



EmRede

Revista de Educação a Distância



Polo de apoio presencial: que espaço é esse?

ISSN 2359-6082

v.4 | n.2 | 2017

Editora Chef: Mára Lúcia Fernandes Carneiro

Editoras: Aline Pinto, Elisa Tuler de Albergaria

Editoras convidadas: Mônica Pagel Eidelwein e Nara Maria Pimentel

Revisão dos textos: Liz de Bortoli Groth Athia

Editoração eletrônica: Mára Lúcia Fernandes Carneiro

Capa: Fabyano Tiburi

Missão:

EmRede Revista de Educação a Distância é uma publicação mantida pela Associação Universidades em Rede (UniRede) em parceria com pesquisadores e universidades do país e do exterior e tem como objetivo publicar trabalhos de excelência elaborados por profissionais e pesquisadores da área de Educação a Distância, buscando fomentar a pesquisa e o desenvolvimento pedagógico e tecnológico no contexto da Educação a Distância e da educação apoiada pelas tecnologias digitais.

Os textos publicados por EmRede são de inteira
responsabilidade de seus autores

E55

EmRede: Revista de Educação a Distância [recurso eletrônico]
Associação Universidades em Rede – UniRede. – Vol. 4, n. 2 (jul/out.
2017). – Porto Alegre, RS: UniRede, 2017 -.

Semestral

Modo de acesso: <<http://auniredede.org.br/revista/index.php/emrede>>

Texto em Português

ISSN online: 2359-6082

1. Educação a Distância. 2. Educação – Tecnologias digitais. 3.

CDU 37.018.43

EDITORIAL

A modalidade a distância (EaD) no Brasil passou, nos últimos anos, por várias mudanças e tem provocado candentes debates em nosso País, tanto na comunidade científica quanto na sociedade. Está presente na grande mídia e chega ao ambiente doméstico com uma aceitação crescente enquanto modalidade de ensino. Entretanto, existem resistências que são amplificadas quando o que está em jogo é a formação de pessoas, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora. Essa modalidade é capaz de aumentar significativamente o acesso ao ensino superior, mas incapaz de revelar a qualidade da formação provida pelas instituições brasileiras de Ensino Superior.

Esta edição da Revista EmRede condensa uma série de debates em relação a um dos pilares sobre o qual a modalidade a distância se sustenta: o polo de apoio presencial. Aqui, os leitores encontrarão uma pluralidade de enfoques teórico-metodológicos e estilos de escrita que consideramos fundamentais para retratar o estado do conhecimento desse polêmico campo de saberes e práticas. Esse número temático foi organizado em três sessões: Artigos Convidados, Artigos Científicos e Relatos de Experiência.

A seção **Artigos Convidados** conta com a participação de autores convidados que trazem, em seus artigos, pesquisas que podem levar a reflexões a respeito da Educação a Distância e do papel e potencial dos polos da Universidade Aberta. O primeiro artigo, de Maria Aparecida Crissi Knuppel, intitulado *Polos de Educação à Distância no Brasil: identidade e representação*, parte de um debate sobre o lugar dos polos de Educação a Distância e a necessidade de se colocar em pauta uma discussão anterior, que tem haver com a natureza (e a qualidade) desses espaços. O segundo artigo, intitulado *Os polos de apoio presenciais no Estado do Rio de Janeiro: que espaços são esses?*, de autoria de Fátima Kzam Damaceno de Lacerda e Inês Barbosa de Oliveira, versa sobre uma experiência de criação de polos levada a efeito no Rio de Janeiro pelo CEDERJ e que teve influência sobre muitos modelos espalhados pelo Brasil. Juliana Bordinhão Diana, Araci Hack Catapan e Fernando José Spanhol, no artigo *A Educação a Distância e a escassez no acesso ao Ensino Superior: o papel do polo de apoio presencial*, reconhecem o polo como uma porta de acesso ao Ensino Superior. Apesar das especificidades colocadas para o polo, os autores argumentam pela generalização de certas características que são essenciais ao polo, como integrantes imprescindíveis ao processo pedagógico. O último artigo dessa seção, *Egressos de cursos a distância em uma visão bioecológica do polo como lócus do e para o desenvolvimento humano*, de Maria Cristina de Cascelli Carvalho Azevedo, Wilsa Maria Ramos, Antônia Celia Barros Lins Bonfim, María Débora Ortiz Rodriguez e Jane Farias Chagas-Ferreira, extraindo reflexões acerca do desenvolvimento humano, as autoras destacam o polo como lócus de produção e construção de várias experiências, inferindo sobre sua função de integração social e acadêmica, produzindo, assim, impacto no desenvolvimento humano.

Na seção de **Artigos Científicos** são apresentados estudos que nos permitem conhecer algumas possibilidades emergentes para se fazer e pensar sobre os polos, indicando a intrínseca relação entre as atividades que ocorrem nos polos e a proposta de Educação a Distância das instituições de Ensino Superior. Entre as discussões suscitadas, estão: a implicação das práticas pedagógicas realizadas nos polos, no modo de aprendizagem dos estudantes EaD; o modelo de Educação a Distância e o reflexo no papel atribuído ao polo em experiências de Iniciação Científica; a importância do suporte técnico — principalmente em relação aos eventos síncronos que ocorrem no polos — pensado a partir da análise de webconferências em um curso de Música; além de discussões sobre a complementariedade entre a educação a distância e a presencial, dando margem a “evocação da presencialidade maior nos polos”.

A última seção desse número temático destina-se aos **Relatos de Experiência**, trazendo para a cena algumas práticas que têm em comum o trabalho coletivo entre diferentes atores, constituindo uma rede de colaboração. Nesses artigos podemos conhecer o relato da Universidade Federal de Santa Maria sobre os polos, cursos, vagas e ações para acompanhamento e integração dos polos, e como essas informações subsidiam o planejamento desta Universidade. Conhecemos também o relato da possibilidade de parcerias colaborativas entre um curso de Licenciatura em Matemática e os polos na execução de atividades pedagógicas. Temos, ainda, um relato sobre a importância da tutoria presencial, com exemplos de que a mediação humana é determinante para a permanência e aproveitamento dos alunos nos cursos. Por fim, conhecemos a dinâmica de organização das atividades pedagógicas de um polo e as dificuldades e vitórias conquistadas pelos gestores ao longo dos anos de existência.

O convite à leitura está feito! O tema é polêmico e convida para diferentes abordagens e enfoques. De qualquer forma, há aqui uma amostra do que vem sendo feito, pensado e vivenciado sobre os problemas, as perspectivas e possibilidades no campo da Educação a Distância e sua relação com os polos de apoio presencial.

Editoras convidadas

Monica Pagel Eidelwein — NIED/Unicamp — Polo UAB/NH

Nara Pimentel — UnB/Fac. de Educação/Dep. de Planejamento e Administração

POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Maria Aparecida Crissi Knuppel - knuppelc@gmail.com – Unicentro

RESUMO. *Realiza-se análise sobre a identidade social e educacional dos polos de educação a distância no Brasil, a partir de conceitos expressos em diferentes legislações. O estudo constituiu-se num exercício reflexivo para entender proposituras constantes nas recentes regulamentações: Resolução nº 01/2016 do CNE, Decreto nº 9057/2017 e Portaria Normativa nº 11/2017 do MEC. A análise se sustenta nas categorias de identidade (Deleuze e Guattari, 1976) e de representação (Chartier, 2004). Considera-se que as legislações aprovadas em 2017, ao romperem com pontos destacados na Resolução do CNE, trazem modificações para a modalidade, no credenciamento e recredenciamento para EaD e na organização dos polos, o que demanda novos estudos para aclarar as possíveis parcerias público-privadas a estabelecer, que podem, se não bem equacionadas, gerar ações imediatistas e gerenciais.*

Palavras-Chave: *Polos EaD. Decreto MEC nº 9057/2017. Resolução CNE 01/2016. Identidade social. Representação.*

ABSTRACT. *The present study analyzes the social and educational identity of the distance education advanced study centers in Brazil, starting from the concepts expressed in various legislations. The study is composed by a thoughtful work aimed to comprehend common statements in the following recent regulations: Resolution nº 01/2016 from CNE, Decree nº 9057/201 and Normative Ordinance nº 11/2017 from MEC. The analysis are based upon the categories of identity (Deleuze e Guattari, 1976) and upon Chartier's representation (2004). Taking into account the approved legislations in 2017 that disrupt with underlined articles in the CNE resolution, there are changes for the modality. It implies shifts in the accreditation and re-accreditation process in distance education and in the organization of study centers. All of this demands new studies to clarify the possible partnership between public and private sectors in order to avoid immediacy and managerial actions.*

Keywords: *EaD study centers. Decree MEC nº 9057/2017. CNE Resolution nº 01/2016. Social identity. Representation.*

Submetido em 11 de julho de 2017.

Aceito para publicação em 10 de setembro de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, em tom ensaístico, realiza uma discussão sobre a identidade social e educacional dos polos de educação a distância no Brasil, fundado no estudo dos conceitos para esses espaços, expressos em diferentes legislações. Tal estudo se realiza a partir de apontamentos já delineados no trabalho intitulado *Educação a Distância no Brasil: a construção de identidades para os polos do Sistema Universidade do Brasil* (KNÜPPEL, 2014) e avança para novas interpretações. A análise constituiu-se num exercício reflexivo para interpretar proposituras constantes, sobretudo, em regulamentações recentemente aprovadas — Resolução nº 01/2016 do Conselho Nacional de Educação¹ de 11 de março de 2016 e Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017², do Ministério da Educação (MEC) e Portaria nº 11/2017³ do MEC, no que tange aos polos de educação a distância.

Em 2013, na pesquisa citada, estabelecia-se a hipótese de que, brevemente, haveria uma nova abordagem para os polos, ampliação de suas funções e correlações, originárias das necessidades específicas em termos educacionais, sociais e políticos, sobretudo, das discussões do marco regulatório para a EaD e das novas demandas que se apresentam para a educação a distância no país, e também delineamentos dos órgãos legisladores, em especial para atender a ótica neoliberal do mercado.

Os polos, em sua organização e dimensionamento, constituem-se, neste trabalho, como objeto de estudo ao mostrar singularidades e problemáticas nas especificidades da temática. Para tanto, utiliza-se, como categorias de análise, os conceitos de identidade e de representação.

A categoria de identidade é entendida em uma perspectiva de releitura dos postulados defendidos por Deleuze e Guattari (1976). Estes autores, ao realizarem uma crítica à filosofia da representação (Platão, Hegel), o fazem pela identidade do indivíduo. Contudo, nesta pesquisa, trata-se da identidade de um espaço público e social e, assim, faz-se o estudo dos polos, na lógica da desterritorialização defendida pelos autores, que se coloca a partir de conexões ou em diferentes fluxos e movimentos e, desta forma, distante da ideia de unidade e centralidade.

A análise dos polos e sua conceituação, para esta pesquisa, se coadunam com a perspectiva de movimento que se organiza em oposição aos modelos estabilizados e trabalha os pressupostos da criação e recriação, pelo movimento contínuo e pela transformação. A identidade de um polo caracteriza-se pelas diferenças em relação ao que é e ao que deverá se constituir, sem cristalizar modelos, em uma perspectiva de transformação, para se ascender a outro patamar, frente às exigências de um mundo moderno e contraditório.

¹ Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

² Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e revoga o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

³ Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Estreita-se, neste fluxo, a categoria de representação sustentada nos escritos de Chartier (2002, p. 10), que permite entender “[...] a descrição das percepções, das representações e das racionalidades dos atores”, os seja, esquemas que dão sentido a uma realidade. Tal categoria auxilia a compreender as configurações múltiplas de uma realidade que, neste caso, são os polos: um modo de olhar, de significar e demarcar as representações que se tem desses espaços, no processo de educação a distância.

As análises são realizadas pelos condicionantes externos, organizacionais e metodológicos dos diversos elementos constituintes dos polos, como unidades acadêmicas, ao se discutir, por exemplo, a organização de polos em sistemas de parcerias, por meio de atividades relacionadas à educação pública e privada, nas denominadas parcerias público-privadas, que podem gerar ações imediatistas e gerenciais. Assim, na proposta, destaca-se o modo como o conceito de polo é referenciado na Portaria nº 01/2016 do Conselho Nacional de Educação, no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria Normativa nº11/2017 do Ministério da Educação.

Na perspectiva apontada, procura-se subsidiar a problemática, no que tange às relações entre a EaD e os polos, para compreender o sistema de organização deles no contexto político-econômico-educacional, alicerçado na nomenclatura, em relação às normas presentes na legislação. Não se pretende, com este trabalho, chegar a generalizações que possam ser aceitas como verdades, mas sim, possibilitar discussões e evidenciar abordagens que sirvam de base para novas pesquisas.

Para contextualizar o tema, considera-se importante evidenciar aspectos conceituais da modalidade, desde a década de 1990, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB(1996) e, posteriormente, no início do século XXI, com a obrigatoriedade de polos para o desenvolvimento da EaD no país e os delineamentos apresentados em legislações aprovadas recentemente.

Entender a configuração dos polos no momento atual, considerando seu caminho histórico de implantação e desenvolvimento, é um processo complexo devido ao número de setores e, por vezes, instituições envolvidas; às diferentes concepções e abordagens em relação à educação a distância; aos interesses subjacentes dos atores sociais participantes; bem como, às necessidades emergenciais por novos encaminhamentos que demandam discussões, intervenções e decisões para os espaços. Mas abre, também, a oportunidade de observação crítica do *modus operandi* e do funcionamento dos polos.

Nesse sentido, os polos, em sua organização, envolvem níveis decisórios hierárquicos, interações entre os setores partícipes, assimetria nas demandas, entre outras especificidades, tanto para aqueles das Instituições de Ensino Superior/IES, como para os organizados para atender às demandas do Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB.

Assim, há a necessidade de interrogar os documentos oficiais, pois sua redação suscita interpretações e significações, ao mesmo tempo em que se constituem projeções para novas ações nessa modalidade educacional.

2. A REPRESENTAÇÃO DOS POLOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) nasce por necessidade social, para atender pessoas que não podem frequentar o ensino presencial. Em sua origem, é representada como uma alternativa de educação possível para uma necessidade específica e intensifica-se como portadora de uma dimensão social relevante (BELLONI, 2002). A educação como um direito efetivo dos cidadãos está presente desde as primeiras ações voltadas à modalidade.

Ao mencionar as características da EaD, Belloni (2002) a conceitua como uma modalidade que traz em seu cerne as tecnologias de informação e comunicação (TIC), não dissociadas das práticas pedagógicas: “[...] como parte de um processo de inovação educacional mais amplo, que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais.” (BELLONI, 2002, p. 123).

Sabe-se que a educação a distância tem um papel social importante na produção e difusão do conhecimento, e no desenvolvimento de outras metodologias de ensino e aprendizagem, mas ela não é oposta ao modelo presencial, nem desvinculada das ações no ensino presencial. Não é alternativa para solucionar problemas do sistema educacional, para os quais os projetos e programas governamentais não conseguem avanços significativos como, por exemplo, ampliar o número de vagas com menor custo, desconsiderando, nesse aspecto, a qualidade; ou para atender demanda de falta de professores em determinadas áreas do conhecimento, quer na educação básica, quer no ensino superior. Ela elenca-se na dimensão das aprendizagens disruptivas e, ao mesmo tempo, nas concepções colaborativas de aprendizagem. Enseja outras dinâmicas formativas para a modalidade, bem como influencia o papel político e social da comunidade em que está inserida e na qual executa as ações.

Para tanto, há que se entender as ações da EaD em um sentido mais amplo, como postula o Parecer CNE/CES nº564/2015, do Conselho Nacional de Educação, ao referenciar o Decreto nº 5622/2005:

[...] a compreensão da EaD como mera metodologia é reducionista e tecnicista. Embora essa concepção seja amplamente divulgada, a EaD deve ser entendida como processo pedagógico mais abrangente, que articula espaço e tempo, e, sob esse prisma, a proposta de política de educação superior para a EaD necessita ser delineada institucionalmente e envolver a sede e eventuais polos, cuja natureza, identidade e dinâmicas formativas precisam considerar a legislação e os parâmetros de qualidade para a educação superior, de sorte que se permita múltiplas metodologias e dinâmicas pedagógicas, as quais, ao atender os padrões de qualidade, a articulação ensino e pesquisa, bem como a extensão, os princípios de avaliação e regulação da educação superior contribuam para enriquecer o processo formativo, o que implicará na qualidade dos programas e cursos oferecidos pelas IES. (BRASIL, 2016, p.13).

A EaD é uma modalidade diferenciada, que viabiliza a democratização do ensino por meio de uma organização a ser institucionalizada nas universidades, em

estreita relação com o ensino presencial e em favor de concepções híbridas de ensino-aprendizagem.

A urgência em interiorizar o ensino superior oportuniza a abertura de mais cursos ofertados na modalidade de educação a distância (EaD), sobremaneira os dedicados à formação de professores, organizados, na grande maioria, por faculdades e universidades particulares, com uma parcela muito pequena de execução pelas universidades públicas. Estas realizam as ações, quase que exclusivamente via Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB, organizado pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, do Ministério da Educação.

A demanda por professores com a qualificação exigida por lei, conforme apontam os artigos 62 e 63 da LDB, implica esforço do país, no sentido de atender àqueles que já são docentes efetivos nos sistemas de ensino, mas que ainda são considerados professores leigos, uma vez que, embora atuem nas séries finais do ensino fundamental, são portadores de formação em nível médio. Soma-se a isso a necessidade de formação de professores para atendimento das demandas da educação para áreas específicas do ensino fundamental e médio, em especial, a educação infantil e as áreas da Física, Biologia, Química e Matemática.

Com discurso similar, o Ministério da Educação justifica a publicação do Decreto nº 9.057/2017, “[...] a estratégia do MEC é ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos.” (PORTAL MEC, 2017, s/p).

Tal afirmação decorre da constatação de que o Brasil tem um índice inferior a 20% de jovens, entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior, enquanto, na Argentina e no Chile, o índice é de 30% e os Estados Unidos e Canadá têm um índice superior a 60%. Assim, em tese, justifica-se a edição do referido decreto, entrelaçada na necessidade de atingir a meta de formação de professores definida no Plano Nacional de Educação.

O tema da educação a distância, em estreita relação com as necessidades educacionais e sociais, emerge como princípio formal no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9394/96 que, nos parágrafos de 1 a 4, define os princípios legais da EaD:

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

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

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

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos

respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado. (BRASIL, 1996, s/p).

O excerto, expõe o dispositivo legal para a oferta de cursos na modalidade EaD. A partir da Lei, a Portaria nº 4.361/2004 regulamenta, à época, a forma de credenciamento das instituições de ensino superior para a oferta no modelo; e normatiza a autorização de cursos superiores, que devem ter projeto específico, apresentando o papel social das Instituições de Ensino Superior/IES, as ações afirmativas para democratizar a educação superior, assim como as definições de tecnologias digitais de informação e comunicação/TDIC, em estreita relação com a proposta pedagógica do curso.

Em 2005, o Decreto nº 5.622 regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/96/LDBEN para as questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos de educação a distância e define de forma conceitual a EaD:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p 1).

Recentemente a Resolução nº 01/2016 do Conselho Nacional de Educação, no artigo 2º, define a EaD como:

[...] a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade 'real', o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016, p 1).

Posteriormente, o Decreto nº 9.057/2017, do Ministério da Educação, no artigo 1º, aponta algumas supressões no conceito destacado pelo Parecer nº 564/2015 do CNE/CES:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p.03).

Percebe-se que, mesmo ocorrendo a remoção de parte do texto da resolução, no que se refere à perspectiva da aprendizagem híbrida, em que se acentuam

atividades presenciais e a distância, numa simbiose entre as duas formas, para garantir o uso de metodologias ativas, nas definições apresentadas acima, há a predominância do uso das expressões “lugares ou tempos diversos”, o que enseja um destaque para os trabalhos realizados nos polos. Nestas diferenciações, inserem-se os polos como elementos que apoiam as ações das universidades. Sem eles não há possibilidade de desenvolvimento da EaD.

3. A IDENTIDADE DOS POLOS NAS LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS: POLO DE APOIO PRESENCIAL

O artigo 80, ao se referir à necessidade de controle e avaliação de programas de educação a distância e de condições operacionais para sua implementação, faz referência aos polos como espaços educacionais essenciais para a oferta de cursos e programas de graduação e pós-graduação.

Esses espaços educativos estão definidos, anteriormente, no Decreto nº 5.622 de 2005, no artigo 12:

[...] 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, 2005, p. 6).⁴

Evidencia-se, no texto, a nomenclatura de polos de educação a distância porque, à época, havia estímulos para o estabelecimento de consórcios e parcerias, porém sem uma política de valorização dos polos, como essenciais para a EaD. Existindo poucos programas de fomento à educação a distância no Brasil, não se prefigura uma identidade social para esse espaço, e assim, a definição de polo EaD apresenta-se como referência à modalidade, fixando sua atuação, muito mais operacional do que propriamente pedagógica. O Decreto ainda abre a possibilidade de que outras instituições partilhem o mesmo polo em um trabalho conjunto.

Na sequência, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB e, no artigo 2º, parágrafo 1º, conceitua a nomenclatura “polo de apoio presencial” como

[...] unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas Instituições Públicas de Ensino Superior. (BRASIL, 2006, s/p).

Na ocasião, os polos são representados como indispensáveis ao desenvolvimento da modalidade de educação pública, ofertada na modalidade a distância. A legislação os inclui como unidades operacionais que precisam ter estrutura física e de pessoal avaliada.

Contudo, há que se pensar em um contexto maior para que a nomenclatura “polo de apoio presencial” se destaque.

⁴ Este Decreto, revogado, é substituído pelo Decreto nº 9.057/2017, de 25 de maio de 2017.

Para tanto, entende-se que quatro dimensões são evidenciadas nos polos do Sistema UAB, no período. São estas:

- polo como um braço operacional dos projetos e programas das IES;
- polo estruturado em parceria com o poder executivo municipal ou estadual;
- a realização de atividades presenciais e da tutoria presencial, no espaço do polo;
- o processo de avaliação e monitoramento desse espaço.

Como braço operacional dos projetos e programas das IES, exige-se, aos polos, estrutura compatível às atividades acadêmicas próprias do ensino superior, bem como atender às exigências da modalidade.

Assim, no maior programa público de EaD no Brasil, os polos representam o braço operacional de políticas e programas governamentais, recebem orientações e monitoramento da SERES e da CAPES/MEC e respondem às constantes demandas, proposições e atribuições realizadas pelas diferentes Instituições de Ensino Superior públicas.

Mais uma vez, avulta a expressão polo de apoio presencial, já que este lugar precisa ter uma identidade social e representatividade regional para que, efetivamente, as ações de EaD, no Brasil, executadas por Instituições Públicas de Ensino Superior, se concretizem. Para tanto, a perspectiva de parceria entre os órgãos federados — união, estados e municípios — é vital. Desta forma, ao mesmo tempo em que são selecionadas as IES partícipes do Programa, se institucionaliza a parceria com os governos municipais e estaduais para o suporte das ações das universidades.

Os Referenciais de qualidade para a Educação Superior a distância, (BRASIL, 2006) enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas realizadas nos polos, por meio de encontros presenciais descentralizados, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, tutorias presenciais etc.

Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras. (BRASIL, 2016, p.25).

Pelo texto, percebe-se uma mudança conceitual e de identidade dos polos tornando, nestes, as ações pedagógicas e administrativas essenciais, ao mesmo tempo em que se evidencia o apoio presencial. Portanto, as metodologias apresentadas pelas IES, necessariamente, estendem-se para os polos, demandando infraestrutura adequada e pessoal especializado. Releva, pois, a representação dos polos para os acadêmicos, para as cidades e regiões de abrangência, para as universidades que têm, nesses ambientes plurais, o sustentáculo da organização das ações, com a finalidade de expansão e interiorização da oferta de educação superior.

Outro documento, a Portaria nº 2, do MEC, de 10 de janeiro de 2007, normatiza os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância e ressalta a necessidade de tempos presenciais, realizados nos polos de apoio presencial, reforçando a denominação.

Com a publicação do Decreto nº 6.303/2007, de 12 de dezembro de 2007, que altera o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, há a ratificação dos polos, com a terminologia polo de apoio presencial. Assim, no artigo 10, têm-se uma nova redação para o processo de credenciamento das Instituições de Ensino Superior, que é complementada pelo §1º, nos termos que se apresenta:

O ato de credenciamento referido no *caput* considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação *in loco*, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. (BRASIL, 2007, s/p).⁵

O Decreto nº 6.303/ 2007, artigo 12, na alínea c, aponta que o “[...] Polo de Apoio Presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.” (BRASIL, 2007, s/p).

Neste contexto, há a valorização de estrutura acadêmico-administrativa e pedagógica que situa o aluno em um lugar próprio para o aprendizado e a identidade do polo se caracteriza como elemento articulador na proposta de educação a distância das instituições de ensino superior:

[...] 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).

O autor, ao mesmo tempo em que referenda os polos como extensão da universidade, sinaliza para a criação de uma nova identidade e representatividade para eles, ao atribuir-lhes a condição de um centro maior de integração e desenvolvimento para a região, fomentador de formação profissional.

Esses espaços educativos são implantados na esfera das ações do governo federal, para auxiliar no desenvolvimento de programas de democratização do acesso à universidade, em um tempo de imperiosa oferta de mais vagas para a formação das pessoas em nível superior. A crescente procura pelo terceiro grau explica-se pelas formas de acesso a ele, bem como pelas necessidades criadas pela sociedade pós-

⁵ Este artigo, com os respectivos parágrafos, foi revogado pelo Decreto nº 9057/2017. O mesmo ocorre com o artigo 12, citado na sequência.

moderna, cujo processo de produção exige que os indivíduos, de todas as idades, estejam em constante formação.

Os polos, nas primeiras décadas dos anos 2000, ganham relevância e se firmam como mecanismos auxiliares na concretização da política pública de expansão da educação superior do país.

Pelo que se apresenta, frisa-se, mais uma vez, a importância de identificar o contexto social e a legislação, nos quais os polos são forjados, pois é evidente que é somente do conhecimento do contexto social, político, cultural, econômico que emerge, de forma mais proveitosa, a percepção da configuração social, plural, diversa e múltipla dos polos.

Os polos identificam-se como produtos culturais que se materializam em diferentes locais (escolas, centros educacionais, prédios locados), colaboram para a conformação de uma representação social específica e, ao mesmo tempo são, por ela, desenhados. A institucionalização da denominação polo de apoio presencial surge em meio ao debate dos Parâmetros de Qualidade para a EAD e da constatação da necessidade de haver mais vagas de ensino superior gratuito. Para tanto, reforça-se o desafio de consolidação de políticas de incentivo à modalidade, comprometidas com a qualidade da educação, para auxiliar na proposição de diferentes ofertas de cursos.

4. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO DOS POLOS NAS RECENTES LEGISLAÇÕES PARA A EaD: O RETORNO DA NOMENCLATURA DE POLO EaD.

O Parecer CNE/CES nº 564/2015 do CNE/CES, publicado como base para a Resolução nº 01, de 01 de março de 2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância e coloca os polos como áreas que figuram, de forma articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI e nos Projetos Político-Pedagógicos/PPP das instituições de ensino superior.

O polo é um prolongamento orgânico e funcional da sede, com atividades político-pedagógicas e administrativas da IES a serem realizadas em nível local. Polo é um espaço acadêmico, capaz de abrigar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a organização acadêmica de cada IES. Deve oferecer recursos humanos e infraestrutura compatíveis com a missão proposta no PDI e com os projetos pedagógicos dos cursos ofertados na modalidade EaD. (BRASIL, 2016, p/ 21).

A definição de polo proposta no Parecer citado é símil a conceitos constantes de legislações anteriores e é retomado no artigo 5º da Resolução nº 01/2016.

Polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior, para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local. § 1º Os polos de EaD, em território nacional e no exterior, devem dispor de recursos humanos e infraestrutura física e tecnológica compatíveis com a missão institucional da

IES, apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas, observando o PDI, PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PPC, na modalidade EaD, em consonância com a legislação vigente. (BRASIL, 2016, p.03).

Já, o Decreto nº 9.057/2017 recentemente aprovado, no artigo 5º, bem como a Portaria Normativa nº11/2017 em seu artigo 10, assim expressam:

O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. Parágrafo único. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso. (BRASIL, 2017, p.03).

A Portaria nº 11/2017, no artigo 10 em seu parágrafo único, destaca que não se pode ofertar cursos presenciais em instalações de polos EaD que não sejam unidades acadêmicas presenciais devidamente credenciadas.

Esses espaços, nas legislações aprovadas recentemente, recebem a denominação de polos de EaD ou polo EaD e constituem-se, como nas legislações anteriores, articuladores das propostas de educação a distância. Contudo, a partir do Decreto nº 9.057/2017 observa-se que a colocação “como prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local” é excluída, porque abre possibilidade para compartilhamentos de polos, à semelhança do que acontece nos polos vinculados ao Sistema UAB. E, mais do que isso, acentua-se a proposição da parceria entre universidades credenciadas e outras pessoas jurídicas para o uso das mesmas áreas. A ratificação, nos documentos legais, demonstra a preocupação com a institucionalização da modalidade a distância e com o compartilhamento dos locais.

O expediente de atividades presenciais, reforçado na Resolução nº 01/2017, consta, também no artigo 4º no Decreto:

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (Brasil, 2017, p.3).

Destaca-se, no Decreto, a ampliação de ações para ambientes profissionais, tais como atividades teórico-práticas, estágios, entre outras, como também demandas do Ensino Médio, principalmente no eixo de profissionalização.

A Portaria Normativa nº 11/2017 em seu Artigo 21 explicita a caracterização dos ambientes profissionais entendidos como “[...] empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC.” (BRASIL, 2017, s/p.).

Nos parágrafos seguintes, salienta-se que as atividades presenciais, bem como o estágio supervisionado a serem realizados nos ambientes profissionais, dependem ainda do estabelecimento de parceria formalizada em documento próprio, o qual conterà as obrigações da entidade parceira e estabelecerá as responsabilidades exclusivas da IES credenciada para educação a distância, referentes ao objeto da parceria. Destaca, ainda, que os ambientes profissionais podem receber, exclusivamente, os estágios supervisionados e de atividades presenciais dos cursos a distância, ou em articulação com os Polos de EaD. Um destaque que se apresenta na Portaria Normativa é o da possibilidade de que as IES, devidamente credenciadas para a educação a distância, possam, por ato próprio, criar polos EaD, desde que sejam respeitados os quantitativos descritos no quadro a seguir e que se considere o resultado do Conceito Institucional mais recente, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Critérios para criação de polos próprios pelas IES

CONCEITO INSTITUCIONAL	QUANTITATIVO ANUAL DE POLOS
3	50
4	150
5	250

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os parágrafos seguintes normatizam os procedimentos para tal, incluindo a necessidade de que as IES públicas, integrantes dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital, possuam anuência dos mantenedores para a criação de polos EaD, respeitando os quantitativos dispostos no PDI. Contudo, é preciso avaliar o que esta possibilidade de criação denota. Em um primeiro momento, percebe-se semelhança a outros procedimentos adotados pela SERES/MEC, consoantes ao conceito institucional, o que não deixa de ser um facilitador para as IES e consolida sua autonomia, neste processo. Por outro lado, o número de polos que podem ser criados denota a preocupação do governo em ampliar e interiorizar a oferta de cursos na modalidade de EaD, sobremaneira para atender às demandas mais prementes da sociedade em termos de formação inicial. Em uma segunda análise, não há como não registrar a preocupação com possíveis práticas de formação massiva, com ênfase no quantitativo, sem a caracterização necessária dos espaços dos polos, como tendo uma identidade própria, e que possibilitem processos de formação para o acadêmico, produção de conhecimento e desenvolvimento regional.

De modo análogo essa premissa é reforçada no artigo 15, ao permitir que os cursos de pós-graduação *lato sensu* tenham atividades presenciais realizadas em locais distintos, extrapolando a exigência de restrição somente ao polo ou à sede da instituição.

Também o artigo 16 do Decreto reforça que a criação de polos, como competência de cada IES, fica submetida aos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação para monitoramento e avaliação e enfatiza que a criação de polos, bem

como sua extinção, deve ser comunicada ao MEC, ressalvados os direitos dos alunos matriculados e da comunidade acadêmica. Tanto a Resolução como o Decreto e a Portaria Normativa enfatizam a necessidade de infraestrutura física-tecnológica e de recursos humanos nos polos de EaD, em território nacional e no exterior e salientam que o uso das TDICs deve estar em consonância com a realidade da sede e dos polos de EaD.

Quando da aprovação e divulgação do Parecer nº 564/2015 do CNE/CES e da respectiva Resolução, já havia modificações na forma de representação desses espaços e, ao mesmo tempo, preponderava-se uma reconfiguração na identidade dos polos. Assim, verifica-se a ênfase de que a sede e os polos mostrem aspectos de responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento da região na qual estão inseridos, respeitando as demandas para a formação em nível superior. Esse espaço, denominado no documento, ora como polo de apoio presencial, ora como polos de EaD, reforça as proposições de presencialidade e amplia o seu papel social, pela relevância social e científica que se lhes atribui.

A Resolução, no artigo 9º, sinaliza o comprometimento institucional com a modalidade, sublinhando que o compromisso esteja evidenciado nos processos de credenciamento e reconhecimentos e destaca que este item deve “[...] compor as dimensões e índices de desempenho da IES, além de estar sujeito à avaliação institucional externa para esse fim”. (BRASIL, 2016, p.05).

Releva ainda o artigo, no § 2º, que os polos de EaD são avaliados no domínio do credenciamento e reconhecimentos institucionais e que “[...] para todos os efeitos, a expansão de cursos e polos EaD deverá estar subordinada e obedecer aos termos específicos e gerais do PDI da IES, a ser homologado no ato de credenciamento e/ou reconhecimentos da IES.” (BRASIL, 2016, p. 05).

Para fins de avaliação, as IES que optarem pelo credenciamento simultâneo nas modalidades presencial e a distância deverão formular, de maneira integrada, o PDI, o PPI e os outros documentos institucionais, conforme o disposto nesta Resolução. Parágrafo único: Para fins de regulação, o credenciamento na modalidade EaD dar-se-á, se aprovado, de forma subsequente e articulada com o credenciamento institucional da IES. (BRASIL, 2016, p.05).

A Resolução nº01/2016, no artigo 10, salienta que, nas universidades públicas, pode ocorrer o credenciamento simultâneo das modalidades presenciais e a distância. Por sua vez, o Decreto nº 9.057/2017, parágrafo 1º do artigo 11, ao se referir às instituições privadas, reforça a necessidade de previsão da sede e dos polos no PDI e PPP dos cursos, para serem avaliados no momento de credenciamento e reconhecimentos. Já para as instituições públicas o dispositivo é diferente à medida que, no parágrafo 2º, abre-se a possibilidade de credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

O acréscimo nos parágrafos subsequentes do artigo 11 traz mais especificações. No parágrafo 4º há inclusão das escolas do governo federal, que devidamente

credenciadas, podem ofertar cursos de pós-graduação a distância e na modalidade presencial. O parágrafo 5º, ao se referir às escolas de governo, em nível estadual e distrital, postula o credenciamento para a oferta de cursos *lato sensu* na modalidade de educação a distância. Diferentemente das instituições públicas e privadas de ensino superior, as escolas de governo podem atuar na pós-graduação *lato sensu*, independentemente de terem cursos de graduação.

O artigo 12 do Decreto permite o credenciamento automático das instituições públicas, para um período de cinco anos, a partir da data de oferta do primeiro curso de graduação, sujeitas, posteriormente, a processo de credenciamento. Já o artigo 22 estabelece que, para as instituições com credenciamento para a pós-graduação, fica autorizada a oferta de cursos de graduação, independente de novo credenciamento ou aditamento.

A Resolução nº 01/2016 indica que os polos podem ter organização diferenciada conforme os modelos pedagógicos e, em consonância com as demandas por formação, com os aspectos econômicos e culturais da região de abrangência, com os meandros da tecnologia e que se considerem as condições de infraestrutura e de tecnologias adequadas aos ambientes virtuais.

