História e Artes da Escola Estadual Sebastião Gurgel em Caraúbas – RN. Coordenador do Polo Presencial Sertão das Caraubeiras da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Foi aluno do Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Matrícula 2011106467. Um dos dois professores selecionados no Estado do Rio Grande do Norte pelo Programa Missão Pedagógica no Parlamento – Câmara dos Deputados (Brasília - DF) 2011. Selecionado para o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa no Timor Leste – PQLP – Edital – CGCI – nº 43/2011 como Professor Formador para atuar em 06 meses junto ao Instituto de Educação Superior de Timor. e Relator Nordeste do Grupo de Pesquisa Institucionalização da EaD no Brasil (Coord. Prof. Dr. Celso Costa) Coordenador Técnico e elaborador de projetos alvará 516/11 – ATOS – Assessoria, Consultoria e Capacitação Técnica Orientada Sustentável.

**ROSANGELA MARIA SINÉZIO DE ARAÚJO**

Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Atua como supervisora da seriação da rede pública e tutora presencial da Universidade Aberta do Brasil, polo Sertão das Caraubeiras da cidade de Caraúbas/RN.

**WILTON FIRMINO DA CRUZ**

Possui Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Especialização em Gestão Educacional pela Fundação Francisco Mascarenhas – Faculdades Integradas de Patos – PB. É diretor da Escola Estadual Prof. Lourenço Gurgel de Oliveira, professor efetivo das redes públicas de ensino do Rio Grande do Norte e do município de Caraúbas – RN e tutor presencial do polo de Caraúbas da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

**ZILDENICE MATIAS GUEDES MAIA**

Possui graduação em Gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010) e Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (2013). Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua principalmente nos seguintes temas: Agroecologia, Sustentabilidade, Agricultura familiar; Desenvolvimento Rural.

**MARIA APARECIDA CRISSI KNÜPPEL**

Professora Assistente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Tem graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1982), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando

principalmente nos seguintes temas: história da educação, história dos manuais escolares, história das disciplinas escolares, história da leitura, educação a distância e tecnologias da educação. Coordenadora do Grupo de Estudos HISTEDBR da Unicentro, Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Unicentro e Coordenadora UAB da Unicentro.

### **RENATA PATRÍCIA LIMA JENÔNIMO M. PINTO**

Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1985), mestrado em Matemática Aplicada pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1990) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Estatística da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Modelos de Previsão. Atuou como Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba entre março de 2011 e novembro de 2012. Representante do grupo de trabalho do tema Polos do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil no período de março de 2014 a março de 2015. Ocupa o cargo de Vice-Diretora da Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba e Coordenadora Adjunta do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba-UAB/UFPB.

### **LEONARDO DOS SANTOS FEITOZA**

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Atualmente, é substituto interino da Diretoria de Produção de Material Didático do *Campus* EaD do IFRN.



**ROSEMARY PESSOA BORGES**

Professora efetiva de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no *Campus* EaD, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e atualmente exerce a função de Diretora de Produção de Material Didático no IFRN. Atuou como Tutora, Professora Formadora e Conteudista na Universidade Aberta do Brasil – UAB. Tem experiência na Coordenação de Produção de Material Didático para Educação a Distância, bem como na formação de Professores Conteudistas. Possui graduação em Tecnologia em Desenvolvimento de Software pelo IFRN. Especialista em Engenharia de Sistemas pela ESAB e em Tecnologias na Aprendizagem pela Faculdade Ítalo Brasileira.

**WAGNER RAMOS CAMPOS**

Pós-Graduando em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE-UFRN). Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa/Literaturas pela mesma universidade, em Julho/2013. Integrou a primeira turma do Programa de Licenciaturas Internacional da CAPES (PLI), entre 2010 e 2012, sendo também diplomado em Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Lusófonos pela Universidade de Coimbra, Portugal. Possui ainda graduação em Engenharia de Telecomunicações pela Universidade Federal Fluminense, em 2008. Com experiência profissional variada, atualmente, é servidor público federal, ocupante do cargo de coordenador de revisão de textos no *Campus* EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem estado envolvido em atividades docentes desde 2009, em diversos espaços formais e não formais de educação. No momento, ministra um curso de formação continuada na temática do ensino de literatura africana e afro-brasileira para professores do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Presidente Café Filho, em Natal-RN.