Tanto o Parecer nº 564/2015 do CNE/CES como a Resolução favorecem ações compartilhadas entre as IES credenciadas e outras pessoas jurídicas e, ainda, o compartilhamento de polos de EaD por uma ou mais instituições credenciadas, ressalvadas as condições de oferta para o Sistema UAB. Ressalta-se que o artigo 26 do Decreto nº 5.622 /2005 já previa o regime de colaboração entre instituições, para trabalho nos polos.

As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições [...] (BRASIL, 2005, s/p).

O artigo 7º da Resolução nº 01/2016 permite o regime de colaboração, entre as IES com credenciamento e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da IES credenciada. Também admite regime de compartilhamento de polos de EaD por duas ou mais instituições credenciadas para a EaD. Essa parceria é formalizada em documento próprio, submetido ao processo de avaliação e regulação do Ministério da Educação (MEC), ressalvando as obrigações de cada ente pelos respectivos cursos, bem como obrigações acadêmicas, contratação de docentes, de tutores, elaboração de materiais didáticos e expedição de titulação.

Contudo, o Decreto nº 9.057 no artigo 19 e a Portaria Normativa nº 11/2017 em seu artigo 18, trazem mudanças ao possibilitarem a oferta de cursos em regime de parceria entre uma IES credenciada e outras pessoas jurídicas, exclusivamente para fins de funcionamento de polos de educação a distância. Tal parceria é estabelecida em regulamento e respeita o limite da capacidade de atendimento de estudantes. Assim, a parceria, em tese, se sustenta no compartilhamento dos polos, mas, intrinsecamente, há a oferta de um determinado curso.

Na prática, significa que uma IES devidamente credenciada para a oferta em determinados polos EaD pode ministrar cursos em regime de colaboração com outras instituições credenciadas como IES privadas, em parcerias com instituições públicas não credenciadas ou, ainda, com Escolas de Governo. Assim, autoriza a parceria entre entes para a oferta de um determinado curso, para o qual se utilizam, além dos polos credenciados, polos de apoio profissional ou locais distintos da sede ou dos polos EaD, desde que prevaleçam as obrigações acadêmicas e administrativas para a IES credenciada e proponente do curso.

Mas, para além da identificação de polos de apoio presencial ou polos EaD, a identidade dos polos, no modo de entender da pesquisadora, pode ser encaminhada para uma concepção de centro de formação cultural, educacional e profissional. E que, com essa necessidade, se criem inserções de novas parcerias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O polo é um elemento articulador na proposta de educação a distância das IES, imprescindível para o desenvolvimento dos projetos das universidades. É nesse lugar que o aluno do entorno regional do município-sede do polo encontra lugar para estudar, interagir com pessoas para auxiliá-lo em seus questionamentos e acompanhá-lo nas práticas laboratoriais e nas atividades presenciais, incluindo as avaliações.

Portanto, os polos EaD representam, para as IES, órgãos de estrutura básica para a consolidação de ações. A flexibilidade de operações interinstitucionais que o polo oferece é a sua característica mais representativa, pois é aí que interagem instituições com diversos modelos pedagógicos e administrativos. Só com a análise dos aspectos pedagógicos e de infraestrutura de um polo, muitas vezes, não é possível dar conta da dimensão da representação e da identidade desse espaço. É importante associá-lo com outras facetas, outros espaços geográficos e com as dimensões sociais, educacionais e culturais de cada microrregião do Brasil.

Entretanto, isso só ocorre quando são respeitadas as particularidades de cada ente envolvido na organização do polo e quando há valorização da identidade de cada agente participante do processo.

Frente às mudanças advindas das mais recentes legislações, os polos EaD ou polos de EaD, embora ainda se constituam braços articuladores de ensino, entre as IES, caminham para outro direcionamento. Ao não haver mais exigência de credenciamento de polos, o que ocorre somente no processo de credenciamento das instituições públicas, dá-se amparo às instituições totalmente EaD, o que, de alguma forma, provoca descompasso com alguns preceitos destacados na Resolução nº 01/2016. Também se observa que o sistema de parceria com outras instituições jurídicas, públicas ou privadas, amplia-se nos polos EaD, inclusive naqueles vinculados ao Sistema UAB. Tais parcerias são realizadas por meio de um arranjo topológico, interligando os vários pontos (meios de comunicação, documentos de parcerias, usos de polos compartilhados); respeitando um conjunto de regras para organizar a comunicação e os fluxos (protocolos, normas, convênios e parcerias), observando a localização geográfica (distância entre os polos e a sede das universidades envolvidas),

entre outros condicionantes; e se estabelecem em determinadas regiões geográficas, para dar atendimento às ofertas organizadas pelas instituições de ensino credenciadas ou parceiras.

Com o sistema de parceria, avança-se em termos de capilaridade de atendimento para mais vagas e mais cursos. Porém, é frágil a articulação entre instituições partícipes do polo, diante dos objetivos diferenciados: público e privado. Há que se avaliar as ações e problemas para não se ter a superposição de parcerias público-privadas, na qual as vantagens são discrepantes, evitando, assim, o esvaziamento da educação como bem público.

É atribuição das parcerias privilegiar a constituição de processos democráticos para que a ação comunicativa, pautada na participação e no diálogo, ocorra. Para tanto, há que se negociar todas as pautas com pouca hierarquização e baseadas na produção colaborativa. Nesta perspectiva, implanta-se a cooperação entre diferentes IES para a construção de redes de oferta de cursos.

Aproxima-se, assim, de uma identidade social construída e reconstruída, sustentada no debate que, a partir das antíteses originárias das diversidades, constitui-se uma síntese. Essa forma de organização aponta novos caminhos, requerendo, sempre que necessário, outros traços, outras linhas, outros limites a serem revistos e reavaliados.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-normaatualizada-pe.doc>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.4. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 maio. 2017.

_____. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**, seção I, p.39. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília, DF: SEED-MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6303/2007. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.4. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em 17 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 562/2015 - CNE/CES. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36441-parecer-cne-ces-562-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal MEC. Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=49321:mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais&catid=212&Itemid=86>. Acesso em 28 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.9-11. Brasília, DF, 21 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **O anti-édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Mil platôs**. São Paulo: Ed 34, 1995. v.1.

KNÜPPEL, M. A. C.. Educação a Distância no Brasil: a construção de identidades para os polos do Sistema Universidade do Brasil. In: Maria Luisa Furlan Costa, Regina Maria Zanatta (org). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014.

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

OS POLOS DE APOIO PRESENCIAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: QUE *ESPAÇOSTEMPOS* SÃO ESSES?

Fátima Kzam Damaceno de Lacerda - fatima_kzam@yahoo.com.br - UERJ

Inês Barbosa de Oliveira - inesbo2108@gmail.com - UERJ

RESUMO. *Este artigo tem como objetivo discutir a importância das práticas realizadas nos polos de apoio presencial na construção dos currículos de formação de professores dos cursos oferecidos na modalidade semipresencial. Para tal, utilizamos uma abordagem do tipo etnográfica, embasada nos pressupostos da antropologia das ciências e das técnicas, em diálogo com os estudos do cotidiano. Traz os resultados de um trabalho realizado em dez polos do Estado do Rio de Janeiro, durante dois anos, envolvendo os estudantes numa perspectiva de formação pela pesquisa. Como resultado, apontamos para a pluralidade dos polos e suas invenções cotidianas que modificam as propostas curriculares oficiais e agem como atores de uma rede sociotécnica.*

Palavras-chave: *Cotidiano. Rede sociotécnica. Currículo praticado. Educação a Distância. Formação de professores.*

ABSTRACT. *This article aims to discuss the importance of the practices carried out at the presential support centers for the construction of the teacher training curricula of the courses offered in the blended mode. For this, we use an ethnographic approach based on the assumptions of the anthropology of sciences and techniques in dialogue with the studies in the/of/with the daily life. We describe the results of a study carried out in ten centers in the state of Rio de Janeiro, during two years, involving the students in a research training perspective. As a result, we point to the plurality of the centers and their everyday inventions that modify the official curricular proposals and act as actors of a sociotechnical network.*

Keywords: *Everyday life. Sociotechnical network. Practiced curriculum. Distance Education. Teacher formation.*

Submetido em 15 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 21 de agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

Adotamos como título deste trabalho a pergunta que nos move para a realização das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA; ALVES, 2008), nos polos de apoio presencial. Nossa contribuição é pensar a formação docente na modalidade semipresencial, utilizando, para isso, um caminho teórico-metodológico que considera, com Latour (1994), que objetos também são atuantes na rede sociotécnica tecida na elaboração de projetos de Educação a Distância (EaD), tanto quanto os tradicionalmente considerados como atores, os humanos. Desta forma, entendemos que os polos têm muito a nos mostrar através das *teoriaspráticas* que lá se desenvolvem, pois, apesar do número considerável de trabalhos publicados que versam sobre a EaD na educação superior e, em especial, na formação de professores, ainda há carência de relatos sobre os cotidianos vivenciados nos polos e suas invenções criadoras de currículo (OLIVEIRA, 2012), o que torna esta contribuição importante à pesquisa educacional.

Este trabalho pretende, portanto, evidenciar essas atuações diversas na construção cotidiana do trabalho de formação docente, realizadas nos/pelos polos, apresentando as narrativas coletadas na pesquisa que vem sendo desenvolvida em polos de apoio presencial situados no Estado do Rio de Janeiro e suas contribuições na tessitura dessas redes de formação de professores¹. A proposta parte da premissa de que há algo que se desenvolve nestes *espaçostempos* e que está silenciado nas pesquisas realizadas na área educacional, em especial, no campo da educação a distância, que se dedica pouco aos cotidianos vivenciados na formação e a suas criações.

Cabe ressaltar que a junção das palavras é uma opção que tem sido utilizada pelos pesquisadores vinculados aos estudos nos/dos/com os cotidianos, para enfatizar a indissociabilidade entre termos tradicionalmente opostos ou diferenciados. Não se trata, portanto, de um recurso estético, mas sim, de uma escolha epistemológica baseada na ideia de que vivemos e atuamos em redes em que os diferentes aspectos não se opõem ou anulam, mas se complementam em uma permanente dialogia que os torna indissociáveis.

Desta forma, serão apresentados os caminhos da pesquisa, iniciando pela justificativa da escolha do aporte teórico metodológico utilizado, para depois registrar como se dá a proposta de formação de professores na modalidade semipresencial vivenciada nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Consórcio CEDERJ e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). É nesse contexto que as práticas cotidianas dos polos de apoio presencial estudados serão narradas.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

O caminho metodológico escolhido para atingir nosso objetivo se filia às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, ou seja, procuramos narrar o que *dizempensamfazem* os praticantes das redes educativas pesquisadas (OLIVEIRA; ALVES, 2008), e se filia também ao campo da antropologia das ciências e das técnicas, ou teoria ator-rede (LATOUR, 1994; BRANQUINHO; SANTOS, 2007), considerando que,

para compreender o que se passa nas experiências formativas que nos interessa compreender, precisamos seguir os atores (ou atuantes)/praticantes. Utilizamos o termo “praticante”, tal como proposto por Certeau (1994), que enuncia a noção defendendo a ideia de que os praticantes da vida cotidiana usam, a seu modo e astuciosamente, produtos e regras que lhes são dados para consumo, modificando-os permanentemente, recriando-os, reinventando-os. Daí a importância que atribuímos aos cotidianos e às pesquisas nessa área, únicas capazes de dialogar com aquilo que efetivamente se passa nos *espaçostempos* de formação a distância, para além das normas curriculares e propostas institucionais, em interlocução com elas. Por outro lado, ao assumir o diálogo com a teoria ator-rede, recorreremos também à palavra “atuante”, conforme utilizada por Latour (2001), como defesa da inclusão de fatores e atores não-humanos na produção do mundo comumⁱⁱ. Neste trabalho, portanto, a expressão *atuantes* é utilizada para designar os praticantes da rede sociotécnica, incluindo aí os não-humanos, que partilham o cotidiano da formação de professores, via EaD, ou seja, os polos e seus *espaçostempos*, bem como os objetos tecnológicos, também são considerados *sujeitos de ação*, produtores da formação docente cotidiana nos polos.

Por que essa consideração é importante? O conceito de rede sociotécnica nos permite dar um passo além, em relação a outros aportes teóricos, pois considera que os objetos são híbridos, quase-sujeitos, quase-objetos, que compartilham conosco da composição do coletivo, entendido aqui como a associação de humanos e não-humanos na produção da realidade cotidiana (LACERDA; OLIVEIRA, 2016a, 2016b). Assim, Latour (1994) nos ajuda a perceber as redes que se formam entre os diferentes atores na tessitura dos cotidianos, no nosso caso, da formação docente, nos polos pesquisados. Lemos (2013) esclarece que o termo “actante”ⁱⁱⁱ é utilizado como uma forma neutra de se referir a atores, tanto humanos como não-humanos, já que a palavra “ator” tem uma carga simbólica ligada a “ser humano”.

Esta assunção nos permite vivenciar uma educação e uma maneira de pesquisar mais democráticas, uma vez que valoriza a voz dos objetos/sujeitos técnico-científicos que nos fabricam, ao mesmo tempo em que são fabricados por nós. Sobretudo, a rede sociotécnica traduz a noção de *locus* de produção de conhecimento sobre a realidade (LACERDA, 2012).

Esta opção político epistemológica possui profunda ressonância com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que pressupõem um mergulho nos *espaçostempos* de partilha e buscam perceber as potencialidades que emergem dos *fazeressaberes* tecidos pelos *praticantes do ordinário* (CERTEAU, 1994), ou seja, questionando as hierarquias consideradas naturais nos processos de produção de conhecimentos e saberes pedagógicos (GARCIA; OLIVEIRA, 2014).

A fim de seguir os atores/atuantes — praticantes da rede (cotidiana/sociotécnica) em estudo —, utilizamos uma abordagem do tipo etnográfica, uma vez que esta permite explorar o que não é notado, “aquilo que parece tão natural, trivial e familiar, que não é examinado pelos participantes, nem problematizado” (GARRIDO, 2001, p. 132). Essa escolha foi fundamental para que

podéssemos pesquisar os polos de apoio presencial, a fim de entender melhor que *espaçostempos* são esses. No entanto, vale ressaltar que, no universo da antropologia, o que distingue a antropologia das ciências e das técnicas é o fato de propor uma etnografia dos objetos técnicos/científicos, entendendo-os como híbridos, que participam de redes sociotécnicas, permitindo que sejam compreendidos e explicados tanto pelas ciências sociais como pelas ciências intituladas exatas e naturais: os polos de apoio presencial ganharão aqui *status* de “objetos-sujeitos de pesquisa”, confrontando “no tempo e no espaço, uma rede de relações afetivas e de poder, prenes de tensões, jogos de interesse e conflitos, de negociações” (BRANQUINHO, 2010, s/p).

Ao pesquisar os cotidianos dos polos, pretendemos conhecer melhor como são vivenciadas e praticadas as propostas de formação docente na modalidade semipresencial no Estado do Rio de Janeiro, pelos usos que delas fazem os praticantes, reinventando-as cotidianamente.

2.1 A formação de professores na modalidade semipresencial nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

No âmbito das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, o oferecimento de cursos semipresenciais de formação de professores tem sido realizado por meio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, conhecido como Consórcio CEDERJ. O CEDERJ foi consolidado em janeiro de 2000, através da assinatura de um documento pelo então governador do estado, e pelos reitores das universidades públicas envolvidas no consórcio (LACERDA, 2012; CASSIANO et al., 2016). Porém, segundo Granato e colaboradores (2010), a sua elaboração já vinha sendo discutida junto à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) desde 1999, por uma comissão formada por dois membros de cada universidade.

Consta, nos documentos oficiais do CEDERJ (2017), que seus objetivos são: contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada a distância de profissionais do estado, com atenção especial no processo e atualização de professores da rede estadual de ensino médio; e aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, o Consórcio é composto por oito instituições públicas de ensino superior (CEDERJ, 2017): Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), que oferecem 15 cursos de graduação na modalidade semipresencial. Destes, nove são de licenciatura (Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Física, História, Letras,

Geografia e Turismo) e os outros são cursos de bacharelado (Administração e Administração Pública), engenharia (Engenharia de Produção) e para formação de tecnólogos (Sistemas de Computação, Gestão de Turismo e Segurança Pública).

No modelo de trabalho do CEDERJ, cabe às universidades consorciadas toda a competência acadêmica dos cursos sob sua responsabilidade, a definição das matrizes curriculares, a elaboração dos conteúdos do material didático, a realização da tutoria a distância, a orientação acadêmica, a elaboração, aplicação e correção dos exames presenciais e a distância e o treinamento dos tutores (BIELSCHOWSKY, 2006). Os coordenadores de curso e de disciplinas são professores das universidades, os tutores presenciais e a distância são profissionais de nível superior, selecionados para atuar como bolsistas num modelo de docência compartilhada. O CEDERJ é responsável pela infraestrutura material dos polos de apoio presencial (juntamente com o poder executivo municipal), organiza o vestibular de ingresso e mantém uma equipe que atua na elaboração dos materiais didáticos e na implementação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA, lá chamada *plataforma CEDERJ*), necessários ao bom andamento dos cursos. Os estudantes recebem, gratuitamente, o material didático impresso^{iv} e têm a possibilidade de acessar a plataforma, que permite a interação entre os diversos atuantes do processo e disponibiliza materiais de estudo em outras mídias (simuladores, animações, vídeos, links). As dúvidas sobre os conteúdos estudados são elucidadas nas tutorias, que podem ser realizadas presencialmente, nos polos, ou a distância, através da plataforma ou por telefone (0800), conforme descrito em Lacerda (2012).

Assim, desde a elaboração do material didático, o trabalho pressupõe o envolvimento dos professores das universidades que atuam como conteudistas (produção de material didático) e como coordenadores de disciplinas e de curso, orientando as atividades dos tutores presenciais e a distância (docência compartilhada). Segundo Bielschowsky (2006), este modelo proposto implica, necessariamente, em um trabalho colaborativo intenso, no qual o sucesso de uma atividade envolve a participação de todos os atuantes. Também exige uma identificação rápida dos problemas, a fim de que ações concretas se estabeleçam, o mais rapidamente possível, para saná-los. A avaliação institucional, realizada anualmente e que envolve as etapas de sensibilização, coleta de informações, visita docente, autoavaliação e avaliação externa, constitui-se como pista valiosa para que estes problemas sejam identificados e solucionados.

No momento atual, são 33 polos do CEDERJ^v funcionando em todo o Estado do Rio de Janeiro, os quais estão incluídos no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O arranjo institucional que viabiliza a UAB envolve a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Segundo o site oficial da UAB^{vi}:

O Sistema UAB foi 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". Fomenta a modalidade de 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.

Portanto, a rede sociotécnica da formação de professores via EaD, no Rio de Janeiro é complexa e envolve o CEDERJ, a UAB, as universidades, professores, tutores, *designers* gráficos, materiais didáticos impressos, HDs, *chips*, CDs, *mouses*, telefones, polos, interesses econômicos, organizações internacionais, leis e estatutos que regem a EaD nas universidades e no Brasil, o Ministério da Educação (MEC), a CAPES, as *lanhouses*, os estudantes/licenciandos que fazem o curso de graduação nessa modalidade, os futuros alunos destes futuros professores, as escolas parceiras que oferecem os estágios, só para citar alguns atuantes. Uns mais carregados de tecnologia, outros menos, mas todos híbridos de *naturezas culturas*^{viii}, todos igualmente importantes na rede. Esta rede encontra-se bem descrita em Lacerda (2012). No entanto, aqui, colocamos o foco nos polos de apoio presencial.

2.2 Os polos de apoio presencial e seus cotidianos

O que é um polo de apoio presencial? O polo é uma referência física para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias, como aulas de laboratório, avaliações, tutoria presencial, seminários etc. Possui secretaria acadêmica, sala de direção, biblioteca, salas de informática equipadas com computadores e internet à disposição dos estudantes, salas de tutoria, banheiros, acessibilidade. Então, consideramos que, na realidade, o polo é uma extensão da universidade.

O polo é o espaço que permite que os atuantes humanos e não-humanos, agenciados pelo projeto de EaD do CEDERJ/UAB, estejam reunidos em um mesmo local numa espécie de "mobilização".

Lá estamos longe ou perto da universidade? Perto, pois essa pode ser encontrada nos laboratórios pedagógicos, nos livros, nos *CD-ROM*, nas avaliações a distância (ADs), nas avaliações presenciais (APs), nos murais dos corredores, nos cronogramas das disciplinas e nos formulários da secretaria acadêmica.

A universidade inteira? Não. Nem professores, nem ambiente, nem laboratórios de pesquisa, nem as salas de aula repletas de alunos serão encontrados nesses espaços descritos.

Então estamos longe da universidade? Melhor seria dizer que o polo seria um meio-caminho, nem muito longe e nem muito perto da universidade.

Seria possível transpô-la toda para o polo? Certamente não. Além do mais, neste modelo híbrido surgem algumas especificidades. A primeira delas seria o fato de, num mesmo polo, existirem cursos de várias universidades diferentes, ou seja, há coexistência de várias abordagens e propostas de ensino-aprendizagem via EaD.

Ressaltamos que, no material empírico coletado em nossa pesquisa, percebemos que, na prática, isto acontece nos diferentes cursos de uma mesma universidade e entre diferentes professores em um mesmo curso. Verificamos que as universidades consorciadas apresentam diferenças acentuadas na forma de trabalhar a EaD as quais têm também, mas não somente, relação com o grau de institucionalização da EaD^{viii}, circuito chamado por Latour (2001) de autonomização (convencimento dos colegas). A segunda seria a não obrigatoriedade de comparecimento sistemático ao polo, o que permite que estudantes que trabalham ou que residem em outros municípios possam fazer o curso superior em uma universidade pública. Terceira especificidade: a universidade expande a sua atuação para lugares nos quais não teria chance de construir um campus, ou seja, é capaz de realizar uma interiorização que seria impossível se estivesse fazendo um esforço individual, enquanto instituição. Isso faz com que sejamos forçados a considerar que esses lugares que não são um campus, que não são a universidade, em alguma medida o sejam, ou melhor, que a universidade já não é *universidade* sem eles (LACERDA, 2012).

A possibilidade de estar longe-perto da universidade também aponta uma oportunidade de conhecê-la melhor. Através das decisões dos seus conselhos e da atuação dos seus diferentes departamentos, no que se refere ao modo como o estudante EaD é visto e tratado (diplomação, concessão de bolsas, possibilidade de participar de eleições internas etc.), pode-se inferir sobre o grau de institucionalização da EaD e sobre o grau de pertencimento interno dos estudantes, ou melhor: Será que a universidade reconhece plenamente os estudantes dos cursos semipresenciais como seus alunos, com direitos iguais aos dos estudantes dos cursos presenciais? Será que os estudantes se sentem pertencentes à universidade? A EaD é uma prática educativa integrada à política institucional ou configura-se como um sistema paralelo ao presencial? Estas perguntas não serão aqui respondidas, mas demonstram a indissociabilidade entre conteúdo e contexto, entre fatos e valores, entre o científico e o político, o que confirma como os atuantes da rede são híbridos de *naturezas culturas*.

No Rio de Janeiro, os polos funcionam de terças a sextas-feiras, das 13 às 22 horas, e aos sábados, das 8 às 17 horas. As sessões de tutoria presencial são realizadas a partir do final da tarde, quando acontecem durante a semana, e aos sábados, na parte da manhã e a tarde, a fim de facilitar a participação dos estudantes que trabalham ou moram distante do polo. Geralmente, são duas horas semanais de tutoria para cada disciplina, até o segundo ano do curso. A partir daí, espera-se que os estudantes adquiram maior autonomia e utilizem cada vez mais a tutoria a distância. As aulas práticas e de campo, bem como as avaliações presenciais obrigatórias (APs), acontecem nos finais de semana, em datas previamente agendadas. Existem diferenças entre os polos no que se refere aos espaços físicos, dependendo dos cursos ofertados e do apoio da prefeitura local que, além do CEDERJ, também atua como gestora, viabilizando a infraestrutura. Desta forma, temos polos com apenas três cursos (como Belford Roxo, por exemplo) e polos com sete ou oito cursos (como Resende e Itaperuna, respectivamente), conforme relatado por Cassiano e colaboradores (2016).

A fim de seguir os atuantes/praticantes nos seus cotidianos, temos participado ativamente, desde 2015, de atividades desenvolvidas em diferentes polos do Estado do Rio Janeiro (Belford Roxo, Campo Grande, Cantagalo, Itaperuna, Macaé, Magé, Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis e Resende): aulas inaugurais, visitas docentes, seminários, reuniões, exposições, tutorias presenciais, aulas práticas, encontros de grupos de estudo, defesas de monografia etc. Nestas ocasiões, conversamos com estudantes, funcionários, diretores de polo e tutores presenciais. Conversas formais ou informais, encontros de corredor e papos na sala do cafezinho nos permitem perceber a vida que pulsa nos polos, as maneiras e os modos como os atuantes são agenciados nas *artes de fazer* EaD nestes *espaçostempos*. Importante ressaltar a participação dos estudantes dos cursos semipresenciais nesta pesquisa, como bolsistas ou estagiários voluntários, ou seja, como *estudantespesquisadores*. Portanto, este escrito é fruto de um trabalho coletivo^{ix} ao qual a proposta também é a formação através da pesquisa.

Além de ouvir o que os praticantes têm a dizer, temos coletado várias imagens fotográficas dos cotidianos dos polos, entendendo, tal como nos aponta Manguel (2001), que as mesmas também podem ser articuladas como narrativas das *artes de fazer* (CERTEAU, 1994). Embora não seja possível, neste trabalho, discutir e apresentar as imagens colecionadas^x, nos importa registrar as potencialidade narrativas para a efetivação dos objetivos do estudo, pois entendemos, tal qual Victorio Filho e Berino (2014, p. 239), que “a exploração das imagens para além das suas superfícies visuais promete entendimentos importantes nas investidas investigativas das relações sociais cotidianas”. Então, imagens fotográficas e as anotações feitas nos “diários de bordo^{xi}” foram pistas para que pudéssemos melhor compreender os currículos efetivamente existentes nos polos e refletir sobre os processos, as tramas, engendramentos, encontros, desencontros, olhares, falas, atitudes, afetos e silêncios que instituem e constituem o cotidiano dos polos e a criação cotidiana dos currículos em cada um deles. Entendemos, com Oliveira (2012), que os currículos são criações cotidianas nas quais se enredam concepções, propostas — oficiais ou outras —, ideias, documentos, debates e aspectos da vida cotidiana, num processo de recriação de uns e outros, sem que possamos definir separadamente o que é oficial e o que não é.

O material empírico coletado nos permite afirmar que, embora exista uma forma de expressar o que acontece ou o que deveria acontecer nos polos — apresentada pelos documentos dos cursos e por propostas oficiais —, nossas conversas mostram uma diversidade de entendimentos, expectativas e modos de se comportar e de fazer acontecer os cursos de licenciatura em cada polo e dentro de um mesmo polo, entre os cursos e tutores. A tutoria presencial, por exemplo, que oficialmente seria um encontro para tirar dúvidas, e não “aulas de conteúdo”, são praticadas de forma diversificada. Estudantes e tutores se sentem motivados a criar táticas, como tirar dúvidas em ocasiões e lugares inusitados (como na fila do supermercado, pelo *WhatsApp*); organizar “aulões” sobre tópicos específicos (mais difíceis) do conteúdo; fazer grupos no *Facebook*, disponibilizando gabaritos de avaliações anteriores. Nas palavras de um tutor: “Na minha disciplina não tem isso de vir só tirar dúvida, não. A gente tem aula mesmo, pois de outro modo não dá. A dificuldade é muito grande [...] Tem que ter aula, o povo já sabe!”. Um aluno confirma

que o grupo da internet que troca e discute questões de provas é “uma mão na roda”, num exemplo de utilização de um ambiente virtual de aprendizagem não oficial: “Sem isso eu não conseguiria passar na matéria [...] a interação entre os participantes é total, falam a linguagem que a gente entende... Isso também é educação a distância, né não? Um colega ensinando aos outros que não sabem”.

Os estudantes também se reúnem para planejar e realizar atividades culturais e acadêmicas (extracurriculares) no polo, como: a implementação uma horta universitária para socializar conhecimentos e práticas (PEREIRA, 2016); o compartilhamento de metodologias didáticas interdisciplinares (SOUZA, 2016; SOUZA e LACERDA, 2015); a organização de projetos e atividades de extensão (PINHO JÚNIOR et al, 2014; LAGO, 2015), como feiras de orientação profissional, visitas guiadas com estudantes de ensino médio; entre outros eventos com a participação da comunidade externa. Estas atividades, que não estão previstas no currículo oficial dos cursos, podem ser agregadas por meio da comprovação da realização de “atividades acadêmicas complementares”, como “organizador de evento” ou mesmo como participante. Mas, segundo os estudantes envolvidos, não é isso que os motiva: “A gente organiza com muito amor a Semana Acadêmica, já é uma tradição do nosso curso... este ano queremos envolver também os estudantes de outros polos”.

A gestão dos polos também tem se realizado de forma criativa, buscando alternativas para problemas encontrados, como a evasão dos estudantes^{xii}, principalmente nos períodos iniciais; a baixa procura pelas tutorias durante a semana; e a falta de pessoal/funcionários para a organização do polo e atividades de limpeza. É desta forma que surgem as atividades de acolhimento dos calouros; o apadrinhamento de ingressantes pelos estudantes veteranos; os horários de tutoria planejados mensalmente, na forma de rodízio; os cafés da manhã comunitários aos sábados; como também, os mutirões de limpeza e a arrumação de salas, envolvendo os estudantes, antes das APs. Para um tutor que atua como “tutor coordenador de curso”, as ações de acolhimento aos estudantes calouros e o “apadrinhamento” pelos veteranos têm sido um sucesso: “Esta prática tinha que ser oficializada em todos os cursos... nós introduzimos aqui no polo e os resultados já são visíveis [...] os estudantes ficam mais comprometidos, os padrinhos e os afilhados... todos saem ganhando... a desistência no primeiro período diminui porque os alunos não se sentem sozinhos”. Na fala de uma Diretora, “As aulas inaugurais ficam muito mais interessantes com a participação dos próprios estudantes na organização. Além de nos ajudar, pois temos pouco pessoal de apoio e limpeza, eles estimulam os colegas e se envolvem nas atividades e dão dicas para os alunos que estão entrando no curso”.

Nas conversas, os atuantes/praticantes revelam como são importantes as aprendizagens vivenciadas no polo e como estas lhes influenciam “a serem melhores”, do ponto de vista pessoal e profissional. Falas como “Hoje eu sou melhor professora por causa desta experiência [de tutoria]”; “Aprendi a lutar pelos meus direitos em casa [em função das aprendizagens no curso]”; “Quem disse que na EaD não tem convivência, amorosidade?”, são recorrentes. Em consonância com os resultados apresentados em Lacerda (2012), muitas falas apontam para “aumento do senso

crítico” e “crescimento profissional e pessoal” como contribuições significativas da realização do curso semipresencial: “o nosso material didático nos faz pensar”.

Sobre o material didático utilizado nos estudos, verificamos que a apropriação dos objetos técnico-científicos vai sendo consolidada à medida que os estudantes interagem mais e mais com os atores não-humanos participantes da rede. No entanto, muitos estudantes ainda se encontram em situação de dificuldade de acesso ao computador e à internet, recorrendo, quase que exclusivamente, ao material didático impresso. Este fato, confirmado em nossas conversas, ressalta a importância da utilização do material impresso na elaboração de uma EaD que se pretenda inclusiva, mesmo nos dias de hoje, em que se alardeia a “revolução”, causada pelas novas tecnologias, na educação. Como nos diz Latour (1994, p. 74), em seu livro *Jamais fomos modernos*, “Há alguma país que não seja uma ‘terra de contrastes’? Acabamos todos misturando os tempos”. Portanto, podemos afirmar que a rede sociotécnica da EaD aqui estudada reúne elementos de todos os tempos, utilizando, de forma integrada, atuantes não-humanos como os livros, os CDs, o computador, a internet: “Fico satisfeita quando ouço dizer que irão distribuir tablets para os estudantes, mas, ao mesmo tempo, fico preocupada com a possibilidade de não ter mais o módulo impresso... na minha cidade não tenho internet e, além do mais, gosto de rabiscar meus módulos... só consigo estudar assim”, enfatiza uma aluna que utiliza o laboratório de informática do polo para acessar a plataforma (AVA). Outro aluno nos conta que fica orgulhoso quando vê que alunos dos cursos presenciais também usam o material didático da EaD: “Eu me sinto o máximo, os nossos módulos são maravilhosos!”. Verificamos que, em alguns polos, os estudantes promovem a troca de material didático, organizando uma espécie de “feira de livros” na qual podem doar os materiais didáticos já usados em períodos anteriores e pegar, por exemplo, módulos de outros cursos/disciplinas.

A realização de grupos de estudo é frequente nos polos, para além das atividades oficiais de tutoria presencial. Uma estudante, participante assídua dos grupos de estudo, nos confessa: “eu amo o meu polo, o pessoal [do polo] faz de tudo para ajudar a gente. Tutores, a Diretora, o pessoal da secretaria [...] Nunca pensei que seria assim quando decidi fazer o curso a distância. Temos muitos problemas, mas vamos encontrando formas de resolvê-los. O pior é ter tempo para estudar. A galera lá em casa sabe que o sábado é sagrado para eu vir para a faculdade”.

Ao percorrer os caminhos da pesquisa, nosso desafio tem sido captar os “pequenos acontecimentos cotidianos que, a despeito da sua aparente irrelevância, são preciosos indícios de um universo não visto, não percebido por muitos que pesquisam a educação via os mesmos espaços” (VICTORIO FILHO e BERINO, 2014, p. 233). Nesse sentido, essa experiência pode contribuir de forma relevante para a compreensão dos currículos praticados nos cursos de formação de professores via EaD.

3. CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS

O fato de partilhar com estudantes, tutores, professores e diretores relatos, opiniões e vivências nos/dos/com os cotidianos dos polos “forneceu informações que

ultrapassam de muito aquelas obtidas pelas entrevistas, pelos estudos de arquivos e pelas pesquisas sobre a literatura”. Construimos juntos nossas considerações pela pesquisa “a partir de observações de encontros cotidianos, de discussões de trabalho, de atitudes e de toda uma variedade de comportamentos não calculados” (LATOIR; WOOLGAR, 1997, p. 162).

Para não finalizar (pois a pesquisa continua), gostaríamos de enfatizar a pluralidade dos polos e suas invenções cotidianas, invenções estas que alteram as propostas curriculares oficiais. As ações pedagógicas empreendidas pelos praticantes da rede EaD ressaltam a impossibilidade da simples transposição de normas. Para além do consumo das regras estabelecidas, “os praticantes desenvolvem ações, fabricam normas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal” (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Ressaltamos que, na perspectiva da teoria ator-rede, os espaços onde “as coisas acontecem” também são “atuantes”, uma vez que participam da ação, ou seja, *fazem-fazer* algo. Desta forma, os polos se constituem como laboratórios a céu aberto, um *locus* privilegiado de produção de conhecimentos sobre a realidade estudada. Tal perspectiva assume/considera/reconhece a contribuição de não cientistas nessa produção e assinala que a tessitura de alternativas curriculares se dá também fora dos laboratórios/gabinetes/universidades: de alguma forma, as soluções cotidianas engendradas nos polos, como respostas a situações específicas, constroem os currículos de formação docente.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, C.C. Etapas de produção de material didático impresso para EaD: compartilhando uma experiência. In: BARRETO, C.C. *et al.* **Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. p. 243-269.
- BIELSCHOWSKY, C.E. Educação superior a distância: uma estratégia para avaliação institucional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 51-65.
- BRANQUINHO, F.T.B. **Educação ambiental e rede sociotécnica**: escolas sustentáveis na construção da sociedade e da natureza fluminenses. Projeto FAPERJ, 2010.
- BRANQUINHO, F.T.B.; SANTOS, J.S. Antropologia da Ciência, Educação Ambiental e Agenda 21 local. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 32, n. 1, 2007. p. 109-122.
- CASSIANO, K.M; LACERDA, F.K.D.; BIELSCHOWSKY, C.E.; MASUDA, M.O. Distribuição espacial dos polos regionais do Cederj: uma análise estatística. **Ensaio, aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 82-108, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0082.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CEDERJ. Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: < www.cederj.edu.br>. Acesso em: 10 maio 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 353 p.

CORRÊA, P.S.; LACERDA, F.K.D. EaD e evasão no Polo EaD de Nova Friburgo: identificando causas e propondo soluções. In: VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (VIII ESUD), Ouro Preto, MG, 2011. **Anais...** CD. 11p.

FERREIRA, S.L.M.B. **A importância do diário de bordo na formação docente**: uma experiência no projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ. 2016. 93 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREITAS, M.T.M.; ARRUDA, E.P. Processos de institucionalização da Educação a Distância: gestão e políticas públicas no contexto da UAB. In: FREITAS, M.T. M.; ARRUDA, E.P.; ARAÚJO, S.M. **Na tessitura da distância**: entre políticas, docência e tecnologia na EaD. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 51-69.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I.B. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: trajetória recente e novas aprendizagens. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I.B. **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis: DP et Alii, 2014. p. 7-22.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do aluno e pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 125-141.

GRANATO, T.M. *et al.* **O destino dos alunos egressos de cursos oferecidos através do Consórcio CEDERJ**. Relatório de pesquisa de egressos formados 2005-2009. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2010.

LACERDA, F.K.D. **Contribuições da Educação a Distância para a Educação Ambiental**: utilização da rede sociotécnica na análise das concepções de meio ambiente e saúde no Polo de Nova Friburgo. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – PPGMA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____; ESPINDOLA, R. M. Evasão na Educação a Distância: um estudo de caso. **Revista EaD em Foco**, v. 3, p. 96-108, 2013.

_____; OLIVEIRA, I.B. Educação a Distância na formação docente: pesquisa nos/dos/com os cotidianos dos polos regionais. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), v. 3, n. 3, São Paulo, 2016. **Anais...** p. 1-10. 2016a. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=6258>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____; F.K.D.; OLIVEIRA, I.B. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos dos polos regionais: uma contribuição para pensar a formação docente na modalidade semipresencial. In: OLIVEIRA, E.F.R.; CARREIRO, H.I.S. (Org.). **Seminário Vozes da Educação 20 anos**: Memórias, Políticas e Formação Docente. São Gonçalo, RJ : UERJ, Faculdade de

Formação de Professores, p. 1-11, 2016b. Disponível em: <<http://www.congressovozes.com.br/ebook.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LAGO, M.R.L. **As contribuições das atividades de extensão na formação universitária**: foco nos cursos semipresenciais do Polo EaD de Nova Friburgo. 2015. 86 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. 152p.

_____. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 372p.

_____. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: EDUSC, 2004. 412p.

_____; WOOLGAR, S. **Vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 310p.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013. 310 p.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 360p.

OLIVEIRA, I.B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.

_____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012. 136 p.

_____; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. 168p.

PEREIRA, M. **A relevância de uma horta no ensino superior a distância**. 2016. 82 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PINHO JÚNIOR, S. R.; ASSIS, O.S., LACERDA, F.K.D.; OLIVEIRA, A.N. A extensão universitária em um polo de educação a distância: o caso de Nova Friburgo. In: **Revista EaD em foco**, Fundação CECIERJ, v. 4, n. 1, p. 100-111; jun. 2014.

PRETI, O. **Educação a Distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 174 p.

SOUZA, M.P. **Teoria e prática no ensino de microbiologia**: propondo um método alternativo. 2016. 74 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, M. D.; LACERDA, F. K. D. Ciência e arte na produção de modelos em papel machê para o ensino de biologia. **Rev. Aproximando**. v.1, n. 2. 2015. p. 1-9. Disponível em: <<http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando/article/view/73/93>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SOUZA, M.P.; MAZIN, D.P.; LACERDA; F.K.D. Evasão na educação a distância: uma análise do curso de Licenciatura em Geografia no Polo EaD de Nova Friburgo/RJ. **Revista Tessituras**, n. 6, 2015, p. 148-162. Disponível em: <<http://www.revistatessituras.com.br/arquivo/9.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. Na vida ordinária das escolas, as grandes proezas: pesquisar entre narrativas e imagens. In: OLIVEIRA, I.B.; GARCIA, A. (Org.). **Aventuras do conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis: DP et Alii, 2014. p. 229-243.

ⁱ Parte dos resultados aqui descritos foi apresentada nos eventos: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), realizados em Águas de Lindoia, São Paulo e no VI Seminário Vozes da Educação, este último em São Gonçalo, no Rio de Janeiro (LACERDA; OLIVEIRA, 2016a, 2016b).

ⁱⁱ Utilizamos aqui a expressão “mundo comum”, tal qual Latour (2004), que enfatiza a outra concepção para o adjetivo “social” ou para o termo “sociedade”, na qual o que importa são as associações que constituem as redes sociotécnicas envolvendo humanos e não-humanos.

ⁱⁱⁱ Aqui utilizamos “atuante” ao invés de “actante”.

^{iv} O material impresso é especialmente preparado para a educação a distância pelos professores conteudistas das universidades consorciadas com o apoio do setor de desenvolvimento instrucional do CEDERJ, experiência esta minuciosamente relatada por Barreto (2009).

^v Sobre a distribuição espacial dos polos do CEDERJ, ver Cassiano e colaboradores (2016).

^{vi} Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab>>. Acesso em: 10 maio 2017.

^{vii} O conceito de *naturezas culturas* é caro para nós por enfatizar a indissociabilidade entre o científico e o social, os fatos e os valores, o conteúdo e o contexto, a racionalidade e a emoção. Ver Latour (2004).

^{viii} Sobre a temática da institucionalização da EaD nas universidades públicas ver Preti (2009), Freitas e Arruda (2015).

^{ix} Esta pesquisa faz parte do projeto “Os desafios da formação de professores na modalidade semipresencial: o que nos revelam as *teorias práticas* desenvolvidas nos polos regionais de educação a distância?”. Um dos desafios postos aos componentes do projeto é o de fazer ciência e, ao mesmo tempo, fazer-se educador.

^x Algumas das imagens coletadas na pesquisa são disponibilizadas em blogs como, por exemplo, <<https://polofriburgo.wordpress.com/>>, e também encontram-se registradas em Lago (2015) e Lacerda e Oliveira (2016a).

^{xi} A importância da utilização dos diários de bordo nas experiências formativas dos *estudantes-pesquisadores* envolvidos no projeto foi o tema do trabalho de Ferreira (2016).

^{xii} Sobre evasão na EaD, conferir os trabalhos: Corrêa e Lacerda (2011), Lacerda e Espíndola (2013), Souza, Mazin e Lacerda (2015).

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ESCASSEZ NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DO POLO DE APOIO PRESENCIAL

Juliana Bordinhão Diana - juliana.bdiana@gmail.com - UFSC

Araci Hack Catapan - aracihack@gmail.com - UFSC

Fernando José Spanhol - profspanhol@gmail.com - UFSC

RESUMO. *A economia e a educação são fatores considerados essenciais para o desenvolvimento social de uma nação. No conceito da economia, a educação é infraestrutura social, sendo assegurada pela legislação brasileira. No ensino superior, essa seguridade não é plenamente contemplada, podendo ser considerada como um bem escasso. O avanço tecnológico potencializa o acesso ao ensino superior pela Educação a Distância com a implantação dos polos de apoio presencial. Este artigo tem o objetivo de descrever como a educação a distância pode contribuir com a redução da escassez de acesso ao ensino superior. Este estudo analisa uma possível relação entre a economia e o polo de apoio presencial. Quanto ao acesso ao ensino superior, destaca-se que a EaD e os polos de apoio presencial superam, em parte, a escassez.*

Palavras-chave: *Educação a Distância. Acesso ao ensino superior. Polo de apoio presencial. Escassez.*

ABSTRACT. *Economics and education are factors considered essential for the social development of a nation. In the economy's concept, education is a social infrastructure ensured by the Brazilian legislation. In higher education, that safety is not fully contemplated and can be considered as a scarce asset. The technological advance enhances the access to higher education by the Distance Education and the implementation of face to face support centers. This article aims to describe how Distance Education may contribute on reducing the scarcity of access to the higher education. This study analyzes a possible relationship between economy and face-to-face support center. Regarding the higher education access, it should be pointed out that Distance Education and face-to-face support centers outweigh the scarcity.*

Keywords: *Distance Education. Access to higher education. Face-to-face supporting center. Scarcity.*

Submetido em 30 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 30 agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma sociedade acontece a partir da somatória de diferentes fatores, dentre eles a economia e a educação. A economia tem como princípio o estudo das escolhas que estão relacionadas às necessidades da população e dos indivíduos diante da carência de algo. As necessidades humanas são ilimitadas, porém os recursos disponíveis são limitados e, dessa forma, é possível caracterizar a escassez, ou seja, há necessidades não satisfeitas. Apontar questões relacionadas à educação perante a escassez é uma abordagem que pode ser feita, principalmente ao identificar sua importância para a sociedade e a falta de acesso à educação pela população.

Para a economia, a educação está inserida na infraestrutura social como um direito constitucional de todos, garantindo oferta e acesso aos níveis básicos de ensino. A legislação brasileira prevê a organização e o financiamento do sistema de ensino, garantindo igualdade de oportunidade e qualidade. Os municípios atuam de forma prioritária na educação infantil e ensino fundamental. Os Estados e o Distrito Federal no ensino médio e o sistema federal atua no nível superior.

O acesso ao ensino superior é uma questão debatida sob diversos olhares e, neste artigo, será considerada sua importância a partir da Educação a Distância (EaD), especificamente através da implantação dos polos de apoio presencial e em como ela estimula o acesso ao ensino superior, contribuindo para que este não seja considerado um bem escasso.

Com o avanço das tecnologias e a popularização dos meios de comunicação, principalmente da internet, a EaD se torna um importante meio que traz oportunidades de acesso ao ensino superior. No contexto da economia, temos a escassez representando a incapacidade de satisfazer uma necessidade humana. Neste sentido, surge o questionamento: é possível considerar o polo de apoio presencial como um meio para redução da escassez de acesso ao ensino superior?

A partir do questionamento apresentado, o presente artigo tem como objetivo descrever como a Educação a Distância, através da implantação dos polos de apoio presencial, pode contribuir com a redução da escassez de acesso ao ensino superior.

O artigo está estruturado em quatro tópicos, iniciando com uma breve introdução. Na sequência, são apresentados os principais conceitos de economia, com foco nos bens e serviços, além da escassez. O terceiro tópico apresenta dados estatísticos sobre o acesso ao ensino superior e como a EaD vem contribuindo com o processo de escolarização neste nível. O quarto tópico traz uma breve reflexão sobre como a EaD, através dos polos de apoio presencial, pode atuar como um meio de impulsionar o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, para a redução da escassez. Nas considerações finais, destaca-se que a Educação a Distância e os polos de apoio presencial, a partir de suas características, superam em parte a escassez, ampliando o acesso de estudantes no ensino superior.

2. ECONOMIA: BENS, SERVIÇOS E ESCASSEZ

Para compreender a possível relação existente entre a economia, os bens e serviços públicos ofertados na EaD e a contribuição dos polos na superação da escassez de acesso, se faz necessário entender a contextualização destas interseções.

A palavra economia tem, como etimologia, dois termos de origem grega: *oikos* (casa) e *nomos* (norma, lei), que, juntos, significam “administração da casa”. A partir de sua gênese, tem-se que a economia pode ser considerada como um meio de estudo da administração dos recursos disponíveis.

Sob um ponto de vista clássico, a economia é considerada como o estudo do processo de geração de riqueza através da produção, distribuição, circulação e consumo dos bens e serviços. Já sob o ponto de vista neoclássico, a economia está relacionada ao estudo das escolhas. A partir da distinção entre o pensamento clássico e neoclássico, para este artigo será adotado o ponto de vista do pensamento econômico neoclássico, visto que faz referência ao comportamento da sociedade diante de uma determinada situação.

A economia, para Singer (2011), possibilita a identificação de, ao menos, três significados. O primeiro estaria relacionado a capacidade de rigor quanto ao uso dos recursos ou valores disponíveis; o segundo estaria relacionado às atividades que visam ganho financeiro; e o terceiro significado estaria, então, relacionado à atividade que é objeto do segundo significado, considerando-se, assim, a economia como uma ciência que busca a sistematização do conhecimento sobre a atividade que gera ganho monetário.

Mendes et al. (2007) complementam apontando que o objetivo da economia está em estudar meios de gerenciar aquilo que se tem disponível, com o objetivo de produzir bens e serviços para distribuição e consumo da sociedade. Corroborando com a discussão, Parkin (2009) aponta que a economia está relacionada à conveniência em administrar os recursos escassos para que as necessidades dos seres humanos sejam satisfeitas. Hall define a economia de forma objetiva, sendo esta “o estudo da escolha sob condições de escassez”. (2003, p. 1). Por estar diretamente relacionada com o comportamento e desenvolvimento de atividades que envolvem o ser humano e a sociedade, a economia pode ser considerada como uma Ciência Social.

Com base nas definições que envolvem a economia, Hall (2003) aponta que suas principais ideias estão relacionadas à escassez e a escolha. A escassez representa os recursos, que são limitados, para satisfazer as necessidades da sociedade quando estão relacionados aos bens e serviços, uma vez que as necessidades humanas são ilimitadas. Nesse sentido, a escolha torna-se essencial (PARKIN, 2009).

A tomada de decisões é uma das questões que envolvem o estudo da economia e que, segundo Mendes et al. (2007), rege os princípios que a norteiam. Para os autores, a tomada de decisões envolve a necessidade da escolha, o custo real de algo e a racionalidade na decisão, considerando os benefícios marginais como maiores que os custos marginais e, ainda, os estímulos que as pessoas recebem para decisão do bem adquirido. Ao descrever sobre a escolha de um bem, Parkin (2009) aponta que essa

decisão acontece a partir de incentivos, que podem ser recompensas positivas que estimulam uma ação ou uma recompensa negativa, que desestimula outra ação.

Anterior à escassez e a necessidade de escolha, é importante ressaltar que a necessidade de escolha está na escassez de recursos, que são considerados os meios utilizados para a produção dos bens e serviços que passarão a satisfazer as necessidades humanas e “nos ajudam a atingir os objetivos” (HALL, 2003, p. 3).

Os bens e serviços são essenciais e estão diretamente ligados à economia. Segundo Parkin (2009), os bens e serviços são objetos que as pessoas valorizam e produzem com o objetivo de satisfazer algum tipo de necessidade, sendo que “bem” é tudo aquilo que permite ao ser humano fazer para satisfazer suas necessidades, e “serviços” envolve as tarefas realizadas para que as pessoas façam uso do bem (MENDES, 2007; PARKIN, 2009).

Os bens podem ser classificados de acordo com sua característica e objetivo, conforme aponta Mendes et al. (2009). Para os autores, segundo seu caráter, os bens podem ser livres ou econômicos. Os bens livres são considerados aqueles que estão disponíveis de forma ilimitada e podem ser obtidos na natureza, como o ar, o mar e a luz solar. Já os bens econômicos são aqueles que são precificados e que podem se tornar escassos, além de disporem de esforço humano para sua obtenção (MENDES et al., 2007). Os bens econômicos, por sua vez, são classificados em materiais e serviços. Os bens materiais são considerados os bens tangíveis, sendo ainda classificados em consumo duráveis e não duráveis e de capital, que são os bens que permitem a produção de um novo bem. Os bens de capital ainda recebem uma classificação de acordo com seu fim, sendo bens finais ou bens intermediários. Ainda sobre os bens, estes podem ser classificados como bens públicos, que são considerados os bens fornecidos pelo setor público, como segurança, transporte e justiça. E os bens privados, que são aqueles produzidos e adquiridos de forma privada (MENDES et al., 2007). Diferente dos bens, os serviços são intangíveis e representam a prestação de um determinado trabalho, ou seja, as tarefas realizadas pelas pessoas (MENDES et al., 2007; PARKIN, 2009).

Para que os bens e serviços se façam presentes na sociedade, os recursos econômicos tornam-se fundamentais, visto que estes são os meios utilizados para sua produção (MENDES et al., 2007). Os recursos econômicos, ou fatores de produção, são agrupados, segundo Parkin (2009), da seguinte forma: terra, representando os recursos naturais; trabalho, representando o tempo e esforço para produção do bem; capital, que representa as ferramentas utilizadas; e capacidade empresarial, que representa os responsáveis pela organização do trabalho.

Baseado na combinação dos fatores de produção, são geradas riquezas para a sociedade, como infraestrutura econômica e social, matérias-primas e equipamentos de produção. Com a disponibilidade e acesso a essas riquezas, a sociedade passa, então, a ter a necessidade de escolha diante dos bens e serviços à disposição.

A partir dessas considerações, é possível entender que a economia está fundamentada no estudo do processo de como os recursos são destinados para o

público-alvo, de modo que um determinado fim seja atingido. Propondo uma reflexão acerca do papel da economia diante dos bens e serviços que a sociedade utiliza, considera-se a educação tanto um bem quanto um serviço. Nesse sentido a EaD como uma modalidade que opera como expansão de acesso, atua como um fator de superação da escassez. Além disso, a EaD promove uma atualização em relação aos meios de comunicação, pois o seu processo de mediação se dá pela forma mais avançada, a da comunicação digital, e atualiza os participantes dos polos situados em nichos de difícil acesso.

3. ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM BEM ESCASSO?

A fim de relacionar os bens e serviços produzidos e consumidos pela sociedade é possível considerar que a educação se faz presente a partir do momento que esta é uma das necessidades humanas, interferindo, assim, no meio que vivemos, através de formação profissional, por exemplo.

A partir da somatória de alguns fatores de produção são geradas riquezas, que podem ser as infraestruturas econômica, social e matérias-primas para produção em geral. Tendo como foco a infraestrutura social, considera-se que esta engloba a educação, visto que a partir dela são produzidos novos serviços para satisfazer as necessidades da sociedade. Para atender a essa necessidade específica da sociedade, a educação é abordada pelo governo como um direito público social. A publicação da Constituição Federal de 1988 descreve pela primeira vez os direitos da educação de forma precisa e detalhada, representando um avanço no que diz respeito ao acesso ao ensino, conforme aponta Oliveira (1999). A Constituição Federal de 1988, art. 205 aponta que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Com o passar do tempo, o Governo Federal criou e adequou diversas leis e decretos que regem a educação no país. Atualmente a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Baseado na Constituição de 1988, a LDB apresenta, no Art. 1º, que

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

No que tange a educação superior, o amparo legal também se encontra na lei nº 9.394/96, que a indica como um dos níveis escolares da educação nacional.

Mesmo diante da legislação que estabelece o direito à educação, independentemente de seu nível de ensino, a permanência e frequência dos estudantes nas escolas brasileiras vai de encontro ao estabelecido em lei. Segundo Oliveira (1999), o acesso e permanência na escola não são constantes. Essa afirmação pode ser comprovada através de pesquisas estatísticas que apontam uma redução de

2,1% no número de matrículas no ensino fundamental nos anos de 2012 e 2013, conforme apresenta o censo da educação superior (BRASIL, 2014).

Quando nos referimos, de forma mais específica, à educação superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo da Educação Superior realizado em 2014, aponta um aumento contínuo de matrículas nos cursos da modalidade a distância, representando um total de 23,4% dos alunos do ensino superior (BRASIL, 2016). Na mesma pesquisa, é possível identificar que houve um aumento de 16,32%, entre os anos de 2013 e 2014, no número de matrículas nos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, neste mesmo período, houve um aumento de 5,42% no número de matrículas dos cursos de graduação presencial (BRASIL, 2016).

A partir desses dados, comprova-se a afirmação de Corbucci (2014), que, ao realizar um estudo comparativo aponta que, entre os anos de 1998 e 2003, o número de matrículas nos cursos de graduação presencial sempre foi crescente, permanecendo acima de 9%. Porém, com o avanço das tecnologias e a expansão de acesso à internet, o aumento de matrículas no ensino superior para os cursos ofertados na modalidade a distância passou a representar um crescimento expressivo.

Diante deste contexto, de busca pelo acesso ao ensino superior e de reconhecimento da EaD como um meio de ensino que possibilita e contribui para a formação profissional dos indivíduos, o governo federal passou a apresentar decretos que subsidiam a oferta de cursos nessa modalidade de ensino, bem como a estabelecer diretrizes e referenciais para a oferta de cursos de qualidade.

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A partir das mudanças ocorridas ao longo do tempo, o acesso ao ensino superior passou também a ser realizado de diferentes formas. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passou a ser considerado um dos principais causadores de mudanças sociais, especialmente diante da ampliação das condições de expansão e interiorização da educação, representado pela tecnologia digital (KASSICK; DUTRA; BENTO, 2015). A oferta de cursos na modalidade a distância passou a ser cada vez mais frequente e, diante da necessidade de manter a qualidade no ensino oferecido à população, o Governo Federal regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394/96, que trata do incentivo ao desenvolvimento da modalidade a distância, através da publicação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

O Decreto nº 9.057/17 define, em seu Art. 1º, a Educação a Distância como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Dessa forma, registra-se um maior incentivo quanto à oferta de cursos a distância. Ao considerar a EaD como um meio de acesso ao ensino superior, Alonso (2010) aponta esta como uma modalidade de ensino que contribui com a aceleração da expansão de vagas no ensino superior. Nesse sentido, o Governo Federal criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é um sistema formado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para a população que não tem acesso aos grandes centros educacionais e ao ensino superior público. Instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o sistema Universidade Aberta do Brasil visa “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” (BRASIL, 2006).

A partir do objetivo proposto pelo sistema UAB, é possível afirmar a importância que a universidade pública representa diante da sociedade, ao ampliar o acesso ao ensino superior. Para complementar os objetivos propostos pela UAB, um dos eixos fundamentais que rege esse Sistema é a “expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso” (CAPES, 2010).

Com a regulamentação e reconhecimento legal da EaD, a implantação dos polos de apoio presencial passou a ser vista como uma das ações necessárias para a expansão da modalidade de ensino no país. Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1 de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância, o polo de apoio presencial é definido em seu Art 5º como

[...] a unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local. (BRASIL, 2016).

Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, a presença dos polos nos municípios é uma importante ação que contribui com o desenvolvimento, ampliação, democratização e interiorização da educação superior pública no país (BRASIL, 2007). Uma das orientações para que a implantação do polo seja efetiva é sua localização, que deve ser, preferencialmente, em municípios com número de habitantes abaixo de 50 mil, que não possuam instalações acadêmicas de nível superior (BRASIL, 2010). Segundo Alonso (2010), é através da implantação do polo que as IES passam a ter a oportunidade de criar vínculos com os municípios.

Com a implantação dos polos nos municípios do interior do país, a oferta dos cursos e a possibilidade de acesso ao ensino superior contribuem para a disseminação e interiorização de oportunidades de estudo e qualificação profissional. Em pesquisa realizada por Diana (2015), foi identificado que, após a implantação dos polos de apoio presencial em pequenos municípios, a oportunidade de acesso ao ensino superior aumentou de forma significativa, visto que esta passou a ser a única oferta de cursos gratuitos de nível superior. Como consequência dessa ação, a população como um

todo, passou a se beneficiar das oportunidades apresentadas, visto que a partir da qualificação profissional, em especial a formação de professores, os resultados sociais foram positivos (DIANA, 2015). Nesse sentido, tem-se que a partir do acesso à formação e qualificação profissional ofertada de forma gratuita contribui-se para que os municípios apresentem melhorias nos índices de desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Em um estudo comparativo, os países europeus apresentam uma experiência diferente da que se vive no Brasil. Segundo Preti (2009), na Europa, a educação é apresentada pelo governo como sendo de baixo custo, porém de alta qualidade e é considerada como um meio de qualificar as pessoas para inserirem-se no mercado de trabalho, sendo assim um processo constante de formação continuada. A importância que a EaD representa nos países europeus é reconhecida legalmente, nos quais são desenvolvidos diferentes programas comunitários para atendimento à população (PRETI, 2009).

Segundo o governo espanhol, estudos comprovam a relação existente entre o crescimento econômico e o nível de conhecimento dos trabalhadores e profissionais envolvidos na prestação de serviços (ESPANHA, 1995 apud PRETI, 2009). É nesse sentido que a EaD é então considerada como um meio que proporciona condições de acesso a um maior número de pessoas e, assim, satisfazendo as necessidades humanas. A implantação de políticas e programas de acesso ao ensino apresenta tendências que estimulam o crescimento e desenvolvimento em diferentes fatores, como na política social, na economia, no pedagógico e no tecnológico (PRETI, 2009). Com base nessas tendências, é possível identificar os desafios que a implantação da EaD, como política pública, proporciona para a sociedade. O acesso ao ensino superior deve ser visto como um meio de qualificação social para o atendimento às necessidades humanas, não fazendo dele, um bem escasso.

No Brasil, a UAB é considerada como um importante meio no processo de expansão de acesso ao ensino superior para toda a população, porém ainda está no começo, visto que suas atividades iniciaram no ano de 2005. A regulamentação da modalidade de ensino no país é um grande passo a ser considerado na busca pelo atendimento às necessidades humanas, na qual a proposta é alcançar o maior número de jovens, entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior, uma vez que essa é a faixa etária recomendada.

Considerando o perfil do estudante de EaD que tem um histórico alicerçado no atendimento presencial individual, o polo é o espaço que proporciona a passagem para o modelo virtual, assegurando não só o acesso, mas também um maior índice de permanência nos cursos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas na sociedade estão relacionadas a diferentes fatores, dentre eles, a economia e a educação. O acesso à educação é um direito de todos, assegurado pela constituição e, quando direcionada ao ensino superior, identificam-se diferentes desafios.

Com o avanço da tecnologia, a resistência e os pré-conceitos relacionados à educação a distância parecem ser superados. Com o apoio do governo, através da regulamentação da modalidade de ensino e da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a EaD passou a ser vista como uma alternativa viável para a expansão do acesso ao ensino superior, além de ser uma opção às exigências sociais e pedagógicas, uma vez que conta com o suporte das tecnologias da informação e comunicação.

Um dos benefícios proporcionados pela EaD é o seu baixo custo e sua ampliação de acesso para atingir estudantes de diferentes municípios, independentemente de sua localização geográfica. O aumento do número de ingressantes no ensino superior, independente da modalidade de ensino, aponta que a EaD vem contribuindo com as possibilidades de formação em nível superior para a população, potencializando a qualificação profissional e a produção de bens e serviços locais. A partir dessa ótica, tem-se que a EaD é um importante meio para que a educação seja cada vez mais disseminada, atingindo os mais diversos municípios. De forma específica, através da implantação do polo de apoio presencial, é possível considerar o aumento de oportunidades proporcionadas à população, resultando, assim, na produção de bens e serviços.

Para finalizar, é preciso enfrentar e superar os desafios que são impostos a fim de que as mudanças tragam, como resultados, uma sociedade na qual a educação seja um direito de todos, não de minorias. E é nesse sentido que a EaD, através de sua principal característica e com o suporte oferecido com a implantação dos polos de apoio presencial, desempenha o papel de alcançar àqueles que não tem acesso aos grandes centros e oferecendo cursos de formação e qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K.M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em 23 maio 2017.

_____. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. – Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.4. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 maio. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília, DF: SEED-MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 jun. 2017.

CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23.maio 2017.

CORBUCCI, P.R. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014.

DIANA, J. B. **O polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico: uma leitura do entorno**. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/Juliana-Bordinh%C3%A3o-Diana.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

HALL, R.E. **Macroeconomia: princípios e aplicações**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

KASSICK, C.N.; DUTRA, P.R.S.; BENTO, J.S. (Org.) **O processo de gestão institucional na**

Rede e-Tec Brasil - Coleção Gestão e Docência na EaD. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/etec/assets/1_gpgi.pdf>. Acesso em 23 maio 2017.

MENDES, C.M.; TREDEZINI, C.A.O.; BORGES, F.T.M.; FAGUNDES, M.B.B. **Economia** (introdução). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC, 2007.

OLIVEIRA, R.P. O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago, n. 11, 1999. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-na-constitui%C3%A7%C3%A3o-federal-de-1988-e-seu-restabelecimento-pelo-sistema-de>>. Acesso em: 30 maio 2017.

PARKIN, M. **Economia**. 8. ed. São Paulo: Addison Wesley, 2009.

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

SINGER, P. **O que é economia**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

EGRESSOS DE CURSOS A DISTÂNCIA EM UMA VISÃO BIOECOLÓGICA DO POLO COMO LÓCUS DO E PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Wilsa Maria Ramos - wilsa@unb.br - Universidade de Brasília

Maria Cristina de C. C. de Azevedo - mcristina@unb.br - Universidade de Brasília

Antônia Celia Barros Lins Bonfim - celia@unb.br - Universidade de Brasília

María Débora Ortiz Rodriguez - madeb54@hotmail.com - Universidade de Brasília

Jane Farias Chagas-Ferreira – janefc@unb.br - Universidade de Brasília

RESUMO. *Este estudo, descritivo e interpretativo, visa refletir sobre o papel do polo na formação dos universitários da Educação a Distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. A formação e as interações mediadas pelo polo são analisadas a partir do modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Como unidade física mais próxima, os polos exercem a função de integração social e acadêmica, produzindo impacto no desenvolvimento humano.*

Palavras-chave: *Egressos. Polos de Educação a Distância. Desenvolvimento Humano. Universidade Aberta do Brasil.*

ABSTRACT. *This descriptive and interpretative research aims to reflect about the role of study centers in postsecondary students of Open University of Brazil. The online students' education and interactions, mediated by the study centers, are analyzed under the theoretical perspective of bioecological model of human development. As the physical center is more closely to students, the study centers have the function of social and academic integration resulting in an impact on human developmental.*

Keywords: *Alumni. Study Centers. Human Development. Open University of Brazil.*

Submetido em 12 de julho de 2017.

Aceito para publicação em 21 de agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

O artigo em questão apresenta uma análise do papel do polo como lócus da formação humana e profissional dos estudantes de graduação a distância, a partir da perspectiva teórica do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner. Em segundo plano, apresenta dados sobre os egressos dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) analisados sob a perspectiva teórica do desenvolvimento humano. Para tanto, foi realizada revisão de literatura e pesquisa de campo por professoras e especialistas da Universidade de Brasília (UnB) que atuaram na implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O objetivo do estudo é compreender a importância dos polos presenciais como parte integradora da política pública de acesso ao ensino superior e dos processos de desenvolvimento humano dos estudantes. Também, visa identificar o perfil do cursista egresso após seis meses de conclusão do curso, a formação no ensino superior vivenciada, as mudanças de crenças e valores, as novas formas de inserção na sociedade e no mundo laboral e a satisfação profissional.

A expansão dos cursos a distância é uma das possibilidades de democratização do sistema público com o objetivo de propiciar educação superior para a população residente em locais remotos que não possuem a oferta de outros cursos, bem como atender o público de trabalhadores e impedidos de estar presencialmente e diariamente em sala de aula. Neste contexto, a implantação do polo de apoio presencial cumpre a função de oferecer o espaço físico nos municípios para o acolhimento dos estudantes da Educação a Distância (EaD) em atividades específicas. O polo, por meio dos processos que ali são desencadeados, permite o acesso ao ensino superior, gera a oportunidade de formação e qualificação profissional e ainda favorece a interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES). No Brasil e em outros países, o polo faz parte da engrenagem da educação superior a distância. Para Diana (2015), a criação do polo gera uma cadeia de benefícios tanto para os estudantes quanto para o crescimento socioeconômico do município e de seu entorno, proporcionado pela presença dos alunos, tutores e professores na comunidade e pela realização de atividades de cunho acadêmico e social na região.

O Modelo Bioecológico elaborado por Urie Bronfenbrenner (1996, 2005) fornecerá o pano de fundo para compreendermos o papel do polo na formação universitária dos estudantes da educação a distância. Para Bronfenbrenner (1977, 2005), o desenvolvimento humano é entendido como um processo articulado e inter-relacionado entre as características da pessoa e dos ambientes nos quais está inserida. Nesta perspectiva, o contexto ou ambiente ecológico são sistemas funcionais que, mesmo sendo distintos, são interdependentes, se comunicam e se nutrem, de dentro para fora e de fora para dentro. Segundo Bronfenbrenner (1977, 1995a, 1995b, 2005), o ambiente ecológico foi concebido topologicamente, como um arranjo de estruturas multiníveis, encaixadas e concêntricas, chamadas de micro-, meso-, exo- e macrossistema. Essa concepção de ambiente será explicada adiante e será usada para analisarmos o papel do polo como parte relevante do ambiente de desenvolvimento humano dos estudantes da EaD.

A premissa que motivou nossa investigação parte do fato de que o ensino de graduação a distância é promotor de processos de aprendizagem e desenvolvimento que marcam de forma significativa a vida do sujeito, tornando-o ativo no seu papel social, transformando o seu entorno, e abrindo novas possibilidades de crescimento pessoal e de inserção social após a conclusão do curso.

2. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, A POLÍTICA PÚBLICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E OS POLOS DE APOIO PRESENCIAL.

No cenário da educação superior no Brasil, a formação inicial de professores na modalidade a distância ganha maior visibilidade a partir de 2004, por meio de dois programas promovidos pelo Ministério da Educação em âmbito nacional, denominados de Pro-licenciatura (PROLICEN) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançados como parte do processo de democratização do acesso e universalização do ensino superior.

A expansão gradativa do sistema de educação superior a distância na última década tem sido tema de pesquisas acadêmicas sobre o potencial e o impacto dessa modalidade na formação docente e no desenvolvimento social do país. Segundo dados do Censo da Educação Superior (2012), entre 2011 e 2012 as matrículas nos cursos a distância cresceram 12,2% e nos presenciais apenas 3,1%. A maior parte dos estudantes que optaram pela modalidade a distância (72%) está matriculada em universidades; o percentual mais elevado destas matrículas está nos cursos de licenciatura (40,4%), seguido dos bacharelados (32,3%) e dos tecnólogos (27,3%).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005 pelo Ministério da Educação em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, e regulamentada pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Trata-se de uma política pública articulada entre distintos órgãos: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC (extinta) e Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPEL, com vistas à expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em seus doze anos de existência, a UAB tem formado profissionais e professores nas cinco regiões do país: Sul, Sudeste, Centro Oeste, Nordeste e Norte. Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2014, 104 instituições de educação superior integravam o sistema UAB; destas, 56 eram Universidades Federais, 31 Estaduais e 17 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No mesmo ano, a UAB contava com 644 polos AA, considerados excelentes (em 2011 eram 125), e 743 cursos (389 de graduação e 354 de pós-graduação *lato sensu*). De acordo com o INEP (2013), há 7 milhões de alunos na educação superior no país, sendo 1,9 milhões nas instituições públicas e 5,1 milhões nas particulares; deste total 15% (1,1 milhão) estudam na modalidade a distância e, entre estes, 40,4% (444,4mil) cursam licenciatura (BRASIL, 2013).

O sistema que viabilizou a UAB tem como espinha dorsal a ação das universidades públicas no planejamento, execução e oferta de cursos de graduação a

distância. Estes são desenvolvidos em plataforma virtual de aprendizagem e ofertados com o apoio de um sistema de docência e tutoria *online* e presencial. Na fase de implementação, as Universidades desenvolveram modelos tipo *e-learning*, ou aprendizagem mediada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e adotaram a plataforma virtual de aprendizagem *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* para a oferta dos cursos a distância. O *e-learning*, ou aprendizagem virtual, possibilita disponibilizar uma grande parte do ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual ocorre a interação entre professores e estudantes, assim como as atividades dos estudantes e a interação com os materiais de aprendizagem (textos, vídeos, hipertextos, áudios etc.). Essa organização pedagógica, juntamente com a tutoria, são elementos intervenientes na qualidade da formação como destaca Silva e Ramos:

Em geral, a avaliação positiva da disciplina está relacionada à sua organização didático-pedagógica e à atuação do professor-supervisor que conta com um sistema de tutoria presencial (nos centros de estudos, polos) e a distância (no AVA). (SILVA; RAMOS, 2011, p. 94)

Somam-se a esses resultados, estudos que comprovam a contribuição dos ambientes virtuais de aprendizagem para prover o desenvolvimento de habilidades profissionais que no ensino presencial são limitadas, tais como a autoconsciência, habilidades avançadas de comunicação, flexibilidade, formação de equipes e resolução de problemas por meio de atividades online (CLEVELAND-INNES; ALLY, 2007, apud GAUVREAU, 2016).