## **CELIA MARIA DE ARAÚJO**

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo – pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e atua na área de Tecnologia Educacional com ênfase em Educação a Distância. Exerce os cargos administrativos de Vice Coordenadora Institucional da Universidade Aberta do Brasil – UAB no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Conselheira no tema Material Didático do Fórum Nacional de Coordenadores da UAB. Faz parte do Banco de Consultores para Acompanhamento e Avaliação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de auxiliar a diretoria de Educação a Distância da Capes nos processos de: Avaliação e acompanhamento dos polos de apoio presencial do Sistema UAB e os oriundos de Programas e Ações do Ministério da Educação que estão sob a gestão da diretoria de Educação a Distância; Avaliação e acompanhamento dos cursos ofertados na modalidade a distância pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, no âmbito do Sistema UAB; Elaboração e julgamento do objeto de editais no âmbito de suas atividades e competências.

## **NARA MARIA PIMENTEL**

Especialista em Educação Continuada e a Distância pela Universidade de Brasília (UnB), Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1983), com especialização em Supervisão Escolar (FAFI), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2000), Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas – UFSC (2006) na linha de pesquisa Mídia e Conhecimento com tese em Políticas Públicas na Educação Superior a Distância. Bolsista do Programa AlBan com Estágio de doutorado na Universidade Aberta em Lisboa – Portugal, sob a Tutoria do Professor HERMANO CARMO em Educação Aberta e a Distância no Ensino Superior (2005). Atuou como Professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Superior. Na CAPES, foi Coordenadora Geral

de Articulação Acadêmica da Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES (04/2010). Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE-UnB . Diretora de Ensino de Graduação a Distância (DEGD) junto ao Decanato de Ensino de Graduação a Distância (DEG) da UnB; Coordenadora Geral do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB (UAB/UnB) e Coordenadora do Fórum Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (ComFor/UnB).

### **ELOISA MAIA VIDAL**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). É professora adjunta da UECE e desenvolve pesquisas acadêmicas na área de política educacional, avaliação e gestão da educação básica. Foi Coordenadora Pedagógica, de Planejamento e Secretária Adjunta da Secretaria de Educação Básica do Ceará de 2003 a 2006 e atualmente é coordenadora adjunta da UAB na UECE e membro do Conselho da Presidência do Fórum Nacional de Coordenadores UAB.

### **IVETE MARTINS PINTO**

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2012) e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1998), atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atuando no Centro de Ciências Computacionais – C3. Exerce as funções de Secretária de Educação a Distância e de Coordenadora UAB/FURG junto à Secretaria de Educação a Distância (SEaD/FURG). Atua como Presidente da UniRede – Associação Universidade em Rede, e no Conselho Consultivo do Fórum Nacional de Coordenadores UAB, no tema Financiamento. Linhas de pesquisa: educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem, realidade virtual, jogos, ferramentas de autoria e tutores inteligentes.

## **CASSANDRA RIBEIRO JOYE**

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Realizou um ano de estágio doutoral na Université de Genève-UNIGE/TECFA: Technologies de la Formation e de l'Apprentissage. É professora e pesquisadora do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (anterior CEFETCE). Coordena a Diretoria de Educação a Distância do IFCE-DEAD – e seus cursos da Universidade Aberta do Brasil – UAB – bem como projetos de Pesquisa e Desenvolvimento na área de EaD. Colabora com a UECE e UFC em programas de Pós-Graduação. Áreas de atuação predominantes em docência e projetos: Educação a Distância, Informática Educativa, Produção e Avaliação de Materiais Didáticos Digitais, Didática e Metodologias de Ensino, Metodologia da Pesquisa Científica e Tecnológica.

## **KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR**

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutor em Engenharia Elétrica pela Unicamp. Professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, com estágio de Pós-doutoramento na Universitat de Barcelona. Atualmente é coordenador do Núcleo de Educação a Distância da Unesp, professor efetivo da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e do seu programa de Pós-graduação em Educação.

## **LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialização em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Potiguar (UnP), especialização em Docência em

Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional e educação a distância, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão, avaliação institucional, educação profissional, mediação pedagógica e formação para EaD. Atualmente, é Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

### **VÂNIA MARISA NIEDERAUER FLORES SEVERO**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1984), Especialização em Literatura Brasileira pela UFSM (1987) e Mestrado em Engenharia de Produção pela UFRN (2005) com ênfase em Estudos Linguísticos. Atualmente é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Coordenadora dos Cursos de Capacitação em Educação a Distância do *Campus* EaD/IFRN em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Tem experiência docente na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa e Formação em Educação a Distância.