A organização didático-pedagógica adotada pela UAB mescla o virtual (*Moodle*) com partes presenciais, visto que os cursos necessitam de muitas atividades práticas que ocorrem nos centros de estudos, polos.

O polo representa a instância presencial de apoio ao estudante. É o local destinado à realização de processos de interação social e de articulação das práticas da formação, por isso, torna-se fundamental nesse modelo de aprendizagem a distância. Os estados e os municípios que aderiram ao programa, por meio de Edital, devem se tornar partícipes do programa, se responsabilizando pela gestão do polo de apoio à aprendizagem. Para tanto, a qualificação da infraestrutura física e humana desse espaço é essencial para a formação em EaD, como destacam Costa e Duran

o polo deveria oferecer infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos. A infraestrutura física deveria abarcar ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados (...). (COSTA; DURAN, 2012, p. 276).

Entretanto, no ano seguinte à criação da UAB (2005), com a recessão econômica vivida pelo país, houve dificuldade orçamentária por parte de estados e municípios, na manutenção desses espaços. Desta forma, o MEC, antecipando-se às dificuldades, assumiu parcialmente a implementação dessas unidades. Embora, em 8 de junho de 2006, o decreto nº 5.800 tivesse institucionalizado a UAB como “[...] um sistema de cooperação federativo, integrando e articulando a área em um sistema de educação pública superior a distância, em regime de colaboração da União com entes federativos” (COSTA, DURAN, 2012, p. 277), ocorreram, nesse íterim, inúmeras

avaliações institucionais que recomendaram o fechamento de unidades por total falta de capacidade instalada.

O polo, como unidade espacial situada nos municípios detentores de Acordo de Cooperação Técnica com as IES e com a CAPES, continua exercendo o seu papel como centro disseminador e produtor de conhecimento e, por isso, tem despertado o interesse de pesquisadores que buscam mapear as suas contribuições e seus impactos para o modelo de educação superior a distância constituído no Brasil, com a parceria das instituições públicas de ensino (universidades federais, estaduais e institutos federais tecnológicos) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior)(DIANA, 2015; COSTA, DURAN, 2012).

Ao representar a extensão da universidade no município, o polo deve ser um espaço de realização e de construção do conhecimento envolvendo alunos, professores, tutores, gestores/coordenadores de polo e a comunidade local. Assim, propicia a sociabilidade no local por meio de troca de experiências e atividades práticas, laboratoriais, culturais, artísticas. Em alguns estudos há, ainda, a comprovação de que a implementação do polo de apoio presencial pode resultar na promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico da micro e meso região e da cidade sede. Diana colabora esse argumento ao afirmar que:

Considera-se que a disseminação do conhecimento ocasionada pela EaD através da implantação do polo e do uso das TIC, proporciona à comunidade uma nova leitura da importância do polo de apoio presencial para o município, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico da comunidade. (DIANA, 2015, p. 99).

Outra questão importante na implementação do polo é a garantia do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão nas atividades presenciais. O estudante não pode ficar à margem das atividades acadêmicas e, para tanto, o polo deveria criar condições de obter a participação dos estudantes da graduação a distância em projetos de extensão e de pesquisa que pudessem ocorrer localmente com a participação dos tutores presenciais. Assim, deveria ser assegurada, inclusive, a concessão de bolsas estudantis (extensão, pesquisa e bolsa permanência) e outros benefícios que garantissem a igualdade de direitos aos seus acadêmicos.

Alguns elementos tornam complexa a gestão do polo. Destaca-se que a gestão compartilhada entre gestores estaduais, municipais, das universidades estaduais e federais, da CAPES e da Diretoria de Ensino a Distância é uma realidade imprescindível para a governança do polo. A gestão compartilhada é uma necessidade em um contexto em que o ensino a distância exige integração das ações entre entes e estudantes que estão distantes. Nesse sentido, o papel do coordenador do polo é de articulador com os parceiros, partícipes e copartícipes do sistema. Contudo, nos últimos anos, a configuração dos polos tem se tornado mais complexa. Em função de seu crescimento exponencial, o sistema UAB tem aumentado as rotinas de trabalho que, em geral, agregam diversos cursos e universidades distintas (ANGULSKI, 2011).

2.1 O estudante do curso superior e os processos de desenvolvimento humano mediado pelas TIC

A formação universitária do sistema UAB está circunscrita às metodologias que a Educação a Distância oferece para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Na perspectiva da psicologia sociocultural, compreendemos a aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos socialmente construídos. Estes são mediados pela participação ativa dos indivíduos, dos diálogos interativos em que ocorrem as trocas simbólicas, das negociações de sentidos e significados por meio da linguagem e da colaboração entre os diferentes atores na constituição da subjetividade (BRUNER, 1997; GONZÁLEZ-REY, 2002; ROGOFF, 2005; VALSINER, 1987; VYGOTSKY, 1991; WERTSCH, 1998).

Nessa direção, Bronfenbrenner (2005) define desenvolvimento humano como um processo complexo, multifacetado e dinâmico que abrange estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos ao longo do seu curso de vida e através das gerações. Esse processo, portanto, envolve um ser humano integrado e ativo, desde o nascimento até a morte, perpassando sucessivas gerações em um determinado tempo histórico passado e presente. Para o autor, a base do desenvolvimento humano se assenta nas interações do sujeito com o ambiente ecológico imediato ou distal, com o outro social, por meio das ferramentas da cultura, dos símbolos e dos signos.

Entretanto, as interações que resultam em desenvolvimento não são peremptórias ou inconsistentes, mas, são contíguas, devem ser cada vez mais complexas e duradouras, para que cada vez mais o sujeito seja desafiado por meio de novas aprendizagens para se tornar agente do seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005). Nesse sentido, a pessoa e o meio interagem e se modificam conforme destacam Yunes e Juliano (2010, p. 353): “a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra. O ambiente também exerce influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de mútua interação” (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

O modelo teórico de Bronfenbrenner nos permite organizar e analisar de forma sistêmica os núcleos de intersecção dos ambientes micro-, meso-, exo- e macrossistema, que impactam no desenvolvimento humano. No caso do estudante da EaD iniciamos a análise a partir do nível micro, no qual podemos identificar vários microssistemas, ou seja, espaços onde os estudantes da EaD atuam na elaboração das atividades e interações face-a-face ou on-line com seus pares, tutores e professores, com múltiplos recursos relacionais, educacionais e midiáticos. Os microssistemas incluem todas as relações diretas que o estudante estabelece e com quem interage, incluindo: a família, o ambiente de trabalho, o AVA, o polo, as IES e a UAB. O mesossistema e exossistema abrangeriam as relações entre os microssistemas exemplificados. O exossistema refere-se àquele contexto no qual o estudante não participa diretamente, mas do qual sofre uma influência direta. É exemplo de mesossistema a relação polo-IES, de exossistema, as relações IES-UAB ou UAB-MEC. O macrossistema organiza a vida em sociedade ou em grupos e, portanto, diz respeito

aos aspectos culturais, crenças, valores e leis. Esse nível abrange os aspectos políticos, econômicos, sociais e educativos. Como exemplos de macrossistema, citamos: a Constituição brasileira, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Cronossistema diz respeito à dimensão temporal, e foi dividido em micro, meso e macrotempo. O microtempo pode ser exemplificado pela duração do engajamento do estudante em uma atividade proposta. O mesotempo estaria relacionado ao tempo de duração do curso, enquanto o macrotempo poderia ser associado aos efeitos cumulativos da formação em EaD para a carreira profissional do estudante ou para sua família ou sociedade.

Novamente, destacamos a importância do papel do polo como um dos ambientes ecológicos integrados no sistema UAB, onde acontecem processos desenvolvimentais complexos, denominados processos proximais. Esses processos proximais são considerados por Bronfenbrenner e Morris (1998), como o próprio motor do desenvolvimento humano. Os processos proximais são padrões duradouros de interação que possuem forma, poder, conteúdo e direção capazes de produzir desenvolvimento. Para que sejam efetivos devem ter contiguidade, uma base estável em um período longo de tempo.

No polo, as pessoas em desenvolvimento se engajam em atividades progressivamente mais complexas numa base de tempo duradoura que favorece interações contínuas e que envolve desafios constantes. Ilustram esse processo, no contexto de estudantes do ensino superior: os padrões comunicativos, relacionais e interativos entre estudantes, tutores e docentes, mediados pelas atividades acadêmicas; atividades com diferentes níveis de complexidade; aulas práticas com demonstrações de atividades; interações par a par e com o coletivo; discussão de trabalhos acadêmicos; interações com os tutores a distância e presencialmente no polo; e interações com o coordenador e os professores no ambiente virtual de aprendizagem ou nos encontros presenciais. Essas atividades geram processos proximais que alavancam o desenvolvimento pessoal e profissional, transformando potenciais em capacidades instaladas, competências e habilidades desenvolvidas.

Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) também destacam a importância do ambiente socialmente construído que promove experiências diferenciadas, de forma que cada parceiro assume ou desempenha um papel: o papel de tutor, o de amigo confiante, de apoiador e de colaborador são distintos e fundamentais na EaD. A experiência pertence à esfera subjetiva dos sentimentos e quando essas experiências têm uma base subjetiva positiva, se terá maior probabilidade de influenciar o desenvolvimento humano na direção do bem estar, da qualidade de vida e da autorrealização (CHAGAS-FERREIRA, 2016). Sendo assim, o desenvolver-se se vincula ao contexto ou, nas palavras de Dessen e Bissinoto, “o comportamento se desenvolve em um contexto e não pode ser separado deste e que, em qualquer nível de análise, uma unidade de atividade não pode ser entendida à parte do sistema em que está inserida” (DESSEN; BISINOTO, 2014, p. 27-28).

Compreender o desenvolvimento humano passa necessariamente por pensar as estruturas e formas de organização em que os processos interativos ocorrem. O

contexto envolve tanto materialidade, a exemplo das ferramentas e instrumentos da cultura, como processos subjetivos relacionais com o outro social, mediados pela cultura e pelas bases históricas que constituem as histórias de vida das pessoas, e que constituem o *self*. As possibilidades de cocriação e colaboração na comunidade virtual são geradas e subjetivadas a partir dessas interações sistêmicas. Na modalidade educação a distância, os processos proximais ocorrem mediados pelo ambiente virtual de aprendizagem que dispõe de padrões contíguos de estruturas de atividades instigadoras e mobilizadoras do indivíduo.

A interação online ou presencial do estudante do ensino a distância ocorre com uma equipe docente ampliada, na qual fazem parte os docentes, os tutores on-line e os tutores presenciais. O processo educativo é organizado por várias mãos. Coordenadores, professores, tutores e gestores planejam os ambientes virtuais de aprendizagem com recursos e dispositivos que desafiem os sujeitos, permitindo múltiplas experimentações e expressões, bem como conexões em rede que favoreçam diversas ocorrências, situações de inquietação criadora, arquitetando percursos hipertextuais, mobilizando a construção dos conhecimentos (SILVA, 2004).

O coordenador de polo é um agente importante nesse processo. Para Angulski (2011), o coordenador de polo tem o papel de mediador das relações e de gestor: “será o intermédio entre o Município e as IES para atender aos anseios do público que quer atingir” e deverá também zelar pelo pleno funcionamento do polo de apoio presencial.

Todos esses agentes são preparados pelas universidades que oferecem seus cursos. Os tutores são preparados diretamente pelos professores das disciplinas. Cada tutor presencial que atende um polo vivencia experiências e faz parte de um grupo maior de tutores que atuam presencialmente ou on-line. Suas relações proximais ocorrem mediante atividades demarcadas e frequentes de acompanhamento dos estudantes, “encorajando-os, motivando-os e orientando-os em relação aos objetivos a serem alcançados, visualizando possibilidades, quando elas parecem não estar mais presentes” (SCHULTER; PIERI, 2012, s.p.). Os autores também afirmam a importância de que as relações sejam profícuas pautadas no respeito, compreensão e valorização.

No contexto da EaD, ao considerarmos o modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a formação dos estudantes se relaciona com o polo e sua rede de sociabilidade. Os polos são, portanto, lócus de articulação das diretrizes, projetos pedagógicos, planos, discursos, narrativas e práticas que viabilizam o acesso ao ensino superior a distância, e se constituem em ambiente propício para o desenvolvimento humano. De modo geral, o polo liga a ação de diretores, coordenadores, gestores, professores, tutores e estudantes, que mesmo ocupando diferentes posições em um curso, se unem pela premência de promover processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Outro fato recorrente é a presença das TICs como mediadoras das interações entre pessoas que pertencem a comunidade acadêmica. Essa rede interativa (in)forma o egresso da EaD/UAB.

3. O PERFIL DO EGRESSO, SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Neste tópico, apresentamos os dados coletados em pesquisa realizada com egressos UAB/EaD em polos situados nas cinco (5) regiões brasileiras. As respostas, 84 ao todo, foram provenientes das regiões Norte (Rio Branco/AC e Igarapé-Miri/PA); Nordeste (Coelho Neto/MA); Centro Oeste (Alexânia/GO, Anápolis (GO) e Formosa/GO); Sudeste (Barretos/SP e Burity/MG) e Sul (Novo Hamburgo/RS e Santo Antônio da Patrulha/RS).

Inicialmente, para cada polo, foi enviada uma solicitação de colaboração por e-mail e, posteriormente, realizado o contato pessoal por telefone. Os coordenadores forneceram informações sobre os egressos dos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, diplomados no período de 2010/1º semestre a 2015/2º semestre. Após a organização dessas informações, enviamos, via *e-mail*, para todos os egressos, o *link* para questionário on-line com perguntas fechadas e abertas. O instrumento foi composto por 42 questões (algumas de resposta obrigatória) e encabeçado por um texto em forma de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução CNS 196/96. Após o prazo estabelecido, 15 dias iniciais estendidos por mais 15 dias, tivemos o retorno de 84 questionários (destinatários não encontrados e egressos que não quiseram participar).

Os dados quantitativos foram organizados em planilha *Excel* para cruzamento e interpretação. Na organização e análise dos dados qualitativos, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Essa abordagem envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos com objetivos de descrição e categorização do conteúdo das mensagens. Os conteúdos foram analisados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a partir de nossas inferências e interpretações.

A análise realizada visou responder às seguintes questões: Qual o perfil do egresso dos cursos EaD? Quais fatores influenciam no seu processo de desenvolvimento humano? Quais são as mudanças significativas na trajetória dos estudantes que impactam no processo de desenvolvimento profissional após a realização do curso superior a distância?

3.1 O desenvolvimento humano dos egressos dos polos UAB investigados: os indivíduos e suas relações pessoais e profissionais

A partir do Modelo Bioecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner tomamos como unidade de análise o estudante egresso do curso de EaD-UAB. Assim, apresentamos a seguir quem é esse aluno egresso, qual a sua formação acadêmica, qual a sua trajetória profissional e sua opinião sobre o curso EaD.

Entre os egressos participantes da pesquisa (N=84), 65,5% eram do sexo feminino (n=55) e 34,5% eram do sexo masculino (n=29). Com relação à faixa etária, 40% das mulheres (n=22) e 48,27% dos homens (n=14) estavam na faixa etária de 30 a 39 anos. A tabela 1 apresenta a relação entre gênero e a faixa etária dos respondentes.

A idade média era de 39,7 anos e a mediana equivalia a 39 anos. A moda era bimodal e apresentava os valores de 34 anos e 46 anos (6 respondentes em cada idade).

Tabela 1: Gênero e faixa etária

Percentual de gênero por faixa etária		
Idade	Masculino (n= 29)	Feminino (n= 55)
20 a 29 anos	13,79% (n=4)	10,91% (n=6)
30 a 39 anos	48,27% (n=14)	40% (n=22)
40 a 49 anos	24,15% (n=7)	34,55% (n=19)
50 a 59 anos	13,79% (n=4)	12,73% (n=7)
60 anos	0	1,81% (n=1)

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada

Esses dados indicam um predomínio de estudantes adultos na UAB. A fase adulta traz importantes perspectivas de desenvolvimento para o sujeito. Conforme defende Oliveira (2001), diferentemente, do que se pensava há décadas atrás, hoje a psicologia cultural compreende o adulto como sujeito em desenvolvimento, em conflito, em transições tensionadas pelas demandas sociais e escolhas individuais. Inserido no mundo do trabalho, da universidade e das obrigações sociais “traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Outro dado relevante está relacionado ao estado civil dos egressos. Destes, 52,4% eram casados (as) (n=44), sendo que 11,9% deles, (n=10) informaram que tinham uma união estável, 23,8% (n=20) eram solteiros(as), 7,1% eram divorciados(as) (n=6), 3,6% (n=3) alegavam ser separados(as) e apenas 1,2% respondeu ser viúvo(a) (n=1). O estado civil dos estudantes da EaD exerce influência positiva quando há apoio e estímulo para o crescimento pessoal e econômico, resultando em persistência nos estudos; ou negativa, no caso das famílias que se queixam das horas dedicadas ao estudo em horários que antes eram ocupados com o ócio ou lazer, podendo inclusive ser um fator de evasão do curso. Nesta pesquisa, entre os 84 respondentes, 84,5% afirmaram que tiveram apoio da família para se dedicar aos estudos. Contudo, 9,5% dos formados alegaram não ter esse apoio, enquanto 6% afirmaram que a pergunta não se aplicava à sua formação.

Com relação aos 10 polos UAB pesquisados, os respondentes (N=84) estavam distribuídos conforme a Tabela 2. Neles, dentre os cursos ofertados, a Licenciatura foi apontada como o curso mais procurado por 75% dos egressos (n=63) seguido pelo Bacharelado, 13,1% (n=11), e pelo Tecnólogo com 11,9% (n=10). A graduação em Licenciatura foi realizada em nove dos dez polos informantes com cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Naturais/Biologia, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Letras (Português, Espanhol e Literatura),

Matemática, Música, Pedagogia e Teatro. Dentre os 63 professores licenciados, 74,6% (n=47) eram mulheres e 25,4% (n=16) eram homens. Os resultados indicam uma tendência na formação acadêmica, principalmente na docência, de mulheres casadas, entre 30 e 39 anos.

Tabela 2 – Relação dos Polos por IES, cursos e número de egressos.

Região	Polos	IES	Qtde (N=84)	Cursos
Norte 3,57%	Igarapé-Mirim	Outra	2 (2,38%)	Licenciatura (Matemática e Ciências Naturais/Biologia)
	Rio Branco	UnB	1 (1,19%)	Bacharelado (Administração Pública)
Nordeste 4,57%	Coelho Neto (Ma)	UEMA	3 (3,57%)	Licenciatura (Filosofia); Bacharelado (Administração Pública)
		UnB	1 (1,19%)	Licenciatura (Pedagogia)
	Alexânia	UnB	5 (5,95%)	Licenciatura (Letras-Português, Pedagogia)
Centro Oeste 22,62%	Anápolis	UFG	3 (3,57%)	Licenciatura (Educação Física, Artes Visuais)
		UFG	1 (1,19%)	Licenciatura (Artes Visuais)
	Formosa	UEG	7 (8,35%)	Licenciatura (Ciências Biológicas, Artes Visuais); Bacharelado (Administração Pública)
	Barretos	UnB	19 (22,62%)	Licenciatura (Educação Física, Artes Visuais, Teatro); Bacharelado (Administração Pública)
Sudeste 23,81%	Buritis	UnB	1 (1,19%)	Licenciatura – Música
	Sto Antônio da Patrulha	UFRGS	10 (11,90%)	Tecnólogo (Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural - PLAGEDER)
UFPEL		5 (5,95%)	Licenciatura (Educação do Campo), Bacharelado (Administração Pública)	
UFRGS		6 (7,14%)	Licenciatura (Pedagogia)	
Sul 45,24%	Novo Hamburgo	UFPEL	11 (13,10%)	Licenciatura (Pedagogia, Letras, Letras Espanhol, Matemática)
		UFSM	5 (5,95%)	Licenciatura (Letras-Português e Literatura, Educação Especial)
	Outra	Outra	1 (1,19%)	Licenciatura (Pedagogia)

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada

Todos os egressos do curso de bacharelado (13,1%, n=84) cursaram Administração e, desse total (n=11), 63,64% (n=7) eram homens e 36,36% (n=4) eram mulheres. Dois homens já trabalhavam no emprego atual durante o curso, recebendo entre 3 e 5 salários mínimos. Ambos tiveram um aumento na faixa salarial (entre 5 e 10 salários e entre 10 e 14 salários mínimos) após a conclusão do curso. Além deles, três mulheres responderam estar empregadas na área do curso. Uma declarou assumir o cargo entre seis meses e um ano após a formatura, outra entre um e dois anos após a formatura e a terceira depois de dois anos de formada.

No polo de Santo Antônio da Patrulha (RS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ofertou a única graduação em Tecnólogo, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (Tabela 2). Dez respondentes, 11,9%, concluíram esse curso. Entre os formados (n=10), 60% (n=6) eram homens e 40% (n=4) eram mulheres. Três tecnólogos (dois homens e uma mulher) já trabalhavam no emprego atual durante o curso, recebendo entre 1 e 3 salários mínimos. Após a conclusão do curso, os dois homens passaram para outra faixa salarial (entre 3 e 5 salários mínimos), mas a mulher afirma que manteve o salário anterior.

Tabela 3 – Residência dos egressos e distância para a cidade dos polos

Polo	Residência cidade polo	100 Km	101 a 300 Km	mais 300 Km	Total (N=84)
Alexânia	1	6	0	1	8
Anápolis	1	0	0	0	1
Barretos	15	2	0	2	19
Buritis	0	1	0	0	1
Coelho Neto	3	1	0	0	4
Formosa	5	2	3	0	10
Igarapé-Mirim	2	0	0	0	2
Novo Hamburgo	7	10	0	0	17
Rio Branco	1	0	0	0	1
Santo Antônio da Patrulha	9	12	0	0	21
TOTAL	44	34	3	3	84

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada

Os polos podem influenciar as decisões dos estudantes de permanecer e concluir o curso ou de abandonar. A proximidade física territorial com os estudantes, o auxílio na realização das atividades presenciais (orientando, sempre que possível, a execução das tarefas virtuais) e o apoio técnico e bibliográfico para a realização dos cursos fazem parte das funções dos tutores presenciais. Como espaço presencial, o polo propicia a socialização e interação entre os estudantes e a IES do curso. Nesse sentido, a distância da residência dos alunos do polo pode impactar, positivamente ou

não, no desenvolvimento e conclusão do curso. Nesta pesquisa, 52,38% dos egressos (n=44) afirmaram morar na cidade do polo. Contudo, um número considerável, 34 (40,48%), morava até 100 km do polo. O número de respondentes que morava entre 101 a 300 km e mais de 300 km foi o mesmo, ou seja, 3,57% (n=3) em cada (Tabela 3). Observamos, ainda na Tabela 3, uma tendência dos polos para atendimento de moradores da vizinhança (até 100 km). Alexânia, por exemplo, apresenta apenas 1 egresso que morava na cidade, 6 estavam até 100 km de distância e 1 morava a mais de 300 Km. Tanto em Alexânia (GO), quanto em Novo Hamburgo (RS), observa-se a inscrição de moradores de fora da cidade, alguns das capitais-sede das IES, como Brasília e Porto Alegre, respectivamente. Isso porque a UAB não permite que as IES sejam polos de seus cursos, o que induz à busca por ensino a distância em polos situados a até 100 km da IES ou até 300 km.

Dentre os respondentes, 65,5% (n=55) tinham a graduação como última formação acadêmica e 35,5% informaram que continuaram sua formação (n=29). Destes, 27,4% (n=23) finalizaram algum tipo de curso *lato sensu* (especialização), 2,4% tinham mestrado incompleto (n=2) e 1,2% tinham doutorado incompleto (n=1) e 1,2% concluiu o doutorado (n=1).

Na análise sobre a atuação profissional e a sua relação com a formação profissional, dentre os egressos respondentes, 95,2% (N=80) consideraram “relevante” e “muito relevante” as contribuições do curso realizado para a sua formação profissional. Os respondentes avaliaram sua formação nos seguintes aspectos: teórico, prático, pedagógico, profissional, social e cidadão, além de uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Com relação à formação teórica, 98,81% (n=83) dos egressos afirmaram que foi “muito relevante” (n=51) e “relevante” (n=32). Na formação prática, 89,28% (n=75) dos egressos avaliaram que foi “muito relevante” (n=32) e “relevante” (n=43). A maioria (n=78) considerou a importância da formação pedagógica, 92,86% (n=78) como “muito relevante” (n=39) e “relevante”(n=39). sobre a formação profissional, 94,05% (n=79) assinalaram “muito relevante” (n=40) e “relevante” (n=39). Por fim, quanto à formação social e cidadã e ao uso de TIC, 89,28% (n=75) consideraram a primeira “muito relevante” (n=47) e “relevante” (n=28) e 91,67% (n=77) informaram que a formação em tic foi “muito relevante” (n=43) e “relevante” (n=34). Ao compararmos os dados, observamos que a maior crítica foi feita à formação prática, que obteve o menor índice como “muito relevante” e o maior índice como “pouco relevante” (5 respondentes).

Algumas respostas abertas justificam a avaliação acima e apontam para os aspectos investigados (formação teórica, prática, pedagógica, profissional, social e cidadã e uso de TICs), ora como ponto positivo, ora como ponto negativo. De modo geral, os egressos emitem opinião sobre a importância da educação a distância para a sua formação pessoal e profissional e destacam problemas com a infraestrutura dos polos e a interação com tutores, professores e pares. Apesar dos pontos fracos apresentados, 94,2% (n=80) dos egressos indicariam o curso EaD à outros interessados, conforme demonstram os depoimentos a seguir referentes os pontos fortes dos cursos.

Pontos fortes: tive todo o embasamento teórico de qualidade que me proporcionou conhecimentos suficientes para passar no concurso e, também, nas oficinas e aulas práticas aprendi a didática adequada para atuar na prática com propriedade. Ponto fraco: determinados tutores demoravam nas respostas e lançamentos, retornos. Mas no geral eram excelentes (P1).

Considero-me uma pessoa de muita sorte por conseguir concluir um curso de graduação, ainda mais gratuito. Procurei me esforçar ao máximo para ser aprovada e poder melhorar minha situação profissional e pessoal, pois consegui crescimento em saberes e o salário também melhorou. Pude contar com professores maravilhosos que sempre estavam dispostos em me auxiliar, tanto os tutores presenciais quanto os tutores a distância. Enfrentei dificuldades nas tecnologias, em enviar trabalhos e na elaboração de vídeos, mas tive grande ajuda das colegas e pessoas do polo onde estudei e concluí a licenciatura em educação do campo. O novo sempre nos assusta no começo, mas compartilhando saberes a gente supera nossos medos e aflições. Só tenho a agradecer. E logo estarei começando uma pós, continuando meus estudos. E é isso, a universidade aberta só tem a acrescentar (P51).

A relevância do curso para os egressos, bem como os efeitos do curso no seu desenvolvimento humano e profissional, podem ser percebidos nas mudanças ocorridas na vida das pessoas após o curso. Nesta pesquisa, esses relatos foram analisados e classificados em categorias organizadas a priori, mas, também, reconfiguradas de acordo com as falas dos respondentes. Após a análise, agrupamos os relatos em seis categorias apresentadas a seguir, com a respectiva frequência: 1) Realização e Trabalho (11%); 2) Relacionamentos e Mudanças (22%); 3) Uso das Tecnologias (15%); 4) Novas Oportunidades (14%); 5) Satisfação e Crescimento Pessoal (22%); e 6) Respeito e Reconhecimento (8%);

Quanto à categoria 1, Realização e Trabalho, as respostas destacam, principalmente, mudanças profissionais, como aprovação em concurso e aumento salarial, efeitos observados no desenvolvimento humano dos egressos:

Sem dúvidas, minha vida profissional mudou muito positivamente em vários aspectos, como: - Ser capacitada para ser aprovada no concurso público em teatro (P1).

Profissionalmente me permitiu trabalhar na área da Educação e elevar meu salário.

Relacionamentos e Mudanças, categoria 2, congrega os relatos de mudanças de hábitos; amizades e interesses; e crenças e valores. Trata-se da segunda categoria de maior incidência de falas, apontando para a importância da socialização que, na EaD, pode promover proximidade nas relações para compensar a ausência da presença física. Os depoimentos demonstram o quanto as pessoas estão conectadas umas às outras e como a rede social pode ser ampliada.

Houve, sim, mudanças de hábito no relacionamento com campo profissional e pessoal no mundo que estou inserido, contribuiu de alguma forma para melhorar e estimular as pessoas ao meu redor a estudar e buscar conhecimento (P5).

Houve algumas mudanças de hábitos, pois, com a modalidade a distância, você tem se adaptar para não perder os prazos. Sobre amizades e interesses, fiz alguns amigos com os mesmos interesses e mantive alguns que já tinha (P18).

As categorias 3 e 4, respectivamente, Uso das Tecnologias e Novas Oportunidades apresentaram frequência semelhantes. As falas retratam a importância da formação virtual e as oportunidades que surgem, incentivando e fomentando a continuidade dos estudos pelos egressos.

Com base nos estudos, pude também enxergar outras áreas de atuação, assim como: escolho trabalhar com idosos e hoje estou realizando Pós-Graduação em Gerontologia pela Universidade de Araraquara (P24).

(...) sobre as tecnologias não me imagino sem o uso, o que antes do curso não me fazia falta. As tecnologias nos auxiliam muito na atualidade, é um meio excelente para estudar, se aperfeiçoar e conversar com amigos e familiares (P30).

A categoria 5, Satisfação e Crescimento Pessoal, apresentou o maior índice de falas (22%). Foram relatados sentimentos de realização, de aprendizagens e de descobertas potenciais pós-curso. Esse impacto na vida e na trajetória de egressos do ensino superior é esperado, tendo em vista o potencial transformador da universidade na vida das pessoas (cronossistema — macrotempo).

(...) após o curso de graduação, descobri a necessidade de continuar desenvolvendo meus conhecimentos adquiridos em período acadêmico, isto me motivou a estudar a matemática aplicada na engenharia civil. Atualmente estou em 50% do curso concluso e a formação em matemática contribuiu extremamente para um excelente desempenho haja vista que, em relação à construção civil, a matemática é aplicada e modulada de diversas formas (P84).

A categoria seis, Respeito e Reconhecimento, demonstra que os efeitos dos estudos universitários podem representar ações e iniciativas para além do profissionalismo, mas, também voltadas para ações humanitárias, resultado de um novo sentido para a vida pós-universidade.

[...] resultou com a criação de uma associação de intercâmbio chamada APRODESI-SOL (Associação de Promoção do Desenvolvimento Sustentável e Intercâmbio Solidário), que organiza, em parceria com uma associação francesa (SOLEI), intercâmbios periódicos envolvendo agricultores brasileiros e franceses, estudantes, técnicos, professores etc. (P45).

Alterou toda a estrutura e o nível social e cultural da minha casa. (P30).

As narrativas dos participantes da pesquisa demonstram que a entrada e a obtenção do diploma de ensino superior afetam de sobremaneira o sentido da vida dessas pessoas, pois inúmeras atividades sociais, laborais e econômicas foram introduzidas na trajetória dos participantes, sendo que, para alguns, as mudanças foram mais significativas e produtivas. Os resultados demonstraram, com relação ao macrotempo, o importante papel do polo quanto aos efeitos cumulativos da formação, que influenciam e preparam para o exercício da carreira profissional e, de forma mais generalizante, para o convívio na sociedade. Podemos constatar que, em geral, todos

os participantes, com exceção de um, apresentaram mudanças importantes na vida pessoal e profissional durante e após a realização do curso.

4. CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos discutir a importância do polo no desenvolvimento do estudante da EaD a partir do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Neste sentido, o olhar sobre o desenvolvimento humano possibilitou evidenciar os níveis e tipos de interação entre agências e agentes e formadores e formandos, com potencial para delinear novas pesquisas e análises dos cenários potentes de aprendizagem, mediadas pelas TIC.

Os resultados deste estudo podem auxiliar na identificação dos pontos de interação dos sistemas descritos por Bronfenbrenner (1974, 2005), que influenciam a aprendizagem na modalidade EaD. A UAB e sua estrutura administrativa e acadêmica oferecem uma base enriquecida para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em regiões distantes dos grandes centros econômicos, destacando o polo como principal articulador das políticas de ensino superior a distância.

Revela-se na pesquisa que houve mudanças significativas na trajetória dos estudantes, impactando no desenvolvimento profissional após a realização do curso superior. A experiência de ter sido aluno na UAB aponta para um impacto positivo que atinge a vida pessoal, profissional e social dos egressos. Percebemos também o estímulo para continuar se aprimorando nos conhecimentos profissionais. Vale destacar que, para o adulto, a inserção em situações de aprendizagem nessa fase da vida apresenta certas peculiaridades, visto que ele traz consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação ao jovem) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001). Todas essas características do adulto aprendiz demonstram, por si, um potencial para profundas transformações, demonstrando o quanto o curso foi uma mola propulsora para o desenvolvimento dos egressos. Sem o contexto adequado de aprendizagem para apoiar os processos formativos dos estudantes, envolvendo o polo como o eixo central das políticas educacionais da Educação a Distância no ensino superior, as demais ações que ocorrem em outros níveis podem se tornar inócuas.

Por fim, vale ressaltar o papel das políticas públicas (macrossistema) que, para Bronfenbrenner (1974, 2005), são promotoras de bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento ótimo para os seres humanos. Para o autor, as políticas detêm potencial amplo de mudar contextos de desenvolvimento que podem modificar a trajetória de vida dos indivíduos e suas famílias. A pesquisa revela a importância da continuidade da política de democratização do acesso para todas as regiões do país e, principalmente, em cidades fora do circuito territorial das grandes capitais, que já oferecem inúmeras ofertas de formação no ensino superior. Recomenda-se também replicar o estudo, com uma população maior, visando comparar o perfil dos estudantes e o desenvolvimento profissional, regionalmente.

REFERÊNCIAS

- ANGULSKI, T. N. Coordenador de polo: uma discussão acerca dos conhecimentos necessários à uma boa gestão. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 07 a 09 de dez. 2011, p. s/n. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26060/3.35.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**, v. 1, 6. ed. New York: Wiley, 2006, p. 793-828.
- _____. Ecological models of human development. In: HUSTEN, T.; POSTELETHWAITHE, T. N. (Orgs.). **International encyclopedia of education**. 2. ed., v. 3. New York: Elsevier, 1994, p. 1643-1647.
- _____. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In: MOEN, P. G.; ELDER, H.; LÜSCHER, K. (Eds.). **Examining lives in context**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995a, p. 599-618.
- _____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P. G.; ELDER, H.; LÜSCHER, K. (Eds.). **Examining lives in context**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995b, p. 619-647.
- _____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.
- _____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D. (Eds.). **Measuring Environment Across the Life Span: Emerging methods and concepts**. Washington, DC: American Psychological Association, 1999, p. 3-28.
- _____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- _____. (Ed.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Sage, 2005.
- _____.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, 1994, p. 568-586.
- _____.; EVANS, G.W. Developmental science in 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, 9, 2000, p. 115-125.
- _____.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**, v. 1. New York: Wiley, 1998, p. 993-1028.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Org.).

Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais. 1 ed. Curitiba: Átomo e Alínea, v. 1, 2016, p. 175-188.

COSTA, C. J. DA; DURAN, M. R. C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.9, n. 16, p. 263–313, 2011.

DESSEN, M. A.; BISINOTO, C. Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: As bases para o diálogo multidisciplinar. IN: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano:** desafios para a psicologia e a educação. Curitiba: Juruá, 2014, p. 27-107.

DIANA, J. B. O polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico: uma leitura do entorno. 2015. **Dissertação**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

GAUVREAU, S., CLEVELAND-INNES, M., HAWRANIK, P. Online Professional Skills Workshops: Perspectives from Distance Education Graduate Students. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**. v.17, n. 5, set. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27931>>. Acesso em: 01 jun 2017.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

SANTOS, E. Articulação de saberes na EaD *online*. Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SCHULTER, C.; PIERI, M. M. N. EaD: a função do tutor presencial em suas diversas dimensões. **Anais...** Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, de 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_CI%C3%A9der_Schulter.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, G. J.; RAMOS, W. M. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como Potencializador da Autonomia do estudante: estudo de Caso da UAB-UnB. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v. 4, p. 92-106, 2011.

VALSINER, J. V. **Culture and the development of children's action**. New York: Wiley & Sons, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 6 ed.

WERTSCH, J. **Mind as action**. Oxford: University Press, 1998.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação**, 37, p. 347-379, 2010.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php./caduc/article/view/1591/1477>>. Acesso em: 20 maio 2017.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Juliana Bordinhão Diana - juliana.bdiana@gmail.com - UFSC

Araci Hack Catapan - aracihack@gmail.com - UFSC

RESUMO. *A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que atinge um público cada vez maior e, com a implantação dos polos de apoio presencial, esse alcance é ampliado. O processo de ensino-aprendizagem no polo requer uma mediação singular. O objetivo do presente estudo é identificar as práticas pedagógicas realizadas nos polos e as diferentes estratégias adotadas. A metodologia desse estudo está baseada em uma revisão de literatura e na análise de algumas experiências. A partir das diferentes metodologias identificadas, evidencia-se o polo como um espaço que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas desenvolvidas no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, mediadas no espaço do polo implicam no modo de aprendizagem do estudante de EaD.*

Palavras-chave: *Polo de apoio presencial. Práticas pedagógicas. Educação a Distância.*

ABSTRACT. *Distance Education is a teaching modality that increasingly reaches public and, with the implementation of face-to-face support centers, such scope broadens. The teaching-learning process at the centers requires an unique approach. The objective of this study is to identify pedagogical practices carried out at the centers, and also to point out the different strategies adopted. The methodology of this paper is based on a literature review and on the analysis of some experiments. From the different methods identified, the supporting center is a space that enhances the teaching-learning process. The pedagogical practices developed in the Virtual Environment of Teaching-Learning and mediated at the center's space entail in the learning mode of the Distance Education student.*

Keywords: *Face-to-face supporting center. Pedagogical practices. Distance Education.*

Submetido em 30 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 31 de agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), no Brasil, vem se popularizando cada vez mais como um meio de acesso ao ensino superior, devido à sua principal característica de possibilitar que professores e alunos estejam em tempo e espaços distintos. Diante dessa especificidade, a EaD apresenta práticas pedagógicas diferentes daquelas aplicadas no ensino presencial, uma vez que, na EaD, o principal meio de comunicação acontece a partir do uso das Tecnologias da Comunicação Digital (TCD), ou seja, a partir de uma nova forma de informação e comunicação baseada na linguagem digital (CATAPAN, 2001).

A linguagem digital é uma das mudanças causadas pela globalização, sendo provocada pelas formas de comunicação e causando grande transformação em diferentes processos de produção. A presença constante da internet em nossas vidas proporciona a produção e a emissão da informação de forma conjunta, sendo estimulada pela interação do ser humano (SOUZA et al., 2015).

Nesse contexto de mudanças e transformações sociais e diante do uso das tecnologias a forma de ensinar e aprender também é impactada, exigindo mais atenção quanto às práticas pedagógicas adotadas. Na EaD, essas práticas são evidenciadas a partir das diferentes estratégias de ensino, especialmente nos polos de apoio presencial, que são considerados como um importante ponto de referência para o aluno com dificuldades de acesso ao ensino superior, em busca de formação profissional.

Diante das mudanças ocorridas com o avanço da tecnologia e a popularização da internet e da EaD, considera-se relevante uma análise sobre o processo de ensino-aprendizagem e a mediação necessária nos polos de apoio presencial. Dessa forma, a partir do exposto, o presente artigo tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas realizadas nos polos de apoio presencial, destacando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem do estudante da modalidade a distância.

Para que o artigo atinja seu objetivo, em um primeiro momento, são apresentados os aspectos gerais da EaD, com ênfase na legislação. Na sequência, são apresentadas as diferentes metodologias adotadas na EaD, enfatizando a aprendizagem do estudante e evidenciando a necessidade e relevância do polo de apoio presencial. Posteriormente, são apontadas as práticas pedagógicas nos polos de apoio presencial e a relevância da mediação pedagógica na aprendizagem. O artigo é finalizado apresentando suas considerações finais com reflexões a respeito do tema.

2. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REGULAMENTOS

Ao nos referir sobre a educação, a legislação brasileira garante seu acesso conforme definição dos marcos regulatórios apresentados na Constituição Federal de 1988. No referido documento, é assegurado o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino. No contexto apresentado, destaca-se o artigo 207, que releva a discussão sobre a EaD na educação superior quanto a prática pedagógica. O artigo aponta que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão

financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Com base no exposto, fica evidente a necessidade de uma articulação institucional para a oferta de cursos a distância que vise a melhoria da qualidade da formação, incentivando a pesquisa e a extensão, devendo essa articulação ser expressa no Projeto Acadêmico e no Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2015). Ressalta-se que o credenciamento de uma Instituição para a oferta de cursos a distância é feito a partir da regulamentação de requisitos definidos pela União. A partir desse contexto, se fazem necessárias as ações articuladas que contribuam com a expansão de acesso ao ensino superior de qualidade.

No Parecer CNE/CES nº564/2015, destaca-se a necessidade de atendimento com um padrão de qualidade para os cursos de nível superior ofertados na modalidade a distância. São apresentadas perspectivas consideradas essenciais e estruturantes na EaD, como as dinâmicas pedagógicas que envolvem o acesso às tecnologias de informação e comunicação, de forma a garantir o acesso a Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e a promoção de interatividade, mediando, assim, os processos pedagógicos na educação superior (BRASIL, 2015).

As discussões relacionadas às necessidades e a atenção à oferta de cursos a distância de qualidade corroboram com a caracterização da EaD apresentada na Resolução nº1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.

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

No referido artigo, é destacada a realização de mediação pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação, a fim de promover ações interativas entre os atores no processo de ensino-aprendizagem, especialmente entre professor e estudante, mas também entre estudantes. Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, é enfatizado que “o princípio da interação e interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado” (BRASIL, 2007, p. 10).

Sustentada por decretos, diretrizes e resoluções, a EaD apresenta-se como um importante meio de acesso à formação em nível superior, na qual seu processo de ensino-aprendizagem apresenta características que ressaltam a importância de uma prática pedagógica que potencialize a mediação pedagógica e o uso das Tecnologias da

Comunicação Digital. Para atender a essa necessidade, a EaD no Brasil apresenta diferentes metodologias para seus estudantes.

3. METODOLOGIAS DA EaD

Nos cursos da modalidade a distância, assim como nos cursos presenciais, diferentes metodologias são utilizadas, podendo ser realizada uma combinação entre elas a fim de intensificar os processos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015). Na EaD, o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir de situações organizadas, sistematizadas e apresentadas de forma diferente daquela aplicada ao ensino presencial (SOUZA et al., 2015), principalmente ao considerar o uso intenso das TCDs.

Ao considerar a expansão e a facilidade de acesso às Tecnologias da Comunicação Digital, tem-se que as metodologias utilizadas na EaD devem ser potencializadas com o uso de AVEAs e das ferramentas disponíveis, como videoconferências, *chats* e fóruns de discussão on-line. Segundo Souza et al. (2015, p. 25) esses recursos “têm o propósito não de informar, de entreter, mas de ensinar e promover a aprendizagem em processos formais”. Assim, a EaD se destaca por apresentar uma “metodologia didática, prática e criativa, que objetiva divulgar conhecimentos para toda a população” (SILVA et al., 2011, p. 157).

Diferentes aspectos estão envolvidos nos cursos da modalidade a distância, especialmente na metodologia adotada nos processos educativos. Segundo Silva, Diana e Catapan, (2014), “na EaD, o modelo didático é diferente, mas a base é a mesma [que o presencial], o que implica trabalharmos à luz da comunicação digital para um modelo educacional híbrido ou virtual” (p. 162). Dessa forma, Padilha (2013) corrobora com a afirmação, apontando que nas metodologias de ensino adotadas na EaD, a mediação pedagógica acontece a partir do uso de meios tecnológicos, considerando assim esta modalidade educacional como um sistema de ensino misto.

Quadro 1 – Modelos de EaD utilizados no Brasil.

Modelo	Característica
Tele-educação via satélite	Representa o uso de franquias de recepção presencial. É usado, principalmente, em instituições de ensino privado.
Polos de apoio presencial – semipresencial	Representa o modelo proposto pelo Ministério da Educação para a Universidade Aberta do Brasil, no qual é necessária a presença de uma equipe multidisciplinar para atendimento ao aluno, bem como uma infraestrutura básica.
Universidade Virtual	Representa a relação entre aluno e instituição a partir do uso intensivo de Tecnologias de Comunicação Digital
EaD off-line com suportes diversos	Representa a oferta de videoaulas com a possibilidade de um monitor de apoio presencial. Este é considerado um modelo híbrido quanto ao uso de recursos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Silva et al. (2010).

Diante das diferentes tecnologias de comunicação utilizadas na EaD, a identificação dos modelos de EaD utilizados no Brasil torna-se relevante. Para isso, em pesquisa realizada por Silva et al. (2011), foram referenciados quatro modelos principais adotados nas universidades brasileiras, conforme apresentado no Quadro 1.

A partir dos modelos utilizados no Brasil, percebe-se que a organização proposta prevê que o estudante tenha flexibilidade de estudo quanto ao tempo e local, utilizando, de forma constante, as diferentes tecnologias disponíveis, evidenciando a importância da mediação pedagógica para o ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto e destacando a organização do modelo didático da EaD para atendimento e mediação do estudante, torna-se relevante a interação proposta nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, os quais prevêem três dimensões bases da EaD atuando de forma conjunta, valorizando e reconhecendo a necessidade e importância do uso das tecnologias da informação e comunicação em cada dimensão.

Nesse sentido, as dimensões bases da EaD apontadas pelos Referenciais de Qualidade são: pedagógica, de infraestrutura e de recursos humanos. Para a dimensão pedagógica, considera-se o envolvimento de ações relacionadas a concepção de educação e currículo, sistemas de comunicação, material didático e avaliação. Já a dimensão de infraestrutura considera o polo de apoio presencial e a sustentabilidade financeira. Por fim, a dimensão de recursos humanos contempla a equipe multidisciplinar e a gestão acadêmico-administrativa (DIANA, 2015). A Figura 1 ilustra essa interação ocorrida entre as dimensões base da EaD.

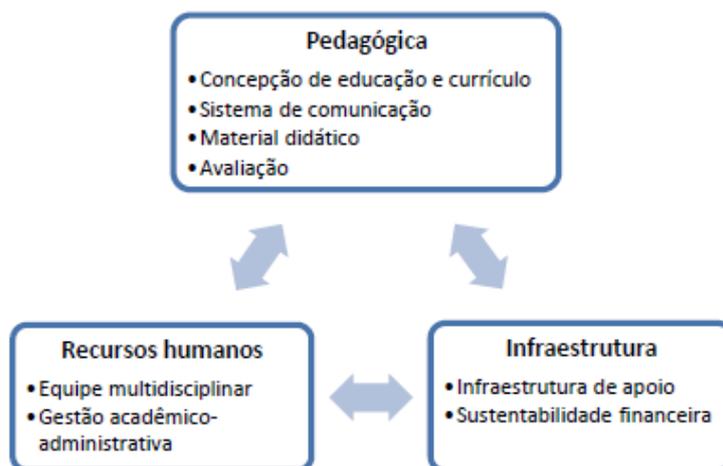


Figura 1 – Interação entre as dimensões base da EaD.

Fonte: Diana (2015, p. 40).

Com base na interação proposta pelos Referenciais de Qualidade, o Parecer CNE/CES nº564/2015 aponta que essas dimensões devem ser inseridas no projeto pedagógico do curso, além de que o curso deva apresentar uma “[...] dinâmica organizativa, que deve incluir espaços, infraestrutura física e tecnológica, laboratórios, proposta curricular, avaliação, corpo docente e tutoria, além de regime de trabalho e atribuições específicas” (BRASIL, 2015).

Ao considerar a interação entre as dimensões apresentadas, somada às características da EaD e a relevância do uso das TCDs, o polo de apoio presencial passa a desenvolver um importante papel no ensino-aprendizagem do estudante que não tem acesso à essas tecnologias. As atividades realizadas no polo interferem diretamente na formação desse estudante, principalmente ao considerar as metodologias utilizadas nessa modalidade de ensino, que exigem interação entre os atores, seja virtual ou presencialmente. Dessa forma, as práticas pedagógicas adotadas nos polos passam a representar importante relevância no processo de ensino-aprendizagem.

4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Os polos de apoio presencial são um importante meio para a viabilização da EaD no Brasil. De acordo com o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, define-se no Art. 5º o polo como “a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” (BRASIL, 2017). Com a implantação do polo, são estimuladas a interiorização, a ampliação e a democratização do ensino superior (BRASIL, 2007) e, a partir da disseminação do conhecimento ocasionada nos processos de ensino-aprendizagem, tem-se que o polo também contribui com ações que potencializam o desenvolvimento socioeconômico local (DIANA, 2015).

Nesse contexto, o polo é considerado como

[...] um prolongamento orgânico e funcional da sede, com atividades político-pedagógicas e administrativas da IES a serem realizadas em nível local. Polo é um espaço acadêmico, capaz de abrigar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a organização acadêmica de cada IES. Deve oferecer recursos humanos e infraestrutura compatíveis com a missão proposta no PDI e com os projetos pedagógicos dos cursos ofertados na modalidade EaD (BRASIL, 2015).

A partir da importância e da relevância do polo diante do processo de ensino-aprendizagem e dos impactos causados, a EaD deve ser entendida como um processo pedagógico mais abrangente, possibilitando ações que estimule práticas pedagógicas que tenham como objetivo atender os padrões de qualidade que se espera (BRASIL, 2015). Dessa forma, o uso da TCDs contribui para que haja um maior nível de interação entre os atores envolvidos (professores, tutores e estudantes), representando mais eficiência e eficácia no processo formativo do estudante.

O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem é, para o estudante, um dos principais meios de acesso ao curso, considerando que é neste ambiente que são disponibilizados materiais de estudo, canais de comunicação e interação entre estudantes, professores e tutores. Dessa forma, a utilização do AVEA é uma prática pedagógica frequente nos cursos a distância, uma vez que possibilita acompanhamento pedagógico, incluindo diálogos e dinâmicas pedagógicas (BRASIL, 2015).

A prática pedagógica utilizada nos cursos a distância exige dos professores e tutores envolvidos uma mediação diferenciada, visto que, na EaD, é exigido do estudante um modelo de criação.

Em pesquisa realizada por Silva, Ribas e Catapan (2015), foram analisadas as metodologias e experiências exitosas para o processo de ensino-aprendizagem adotadas em Instituições e cursos de formação tecnológica oferecidos na modalidade a distância. Na qual, foi possível observar os seguintes fatores relacionados à mediação pedagógica:

- a mediação pedagógica realizada pela multiplicidade de ações e de recursos representa diferencial qualitativo da atividade pedagógica;
- a multiplicidade e convergência de diferentes mídias para a oferta do material didático contribuem para ampliar a mediação pedagógica;
- o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares são ações que permitem ampliar a mediação pedagógica. (SILVA; RIBAS; CATAPAN, 2015, p. 5).

Com base na pesquisa dos autores, destaca-se o importante papel que a mediação pedagógica desempenha no processo de aprendizagem do estudante, contribuindo para um maior envolvimento com o curso. Nesse sentido, Cabeda et al. (2010) aponta o polo como um local que proporciona um importante contato presencial, social e físico entre tutores, professores e estudantes, estes que são os atores principais da mediação pedagógica (CABEDA et al., 2010). Dessa forma, temos no polo sua relevância diante do sentimento de pertencimento, provocando formação de comunidade de aprendizagem.

Ao proporcionar momentos de socialização e aprendizagem, a frequência no polo passa a ser um importante fator que contribui com a formação do estudante. Nesse sentido, a frequência dos estudantes no polo está relacionada à “busca de apoio para compreensão dos conteúdos e aulas presenciais planejadas” e à “capacidade de suporte do polo no sentido de disponibilidade de espaço físico em salas, acesso a computador e internet”. (SILVA; RIBAS; CATAPAN, 2015, p. 6).

Percebe-se que o polo de apoio presencial representa mais do que um local de encontro para as aulas, mas sim, um ambiente em que são proporcionados momentos de interação que se refletem na aprendizagem a partir da mediação realizada no mundo virtual. A comunicação com o estudante torna-se um importante meio que potencializa a aprendizagem, uma vez que a realização de “maior grau de interação entre as atividades práticas e os ambientes produtivos [são vistos] como forma de favorecer o processo de ensino-aprendizagem” (SILVA; RIBAS; CATAPAN, 2015, p. 6). A disponibilização de encontros presenciais é considerada como um fator de sucesso nos cursos de EaD, uma vez que amplia a mediação pedagógica.

5. CONCLUSÃO

A EaD vem conquistando cada vez mais espaço para aqueles que buscam formação e qualificação profissional, especialmente diante de sua principal característica em possibilitar flexibilidade de estudo, apresentando assim uma

metodologia que estimula práticas pedagógicas que promovem interação e comunicação próprias. A própria legislação que rege a EaD no Brasil ressalta o papel das práticas pedagógicas por meio das tecnologias da informação e comunicação, reconhecendo a relevância que a interação no mundo virtual representa para a aprendizagem do estudante da EaD.

A mediação pedagógica realizada nos cursos a distância destaca a importância da interação entre os atores envolvidos, fazendo com que essa seja uma prática pedagógica de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante das diferentes metodologias da EaD no Brasil, destaca-se o polo de apoio presencial, que desempenha um importante papel nesse cenário de ensinar e aprender a partir do uso das Tecnologias da Comunicação Digital. É no polo que o desenvolvimento de atividades acadêmicas e o contato físico e a interação entre professores e estudantes acontece de forma mais intensa. É a partir da interação realizada no polo de apoio presencial que a mediação pedagógica passa a potencializar a relevância do polo para a aprendizagem do estudante da EaD.

Dessa forma, este artigo traz reflexões e apontamentos sobre as práticas pedagógicas utilizadas na EaD, especialmente nos polos de apoio presencial. Esses, que são locais que, além de proporcionar acesso ao ensino superior, estimulam uma nova forma de ensinar e aprender que reflete em desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 564/2015. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 22. Brasília, DF, 10 mar. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília, DF: SEED-MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Disponível em <

com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 maio 2017.

CABEDA, M.; STAPF, A. SILVA, A.C.O.; VICARI, S. Uma nova forma de polo de apoio presencial para EaD: o polo dos sonhos. In. 16º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. 2010. Foz do Iguaçu, PR. **Anais eletrônicos ...** Foz do Iguaçu, ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/2842010101650.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium**: o novo modo do ser, do saber e do aprender: construindo uma taxionomia para medição pedagógica em tecnologia de comunicação digital. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.ateliertcd.com.br/tese/>>. Acesso em: 29 maio 2017.

DIANA, J.B. **O polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico**: uma leitura do entorno. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/Juliana-Bordinh%C3%A3o-Diana.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

PADILHA, M.A.S. Os modelos de educação a distância no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil como um divisor de águas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.82-103, jul. /dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/344/2996>>. Acesso em: 29 maio 2017.

SILVA, A.R.L.; DIANA, J.B.D. CATAPAN, A.H. Do digital ao virtual na EaD. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD 2014. Florianópolis, SC, 05 a 08 de agosto de 2014. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UniRede, 2014. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/ESUD-2014.iso>>. Acesso em: 27 maio 2017.

_____; NUNES, C.S.; REBELO, A. SPANHOL, F.J.; SANTOS, J.V.V. Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina** - GUAL, Florianópolis, v. 4, n. 3, p.153-169, set/dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/1983-4535.2011v4n3p153/21984>>. Acesso em: 27 maio 2017.

_____; RIBAS, J.C.C; CATAPAN, A.H. A prática pedagógica da Rede e-Tec Brasil: uma leitura das metodologias e experiências exitosas. In. 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2015, Bento Gonçalves, RS. **Anais eletrônicos ...** Bento Gonçalves, RS: ABED, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_43.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

SOUZA, M.T. et al. **Polo de Apoio Presencial**: Tecnologia e Infraestrutura na Rede e-Tec Brasil. In.: KASSICK, C.N.; SOUZA, M.T.; NETO, A.P.F. (Org.) Coleção Gestão e Docência em EaD. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. 115 p. Disponível em: <http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/etec/assets/3_gptip.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

O MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEU REFLEXO NO PAPEL ATRIBUÍDO AO POLO EM EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Luisa Mülbert – amulbert@gmail.com – UNISUL VIRTUAL

Luiz Henrique Milani Queriquelli - luiz.milani@unisul.br – UNISUL VIRTUAL

José Gabriel da Silva - jose.gabriel@unisul.br – UNISUL VIRTUAL

RESUMO. *Este artigo aborda o papel do polo EaD na Iniciação Científica, como algo decorrente do modelo de EaD assumido por uma instituição. Para isso, seus autores analisaram 20 projetos de Iniciação Científica em EaD de uma universidade comunitária, bem como os depoimentos dos estudantes envolvidos nos projetos. Os resultados apontam para diferentes conclusões, entre as quais destacam-se: modelos de EaD nos quais o polo tem papel minoritário para o funcionamento de um curso superior tendem a induzir projetos de pesquisa cuja realização prescinde do polo de apoio presencial. O artigo ainda traz reflexões acerca de limitações no conceito corrente de polo e sugere posturas institucionais para expandir o uso dos polos na Iniciação Científica a distância.*

Palavras-chave: *Iniciação Científica. Educação a Distância. Polo de apoio presencial*

ABSTRACT. *This paper addresses the role of the distance learning center (DLC) in a scientific initiation activity as a consequence of a distance education model adopted by an institution. For this purpose, the authors analyzed 20 projects of scientific initiation in Distance Education (DE) of a community university, as well as the statements of the students involved in those projects. The results point to different conclusions, among which we can highlight: distance learning models in which the DLC has a minor role for the operation of a higher education course tend to favor research projects in which realization does not demand the face-to-face support center. This article also brings reflections related to limitations in the current DLC concept and suggests postures that institutions can take to expand the use of DLCs in scientific initiation.*

Keywords: *Scientific initiation. Distance Education. Distance learning center.*

Submetido em 14 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 01 de setembro de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) — modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996) — é um processo de ensino-aprendizagem mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Nesse processo, a superação da distância se dá por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação (MOORE; KEARSLEY, 2012). Na EaD, a mediação pedagógica exige lidar com o distanciamento físico existente entre seus participantes e isso requer o uso de recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008).

Os recursos das TICs podem contribuir significativamente para a construção de espaços de aprendizagem que auxiliam na superação dos efeitos do distanciamento. Na EaD, os espaços físicos são substituídos por espaços virtuais, apresentados na forma de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), laboratórios virtuais de aprendizagem, objetos de aprendizagem digitais, entre outros, que fornecem variadas ferramentas para mediar o processo educacional (OBLINGER, 2006). Em tais espaços, a mediação ocorre por meio de dispositivos que viabilizam a comunicação, tanto síncrona como assíncrona, possibilitando a criação de diversas estratégias que favoreçam o diálogo e a participação ativa dos estudantes (SOUZA et al., 2008).

A legislação brasileira prevê que as instituições de educação superior que ofertam cursos na modalidade a distância ofereçam estruturas de apoio presencial, chamadas tecnicamente de *polos de apoio presencial*. O instrumento “Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância”, usado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), define o polo da seguinte maneira:

Polo de apoio presencial é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância. Polos de educação a distância são 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, 2010, p. 21).

Os polos podem abrigar atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de cada instituição e também com os programas e agendas institucionais de pesquisa e extensão, além do Projeto Pedagógico de cada curso. (BRASIL, 2016).

O instrumento de credenciamento dos polos determina que esses disponham dos seguintes espaços físicos gerais: laboratório de informática; laboratórios didáticos específicos; sala de aula com recepção de videoconferência; sala de aula; sala de coordenação do polo; sala de tutoria; secretaria de atendimento aos alunos; biblioteca; auditório e espaço de convivência. (BRASIL, 2010). Ou seja, concebe-se o polo essencialmente como um espaço físico por meio do qual a universidade se faz presente em determinada localidade distante da sua sede. Em outras palavras, ainda,

entende-se que a universidade ofertante de EaD depende do polo para se estender a localidades distantes da sua sede.

Cabe ressaltar que a definição legal enfatiza que os polos se destinam à “execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, **quando for o caso**” (grifo nosso). Essa ressalva — “quando for o caso” — reflete a pluralidade de modelos de EaD existentes, apesar das restrições legais. Alguns modelos existentes no Brasil, pela sua natureza e concepção, têm os polos de apoio presencial como imprescindíveis para o seu pleno funcionamento. Outros modelos eventualmente prescindem do polo, sendo algo quase dispensável para a execução da maioria das atividades essenciais a um curso superior. Como argumentaremos adiante, este último parece ser o caso do modelo de EaD adotado pela instituição escolhida como objeto de estudo deste artigo.

Entre as atividades essenciais a um curso universitário encontra-se a Iniciação Científica (IC), entendida como uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por estudantes de graduação que possuam pouca ou nenhuma experiência em trabalhos ligados à pesquisa científica, representando assim o seu primeiro contato com tal prática. Entendendo a IC como atividade essencial a um curso universitário e presumindo que, dependendo do modelo de EaD adotado por uma instituição, essas atividades essenciais podem prescindir do polo de apoio presencial, realizou-se este estudo para verificar: (1) se as pesquisas no nível de IC ligadas aos cursos de graduação EaD da instituição alvo desta pesquisa dependem, em alguma medida, do polo presencial, para serem realizadas; e (2) se modelo de EaD adotado por uma instituição (e o conseqüente papel do polo nesse modelo) condiciona, em termos metodológicos, o tipo ou tipos de pesquisa de IC que podem ser realizados nessa modalidade.

Nesses termos, este artigo visa expor os resultados de um estudo conduzido por seus autores a fim de responder às duas questões acima colocadas. Na seção a seguir, apresentam-se os aspectos metodológicos desta investigação.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho parte de um relato da experiência de seus autores, dado que estes atuam como colaboradores do programa institucional de Iniciação Científica ou como professores-pesquisadores na educação superior a distância. Nesse sentido, os autores atuam como observadores participantes da pesquisa aqui relatada. Além disso, adota-se também como procedimento a pesquisa documental e o levantamento de dados em questionários aplicados aos estudantes envolvidos nos projetos de Iniciação Científica. A pesquisa documental realiza-se a partir da análise qualitativa dos projetos de Iniciação Científica aprovados em 2016, que são classificados e analisados conforme suas características. Dados qualitativos coletados em questionário contribuem para investigar as percepções dos estudantes quanto ao desenvolvimento das ações de pesquisa. Os dados obtidos em diferentes fontes e procedimentos são articulados entre si em uma análise interpretativa que, quando associada com a literatura científica, subsidia a discussão da temática proposta neste estudo.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos específicos. No primeiro momento extraiu-se do texto dos vinte projetos de IC analisados informações referentes à metodologia adotada, em especial com relação à infraestrutura necessária para a realização da pesquisa (a fim de avaliar o quão imprescindível é o polo para a realização de cada pesquisa, de acordo com o seu projeto. Em um segundo momento, aplicou-se um questionário aos estudantes-pesquisadores, para verificar se eles, durante a realização da pesquisa, utilizaram o espaço do polo e se encontraram alguma dificuldade que poderia ter sido sanada com uma estrutura de apoio presencial.

3. O DESENVOLVIMENTO DA INICIATIVA

3.1 O contexto institucional e o modelo de educação a distância adotado

A iniciativa aqui relatada desenvolveu-se na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). É instituição de caráter comunitário, multicampi, que atua nas modalidades presencial e a distância, com os campi presenciais distribuídos em diversos municípios do estado. Suas ações em Educação a Distância (EaD) partem de seu Campus Virtual, também denominado de Unisul Virtual, onde são desenvolvidas as atividades de gestão de EaD, que envolvem gestão acadêmica de cursos, gestão operacional, logística, produção de recursos didáticos e outras atividades de suporte à EaD. Esta forma de estruturação decorre do modelo de EaD adotado pela instituição e consiste na oferta de cursos mediados por tecnologias da informação e comunicação (TIC), que faz uso da internet como principal canal de comunicação entre estudantes e os demais agentes da Universidade. O desenho metodológico de EaD adotado é constituído por um conjunto de estratégias pedagógicas que se desenvolvem apoiadas em recursos tecnológicos que favorecem uma dinâmica de estudo autônomo, com flexibilidade de escolha de horários/locais de estudo e um a comunicação predominantemente assíncrona entre estudantes, professores e tutores.

A instituição opera com 77 polos, distribuídos em todos os estados brasileiros, nos quais oferta 31 cursos de graduação e 29 de pós-graduação *lato-sensu*, com 6.248 alunos matriculados em cursos de graduação e 1.050 alunos em pós-graduação (no primeiro semestre de 2017).

Os principais elementos que constituem a metodologia institucional são: a) os materiais didáticos; b) o sistema tutorial; c) o sistema de comunicação e interação; e d) o sistema de avaliação (UNISUL, 2013). Tais elementos são arranjados em processos de estudo, para os quais o estudante precisa atender a compromissos definidos em calendário, como avaliações e atividades. Professores e tutores, por sua vez, têm compromisso de realizar atividades pedagógicas e de apoio aos estudantes em suas atividades de estudo.

Uma característica marcante do modelo praticado pela instituição é a centralização na sede, sempre que possível, das ações didáticas e de apoio aos estudantes. Por isso, a comunicação entre estudantes e os demais agentes do sistema tutorial está fortemente centrada na interação por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo este um elemento fundamental para estabelecer a

sistemática de comunicação e interação entre os diversos atores (técnicos, estudantes e docentes) que participam do processo ensino-aprendizagem.

A mediação pedagógica realizada a partir da sede é responsabilidade do professor especialista no conteúdo de cada disciplina. Esse professor atuante na EaD é o mesmo professor que também atua em cursos presenciais, tendo, portanto, as mesmas características e o mesmo perfil profissional. Sua atuação concentra-se na mediação pedagógica, especialmente dedicada às questões relacionadas à aprendizagem do conteúdo. Cabe a ele sanar dúvidas de conteúdo do estudante, incentivar e motivar o estudante, orientar o desenvolvimento das atividades estudantis, bem como corrigir as avaliações da disciplina. O tutor, por sua vez, tem por função prestar apoio metodológico e técnico ao estudante e promover ações de motivação e de desenvolvimento de autonomia para os estudos. O foco da tutoria é oferecer suporte técnico e motivacional, de modo a gerar um ambiente seguro e confiável para a realização das atividades acadêmicas. O tutor pode atuar diretamente da sede da Universidade, por meio do AVA, ou atuar no polo presencial, onde, além de orientar estudantes em questões técnico-pedagógicas, acompanha a aplicação das avaliações presenciais.

Quanto aos materiais didáticos, a Universidade possui diversas estruturas para seu desenvolvimento e distribuição. Os materiais didáticos são produzidos a partir do design instrucional de conteúdos e atividades preparados, com ênfase na autoaprendizagem, e em tecnologias de informação e comunicação, como instrumentos mediadores da aprendizagem. Os materiais didáticos são desenhados de modo a possibilitar que o estudante desenvolva a sua capacidade de desempenhar atividades sem a assistência presencial do professor. Incluem o livro didático — impresso e on-line —, o conteúdo do AVA, os objetos multimídia, as aulas gravadas, as atividades e as avaliações (UNISUL, 2013). Destacam-se também, como recursos didáticos complementares para o ensino e a pesquisa, os acervos de bibliotecas digitais de variados tipos. Tais acervos resultam de serviços contratados pela instituição, que garantem à comunidade universitária amplo acesso a livros de variadas editoras e as bases de dados de periódicos nacionais e internacionais. A instituição possui, também, seu próprio repositório institucional, no qual são disseminadas as produções científicas da própria Universidade. Todos esses recursos bibliográficos apoiam as atividades de pesquisa e podem ser acessados pelo estudante de qualquer lugar e a qualquer tempo, independentemente de sua localização física.

Nesse modelo de ensino, algumas atividades que outrora eram fortemente dependentes de recursos físicos (como a pesquisa de literatura em acervos de bibliotecas físicas) têm sido gradativamente substituídas por atividades que utilizem recursos digitais, facilmente acessíveis por meio das redes de comunicação. Quanto ao polo, observa-se que, apesar de cumprirem com as determinações legais quanto à estrutura e ao funcionamento, são pouco utilizados pelos estudantes. Nota-se que a maioria dos estudantes faz uso do polo exclusivamente para a realização das avaliações presenciais obrigatórias. Isso decorre das características do modelo de EaD adotado, que não tem outros encontros presenciais obrigatórios além das avaliações, e

no qual há recursos tecnológicos disponíveis que possibilitam amplo acesso a recursos e conteúdos digitalizados e on-line, acessíveis a partir de qualquer ponto de acesso à internet.

3.2 As características e ações de Iniciação Científica desenvolvidas

A instituição oportuniza vários tipos de programas de Iniciação Científica. São programas com recursos próprios ou externos, a maioria deles com atividades não curriculares. Todos os programas estão institucionalizados e são desenvolvidos conforme regras publicadas em edital, que seguem processos tradicionais de chamada de projetos e de avaliação de mérito. A Iniciação Científica do Campus Virtual está integrada ao processo de seleção de projetos institucionais, de modo que não há tratamento distinto aos projetos oriundos da modalidade a distância ou presencial.

A instituição já possui tradição na Iniciação Científica em cursos presenciais, mas o mesmo não ocorre nos cursos EaD. Isso é atribuído à implementação mais recente dessa modalidade e também à natureza da maioria de seus cursos (tecnólogos), que não costumam ter uma afinidade natural com a pesquisa. Independente disso, a instituição, com vistas a fortalecer o desenvolvimento da pesquisa em EaD, tem reservado uma cota significativa de bolsas de pesquisa exclusivas aos projetos oriundos dos cursos a distância. Nesse processo, em 2016, foram submetidos 60 projetos, dos quais 20 foram selecionados e iniciaram seu desenvolvimento em 2017.

Os projetos de IC desenvolvidos contam com um professor orientador e um estudante, que trabalham juntos ao longo de 12 meses. Ambos estão situados em locais distintos e contam com o apoio de TICs para execução das atividades. Cada projeto, dado que possuem objetivos distintos, deve mobilizar seus próprios recursos, conforme estabelecido previamente no projeto aprovado.

Os participantes dos projetos contemplados têm o compromisso de apresentar os resultados da pesquisa em evento de divulgação científica promovido pela Universidade, em data próxima ao final do projeto. Nesse caso, os estudantes de EaD participam por meio de videoconferências transmitidas a partir de sua localidade de origem.

O perfil dos projetos de pesquisa e suas principais características são analisados na próxima seção deste artigo.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Conforme descrito na seção dos aspectos metodológicos, esta pesquisa procedeu a uma análise qualitativa dos 20 projetos de pesquisa de Iniciação Científica do Campus Virtual atualmente em andamento e, complementarmente, a uma análise — igualmente qualitativa — de dados coletados em questionário submetido aos estudantes-pesquisadores, com vistas a confirmar ou refutar impressões obtidas com a análise dos projetos. O Campus Virtual já teve outros projetos de IC realizados anteriormente, porém foram experiências pequenas e pouco sistematizadas. Mais recentemente, o edital do programa institucional de Iniciação Científica acolheu maior

volume de projetos do campus virtual (60 projetos submetidos e 20 aprovados), motivo pelo qual se determinou que esses projetos constituiriam nosso objeto de pesquisa. Além disso, o fato de termos acesso direto aos estudantes e professores dos projetos em andamento também consistiu num fator adicional para elegermos esse universo de pesquisa.

Conforme esclarecido anteriormente, a coleta de dados ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro com base no texto dos vinte projetos de IC analisados, com foco em informações referentes à metodologia, em especial com relação à infraestrutura requerida para a realização da pesquisa; e segundo com base na aplicação de um questionário aos estudantes-pesquisadores, para verificar se utilizaram o espaço do polo e se encontraram dificuldades decorrentes da falta de uma estrutura de apoio presencial. O Quadro 1 apresenta algumas características dos projetos analisados.

Quadro 1 – Caracterização dos projetos de IC da instituição, em andamento em 2017

Proj.	Polo	Aspectos metodológicos do projeto	Infraestrutura	
			Polo é imprescindível?	Considera o polo?
162	Manaus (AM)	Coleta de dados em campo e em bancos de dados digitais. Análise dos dados quanti-quali.	Não	Não
380	Porto Alegre (RS)	Coleta de dados em uma rede social e em banco de dados on-line. Análise de dados quantitativos.	Não	Sim
409	Tubarão (SC)	Aplicação de questionário online e pesquisa documental em banco de dados digital.	Não	Sim
426	Brasília (DF)	Aplicação de questionário online. Análise qualitativa de dados.	Não	Sim
430	Petrolina (PE)	Pesquisa documental em banco de dados online. Análise qualitativa de dados.	Não	Sim
439	Brasília (DF)	Pesquisa documental e aplicação de questionário em campo. Análise de dados qualitativa.	Não	Sim
468	B.Horizonte (MG)	Pesquisa em bancos de dados online de filmes. Análise de dados qualitativa.	Não	Não
489	B.Horizonte (MG)	Pesquisa documental em websites. Análise de dados qualitativa.	Não	Não
514	Porto Alegre (RS)	Observação participante e aplicação de questionário. Análise estatística dos dados apoiada por software.	Sim	Sim
549	Palhoça (SC)	Aplicação de questionário online. Análise dos dados qualitativa.	Sim	Sim
570	Vitória (ES)	Pesquisa de campo com observação participante. Análise dos dados qualitativa.	Sim	Sim

Proj.	Polo	Aspectos metodológicos do projeto	Infraestrutura	
			Polo é imprescindível?	Considera o polo?
602	B.Horizonte (MG)	Experimentos químicos laboratoriais realizados pelo orientador na sede do campus e análise de dados com apoio de software específico.	Não	Não
605	Palhoça (SC)	Pesquisa de desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos para o ensino de matemática.	Sim	Sim
609	Brasília (DF)	Avaliar de um software matemático a partir de critérios teóricos específicos.	Não	Não
617	Fortaleza (CE)	Aplicação de questionário online e pesquisa documental em materiais digitais. Análise de dados quanti e quali.	Não	Não
619	Porto Alegre (RS)	Pesquisa documental em documentos digitais e análise de dados qualitativa.	Sim	Sim
632	Rio de Janeiro (RJ)	Pesquisa documental em documentos digitais e análise de dados qualitativa.	Não	Não
683	Fortaleza (CE)	Pesquisa em documentos digitais e análise de dados qualitativa.	Não	Não
706	Porto Alegre (RS)	Pesquisa de campo e observação. Análise de dados qualitativa .	Não	Não
715	S.Leopoldo (RS)	Estudo de caso em uma empresa de tecnologia. Análise de dados qualitativa.	Não	Não

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Os dados revelaram que, dos 20 projetos, apenas 5 indicam que o polo seja imprescindível; além desses 5 projetos, outros 5 ao menos consideram o uso do polo, embora não indiquem que seja imprescindível. Contudo, é importante contextualizar o que significa ser imprescindível conforme o texto desses projetos. 4 dos 5 projetos que supostamente têm o polo como um elemento imprescindível afirmam que a estrutura de apoio presencial é necessária para a impressão dos instrumentos de coleta de dados (questionários), além de prever a utilização do laboratório de informática. O único projeto explícito ao prever utilização da estrutura de apoio presencial, incluindo laboratório, está vinculado a um campus presencial (e não a um polo de apoio presencial propriamente).

Analisando os dados referentes à infraestrutura física necessária para as pesquisas, observa-se serem recorrentes projetos segundo os quais "a universidade possui recursos bibliográficos e de referência bastante razoáveis para apoiar os estudos teóricos sobre o tema do projeto", mas nenhum deles faz referência à biblioteca do polo. Soma-se a isso o fato de a biblioteca da Universidade oferecer serviço de remessa de livros físicos à residência do estudante, além de ter dezenas de

bases de publicações científicas assinadas, à disposição da comunidade acadêmica. Ou seja, Improvável que os autores do projeto estejam contanto com a biblioteca física dos polos. Também são recorrentes afirmações como a seguinte: "Outros recursos necessários são a infraestrutura de computador, software de planilha de dados e acesso à internet pelo estudante no local em que reside. Este se responsabiliza pelo seu provimento, dado que esses recursos já são usualmente utilizados em seus estudos a distância. Não há, portanto, necessidade de providenciar outros recursos externos ou custos associados ao provimento de infraestrutura por parte da Unisul." Disso inferimos que o projeto prescinde do polo presencial.

Pela análise dos projetos, observa-se que seus autores sequer os redigiram pensando na possibilidade de contar com os polos presenciais na pesquisa. A indicação recorrente (no item Infraestrutura dos projetos) de que a instituição "dispõe de infraestrutura física para a realização da pesquisa" parece ser apenas pró-forma, com vistas a atender a uma exigência formal da comissão avaliadora, já que os estudantes, em sua totalidade, afirmam que jamais tiveram necessidade de uma estrutura de apoio presencial no decorrer das atividades até então.

Outra reflexão que se destaca é que há alguns casos isolados de projetos que contam com a estrutura de apoio presencial, mas nesses casos ela parece ser mais conveniente do que fundamental para a execução dessas pesquisas. A grande maioria ou dispensa o polo ou apenas menciona a existência dele por formalidade. Isso pode refletir algumas possíveis causas: a) os pesquisadores desconhecem as possibilidades de uso dos polos; b) não há incentivo para pensar no polo (e contar com ele) na hora de conceber e redigir os projetos; ou c) os pesquisadores talvez considerem a estrutura do polo precária ou básica demais para contar com ele como algo fundamental para a execução da pesquisa.

O Projeto 602 é um caso particular, pois prevê experimentos químicos laboratoriais (relacionados à produção de biodiesel) e o uso de um software específico como ferramenta de análise. No entanto, percebe-se que os experimentos serão feitos no laboratório vinculado ao grupo de pesquisa no campus presencial (pelo orientador), sendo que o orientando irá trabalhar a distância, com o software, na análise dos dados coletados. De qualquer forma, é um caso que demonstra como envolver o estudante de EaD em projetos que requerem recursos laboratoriais mais robustos.

Os únicos projetos que indicam que a infraestrutura de apoio presencial é imprescindível, ou o fazem considerando o uso da impressora do polo (para impressão de algum instrumento de pesquisa, por exemplo), ou são projetos cujos pesquisadores atuam em algum dos campi presenciais da instituição que contam com recursos da sede da Universidade.

As respostas aos questionários aplicados aos estudantes-pesquisadores unanimemente indicam que estes jamais utilizaram o espaço do polo para as suas pesquisas e que não encontraram dificuldades que poderiam ser sanadas caso houvesse uma melhor estrutura de apoio presencial. A única exceção encontra-se na seguinte declaração:

o Polo de Manaus mudou de endereço recentemente. [...] A única dificuldade até o momento foram alguns dias sem acesso à internet. Se o polo puder servir de apoio nesse sentido, creio que ajudaria muito os colegas que tiverem esta dificuldade.

Em síntese, pela análise dos dados, parece-nos razoável concluir que um modelo de EaD que prescindir dos polos presenciais para a execução de atividades essenciais como a Iniciação Científica, pode induzir projetos de pesquisa de IC cuja execução também prescindir de infraestruturas de apoio presencial muito particulares (como laboratórios específicos, por exemplo), as quais dependeriam de polos que as oferecessem.

A despeito disso, os projetos indicam intervenções muito significativas nas diversas localidades onde os estudantes-pesquisadores residem, mostrando que a extensão da Universidade nessas localidades não depende necessariamente da estrutura física dos polos, como tende a enfatizar a legislação oficial. Isso poderia nos levar a, inclusive, alargar o conceito de polo como sendo toda a extensão de uma universidade em determinada localidade distante da sede, incluindo-se as intervenções diversas promovidas, por exemplo, por estudantes-pesquisadores em projetos de IC.

A independência em relação aos polos declarada pelos estudantes, que afirmaram estar satisfeitos com o apoio a distância, endossa o conceito de “estar junto virtual” proposto por Valente (2002). O autor destaca que as ferramentas de interação pela internet proporcionam variadas oportunidades para que estudante e professor atuem conjuntamente, seguindo juntos no processo de construção de conhecimentos e de reflexão sobre eles. Também sobre isso, Schlemmer (2010) destaca que o “estar presente” não se limita mais à presença física imposta pela restrição de um corpo físico. Podemos estar simultaneamente em dois espaços ou ainda estar juntos virtualmente, vivenciando a interação com a real sensação de proximidade proporcionada pelo uso de recursos digitais.

A ideia de estar junto virtualmente para o desenvolvimento de projetos em EaD no ensino superior é também descrita por Lannes e Lannes (2016), que apresentaram sua experiência de desenvolvimento de projetos em que professores-orientadores e seus estudantes bolsistas, situados em polos mais remotos, superaram o distanciamento físico por meio da interação provida pelas tecnologias da informação. A produtividade dos trabalhos desenvolvidos remotamente, contudo, não foi garantida pela mera disponibilidade dos meios tecnológicos de interação, mas sim, pela adoção de processos que garantiram que as interações efetivamente ocorressem. Nessa experiência, assim como na experiência relatada neste artigo, observou-se que o polo pode ser representado pela ação do aluno que a ele se vincula e na comunidade em que ele atua, e não exclusivamente pela estrutura física do polo (o prédio, os laboratórios etc.). A ação docente de apoio pode, também, se dar remotamente, independentemente de sua presença em estruturas físicas do polo.

5. CONCLUSÃO

Neste artigo apresentou-se um modelo de EaD praticado por uma universidade comunitária brasileira, com foco em experiências de Iniciação Científica praticadas dentro de tal modelo. As características do referido modelo favorecem as relações entre seus atores, por meio das tecnologias da informação e comunicação, o que leva os estudantes a fazerem pouco ou nenhum uso da infraestrutura existente nos polos de apoio presencial. Como parte das ações de EaD desenvolvidas, caracterizou-se o Programa de Iniciação Científica praticado pela instituição, que pressupõe o desenvolvimento de projetos de IC entre o professor e o aluno, os quais podem estar remotamente situados em qualquer um dos 77 polos da instituição.

Para investigar a participação do polo nos projetos de Iniciação Científica, avaliou-se os projetos em andamento de modo a verificar em que medida contavam ou não com recursos disponíveis na infraestrutura presencial dos polos. Os resultados dessa avaliação mostraram que, em sua grande maioria, os projetos não demandaram tais estruturas presenciais. Além disso, as respostas dos estudantes ao questionário aplicado reforçaram a percepção de que os polos não são essenciais para o desenvolvimento de suas tarefas no projeto. Os motivos para isso podem estar relacionados a alguns fatores, tais como: (a) os pesquisadores desconhecem as possibilidades de uso dos polos; (b) não são incentivados a pensar no polo (e contar com ele) na hora de conceber e redigir os projetos; ou (c) os pesquisadores talvez considerem a estrutura do polo precária ou básica demais para contar com ele como algo fundamental para a execução da pesquisa.

Independente dos motivos verifica-se que o mesmo padrão de baixo uso da infraestrutura encontrado nas atividades de ensino se repete para as atividades de Iniciação Científica. Nesse sentido, propõe-se que o modelo de EaD adotado pela instituição, que favorece uma dinâmica de estudo autônomo e com comunicação predominantemente assíncrona entre seus atores, acaba por condicionar o perfil dos projetos de Iniciação Científica. Desse modo, parece-nos razoável propor que um modelo de EaD que prescindir dos polos presenciais para a execução das suas atividades essenciais, pode induzir projetos de pesquisa de IC cuja execução também prescindir de infraestruturas de apoio presencial muito particulares (como laboratórios específicos, por exemplo), as quais dependeriam de polos que as oferecessem.

Por outro lado, os projetos analisados indicam intervenções muito significativas nas diversas localidades onde os estudantes-pesquisadores residem, mostrando que a extensão da universidade nessas localidades não depende necessariamente da estrutura física dos polos, como tende a priorizar a legislação brasileira. Isso poderia nos levar a, inclusive, alargar o conceito de polo como sendo toda a extensão de uma universidade em determinada localidade distante da sede, incluindo-se as intervenções diversas promovidas, por exemplo, por estudantes-pesquisadores em projetos de IC.

Nossas conclusões também nos levam a outra advertência: o fato de modelos de EaD que priorizem as relações virtuais, induzam projetos de pesquisa que não

dependem da estrutura de apoio presencial, não significa, necessariamente, que projetos assim não possam acontecer e, tampouco, que não devam ser incentivados pela instituição. Por exemplo, projetos que demandassem estruturas laboratoriais mais complexas poderiam sim ser realizados por estudantes EaD; em casos assim, ou a instituição poderia encontrar uma maneira de prover tal estrutura no polo presencial, ou poderia ela firmar parceria com empresas ou outras instituições locais que dispusessem de tal estrutura. Dessa forma, a modalidade EaD não seria um impeditivo para projetos que exigem recursos mais robustos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INPE - SINAES. **Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância**. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 maio 2017.

LANNES, Q. L. L. Co. e LANNES, W. Ampliando o conceito do “estar junto virtual” no enfrentamento dos desafios do PIBID em um curso de licenciatura na modalidade a distância. **Revista EmRede**, v. 3, n. 3, 2016. p. 237-251. Disponível em: <<http://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/125>>. Acesso em: 09 maio 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2012.

OBLINGER, D. G. **Learning spaces**. Washington: Educause, 2006. Disponível em: <<https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SCHLEMMER, E. Dos ambientes virtuais de aprendizagem aos espaços de convivência digital virtuais. In: VALENTINI, C. B., e SOARES, E. **Aprendizagem em ambientes virtuais**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. p. 145-191.

SOUZA, A. R. B; SARTORI, A.; ROESLER, J. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 327–339, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2009&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 09 maio 2017.

UNISUL. **Aprendendo a distância**: como estudar na UnisulVirtual. Palhoça: UnisulVirtual, 2013.

VALENTE, J. A. Uso da Internet em sala de aula. **Educar em Revista**, 2002, v. 19, n. 1. p. 131-146. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2086>>. Acesso em: 09 maio 2017.

UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES VIA WEBCONFERÊNCIA EM UM POLO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UnB

Vanessa de Souza Jardim - nessa.jd@hotmail.com - Universidade de Brasília

Paulo Roberto Affonso Marins - pramarins@gmail.com - Universidade de Brasília

RESUMO. *Esta pesquisa teve por objetivo analisar as interações ocorridas em duas webconferências realizadas com alunos de um polo de apoio presencial, no curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB. O estudo utilizou-se da observação participante como meio de coleta de dados e se fundamentou na abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador, sob a ótica de Alex Primo (2003; 2008). Os resultados apontaram a ocorrência de vários tipos de interações, além de que se mostra necessário que os interagentes estejam engajados no processo, tenham autonomia e prezem por um ambiente de cooperação. Espera-se que este estudo possa trazer reflexões acerca do uso da webconferência, destacando o potencial desta ferramenta para o ensino e aprendizagem da Música na Educação a Distância (EaD).*

Palavras-chave: *Webconferência. Interações. EaD. Licenciatura em Música a Distância.*

ABSTRACT. *This research aimed to analyze the interactions occurred in two webconferences conducted with students of a learning support center of the Distance Education Undergraduate Degree Program in Music of UnB. The study practiced the participant observation for data collection, and it is based on the systemic-relational approach of interaction mediated by computers through the optics of Alex Primo (2003; 2008). The results pointed the occurrence of many types of interactions. Also, it proofs necessary that the interactants are engaged in the process, have autonomy, and value an environment of cooperation. It is expected that this study brings reflections concerning to the use of webconferences, highlighting the potential of this tool for Music teaching and learning in Distance Education.*

Keywords: *Webconference. Interactions. Distance Education. Distance Education Undergraduate Degree Program in Music.*

Submetido em 08 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 30 de agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

Para Pradella (2011, p. 24), os eventos síncronos na Educação a Distância (EaD) são os que “ocorrem em tempo real, ou seja, aqueles em que os participantes estão presentes no exato momento em que ocorre a atividade”. Assim, ao considerar que esta pesquisa se insere no contexto da EaD, as inquietações emergiram em torno de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que possibilitam as interações síncronas por meio de ferramentas como *aulas satélite*, *videoconferências* ou *webconferências*. Neste estudo, optou-se por adotar o termo *webconferência*. Entretanto, é importante destacar que será respeitado o termo utilizado pelos autores em suas respectivas citações.

Souza e Pimenta (2014) explicitam a utilização do termo *videoconferência* na mesma acepção do termo *webconferência*, seja por empresas ou por alguns técnicos da área. As autoras ainda destacam que a videoconferência utiliza “de linhas telefônicas ou satélite e de uma estrutura de hardware dedicado” (SOUZA; PIMENTA, 2014, p. 373). Entretanto, com o surgimento e expansão da internet, também nos anos 1990, emergiram novas tecnologias — softwares e aplicativos —, que refletiram no uso de webconferências.

Quando o assunto é interação no ensino e aprendizagem musical via webconferência, podem-se destacar pesquisas como as de Braga (2009), Ribeiro (2013), Kruse et al. (2013) e Dye (2016). Braga (2009), por exemplo, analisou e refletiu sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados durante um curso de violão mediado por videoconferência. Já Ribeiro (2013), investigou os processos motivacionais de estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em interações on-line, nas aulas de violão. Kruse et al. (2013), buscaram explorar os benefícios e desafios de aulas de piano, vivenciadas entre um aluno de graduação e o professor, por meio do software de webconferência *Skype*, enquanto Dye (2016) analisou o uso de videoconferência no ensino de instrumentos musicais aplicado por 3 (três) alunos de graduação a 6 (seis) estudantes de ensino médio, que faziam parte de bandas de música, a partir de padrões de comportamento dos estudantes e professores. Tais estudos enfatizam pesquisas que abordam temas como as interações via webconferência no ensino e aprendizagem musical na EaD, porém, diferem do presente estudo, pois este se volta, particularmente, para as interações musicais síncronas mediadas por webconferência em contexto de curso de Licenciatura em Música, que ocorrem, especificamente, em um “polo de apoio presencial” (BRASIL. Decreto nº 9.057, 2017, art. 5) do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB.

Assim, considerando o lócus de pesquisa deste estudo, Oliveira-Torres (2012) — que realizou sua pesquisa no referido contexto — abordou em seu estudo a pedagogia musical on-line e destaca que, dentre as ferramentas utilizadas “linkadas” ao *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, o uso da webconferência teve objetivo de proporcionar a interação entre alunos e professores por meio de encontros paralelos, que complementaram os diálogos ocorridos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, nos polos presenciais do referido

curso, via e-mail, “além de promover a troca de informações por meio do áudio, com o uso do microfone e, também do vídeo, em tempos síncronos.” (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 192).

Ainda, convém ressaltar que Marins (2013a; 2013b) apresentou um relato de pesquisa direcionado ao curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB, com objetivo de realizar um estudo detalhado acerca da utilização de recursos tecnológicos digitais no processo de ensino e aprendizagem de instrumento a distância. O autor apontou que as TIC vêm sendo empregadas de forma aleatória pelos docentes, sem o devido acompanhamento científico, e destaca a necessidade de estudos acerca da utilização das TIC no ensino de instrumento musical via EaD, principalmente, no que tange à eficácia pedagógica dessas ferramentas.

Dessa forma, percebe-se que o curso de Licenciatura de Música a Distância da UnB carece de pesquisas que explorem as interações musicais via webconferência, por estas representarem um evento síncrono e, conseqüentemente, um meio de presencialidade na EaD. Para Moran (2002),

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor [...]. Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância. (MORAN, 2002, p. 2).

Frente ao exposto, este estudo buscou descrever e analisar duas webconferências realizadas na disciplina Projeto em Música (PM), do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB, no polo de apoio presencial — que, no decorrer deste artigo, será discriminado como Polo 1 —, durante os meses de agosto e setembro de 2015. A seguir, apresenta-se o referencial teórico; procedimentos metodológicos, incluindo descrição da disciplina PM; bem como descrições e análise das webconferências. Lembrando que, na análise, levou-se em consideração a abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador, sob a ótica de Alex Primo (2003; 2008). Para finalizar, são tecidas algumas considerações a respeito do estudo realizado.

2. INTERAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR

Alex Primo (2003; 2008) traz uma abordagem de orientação sistêmico-relacional da interação mediada por computador, dedicando-se ao estudo do relacionamento que se estabelece entre os interagentes (participantes da interação) e distinguindo as interações quanto ao relacionamento mantido, “observando o que se passa entre os sujeitos, entre o interagente humano e o computador, entre duas ou mais máquinas.” (PRIMO, 2008, p. 14). Para clarificar, no contexto da discussão sobre a interação mediada por computador, Primo ressalta que este,

vale tanto para aqueles interagentes que se conhecem presencialmente, mas costumam interagir também *online*, quanto para aqueles que jamais compartilharam o mesmo espaço físico, encontrando-se apenas no ciberespaço. (PRIMO, 2008, p. 120).

Primo também apresenta o termo multi-interação, destacando que as interações podem ser simultâneas. Neste sentido, o autor exemplifica que em um *chat* “ao mesmo tempo em que um interagente conversa com outra pessoa, ele também interage com a interface gráfica do software e também com o mouse, com o teclado.” E conclui que “em muitos casos tanto se pode estabelecer interações reativas quanto mútuas, simultaneamente”. (PRIMO, 2008, p. 58). Mediante essa explanação do autor, pode-se inferir que, na webconferência, também se tende a estabelecer interações reativas e mútuas, simultaneamente.

A abordagem proposta por Primo (2003; 2008) encontra sua relevância por valorizar o processo interativo em sua complexidade, como um todo, não de forma isolada, mas como um sistema. Assim, Primo

buscou mostrar que a interação não pode ser reduzida à transmissão de informações, que o aprender, por sua vez, não deve ser reduzido à simples ideia de cópia do real, e nem o processo educativo ser resumido a ensino autoritário. (PRIMO, 2003, p. 279).

Dessa forma, analisar as interações musicais via webconferência, no âmbito do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB, por meio da abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador (PRIMO, 2003; 2008), torna-se relevante, pois a tipologia proposta pelo autor, “encontra sua relevância na medida em que oferece um olhar (sistêmico-relacional) diferenciado, que valoriza o processo interativo em sua complexidade” (Idem, 2003, p. 280), pois “reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em toda e qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada.” (Idem, 2008, p. 30).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao considerar os objetivos e especificidades da pesquisa, relacionados às interações musicais via webconferência na EaD, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva e analítica, utilizando, como técnica de coleta de dados, a observação participante.

Para Minayo (2007), essa abordagem de pesquisa qualitativa preocupa-se com

as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, p. 22).

Em relação à observação participante, Bresler (2000, p. 18) aponta que “o investigador participa nas atividades normais do grupo ou programa em estudo, mas tenta não redirecionar essas atividades”. Para complementar, Marconi e Lakatos (2006, p. 194) também salientam que a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”. No entanto, ao

considerar a interação na abordagem sistêmico-relacional sob a ótica de Primo (2003; 2008) é importante destacar a importância de “compreender que não se trata de observar os interagentes de forma isolada”, mas considerar os interagentes e ambiente, em sua complexidade (Primo, 2003, p. 130). Esse autor ainda considera o ambiente informático de EaD constituído por “ferramentas para a organização das informações digitais, controle de acesso dos participantes e mediação de interações”; e, por outro lado, incluindo “as próprias interações entre educadores e educandos (mediadas pelo ambiente informático).” (Idem, p. 207-208).

Assim, neste estudo, foi realizada a descrição de duas webconferências realizadas com o Polo 1, bem como a análise das interações musicais mediadas por tal recurso.

3.1 A disciplina

A disciplina na qual ocorreu a webconferência com os alunos do Polo 1 é intitulada Projeto em Música (PM). Na ementa da referida disciplina constam: 1) Estudos individuais e colaborativos a distância, para elaboração de projeto em música; 2) análise das possibilidades de aplicação em contextos musicais diversos e; 3) aplicação do projeto de grupo em contexto escolhido. O tema do projeto da disciplina se refere a jingle. Portanto, para as atividades presenciais da referida disciplina, foram reservadas 5 (cinco) idas dos alunos aos polos de apoio presencial, uma visita à uma escola pública nos anos finais do Ensino Fundamental e 4 (quatro) atuações na escola visitada.

A disciplina PM atendeu alunos do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB em 5 (cinco) polos de apoio presencial, mas esse estudo se restringiu a duas webconferências, realizadas apenas em um dos polos, discriminado nesta pesquisa como Polo 1. No Polo 1, participaram da disciplina 11 (onze) alunos. A disciplina possui um cronograma de atividades para 16 (dezesesseis) semanas, entretanto, para melhor compreender, o Quadro 1 apresenta o cronograma de atividades da disciplina.

Este estudo evidenciou as atividades presenciais, previstas para realização nas semanas 3 e 6 da respectiva disciplina, que foram acompanhadas pela professora-supervisora (responsável por acompanhar a disciplina e monitorar os trabalhos dos tutores a distância) e tutoras durante duas webconferências via software *Google Hangout* que disponibiliza bate-papo por texto, áudio ou vídeo, além de compartilhar imagens e *emotion* (BARROS, 2016, s/p.). Para clarificar, referente ao termo tutor, é importante esclarecer que no decorrer deste estudo, em algumas citações realizou-se distinção entre tutor (presencial e a distância). Para Marins e Narita (2012),

há dois tipos de tutores envolvidos no curso: tutores a distância, que atuam no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, facilitando a aprendizagem, esclarecendo dúvidas e coletando informações sobre os alunos; e os tutores presenciais [...] que são responsáveis por esclarecer dúvidas e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nos polos. (MARINS; NARITA, 2012, p. 163).

No entanto, é bom lembrar que, por meio da Portaria nº 183 de 21 de outubro de 2016, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) faz acepção apenas ao termo “tutor” e não discrimina entre presencial e a distância. (BRASIL, 2016).

Quadro 1: Cronograma de atividades da disciplina Projeto em Música (PM)

Semanas	Atividade on-line	Atividades presenciais
Semana 1	Fórum 1: Jingle (problematização)	
Semana 2	Fórum 1: Jingle (análise individual dos significados inerentes e delineados abordados por Lucy Green)	
Semana 3	Fórum 2: Criação de Jingle (enviar <i>link</i> no <i>SounCloud</i>)	Atividade no polo: Prática de conjunto
Semana 4	Fórum 3: Discussões sobre Cotidiano e Projeto de Jingle	
Semana 5	Fórum 3: Discussões sobre Cotidiano e Projeto de Jingle	Fórum 4: Visita às escolas e projetos de trabalhos
Semana 6	Fórum 2: Criação de Jingle (enviar <i>link</i> no <i>SounCloud</i>)	Atividade no polo: Programa de rádio com troca de jingle entre polos
Semana 7	<i>Wiki</i> : Construção dos projetos	
Semana 8	<i>Wiki</i> : Construção dos projetos	
Semana 9	<i>Wiki</i> : Construção dos projetos Fórum 5: Envio de materiais para apresentação de projetos	
Semana 10	Fórum 5: Envio de materiais para apresentação de projetos	Atividade no polo: Seminário (apresentação dos projetos)
Semana 11	Tarefa 1: Vídeo e texto reflexivo da atuação 1	Atuação 1
Semana 12	Tarefa 2: Vídeo e texto reflexivo da atuação 2	Atuação 2
Semana 13	Tarefa 3: Vídeo e texto reflexivo da atuação 3	Atuação 3
Semana 14	Tarefa 4: Vídeo e texto reflexivo da atuação 4	Atuação 4
Semana 15		Atividade no polo: prova presencial
Semana 16	Avaliação da disciplina	

Fonte: Programa da disciplina PM do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB.

Para as atividades de práticas musicais, estavam previstas as seguintes orientações: 1) Semana 3 - A partir do tema para criação de jingles, escolha e definição de grupo entre alunos, discutidos previamente em fórum reservado para discussões das atividades, a serem realizadas no encontro presencial da Semana 3 da disciplina. Cada grupo deveria criar um jingle, com tema livre, em duas versões: uma versão completa (com letra) e outra versão sem letra; Gravar as criações duas vezes e postar

nos *links* do aplicativo *SoundCloud* — que é repositório on-line de arquivos de áudio — no “Fórum 2: Criação de Jingles”; 2) Semana 6: Escutar os áudios de outro polo e, em grupos menores, tentar “tirar de ouvido”, identificar o tema do jingle de outro polo e analisá-lo de acordo com a abordagem da aprendizagem musical informal de Green (1997; 2012). Considerando o conceito de significados inerentes e/ou intersônicos e significados delineados — propostos por Green —, os significados inerentes (intersônicos) se referem aos significados que atribuímos ao material sonoro, ou seja, à sintaxe musical; já os significados delineados se referem aos conceitos extramusicais, associados aos aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos, entre outros. Por fim, foi proposta a apresentação da atividade Programa de Rádio, com duração de 30 (trinta) minutos, na qual os alunos deveriam fazer uma apresentação e incluir o tema jingle.

É importante deixar registrado que a escolha pela atividade de práticas musicais ocorreu devido às especificidades das mesmas, que demandam uma atenção maior, por parte do professor, em relação a aspectos como postura e qualidade sonora, na execução dos instrumentos musicais, o que, de certa forma, é um desafio, principalmente nas interações que ocorrem pelo canal de webconferência.

3.2 As Webconferências: descrições e análises

As webconferências foram programadas, registradas e disponibilizadas no AVA *Moodle*. Foram realizadas outras webconferências na disciplina PM, mas aqui foram observadas, descritas e analisadas apenas a Webconferência 1 (Web1) e a Webconferência 2 (Web2), realizadas no Polo 1, pelo fato de se concentrarem em atividades de práticas musicais.

3.2.1 Webconferência 1 (Web1)

A Web1 foi realizada no dia 29 de agosto de 2015, correspondendo ao encontro presencial realizado na “Semana 3” (ver Quadro 1), com a participação da professora-supervisora, tutoras (distância e presencial) e alunos do Polo 1. Para realização das atividades musicais durante a Web1, a turma se dividiu em 3 (três) grupos: o Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2) foram constituídos por 5 (cinco) integrantes e Grupo 3 (G3) formado por apenas 1 (um) aluno, que optou por realizar a atividade de forma individual, perfazendo, então, um total de 11 (onze) alunos.

A Web1 foi realizada via software *Google Hangout*. Ao acessar a Web1, o G1 já estava tocando um jingle sem letra. Para realizar a atividade, os alunos estavam dispostos em pé e, na execução do jingle sem letra, um aluno tocava violão e todos acompanhavam, cantando a melodia com vocalizes (cantar utilizando vogais ou sílabas, sem pronunciar as palavras) e, alguns trechos, com palmas. Para realização desta atividade, os alunos, que estavam no polo 1 procuraram se ajustar no espaço, para que todos ficassem visíveis durante a execução dos jingles e, também, utilizaram apenas um microfone durante a execução da música. A Figura 1 ilustra a execução do jingle pelo G1.



Figura 1: *Print screen* da gravação da Web1.

Fonte: Vídeo da gravação da Web1.

Após os comentários referentes às limitações por conta da conexão da internet, a professora-supervisora questionou o G1 a respeito da criação do jingle e solicitou uma análise musical a partir dos significados inerentes (intersônicos) e significados delineados, de Lucy Green (1997, 2012). Os integrantes do G1 falaram do processo de escolha do tema e estilo musical, dando ênfase aos significados inerentes (intersônicos). Após a análise musical do G1, a atividade prosseguiu com a apresentação do G2.

O G2 criou um jingle com o tema “brincar”, utilizando violão e vozes, sendo que, na versão sem letra, utilizaram violão e vocalizes. Depois de serem instigados e dialogarem com a professora-supervisora sobre a análise do contexto e dos elementos musicais na criação do jingle, foi dada continuidade à Web1 com a apresentação, seguida de análise musical do jingle, com e sem letra, criado pelo G3. Este foi representado apenas por um único aluno que, para execução do jingle, utilizou voz e violão.



Figura 2: Imagem do *SoundCloud* referente ao jingle com letra do G1.

Fonte: Disponível em: <<https://soundcloud.com/eunice-montanari-1/jingle-com-letra>>

A Web1 foi encerrada com agradecimentos da professora-supervisora, parabenizando a participação dos alunos no encontro presencial, no polo de apoio presencial. É importante destacar que os grupos (G1, G2 e G3) trabalharam com o temas “EaD/UnB”, “brincar” e “eleições”, respectivamente. Também foi solicitado aos alunos o envio das versões (com letra e sem letra) dos jingles através do software *SoundCloud*. Para ilustrar, disponibiliza-se a imagem do *SoundCloud* (Figura 2) de uma das versões enviadas por uma aluna do G1. A Web1 foi gravada pelo técnico do Polo 1, durou 44 minutos e 7 segundos e foi disponibilizada em um link no repositório *YouTube*, por um dos alunos participantes no encontro presencial.

Considerando que Primo (2003; 2008) dá ênfase na abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador, observou-se, no decorrer da Web1, que houve tanto interações mútuas quanto reativas e multi-interações.

As interações mútuas ocorreram entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Na interação entre professor e aluno, destacam-se as intervenções, por parte da professora, em relação à análise musical dos jingles, à qual enfatizaram-se os significados inerentes (intersônicos). Percebe-se que as mediações realizadas pela professora foram fundamentais para ampliar os conhecimentos musicais dos alunos. Na interação entre aluno e aluno, foi interessante a organização entre eles, tanto na preparação quanto na execução e análise musical dos jingles. É importante que na abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador, a grande ênfase está “nas interações entre os sujeitos do processo educacional, através das quais também se constrói o conhecimento”. (PRIMO, 2003, p. 193).

Quanto à interação reativa, destaque para o ambiente on-line, no qual a interatividade nas telas dos computadores, a interação entre os interagentes no polo e o computador proporcionaram uma maior visibilidade da atividade realizada. No entanto, no início da Web1, percebe-se que os interagentes (professores e alunos) ainda comentaram as limitações por conta da conexão com a internet. Entretanto, conforme afirma Primo (2003), não se deve ficar restrito à parte técnica, pois esta pode se tornar um obstáculo às interações mútuas, que são fundamentais para a prática problematizadora das interações.

3.2.2 Webconferência 2 (Web2)

A Web2 foi realizada no dia 19 de setembro de 2015 com o Polo 1 e corresponde ao encontro presencial programado para “Semana 6” (ver Quadro 1), com participação apenas das tutoras (a distância e presencial) e os mesmos 11 (onze) alunos que participaram da Web1. A Web2 também foi realizada via software *Google Hangout*.

A tutora a distância apenas acompanhou as atividades programadas para a Semana 6 (identificar e “tirar de ouvido” jingles realizados por colegas de outro polo — aqui denominado Polo 2 —, seguido da atividade de programa de rádio) e fez intervenções quando necessário. A tutora presencial auxiliou em questões mais técnicas e organizacionais que antecederam à webconferência.

Ao iniciar a Web2 tudo estava organizado, principalmente os recursos tecnológicos para filmagem e gravação de áudio da atividade, conforme comentários da tutora presencial para a tutora a distância. É importante registrar que, para esse encontro presencial, todos os alunos estavam presentes no Polo 1. Estes, então, iniciaram as atividades e, atentamente, escutaram os jingles (versão sem letra) do Polo 2. Durante a audição, eles faziam alguns comentários, aleatoriamente, referentes aos materiais sonoros, como por exemplo: “esse áudio tem a harmonia muito pesada de guitarra, também não tem melodia, só harmonia.” (Aluno 1, 2015).

Após a escuta do jingle do Polo 2, os alunos do Polo 1 tentavam identificar seu tema (o polo 2 construiu jingles referentes aos temas adoção, restaurante e farmácia). Em seguida, se dividiram apenas em dois grupos (mantiveram-se os mesmos integrantes que realizaram a prática musical da Web1 na Semana 3), porém, o aluno do G3 se agregou ao G2.

Cada grupo escolheu um jingle para fazer uma nova versão. Neste momento, os grupos se separaram e tiveram um tempo (de aproximadamente 20 minutos) para criar a nova versão. Enquanto isso, a tutora a distância, por meio da webconferência, observava o G2, que ficou no local em que foi iniciada a Web2. Os alunos do G2 dialogavam entre si, ora concordavam, ora discordavam, principalmente sobre os elementos musicais que constituíram na nova versão do jingle. Criaram uma letra para o jingle escolhido e decidiram que seria sobre o tema “adoção”. Prazo encerrado para a atividade de criação, o G1 retornou à sala e já iniciou a apresentação da nova versão. Em seguida, o G2 também apresentou uma nova versão.

Após a apresentação, um representante de cada grupo fez comentários dos significados inerentes (intersônicos). Nesse momento, a tutora a distância ressaltou que todos deveriam fazer a análise dos jingles, a partir dos significados inerentes (intersônicos) e significados delineados de Green (1997; 2012), e postar em um dos fóruns da disciplina, no AVA *Moodle*.

Em continuidade, os alunos também escutaram as versões originais (com letra) e perceberam que as versões que criaram não se referiam ao tema original do jingle do Polo 2. Após a conclusão dessa atividade, ainda na Web2, os estudantes iniciaram a atividade chamada Programa de Rádio, conforme roteiro apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Programação do Programa de rádio “Sonata”.

Tempo	Atividade	Responsável	Função	O que fazer?
10:30 10:32	Abertura	Aluno S.	Locução	Abrir o programa
10:32 10:35	Música	Aluno P.	Tocar música	Música: “Canção do Exílio” (Aluno P.)
10:35 10:36	Informes	Aluna E.	Anunciar	Agenda de cultura: Pagode das meninas - Viaduto do Pricumã, logo mais, às 21h00. Show da casa do N. - ali na Ville

Tempo	Atividade	Responsável	Função	O que fazer?
				Roy às 22h00 com nosso cantor e compositor G. F.
10:36 10:37	Vinhetas	Alunos G. e R.	Tocar música	Vinheta do <i>show</i>
10:37 10:42	Entrevista	Aluno S. (entrevistador) Aluna Ju., Mo. e Na. (entrevistados)	Entrevistar	Sobre o que é um jingle e como ele pode ser usado na sala de aula. (5 minutos)
10:42 10:45	Dicas de filme	Aluno Ma.	Sugestões	Película musica do nosso programa
10:45 10:50	Oferecer música	Alunos Jh. e K.	Ofertar música	
10:50 10:51	Propaganda	Alunos E. e G.	Comercial	Artesanato em Tecido: Artes da Ni.
10:51 11:00	<i>Jingles</i>	Todos os 11 alunos (divididos em grupos que criaram os jingles)	Cantar os jingles criados pelo nosso polo	(EaD/UnB) Brincar Eleições

Fonte: Programação construída pela turma do Polo 1 na disciplina PM.

Logo ao término da atividade Programa de Rádio, os alunos e a tutora presencial se despediram da tutora a distância, que encerrou a Web2. Poucos minutos depois, a tutora a distância recebeu uma mensagem do técnico do Polo 1, informando que houve um problema técnico na gravação do "programa de rádio" e o arquivo se corrompeu por ter ficado muito grande, pois o computador havia travado durante a gravação, ficando impossível recuperar o vídeo ou o áudio. Sendo assim, perdeu-se toda a gravação realizada na Web2. Apenas o G1 havia realizado a filmagem da criação da nova versão do jingle, a partir dos áudios de jingles do Polo 2, pois, provavelmente, utilizaram um celular e esse foi o único registro da Web2. A Figura 3 mostra a apresentação do jingle para a tutora a distância pelo G1.



Figura 3: Print screen da gravação em vídeo da apresentação do G1.

Fonte: Vídeo da gravação da apresentação do G1.

Posteriormente, por questão de registro, realizou-se, no Polo 1, uma nova gravação do “programa de rádio”, que foi disponibilizada em áudio no *SoundCloud* e enviada em vídeo no *AVA Moodle* pela Aluna 2. Para tal, mesmo que a gravação tenha sido realizada novamente, os alunos seguiram a mesma organização do espaço quando realizaram a Web2. A Figura 4 mostra essa organização dos alunos.



Figura 4: *Print screen* da gravação em vídeo do programa de rádio.
Fonte: Vídeo da gravação do programa de rádio.

Ao analisar a Web 2 a partir da abordagem-sistêmico relacional da interação mediada por computador proposta por Primo (2003; 2008), percebe-se que as interações mútuas ocorreram da seguinte forma: entre a tutora presencial e a tutora a distância, apenas no início e final da webconferência, principalmente para instruções e dúvidas referentes à atividade a ser realizada; entre tutora a distância e alunos, apenas para passar instruções sobre a atividade, orientações essas que ocorreram no início, durante e no final da webconferência; entre tutora presencial e alunos, para passar algumas orientações aos alunos, principalmente para o G1, que desenvolveu a atividade em outro espaço do polo; interação entre alunos, essa, que foi mais constante e compreendeu aspectos como organização, escolhas, análise e execução musical. Também — mesmo que realizadas por e-mail, ocorreram de forma síncrona — pode-se considerar as interações entre a tutora a distância e o técnico do Polo 1, após a webconferência, quando este relatou o problema com a gravação da webconferência. O problema da gravação no computador pode ser relacionado às interações reativas, que ocorreram entre o técnico do Polo 1 e o computador.

Diante às Web1 e Web2, ficou notório que as interações mútuas, principalmente entre professor e alunos, bem como as ocorridas entre alunos, foram primordiais dentre as interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem musical, nas webconferências mencionadas. No entanto, Primo (2003, p. 276) alerta que “um processo educacional libertador não é garantido pela simples ocorrência de interações mútuas no curso a distância”, mas é necessário um educador dialógico, que trabalhe de “forma muito responsável, promovendo e mediando as trocas entre os aprendizes, problematizando situações relevantes para os alunos (dentro dos objetivos do curso), e instigando a reflexão sobre a ação própria.” (PRIMO, 2003, p. 276).

Percebe-se, então, que, nas webconferências observadas, houve ação dialógica entre os interagentes ao se proporem trocas de conhecimentos, por meio de análise musical, e ao incentivarem reflexões sobre ações desenvolvidas por cada grupo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever e analisar duas webconferências realizadas com alunos de um polo de apoio presencial, no curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB, com foco nas interações decorrentes no referido contexto, a partir da proposta da abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador sob a ótica de Alex Primo (2003; 2008).

Mediante análise das Web1 e Web2, ficou evidenciada a importância da interação mútua no processo de ensino e aprendizagem musical, quando mediada por webconferência. Não obstante, as interações reativas também foram mencionadas. Assim, pode-se inferir que, nessas webconferências, ocorreram multi-interações.

De uma forma geral, a abordagem sistêmico-relacional da interação mediada por computador proposta por Primo (2003; 2008), torna-se instigante para analisar as interações decorrentes em eventos síncronos via webconferência. Na análise das Web1 e Web2, percebem-se possibilidades para eventos musicais e síncronos por meio do canal de webconferência, desde que todos os interagentes estejam engajados no processo, tenham autonomia e prezem por um ambiente de cooperação; e envolve planejamento dos interagentes, ambiente virtual e on-line com equipamentos propícios para as finalidades das aulas e conexão com a internet favorável, bem como o suporte técnico nos polos de apoio presencial em relação aos recursos tecnológicos, principalmente, quando esses eventos síncronos, via webconferência, ocorrem no próprio polo.

Espera-se então, que este estudo possa instigar e trazer reflexões acerca do uso da webconferência em eventos síncronos na EaD, destacando o potencial da utilização desta ferramenta — em parceria com os polos de apoio presencial —, possibilitando, assim, novas abordagens em relação ao ensino e aprendizagem da música na EaD.

REFERÊNCIAS

BARROS, T. **Baixe Hangouts**: a convergência dos serviços de mensagem do Google. Atualizado em 12 set. 2016. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/hangouts.html>>. Acesso em: 03 maio 2017.

BRAGA, P. D. A. **Oficina de violão**: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. [320f.]. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRASIL. Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF. N. 204, 24 out. 2016, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49711-port-capes-183-uab-24out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Artigo Musica Psicologia Educação**, n. 2-1, p. 6-30, 2000.

DYE, K. Student and instructor behaviors in online music lessons: An exploratory study. **International Journal of Music Education**. vol. 34(2). Texas Tech University School of Music, USA, p. 161-170, 2016.

GREEN, L. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 4, n. 4, p. 25-35, jul. 1997.

_____. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra música”: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução de Flávia Motoyama Narita. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

KRUSE, N. B.; HARLOS, S. C.; CALLAHAN, R. M.; HERRING, M. L. Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology. **Journal of Music, Technology & Education**, University of North Texas, v. 6, n. 2, p. 43-60, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5 ed. Atlas. São Paulo, 2003.

MARINS, P. R. A. Um Estudo sobre a Utilização das TIC no Ensino de Instrumento Musical a Distância. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINOAMERICANA, 9, 2013 y PANAMERICANA DE EDUCACIÓN MUSICAL, 2, 2013. Santiago – Chile. **Anais...** Santiago – Chile: ISME, p. 82-95, 2013.

_____. Educação Musical a Distância: Um Estudo sobre a Utilização das TIC no Ensino de Instrumento. In: 10º Congresso Brasileiro de Ensino Superior A Distância, 2013. Belém. **Anais eletrônicos...** Belém: UniRede, 2013. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/Esud2013.iso>>. Acesso em 01 jun. 2017.

MARINS, P. R. A.; NARITA, F. M. Licenciatura em Música a Distância na UnB: planejamento e implementação. In: FERNANDES, Maria Lidia B. (org.). **Trajetória das licenciaturas da UnB: EaD em foco**. Editora UnB, Brasília, p. 151-167, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 10 ed., 2007.

MORAN, J. O que é educação a distância. In: **Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1, out.-dez. 1994. Atualizado 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2016.

OLIVEIRA-TORRES, F. de A. **Pedagogia musical online**: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. [323f.]. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PRADELLA, M. **Design de interação**: aplicação de interfaces intangíveis em simulações para o aprendizado a distância. [117f.]. Dissertação (Mestrado em Design). Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2011.

PRIMO, A. F. T. **Interação mediada por computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. [292f.]. Tese de doutorado em Informática da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream_id/7759/000449573.pdf%3Flocale%3Den>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RIBEIRO, G. M. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância**: uma perspectiva contemporânea da motivação. [241f.]. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/jingle/>>. Acesso em: 06 maio 2016.

SOUZA, C.; PIMENTA, D. Videoconferência e webconferência na EaD, análise dos usos e perspectivas de aplicação. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UniRede, 2014. p. 367-381. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/ESUD-2014.iso>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

POLOS UAB DE JAICÓS-PI E SIMÕES-PI: UM ESTUDO SOBRE O NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Raimundo Isídio de Sousa - risidios@yahoo.com.br - UESPI

Maria do Socorro Bento Reis Carvalho - dudu.uapi@yahoo.com.br - UESPI

Maria dos Remédios C. Ferreira Aguiar - remedinhafba@hotmail- UFPI

Rosenilda Teixeira Leal - rosenildatl@hotmail.com - UFPI

RESUMO. *É comum iniciar um curso a distância com preocupações em relação à modalidade, à aprendizagem, ao domínio da tecnologia, ao acesso à internet, entre outras. Nesse sentido, este estudo investiga o nível de satisfação de alunos dos polos UAB de Jaicós-PI e Simões-PI. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Neves (2003), Pallof e Pratt (2004); Carvalho (2010); Tortoreli (2011); além de Alves e Facundes (2013), e uma pesquisa de campo, utilizando o questionário como instrumento de coleta do corpus. Foram 20 alunos participantes, sendo 10 de cada polo. Na análise observou-se que os alunos consideram a modalidade a distância muito satisfatória, tendo superado suas expectativas; entretanto, informaram que na modalidade presencial se aprende mais, mas que, mesmo assim, escolheriam outro curso a distância para se formar.*

Palavras-Chave: Educação a Distância. Alunos. Satisfação. Aprendizagem.

ABSTRACT. *It's common to start a distance education course with concern regarding the modality, the learning level, the domains of technology, the access to internet, and others. In this way, this study investigates the students satisfaction level on the study centers of UAB in Jaicós-PI and in Simões-PI. Therefore, it is a bibliographical research, based on Neves (2003); Pallof & Pratt (2004); Carvalho (2010); Tortoreli (2011) and Alves & Facundes (2013). This study, also presents a field research that used a questionnaire as an instrument to collect the corpus. Twenty students were surveyed, 10 of each study centers. In the analysis, it is observed that the students consider a very satisfactory modality, in which their expectations were overcome; however, it was informed that in the face-to-face modality, people learn more, but, even so, they would choose another course of distance education to graduate.*

Keywords: Distance Education. Students. Satisfaction. Learning.

Submetido em 16 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 31 de agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem apresentado um avanço significativo (INEP, 2016) seja na qualidade, seja na quantidade de oferta de cursos e de alunos. Segundo o Censo da Educação Superior 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC em 2015, houve 8.027.297 matrículas no ensino superior e, destas, somente 1.952.145 são oriundas de instituições públicas. Já o Censo da EAD.BR, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2015 e publicado em 2016, registra, em números absolutos, que, em 2014, foram matriculados 3.868.706 alunos e, em 2015, 5.048.912.

A EaD é uma modalidade nova de educação e tem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) como marco de sua expansão, especialmente o artigo 80 que estabelece: “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”. A modalidade é regulamentada pelo Governo Federal, mas cada Instituição ofertante compõe seus projetos constando aspectos de metodologia que podem diferir entre elas. Um ponto forte na construção curricular é a possibilidade de a Instituição proporcionar o desenvolvimento de capacidades e habilidades visando à autonomia do aluno.

A perspectiva que a EaD tem trazido no cenário da educação perpassa a diminuição de fronteiras entre a educação presencial e a distância, uma vez que ambas utilizam atividades que abrangem essas duas modalidades, cada uma, evidentemente, com suas especificidades e delimitações.

E como forma de pesquisarmos o modo como a EaD é desenvolvida nos polos de apoio presencial, desenvolvemos este trabalho, que tem como propósito investigar o nível de satisfação dos alunos dos polos de Jaicós-PI e Simões-PI, ambos situados no semiárido piauiense. Não iremos estabelecer comparação entre os polos, mas analisar o que os alunos concebem, no seu imaginário, se elementos favoráveis ou não à modalidade a distância. Para tanto, apresentamos as seguintes questões: Como os alunos avaliam a EaD e os professores ministrantes das disciplinas? Que dificuldades e pontos positivos apresentam?

Em decorrência, principalmente, de nossas trajetórias profissionais como e com professores na modalidade regular, coordenadores de polo e tutor presencial, percebemos dificuldades na operacionalização de procedimentos didático-pedagógicos na EaD, essas que constituem motivos, muitas vezes, de desistências e evasão dos alunos. Diante desse cenário, surgiu a necessidade de realizar esta pesquisa. Mesmo que muitas pessoas digam encontrar-se num mundo informatizado e da informação, um mundo tecnologicado, também há muitos alunos que apresentam dificuldades no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e esse fato pode evidenciar-se logo no início dos cursos, quando a eles é permitido o acesso à plataforma, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Com as indagações que nortearam esta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre o assunto, considerando-se que quanto maior integração houver entre os

sujeitos participantes desse contexto, maiores e melhores serão os resultados. Independentemente da tecnologia que utilizemos, é primordial que haja diálogo entre esses sujeitos, para que o resultado seja mais eficiente e eficaz; somando-se a esses fatores, ainda, faz-se importante o uso adequado da TICs e a autodisciplina por parte do aluno. Nesse sentido, cabe à equipe técnica escolher o melhor recurso que se adapte ao seu público e às características do curso ofertado. Portanto, os motivos que podem interferir na permanência ou não do aluno na EaD devem ser analisados cuidadosamente, para que as propostas educacionais da oferta de cursos se viabilizem nos mais diversos campos.

Este estudo trata de uma pesquisa bibliográfica, consubstanciada em Neves (2003); Pallof e Pratt (2004); Carvalho (2010); Alves e Facundes (2013) e Tortoreli (2011), e também trata de uma pesquisa de campo, utilizando o questionário como instrumento de coleta do *corpus*. As questões foram mistas — algumas tinham caráter de múltipla escolha e outras, natureza aberta e discursiva.

Este artigo está dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos o aporte teórico, tratando da EaD e do aluno dessa modalidade; na segunda, detalhamos a metodologia do trabalho, destacando os sujeitos da pesquisa e o contexto educacional dos polos pesquisados; na terceira, procedemos às análises do *corpus*, construído a partir das respostas ao questionário, e, na quarta, pontuamos os principais fatores que os alunos evidenciaram na constituição do grau de satisfação em relação à EaD.

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ALUNO DA EaD

2.1 Conhecendo a EaD a partir das inquietações

Iniciar um curso na modalidade EaD pode apresentar preocupações, como a insegurança por ter experiência somente na modalidade presencial, além da falta de habilidade de conhecimento e uso das TICs. A EaD é uma modalidade que oportuniza a integração de sujeitos em tempos e espaços diferentes, potencializando sua autonomia e articulando a interação síncrona e assíncrona.

No Brasil, são inúmeras as instituições que ofertam os mais variados segmentos de formação em cursos a distância, abrangendo os espaços geográficos mais remotos e atendendo, com menor custo que a modalidade regular, a uma grande quantidade de alunos. Nossa legislação, de acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.384/1996), conceitua a EaD como:

[...]a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

O uso das TICs, nessa modalidade, é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo a comunicação e a aprendizagem entre os participantes, independentemente das distâncias espaciais e temporais. Apropriando-nos do

pensamento de Carvalho (2010, p. 66), afirmamos que “a dimensão territorial passa a ser o ciberespaço, a rede de revelações sociais que se forma entre sujeitos que se comunicam por intermédio de computadores conectados à internet (e-mail, *chats*, grupos de discussões)”. Nessa perspectiva, a EaD deve ter como princípio a atuação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando suas demandas.

O Censo 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e publicado em 2011, traz em suas conclusões que

[...] a modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que se já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação. (BRASIL, 2011, p. 11).

Esse instrumento de divulgação dos resultados oficiais acerca da educação superior no Brasil aponta características da modalidade EaD, reforçando o que a literatura já apresentava.

Em outro aspecto, o desenvolvimento da EaD tem sido impulsionado, também, pela necessidade que o mercado de trabalho requer do trabalhador: maior qualificação. Nesse sentido, essa modalidade pode acompanhar a formação e a qualificação das pessoas ao longo da vida, com determinadas flexibilidades condizentes com o público.

Tortoreli (2011) destaca as características da EaD:

A comunicação na Educação a Distância ganha novos contornos, uma vez que professores e alunos não têm o contato face a face do ensino presencial e a separação no tempo e no espaço pode causar no aluno o sentimento de isolamento, caso a comunicação não seja incentivada pelo professor. Nesse sentido, as ferramentas disponíveis no Ambiente de Aprendizagem seriam a ponte, o elo entre o professor e aluno. (TORTORELI, 2011, p. 70).

Para fazer com que o aluno de EaD se sinta incluído no processo, o uso adequado das TICs aliado à organização do curso e à interação com o aluno é fundamental. A visão da maioria dos alunos antes de ingressarem na EaD diverge totalmente da que constroem após o início dos cursos, mesmo que alguns permaneçam com a mesma imagem. Isso vai depender de fatores como as condições didático-pedagógicas do curso, a infraestrutura do polo, a aptidão do aluno para com o curso etc. De acordo com Tortoreli (2011), a falta de informação sobre a modalidade de ensino leva ao falso entendimento de que a EaD seja fácil e que dispensa o autoestudo.

2.2 O aluno da EaD

O aluno da EaD passa por uma ressignificação diante do contexto de aprendizagem vinculado ao uso das tecnologias. Isso o faz adotar alguns mecanismos de gestão de sua aprendizagem, pois ele tem a “liberdade” de acessar o AVA a

qualquer hora e lugar. Essa última afirmação se configura como uma possibilidade, considerando que o nível de conectividade dos polos nem sempre é satisfatório. Ele passa a ser categorizado: de aluno presencial para virtual.

Na realidade, a EaD não é uma modalidade total e exclusivamente a distância; ela abrange momentos semipresenciais e esses momentos também já se encontram consolidados na modalidade presencial de ensino. Que professor não solicita ao aluno realizar buscas na web? Que professor também não faz pesquisas nessa rede?

Nesse ínterim, estudos têm demonstrado (GILBERT *apud* PALLOFF e PRATT, 2004) que os próprios elementos que levam os alunos ao ensino on-line é a conveniência para quem tem um horário de trabalho apertado e a possibilidade de continuar a atender à demanda familiar.

Há um debate constante no mundo acadêmico sobre quem é levado a estudar on-line. Tem-se como fato dado que os alunos que estudam on-line são adultos, pois essa espécie de aprendizagem, que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família. (GILBERT *apud* PALLOFF e PRATT, 2004, p. 74).

Com efeito, percebemos que EaD não se configura como uma tábula de escape para quem quer estudar e trabalhar concomitantemente, mas vai além destes objetivos, pois o aluno também se coloca aberto a novas experiências e acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer tempo (PALLOFF e PRATT, 2004). Quando falamos em EaD, geralmente são feitas referências ao ensino presencial. Alves e Facundes (2013) reforçam as diferenças entre as modalidades em três aspectos e ambientes, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Distinções entre Educação Presencial e Educação a Distância.

Aspectos	Sala de aula	AVA	Teleaula (TV)
1. Espaço e tempo das atividades de professores e alunos	Simultâneos: no mesmo lugar, ao mesmo tempo.	Diferenciados: o aluno pode estudar sem a presença do professor no mesmo tempo e lugar.	Diferenciados: o aluno pode estudar assistindo a aulas previamente gravadas.
2. Tecnologias de ensino	Quadro, giz/pincel, impressos (cartazes, livros e outros).	Computador conectado à internet.	TV com transmissão via satélite/Aparelho de reprodução (videocassetes, DVD)
3. Flexibilidade para estudo	Não há, pois o aluno precisa comparecer à sala de aula para ouvir o professor.	Há, pois o aluno pode acessar o ambiente virtual em qualquer computador ou outro artefato.	Depende de o aluno pode gravar a aula e assistir quando necessitar.

Fonte: Alves e Facundes (2013, p. 12).

Para as autoras, o aluno vem à sala de aula para ouvir o professor, o que lembra o aspecto da transmissão do conhecimento como tendo um só direcionamento: do professor ao aluno. Na EaD, a propositura é diferente, haja vista a

possibilidade de o aluno se apresentar também como partícipe da condução de sua aprendizagem, tendo “liberdade” de buscar o conhecimento com mais abertura e flexibilidade, embora seja requerido dele a qualidade de sua participação nesse processo de aprendizagem.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa.

3. CONHECENDO OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo consiste numa pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo e tem natureza quali-quantitativa. Para a coleta do *corpus*, foi utilizado como procedimento o questionário, constando questões abertas e fechadas. A escolha dessa ferramenta justifica-se pela praticidade na aquisição do *corpus* da pesquisa, possibilitando-nos estabelecer as relações existentes entre o que foi dito e o que foi observado. Como procedimento preliminar, foi solicitada a permissão dos alunos para a colaboração da pesquisa, que foi ratificada por eles, bem como lhes foi informado que não seria necessária a identificação nominal. A coleta do *corpus* foi realizada no período de agosto a novembro/2016.

Participaram da pesquisa vinte (20) alunos, sendo dez de cada polo. Em Simões, foram sete (07) cursantes e três (03) evadidos, dos cursos de Licenciatura em Letras Espanhol/UESPI, Licenciatura em História/UESPI e Licenciatura em Matemática e, em Jaicós-PI, foram sete (07) cursantes e três (03) evadidos, dos cursos de Licenciatura em História/UFPI, licenciatura em Letras Espanhol/UESPI e Licenciatura em História/UFPI. Os alunos pesquisados residem na cidade do polo ou nas cidades circunvizinhas; possuem, em sua maioria, renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo. Noventa e dois por cento (92%) não possuem nenhuma graduação.

O polo UAB de Jaicós-PI foi fundado em 2009 e, atualmente, oferta cinco (5) graduações em Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Piauí e pela Universidade Estadual do Piauí, bem como três (3) especializações pela Universidade Estadual do Piauí. O polo UAB de Simões foi fundado em 2006 e oferta onze (11) cursos de graduação, sendo sete (7) promovidas pela UFPI e 4 pela UESPI, além de cinco (5) especializações pela Universidade Estadual do Piauí.

4. CONHECENDO OS ALUNOS DOS POLOS

O papel do professor na EaD é de suma importância no resultado da aprendizagem dos alunos, na medida em que a ele cabe incentivar a autonomia de seus alunos, para superar dificuldades e construir conhecimento.

De acordo com o *corpus* construído, foi possível observar que os alunos dos dois polos apresentam opiniões semelhantes na maioria das respostas. O Quadro 2 apresenta o índice de satisfação dos alunos em relação aos professores.

Quadro 2 - Satisfação dos alunos para com os professores.

ALUNOS DO POLO DE SIMÕES	ALUNOS DO POLO DE JAICÓS
A1S “Bem qualificados”	A1J “Super atentos e capacitados”
A2S “Muito atenciosos”	A2J “Bons profissionais”
A3S “Ótimos”	A3J “Ótimos”
A4S “Ótimos”	A4J “São bons”
A5S “Tem ótimo potencial”	A5J “Muito competentes”
A6S “Competentes”	A6J “Bons”
A7S “Ótimos”	A7J “Ótimos”
A8S “Muito bons”	A8J “Muito capacitados”
A9S “Bem objetivos e aptos a desenvolver suas atividades”	A9J “Excelentes”
A10S “Bons”	A10J “Bem qualificados”

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

Segundo Chermann e Bonini (2000),

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço auto-responsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem. Ele, como já vimos, deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo. É preciso lembrar que o professor deve ser, antes de mais nada, um eterno estudante, pois não é o dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento. (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 26).

Nesse sentido, os professores foram bem avaliados, tendo sobressaído com atributos de excelência, o que leva a pensar que os alunos adquiriram uma certa autonomia na condução da aprendizagem. Nas respostas, não observamos alguma ressalva quanto à avaliação.

Quadro 3 - Opinião sobre os cursos nos Polos UAB.

Modalidades	%
Regular	35
Bom	47
Ótimo	18
Total	100

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

Em relação ao curso que frequentam, obtivemos o resultado conforme apresenta o Quadro 3. Os alunos apresentam boa aceitação em relação aos cursos, considerando que nenhum aluno opinou como “Ruim”. Destacamos, ainda, que boa

parte dos alunos considera os cursos como “Regular”. Nesse sentido, as universidades ofertantes podem investigar junto aos sujeitos que participam da EaD aspectos que não estão tão favoráveis aos alunos, como a tutoria, o material, os conteúdos. A interatividade no AVA está ocorrendo? O Ambiente Virtual de Aprendizagem tem-se tornado uma Comunidade Virtual de Aprendizagem?

Quanto à opinião sobre a EaD, antes e depois de ingressarem na universidade, os alunos emitiram posicionamentos como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Opinião sobre a EaD antes e depois de ingressar nos cursos.

ALUNOS DO POLO DE SIMÕES	ALUNOS DO POLO DE JAICÓS
A1S “Superou minhas expectativas. Prepara mais do que eu pensava”	A1J “Exige mais do que o que eu pensava”
A2S “Melhor do que o que eu pensava”	A2J “Eu pouco conhecia”
A3S “A experiência de participar é totalmente diferente de quando estamos fora da modalidade”	A3J “Achava que era muito mais complicado, só que agora vejo que não é bem assim. Falta mais investimento”
A4S “Eu já tinha lido sobre EAD antes de ingressar nela.”	A4J “Depois do ingresso foi que passei a ter mais informações sobre esse sistema de ensino. Não conhecia”
A5S NÃO RESPONDEU	A5J “A visão anterior é bem diferente do que o que vivenciamos na prática”
A6S NÃO RESPONDEU	A6J “Não conhecia”
A7S NÃO RESPONDEU	A7J NÃO RESPONDEU
A8S NÃO RESPONDEU	A8J “É mais difícil do que o que eu pensava”
A9S NÃO RESPONDEU	A9J NÃO RESPONDEU
A10S NÃO RESPONDEU	A10J NÃO RESPONDEU

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

Alguns alunos acreditavam que a EaD seria mais fácil e dispensaria estudo aprofundado, no entanto, eles foram constatando que se tratava de visões equivocadas, pensamento que ainda paira no imaginário comum quando se refere à EaD. Como afirma Neves (2003, p. 14), “Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela Internet) e, cada vez mais frequente, domínio de tecnologia”. A concepção de que a EaD está favorável após o ingresso não está bem evidente, porque poucos alunos responderam positivamente.

Nove estudantes não responderam à questão. Entretanto, há um aluno que já conhecia a modalidade e outro que avaliou as condições do curso/polo dizendo que “falta mais investimento”, o que denota uma apreciação desfavorável. Vemos que a

maioria dos alunos respondeu de forma não engajada à proposta e que outros silenciaram a resposta.

Sobre “em qual modalidade aprendemos mais”, os alunos responderam conforme evidencia o Quadro 5. Segundo os alunos pesquisados, a modalidade presencial ainda é a que mais proporciona aprendizagem, o que reforça o imaginário pré-existente e o mito de que o ensino presencial necessariamente tem mais qualidade do que a EaD. Nesse diapasão, destacam-se como pontos positivos em relação à EaD: a flexibilidade do horário de estudo; a possibilidade de estudar e trabalhar e a maior preparação do aluno. Como negativos, observamos a falta do contato diário com o professor; muito conteúdo e a não disponibilização de material escrito. Cabe ressaltar que a falta de habilidade com o uso do computador, o acesso à plataforma e a operacionalização das atividades no AVA não constituíram aspectos importantes que inviabilizassem a continuidade dos alunos nos cursos, uma vez que os polos possuem tutores presenciais e acesso à internet, mesmo que não se tenha um nível excelente de conectividade.

Quadro 5 – Modalidade em que se aprende mais.

Modalidades	%
Educação a Distância	35
Presencial	40
Ambas as modalidades	25
Total	100

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

O Censo EAD.BR, realizado pela ABED em 2015, aponta como principais motivos de evasão: falta de tempo, questões financeiras, falta de adaptação à modalidade ou à metodologia do curso e escolha errada. A partir das respostas dos alunos, entendemos que a adaptação à modalidade constitui um fator importante para a permanência no curso, uma vez que eles passam inicialmente por um período de transição, no qual avaliam fatores que vão desde o aspecto pessoal e material até o didático-pedagógico.

Os alunos alegaram, ainda, um significativo índice de concorrência quando se submeteram ao vestibular, tanto para a UESPI quanto para a UFPI. Isso demonstra que há muitos indivíduos sem acesso ao ensino superior e que a EaD é um caminho necessário para tal. Notamos, também, que um fator de evasão relevante é a falta de adequação dos alunos à EaD, mesmo que reconheçam a importância da modalidade como meio de promoção da aprendizagem. Estes alunos, muitas vezes, iniciam os cursos e concomitantemente são aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), daí terminam por evadir-se do curso a distância. Também registramos que os alunos que mais evadiram já possuíam formação superior ou já estavam inseridos no mercado de trabalho.

Numa visão ampla, o aluno EaD parece carecer de atenção, de afeto e de mais contato com o professor ou tutor, uma das variáveis que diferencia as modalidades. A

EaD não se caracteriza exclusivamente pelo uso das tecnologias, mas também pela ausência física do professor, o que quer dizer que o AVA não supre a presencialidade requerida pelo aluno. Conforme Palloff e Pratt (2004, p. 2), “com a liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line vem a responsabilidade. Para acompanhar o processo on-line exige-se um compromisso real e disciplina”.

Os alunos, mesmo apresentando a resposta anterior, optariam por fazer outro curso na modalidade EaD. O Quadro 6 mostra a escolha dos alunos pelas modalidades de educação. Assim, os alunos consideram a EaD como preferencial, em caso de novamente buscarem a uma formação, mesmo diante das dificuldades e da complexidade que a modalidade apresenta, conforme vimos anteriormente. No entanto, ainda valorizam muito o ensino regular e o contato diário com o professor.

Quadro 6 – Escolha de modalidades para “fazer” outro curso.

Modalidades	%
Educação a Distância	55
Presencial	43
Qualquer uma das modalidades	25
Total	100

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

Cabe destacar que os alunos evadidos foram unânimes em responder que a Educação a Distância é boa; que acreditavam ser mais fácil, mas que exige mais tempo de estudo do que esperavam. Salientam ainda que precisavam dedicar mais horas diárias ao estudo para realizar as atividades propostas, o que contraria a ideia de ser um curso que exigia pouca dedicação.

Também afirmam que a EaD é uma modalidade que proporciona maior ampliação do conhecimento, mas que consideram como ponto negativo o pouco contato humano. Sendo assim, foi possível perceber que esse é um fator que desencadeia a evasão no curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos possibilitou conhecer o grau de satisfação em relação à EaD, a partir do conhecimento sobre o perfil dos alunos que permanecem nos cursos a distância da instituição e daqueles que evadiram. A visão que tiveram antes de ingressar nessa modalidade de ensino, em sua maioria, diverge daquela que passaram a ter depois que iniciaram seus estudos, pois veem a EaD como uma modalidade atraente, mas também com ideias equivocadas.

A variável positiva mais recorrente para satisfazer o aluno na EaD foi a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, o que o ensino presencial às vezes não permite. Outra constatação é que o ensino presencial ainda é bastante valorizado para o aluno a distância, uma vez que os alunos requerem mais presença física do professor em sala aula. Percebemos também que os alunos que evadiram não se adequaram à

educação a distância, mas, mesmo assim, percebem sua importância como ótimo meio de promoção da aprendizagem.

Diante do quadro contextual das respostas, propomos que as universidades ofertantes de cursos nesta modalidade observem alguns fatores para melhorar seus modelos de EaD, havendo a necessidade de comparar e analisar informações de outras instituições como forma de estabelecer alguns parâmetros para conhecer melhor e com mais aprofundamento a realidade dos alunos e os fatores que interferem no nível de satisfação deles.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar possibilidades de interpretação, tampouco dar conta de todas as nuances que envolvem o fenômeno estudado. Ele pode apontar para o conhecimento acerca dos discentes, seus comportamentos, fragilidades e anseios, bem como estabelecer uma referência da EaD no ensino presencial no sentido de não serem concebidas essas modalidades como excludentes entre si, mas que se complementam, o que dá margem a termos uma evocação de presencialidade maior nos polos do que as instituições ora destinam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Shirlei Marly; FACUNDES, Leonildes Pessoa. **Introdução à educação a distância**. Teresina: FUESPI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CARVALHO, I. A. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de educação musical a distância**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2010.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet**. Mogi das Cruzes: Universidade Braz Cubas, 2000.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censoescolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 17 ago. 2017.

NEVES, Carmem Moreira de. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2 abr. 2003.

PALLOFF, R. M. I.; PRATT, K. **O aluno virtual**. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2004.

TORTOTELI, Adélia Cristina. **A interação do professor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem**. Universidade Estadual de Maringá. Dissertação de mestrado. Maringá 2011.

A UAB/UFSM E OS POLOS DE ATUAÇÃO: ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE INTEGRAÇÃO

Reisoli Bender Filho - coordenacaouab@nte.ufsm.br - NTE/UFSM

Paulo Roberto Colusso - prcolusso@nte.ufsm.br – NTE/UFSM

Camila Marchesan Cargnelutti - camila@nte.ufsm.br – NTE/UFSM

Ana Kátia Karkow - anakatia@nte.ufsm.br - NTE/UFSM

Lauren Kleinert Londero – lauren@nte.ufsm.br – NTE/UFSM

João Juliano Castro – joaocastro@nte.ufsm.br – NTE/UFSM

Joel Rabaiolli – joel@nte.ufsm.br – NTE/UFSM

RESUMO. *Com o intuito de investigar a atuação da UFSM em relação à Educação a Distância e mapear a oferta de cursos nessa modalidade, este artigo apresenta dados sobre os polos de apoio presencial, os cursos ofertados, a quantidade de vagas e de inscritos nas seleções, além das ações realizadas para acompanhamento e integração dos polos. As informações analisadas referem-se às ofertas definidas pelo Edital nº 75/2014. A partir da análise, além de conhecer os polos com as maiores taxas de interesse e demanda, identificam-se os cursos com maior porcentagem de ingressantes. A obtenção desses dados é fundamental para auxiliar no planejamento e na execução de políticas de gestão e educacionais que atentem para as peculiaridades de cada região e de cada polo, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural da região e para a interiorização e democratização do Ensino Superior.*

Palavras-chave: Educação a Distância. UAB. Polo de apoio presencial. UFSM.

ABSTRACT. *Aiming to investigate the performance of UFSM in relation to Distance Education and to map the courses offered in this modality, this study presents data regarding the support centers, the courses offered, the amount of available vacancies and the number of enrolled students, as well as the actions carried out to monitor and integrate these study centers. The information analyzed refer to Public Notice n.075/2014. From this analysis, it was possible to find out which centers have the highest demand and enrollment ratio. The collection of this data is essential to help to plan and implement management and educational policies to attend the needs of each region and study center, aiming to contribute to social, economic and cultural development and to the internalization and democratization of higher education.*

Keywords: Distance learning. Open University of Brazil (UAB). Support centers. UFSM.

Submetido em 11 de agosto de 2017.

Aceito para publicação em 15 de setembro de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil teve seu marco cronológico de normatização em 1996, por meio da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa Lei, em seu art. 80, inseriu a Educação a Distância como modalidade de ensino do sistema de educação formal, sendo incluída como uma das alternativas de diversificação do sistema nacional de ensino. A partir desse momento, a modalidade passou a ser válida e equivalente para todos os níveis de ensino.

Em 2005, foi criado pelo Ministério da Educação o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e com empresas estatais, na esfera do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Tratava-se de uma política pública de articulação entre a então Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC (extinta em 2011) e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (CAPES, 2017).

Especificamente, o sistema UAB foi instituído pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Não se refere a uma instituição de Ensino superior na modalidade a distância, mas a um sistema que tanto fomenta essa modalidade nas instituições públicas de Ensino Superior, como também apoia pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

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 (CAPES, 2017). No sistema Universidade Aberta do Brasil, estão envolvidas instituições Federais, Estaduais e Institutos Federais (responsáveis pelo ensino), municípios (responsáveis pela estrutura), além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (responsável pelo fomento).

Essa modalidade de ensino, em sua sistemática, possui algumas peculiaridades em relação à educação presencial. Uma delas é a necessidade da infraestrutura conhecida como *polo de apoio presencial*. De acordo com Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “o polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” (BRASIL, 2017). Também é o espaço dotado de uma infraestrutura física e logística de funcionamento, reservado para o atendimento aos estudantes. Conforme disposto na Resolução n. 1, de 11 de março de 2016, os polos de EaD “devem dispor de recursos humanos e infraestrutura física e tecnológica compatíveis com a missão institucional da IES, apoio pedagógico, tecnológico e

administrativo às atividades educativas, observando o PDI, PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PPC” (BRASIL, 2017).

O polo de apoio presencial fica localizado no município e é mantido pela prefeitura municipal ou pelo estado. Deve ser constituído por laboratórios de ensino e pesquisa, laboratórios de informática, biblioteca, recursos tecnológicos, entre outros, compatíveis com os cursos que serão ofertados. De tal forma, o polo constitui-se de um elo fundamental à consolidação dessa modalidade de ensino, fazendo-se necessário o amplo acompanhamento das condições tanto estruturais quanto acadêmicas.

Considerando esse contexto, este estudo objetiva analisar o processo de construção da Educação a Distância na Universidade Federal de Santa Maria. Complementarmente, objetiva-se: (I) descrever a evolução da UAB na UFSM, com ênfase no Edital n. 75/2014 e (II) apresentar as ações de integração da instituição com seus polos de atuação.

A importância justifica-se a partir de um dos problemas ainda presentes na modalidade a distância, que é a reduzida integração entre as instituições de ensino e os seus polos de atuação. Assim sendo, são necessárias iniciativas e ações que procurem promover a aproximação e a colaboração entre esses setores, de forma a motivar os distintos atores envolvidos na EaD (professores, tutores, estudantes, coordenadores de polo etc.) e estimular sentimentos de pertencimento, tanto no que se refere ao curso, quanto em relação à instituição de ensino superior.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta uma breve introdução sobre a Educação a Distância, ressaltando algumas informações sobre sua criação e marcos cronológicos de sua normalização, além dos objetivos e justificativa deste estudo; a segunda seção foca na Universidade Aberta do Brasil no âmbito da UFSM, contextualizando alguns dos principais acontecimentos históricos e atuais em relação à EaD na instituição; a terceira aborda a constituição dos polos de apoio presencial como elementos fundamentais para a estrutura e funcionamento adequado do sistema UAB; já a quarta apresenta o mapeamento e a análise da oferta dos cursos EaD por polo da UFSM e apresenta duas subseções: a primeira expõe, em uma tabela, dados referentes aos polos, aos cursos ofertados, à quantidade de vagas e ao número de inscritos dos processos seletivos; e a segunda subseção versa sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional, órgão responsável pela execução das políticas da instituição na modalidade a distância, como forma de promover a aproximação e integração entre a UAB/UFSM e os polos de apoio presencial. Por fim, são discutidas as principais considerações a respeito deste processo.

2. A UAB NA UFSM: HISTÓRICO E CONTEXTO

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aderiu ao Sistema UAB em junho de 2006, quando encaminhou para apreciação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) a planilha de oferta e demanda de cursos e polos que poderiam

ser oferecidos pela UFSM, em conformidade com a Chamada n. 01/2005 – UAB/SEED/MEC, para início das atividades em 2007 (LIMA, 2006a; LIMA, 2006b).

Nesse mesmo ano, a universidade firmou compromisso entre a instituição e alguns municípios com polos de apoio presencial para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância no âmbito da Chamada Pública n. 01/2005 – UAB/SEED/MEC, para o 1º e 2º semestres de 2007, respectivamente (LIMA, 2006c; 2006d; 2006e; 2006f). Em agosto de 2006, foram encaminhados os documentos solicitados pela SEED/MEC para os trâmites junto ao Acordo de Cooperação Técnica para o Sistema UAB (ROSSÉS, 2006) e realizada a Capacitação Docente à Universidade Aberta do Brasil (MÜLLER, 2006).

Os primeiros cursos UAB oferecidos pela UFSM — de acordo com o Sistema de Informações para o Ensino (SIE) e do ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle* da UFSM — foram as graduações em Física, em Letras - Português e Literaturas e em Pedagogia, a graduação tecnológica em Agricultura Familiar e Sustentabilidade e as especializações em Gestão de Arquivos, em Gestão Educacional e em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TICs).

Esses cursos, desde seu princípio, tiveram sua Coordenação UAB na UFSM junto à Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Porém, em 2011, a CEAD foi extinta, sendo então criado o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), com regulamento próprio (Resolução n. 021/2011), vinculado ao Gabinete do Reitor (GR). Esse núcleo tem por finalidade executar as políticas definidas pelas instâncias competentes da UFSM, conforme o regimento, nas modalidades educacionais mediadas por tecnologias em cursos de graduação, programas de pós-graduação e de extensão. O Núcleo atua como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como no fomento à incorporação das tecnologias de informação e comunicação aos projetos pedagógicos da UFSM.

Aproximadamente uma década desde o início da implantação do Sistema UAB na UFSM, houve um crescente aumento da oferta de vagas e da procura de estudantes pela modalidade de ensino a distância na instituição. Em perspectiva anual, entre 2007 e 2016, ingressaram no ensino superior da UFSM, nos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância no âmbito UAB, cerca de 14.000 estudantes. Atualmente, a UFSM oferece 21 cursos, entre graduação e pós-graduação, no âmbito do sistema UAB, em 40 polos de apoio presencial em diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul e em um polo no Paraná.

3. OS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Os polos de apoio presencial são elementos essenciais à estrutura e ao funcionamento do sistema Universidade Aberta do Brasil e dos cursos ofertados na modalidade a distância, constituindo-se como uma espécie de extensão das universidades, ainda que pertencente e sob gerência do município em que se localiza. Dessa maneira, o polo, mais do que o local dos encontros presenciais entre os estudantes e os professores, é o ambiente fundamental para promover o acompanhamento e a orientação do discente, necessários ao longo do curso.

No entanto, de acordo com Silva et al. (2010), para que o estudante seja plenamente atendido ou orientado em suas tarefas, dúvidas e necessidades, é necessário que o ambiente presencial, representado pelo polo, apresente a devida qualidade tanto no que se refere à infraestrutura quanto no que diz respeito aos recursos tecnológicos e humanos:

Entretanto, para garantir efetivamente o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância e oferecer condições e serviços adequados e suficientes para atender os professores e estudantes em suas expectativas, demandas e necessidades, o polo de apoio presencial precisa ser bem projetado. As instalações físicas, a infraestrutura tecnológica e de recursos humanos, desta forma, mostram-se essenciais para contribuir na qualidade do ensino (SILVA et al., 2010, p. 3).

Nesse processo, alguns elementos são primordiais para o desenvolvimento de cursos a distância, como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e a abertura para o diálogo, seja a partir da demanda do aluno, seja a partir da iniciativa do professor. Para isso, mantém-se uma relação de troca e de construção coletiva de conhecimentos.

Além disso, Keegan (1991) e Landim (1997) destacam os fatores planejamento, sistematização e organização, como fundamentais para a EaD. Para Keegan (1991), a organização educacional, com uma estrutura que preveja, inclusive, encontros presenciais com finalidade pedagógica e de interação/socialização são essenciais para o funcionamento dessa modalidade. Corroborando, Landim (1997) escreve sobre a necessidade de uma estrutura adequada, tanto da universidade quanto do polo de apoio, para manter a qualidade dos cursos ofertados por meio da Educação a Distância. Essa estrutura deve contar com órgãos específicos para acompanhamento, atendimento, orientação e apoio aos discentes, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e possibilitando a interação entre os estudantes e os diferentes profissionais envolvidos com a EaD (tutores a distância, tutores presenciais, professores, coordenadores de curso, coordenadores de polo etc.).

Nesse sentido, os polos presenciais e as instituições de ensino precisam, constantemente, promover estratégias e políticas que visem uma maior integração entre si, de forma a alcançar um desenvolvimento mais efetivo das atividades acadêmicas e proporcionar uma formação mais ampla e integral a todos os estudantes dessa modalidade de ensino.

4. ANÁLISE DA OFERTA DE CURSO EaD (UAB/UFSM) E AÇÕES DE INTEGRAÇÃO DOS POLOS

4.1 A UAB/UFSM em números

Buscando investigar a atuação da Universidade Federal de Santa Maria em relação à Educação a Distância, como também, mapear a oferta de cursos nessa modalidade, apresenta-se, na sequência, dados referentes aos polos de apoio presencial, aos cursos ofertados e à quantidade de vagas e de inscritos nos processos

seletivos. Além disso, também são apresentados dados a respeito do número e da participação de estudantes por curso e por polo.

Tabela 1 – Relação da oferta de cursos EaD da UFSM por polo e número de inscritos e ingressos.

Polo	Cursos	Vagas	Inscritos no processo seletivo	Relação candidato/vaga	Ingressos
Agudo	2	60	151	2,52	48
Cacequi	1	30	53	1,77	26
Cachoeira do Sul	4	130	148	1,14	88
Camargo	2	70	140	2,00	68
Cerro Largo	2	65	90	1,38	51
Constantina	4	125	160	1,28	93
Cruz Alta	3	85	173	2,04	69
Encantado	3	95	289	3,04	81
Foz do Iguaçu	3	135	198	1,47	107
Itaqui	2	55	82	1,49	49
Jacuzinho	1	35	202	5,77	33
Novo Hamburgo	6	200	576	2,88	178
Palmeira das Missões	2	55	113	2,05	52
Panambi	3	100	194	1,94	94
Picada Café	1	30	29	0,97	21
Pinto Bandeira	1	35	10	0,29	7
Quaraí	3	95	150	1,58	78
Restinga Sêca	4	130	274	2,11	117
Rosário do Sul	1	30	80	2,67	30
Santa Maria	3	90	181	2,01	80
Santana da Boa Vista	1	30	108	3,60	28
Santana do Livramento	10	315	859	2,73	256
Santo Antônio da Patrulha	2	85	80	0,94	64
São Francisco de Paula	6	195	482	2,47	166
São Lourenço do Sul	3	100	125	1,25	87
São João do Polêsine	2	65	201	3,09	57
São Sepé	2	65	371	5,71	52
Sapiranga	2	60	144	2,40	54
Sapucaia do Sul	2	65	1060	16,31	60
Sarandi	1	25	31	1,24	22
Serafina Correa	2	70	123	1,76	62
Seberi	3	75	55	0,73	36
Sobradinho	4	130	405	3,12	120
Tapejara	2	60	76	1,27	53
Tio Hugo	4	115	161	1,40	72
Três de Maio	3	90	274	3,04	81
Três Passos	5	160	253	1,58	116

Fonte: Elaborado pelos autores.

As informações apresentadas na Tabela 1 referem-se apenas aos dados do Edital n. 75, publicado em 2014 — o último Edital de seleção aberto pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este visava a seleção, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, de propostas de oferta de 250 mil novas vagas em cursos superiores na EaD.

A partir da análise, além de conhecer os polos que apresentam as maiores taxas de interesse e demanda, é possível identificar os cursos com maior porcentagem de estudantes ingressantes. Como os cursos referentes ao Edital n. 75/2014 ainda não apresentam turmas em fase de conclusão ou concluídas, não foi possível apresentar dados relacionando o número de ingressantes e de concluintes, o que poderá ser aprofundado em trabalho posterior.

Em relação aos estudantes ingressantes é possível destacar alguns polos e cursos que apresentaram taxas de ingresso de 100%: Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal (polo de Cachoeira do Sul); Curso de Especialização em Gestão Pública (polo de Camargo e de Rosário); Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (polo de Constantina e de Novo Hamburgo); Curso de Letras Português (polo de Encantado); Curso de Especialização em Educação Ambiental (polo de São Francisco de Paula); Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (polos de São Lourenço do Sul e de Sapiranga).

Observando as informações, também pode-se acentuar outros polos e cursos com excelentes taxas de ingressantes, acima de 95%, tais como: Curso de Especialização em Gestão Pública (polo de Cerro Largo); Curso de Especialização em Eficiência Energética (polo de Novo Hamburgo); Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal (polo de Palmeira das Missões); Curso de Especialização em Educação Ambiental (polo de Panambi); Curso de Especialização em Mídias na Educação (polo de Santa Maria); Curso de Letras e Literaturas de Língua Portuguesa (polo de Santana do Livramento); Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (polo de Santana do Livramento e de Três de Maio); Curso de Pedagogia (polo de Sapucaia do Sul); Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional (polo de Três de Maio); Curso de Geografia (polo de Três Passos).

Por outro lado, é possível, ainda, visualizar dados sobre os polos e cursos com menores demandas, o que é primordial às definições de interesses e de quantidades de vagas disponibilizadas para cada polo/região. Dentre os cursos que apresentaram taxas de ingresso abaixo de 50%, estão: Curso de Física (polo de Cachoeira do Sul e de Pinto Bandeira); Curso de Ciências da Religião (polo de Constantina); Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (polo de Santana do Livramento, de Seberi e de Tio Hugo); Curso de Educação do Campo (polo de Seberi); Curso de Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio (polo de Tio Hugo e de Três Passos).

A obtenção dessas informações é fundamental para auxiliar no planejamento e execução de políticas de gestão e educacionais que atentem para as peculiaridades de cada região em que o polo se localiza. Dessa forma, é possível mapear suas demandas específicas e proporcionar cursos de graduação e pós-graduação que atendam aos interesses locais e promovam, a médio e longo prazo, o desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Além disso, essas informações podem auxiliar na organização e distribuição do número de vagas de cada curso conforme estatísticas de demanda por polo e região. Desse modo, contribuindo para que a educação superior de qualidade e gratuita, como a ofertada pela Universidade Federal de Santa Maria e pela Universidade Aberta do Brasil, alcance cada vez mais as áreas afastadas dos grandes centros urbanos e possibilite a interiorização e a democratização do acesso ao conhecimento.

4.2 Ações de integração entre a UAB/UFSM e os polos de atuação

O Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM é o órgão responsável por executar as políticas definidas pela instituição nas modalidades educacionais mediadas por tecnologias. Dentre suas finalidades estão: a democratização do conhecimento científico; a emancipação coletiva e o acesso ao saber acadêmico, objetivando a redução das desigualdades sociais; a implementação de cursos e projetos de educação mediados por tecnologias educacionais; a promoção de pesquisas sobre tecnologias educacionais; e o desenvolvimento e a disseminação de ferramentas tecnológicas para utilização didático-pedagógica.

Além disso, o Núcleo também busca fomentar e difundir as Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e cooperar com as unidades de ensino da UFSM, oportunizando a integração e a convergência entre as modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Com o intuito de atender a essas finalidades e às demandas específicas dos polos de apoio presencial da UFSM, a UAB/NTE desenvolve e executa uma série de ações e estratégias. Dentre essas, é possível destacar o acompanhamento dos polos a partir de visitas periódicas de uma equipe de trabalho do Núcleo, responsável por coletar informações quanto à estrutura e ao funcionamento das atividades acadêmicas. Nessas visitas, são aplicados questionários, buscando avaliar a qualidade e colher informações gerais sobre funcionamento e infraestrutura do polo, tais como espaços existentes, horários de funcionamento, equipamentos de informática disponíveis, tipo de acesso à internet, número de salas, acervo bibliográfico, municípios atendidos pelo polo etc.

Na última avaliação, realizada em 2016, o questionário aplicado também contava com questões relacionadas à demanda de cursos por polo. Os questionários foram respondidos pelos coordenadores de polo, docentes e discentes EaD, sendo que se questionou, por exemplo, se os cursos ofertados atendem às necessidades locais e regionais, quais cursos já foram ofertados no polo e quais estão com turmas atualmente, além de questões sobre a periodicidade das aulas e dos encontros

presenciais, sobre a aplicação das avaliações presenciais e sobre a oferta de materiais didáticos.

A fim de avaliar a relação entre os estudantes, o polo e a instituição, também se questionou sobre as atividades de interação entre os discentes e o polo e entre os discentes e a instituição de Ensino Superior. Além disso, o questionário oportunizou, em questões abertas, que os respondentes pudessem dar sugestões de medidas que auxiliariam na aproximação entre a IES, os polos e os alunos. Dentre essas, destacaram a organização de capacitações, eventos, seminários e encontros presenciais com os professores e coordenadores, além de visitas à sede da Universidade, de forma a motivar o sentimento de pertencimento ao curso e à instituição.

Sobre isso, citam-se algumas respostas à questão referentes às medidas que podem ser adotadas para aproximar IES – Polo – alunos:

Acredito que algumas visitas às instituições para conhecê-las e também quem sabe uma aula presencial por semestre com todos os alunos do curso na instituição, seminários com presença de professores no Polo, visita das coordenações ao Polo ao menos uma vez por ano, parcerias para cursos, capacitações, trabalhos com os municípios.

Aulas presenciais acompanhadas pelo professor e por videoconferência; visitação a IES; proporcionar atividades de intercâmbio com os alunos a distância e presencial; promover a troca de experiências na área possibilitando congregação de profissionais, estudantes, gestores de diferentes instituições.

Manter as capacitações, as visitas, as reuniões, os encontros presenciais e manter a pareceria para que possamos continuar realizando a Jornada das Licenciaturas e o Seminário Acadêmico.

Encontros com os quais os alunos a distância possam se encontrar com os alunos da educação presencial. Essa interação seria de grande valia para a integração com as IES.

Capacitações para tutores presenciais que envolva todos os colaboradores do Polo; assim como promover a ida dos alunos nas IES para que compartilhem suas experiências com os colegas dos outros polos e com a própria IES.

Semana acadêmica é uma forma de interação com os professores dos cursos; Visita às IES e coordenações de cursos; Uso da biblioteca.

Contratação de pelo menos um tutor presencial, para fortalecer o vínculo com a IES.

Encontros com orientações, esclarecimentos e palestras, além de cursos rápidos.

Atendimento das demandas dos alunos e do polo com mais agilidade (não deixar o aluno esperando) (Avaliação de Polos, NTE, 2016).

A Tabela 2 apresenta algumas das ações desenvolvidas pela UAB/NTE como forma de integração entre a UFSM e os polos de atuação.

Tabela 2 – Ações da UAB/NTE para integração entre instituição e polos.

Ação	Quantidade/Periodicidade
Aplicação de questionários	01/ano
Renovação do site do NTE	Lançado em 2016
Reformulação do Moodle	Nova versão lançada em 2017
Criação do NTETube	Lançado em 2016
Atualização das redes sociais do NTE	Diariamente
Produção de materiais didáticos para os cursos EaD da UFSM	Permanentemente
Produção de vídeos para apresentação dos polos	35 vídeos
Produção da série de minidocumentários “Da distância à mudança”	8 minidocumentários
Produção de vídeos para Capacitação sobre o Moodle	10 vídeos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Salienta-se que, além das visitas de acompanhamento, a UAB/NTE também possui uma equipe multidisciplinar responsável por desenvolver materiais didáticos e de divulgação de eventos, seminários ou capacitações que ocorrem nos polos. O Núcleo também possui uma equipe de comunicação, que mantém o site e as redes sociais oficiais constantemente atualizados, com informações sobre novas seleções, vagas para tutoria, notícias referentes ao trabalho no próprio NTE, capacitações, oficinas, entre outros.

Outra ação implementada no ano de 2016 foi a produção de vídeos com apresentações dos polos de apoio presencial — apresentando entrevistas com coordenadores, secretários, tutores e alunos — e uma série de minidocumentários (“Da distância à mudança”) sobre histórias inspiradoras de egressos, com o intuito de promover uma maior aproximação entre a instituição, o público EaD e os polos de apoio presencial.

As ações da UAB/NTE, somadas à recente atualização do site oficial do Núcleo e à reformulação do *Moodle*, procuram expandir cada vez mais a abrangência dos cursos a distância, alcançando regiões geograficamente distantes dos grandes centros urbanos, e promovendo a democratização do acesso à formação superior de qualidade. Ademais, tais ações aproximam os polos, os alunos e a instituição, fortalecendo essa modalidade de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o processo de construção da Educação a Distância no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, investigando a atuação da instituição em relação à EaD e mapeando a oferta de cursos nessa modalidade. Para tanto, deu-se ênfase ao Edital n. 75/2014, apresentando dados sobre os polos de apoio

presencial, os cursos ofertados, a quantidade de vagas e o número de inscritos e ingressantes nos processos seletivos referentes a esse Edital.

A partir das informações, foi possível identificar os polos com os maiores percentuais de interesse e de demanda e os cursos com as taxas mais altas de ingressantes. Além disso, também se destacaram dados sobre os polos e cursos com as menores porcentagens de estudantes ingressantes. A obtenção dessas informações apresenta-se como um elemento fundamental para auxiliar no planejamento e na execução de políticas educacionais da instituição em relação à Educação a Distância, assim como promover estratégias de integração entre a Universidade e os polos.

Dentre essas estratégias, destacam-se algumas das principais ações desenvolvidas pela UAB/NTE: as visitas periódicas de equipe aos polos, a aplicação de questionários, a reformulação do *Moodle*, a renovação do site do NTE, a criação do NTETube, a produção de materiais didáticos exclusivos para a EaD, além da criação da série de minidocumentários “Da distância à mudança” — sobre histórias inspiradoras de alunos egressos dessa modalidade — e da gravação de vídeos, apresentando cada polo individualmente e contendo entrevistas com professores, estudantes, tutores, coordenadores e secretários de polo.

A partir dessas iniciativas, pode-se construir políticas e ações de aproximação com a comunidade, considerando as particularidades de cada polo e contribuindo tanto para desenvolver a região quanto para oportunizar o acesso e a permanência no Ensino Superior. Ademais, a maior integração dos polos com a instituição tende a gerar melhores condições de desenvolvimento das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, melhores resultados em termos de retenção, qualificação e formação dos alunos.

Apesar do expressivo crescimento da modalidade a distância na instituição, faz-se necessário o constante e contínuo acompanhamento para a manutenção da qualidade do ensino ofertado. Assim sendo, trabalhos sobre essa temática são oportunos e necessários ao desenvolvimento deste processo, identificando os problemas e suas possíveis soluções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** nº 100. Brasília, DF, 16 maio 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=>

com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Universidade Federal de Santa Maria. Regimento Interno do Núcleo de Tecnologia Educacional. **Resolução n. 021/2011**. Santa Maria: UFSM, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Fundação Capes**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição da Autora, 1997.

LIMA, C. S. [ofício] 14 jun. 2006a, Santa Maria [para] MOTA, R., Brasília. 1f. Encaminhamento de planilha de oferta e demanda de cursos e polos a serem oferecidos pela UFSM em atenção à Chamada Pública 01/2005 UAB/SEED/MEC.

LIMA, C. S. [ofício] 28 jun. 2006b, Santa Maria [para] MOTA, R., Brasília. 1f. Encaminhamento do projeto do curso de Física a ser oferecido pela UFSM no âmbito UAB.

LIMA, C. S. [carta] 19 jul. 2006c, Santa Maria [para] ANUNCIAÇÃO, A. A. da, Agudo. 1f. Carta de intenções de firmar compromisso entre UFSM e município polo de Agudo para cursos UAB com início em 2007.

LIMA, C. S. [carta] 19 jul. 2006d, Santa Maria [para] BOLZAN, T., Restinga Seca. 1f. Carta de intenções de firmar compromisso entre UFSM e município polo de Restinga Seca para cursos UAB com início em 2007.

LIMA, C. S. [carta] 19 jul. 2006e, Santa Maria [para] GASSEN, V. M. B., São João do Polêsine. 1f. Carta de intenções de firmar compromisso entre UFSM e município polo de São João do Polêsine para cursos UAB com início em 2007.

LIMA, C. S. [carta] 25 jul. 2006f, Santa Maria [para] TROTT, A. J., Cerro Largo. 1f. Carta de intenções de firmar compromisso entre UFSM e município polo de Cerro Largo para cursos UAB com início em 2007.

MÜLLER, F. M. [ofício] 8 nov. 2006, Santa Maria [para] MOTA, R., Brasília. 1f. Solicitação de liberação de recursos relativos ao exercício financeiro de 2006, referente à Capacitação Docente para UAB na UFSM.

ROSSÉS, J. M. E. [ofício] 22 ago. 2006, Santa Maria [para] SEED/MEC, Brasília. 1f. Encaminhamento de cópias autenticadas dos documentos solicitados em e-mail de 16 de agosto de 2006 para trâmites necessários junto ao Acordo de Cooperação Técnica para o sistema UAB.

SILVA, E. R. G. et al. Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. **Revista Novas Tecnologias na Educação** - RENOTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-10, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18086/10662>>. Acesso em: 10 maio 2017.

POLOS PARCEIROS E O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA: RELAÇÕES CONSTRUÍDAS

Thais Philipsen Grutzmann - thaisclmd@gmail.com – Univ. Federal de Pelotas

RESUMO. *Este artigo busca descrever como o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância vem trabalhando em parceria, há 12 anos, com os polos de apoio presencial e seus atores, nos projetos Pró-Licenciatura Fases I e II e no Programa Universidade Aberta do Brasil. A partir disso, descreve as diferentes fases que o curso passou, desde seu início em 2006 até o momento atual, a partir da proposta pedagógica vigente e do cenário político da EaD na UAB e na instituição. São descritos os ingressos no curso e algumas capacitações realizadas, revelando que a parceria é frutífera, desenvolvida com respeito e seriedade e sempre pensando no crescimento total do aluno.*

Palavras-chave: *Polos de apoio presencial. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Relação. Parceria. Educação a Distância.*

ABSTRACT. *This paper seeks to describe how the Distance Math Teaching Course has been working in partnership for 12 years with the study centers and its actors in the "Pro-Licenciatura" projects (Stages I and II) and those from the Open University Program of Brazil (UAB). From this point, it is possible to describe the different stages that the course has passed since its inception in 2006, until the current time, based on the actual pedagogical proposal and the political scene of Distance Education, at UAB and at the institution. The income students and some of the conducted trainings are described, revealing a fruitful partnership, developed with respect and seriousness, always thinking about the full development of the student.*

Keywords: *Study centers. Distance Math Teaching Course. Relationship. Partnership. Distance Education.*

Submetido em 15 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 05 de setembro de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação a Distância (EaD) tem como uma das suas características a comunicação assíncrona, na qual professor e alunos geralmente não estão no mesmo lugar e ao mesmo tempo enquanto ocorrem as aulas. A EaD pode ser definida, assim, como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.2). Ou ainda, conforme a Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016, Art. 2º,

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

A EaD, hoje consolidada em muitas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, apresenta-se com estruturas administrativas e pedagógicas variadas (SILVA, 2013a), conforme a legislação vigente. Dentre elas, “está claramente indicado que o aluno precisa estar vinculado a um Polo de apoio presencial, que o Curso precisa ser reconhecido pelo Ministério da Educação” (GARBIN; DAINESE, 2010, p. 2).

Nesse contexto, este artigo trará uma reflexão sobre um tema de especial relevância para a EaD, os polos de apoio presencial, definidos no Artigo 12, X, c, do Decreto N.º 6.303 como “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007) e os sujeitos que nele atuam. Destaca-se que a obrigatoriedade dos encontros presenciais acontece para a realização das avaliações, Estágios Curriculares Supervisionados e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, de acordo com a especificidade de cada curso (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011).

O objetivo do trabalho é descrever como o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), vem trabalhando em parceria, há 12 anos, com os polos de apoio presencial e seus atores. A partir disso, descrever as diferentes fases que o curso passou, além da atual, a partir da proposta pedagógica vigente e do cenário político da EaD na UAB e na instituição.

Salienta-se que este artigo permeia a história de vida da autora, que trabalha no curso desde 2005 e que desempenhou todos os papéis possíveis: tutora presencial, tutora a distância, professora-formadora, professora-pesquisadora, professora substituta da instituição com dedicação exclusiva ao curso, coordenadora de tutoria,

professora efetiva da UFPel, com dedicação exclusiva à EaD até o semestre em vigor, coordenadora de curso e, atualmente, trabalhando como professora-formadora.

Situando o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, seu objetivo principal, conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso, é

formar professores de Matemática para atuarem na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitando-os para aprimorar, de forma significativa, suas intervenções nos processos de Ensino-Aprendizagem de Matemática, na auto formação do aluno como pessoa (cidadão), na qualidade de ensino nas escolas e na formação da comunidade. Preparado ainda para continuidade de estudos em nível de Pós-graduação em Educação, em Educação Matemática, em Matemática ou em áreas afins (UFPel/PPC/CLMD, 2014, p. 33).

Esse objetivo dialoga com o objetivo do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é “oferecer à população com dificuldade de acesso aos *campi* regulares a formação universitária por meio da utilização da metodologia da Educação a Distância” (GRÜTZMANN, 2014, p. 46).

Pensar a EaD como uma oportunidade de formação inicial e continuada é uma responsabilidade. Para auxiliar no processo é que grande parte das IES trabalham em parceria com a figura do polo de apoio presencial, como uma extensão do espaço acadêmico, a qual agrega alunos e diferentes profissionais. Uma pesquisa do Censo EaD.BR, realizada em 2015, revela a importância dos polos:

Dentre as 339 instituições que trabalharam com EaD, 158 a firmaram contar com polos em capital de estado ou DF, enquanto 164 atestaram dispor de polos no interior. Em termos de abrangência nacional, os dados demonstram que 194 estabelecimentos têm polos no mesmo estado da sua sede, ao passo que somente 79 dispõem de polos em outros estados. (Censo EaD.BR, 2016, p. 31).

Complementam que “quanto ao número de polos, o Censo EAD.BR contabilizou 1.270 polos em capitais, 6.193 no interior, 2.701 no mesmo estado da sede da instituição e 4.667 em estados diferentes da sede” e “a existência de polos no interior dos estados mostra como a EaD é importante para que pessoas que vivem nas regiões mais longínquas do país tenham acesso à educação” (Censo EAD.BR, 2016, p. 31).

Simões (2016) fala sobre o tema, afirmando que os polos são geralmente pequenas entidades vinculadas a espaços escolares ou órgãos públicos, apresentando uma estrutura mínima para atender à “sociedade em intermediação a uma instituição de educação superior. Os recursos humanos e materiais são alocados de forma racional, para que tenham baixo custo de implantação e manutenção quando comparados aos de uma faculdade” (p. 8).

Considerando a importância do polo de apoio presencial para o curso e o trabalho desenvolvido pelos sujeitos que nele operam, a sequência do texto abordará a estrutura do CLMD, os ingressos das turmas, algumas das capacitações presenciais na sede e a sua forma de atuação.

2. CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) foi o pioneiro na UFPel na modalidade EaD. Sua origem remonta ao ano de 2002, quando um grupo de professores se reuniu para organizar um curso nesta modalidade que se enquadrasse à proposta governamental da época. Entre os requisitos, destaca-se o convênio com as Prefeituras Municipais, definindo as responsabilidades das mesmas, como selecionar um espaço físico para a localização do polo de apoio presencial que, no início, era vinculado a escolas municipais.

As atividades pedagógicas começaram somente no primeiro semestre letivo de 2006. Neste contexto, o CLMD atendia três turmas, em polos próximos a Pelotas, nas cidades de Canguçu, Jaguarão e Turuçu. A primeira oferta do curso foi vinculada ao Projeto Pró-Licenciatura Fase I (Pró-Lic I).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do CLMD, desde o início até hoje, é o *Moodle*, sendo que suas interfaces já foram modificadas diversas vezes de acordo com o aperfeiçoamento da plataforma. A UFPel tem sua equipe de gerenciamento do ambiente, que ajuda os professores e alunos a potencializarem o uso do AVA (SILVA, 2013b).

Em 2008, no primeiro semestre, atendendo à chamada do primeiro edital da UAB, o CLMD ofereceu oito novas turmas denominadas UAB1, sendo um dos polos em Santa Catarina (SC) e os demais no Rio Grande do Sul (RS). No segundo semestre, ofertou mais sete turmas pela UAB (UAB2), com um polo no Paraná (PR) e, ainda, mais cinco turmas pelo Projeto Pró-Licenciatura Fase II (Pró-Lic II). Em 2011, primeiro semestre, foram vinte e duas novas turmas, sendo doze polos novos (UAB3). Já no segundo semestre de 2012 foram quatro novas turmas (UAB4), só em polos onde o CLMD já estava atuando (GRÜTZMANN, 2014).

No início de 2016, o curso corria o risco de ser extinto, pois as últimas turmas estavam em fase de conclusão. O cenário mudou quando a CAPES sinalizou a liberação das ofertas solicitadas no Edital 75/2014. Assim, no segundo semestre de 2016, iniciaram mais seis turmas (UAB5), atualmente no segundo semestre e, agora, no primeiro semestre de 2017, uma nova turma (UAB6).

Optou-se por contextualizar os ingressos do curso, pois existem algumas nuances entre os atendimentos as turmas. Cabe salientar, porém, que, em todos os casos, a equipe dos polos de apoio presencial tem papel fundamental e participação ativa nas atividades pedagógicas e sociais. A metodologia a ser utilizada neste artigo será uma descrição de como as atividades são desenvolvidas a partir do apoio dos polos, conforme o momento do curso. No total são 56 turmas em 35 polos diferentes, sendo um em SC e um no PR. Atualmente, o curso só atende polos no RS.

No início, quando o CLMD possuía somente as três turmas do Pró-Licenciatura I, as aulas eram realizadas presencialmente aos sábados, nos polos, nos turnos da manhã e tarde, sendo que os professores ou tutores a distância se deslocavam ao local. Já no segundo semestre começou-se a utilizar também a sexta-feira à noite, para atender disciplinas de reoferta, com os alunos que apresentaram pendências. Os três

primeiros semestres do curso foram desta forma e a proximidade com os polos era intensa. A coordenação do polo e os tutores presenciais sempre foram atenciosos e tinham um cuidado a cada final de semana com os professores que se deslocavam para ministrar as aulas. Cabe salientar que, nessa época, os polos atendiam exclusivamente o CLMD, que contava com dois tutores presenciais com Licenciatura em Matemática e o coordenador do Polo tinha formação pedagógica e atendia também como um tutor da educação.

Foi no início de 2006 que a autora teve a experiência de atuar como tutora presencial, por um curto período. Essa experiência foi marcante, pois atuava na perspectiva de uma professora presencial, que compartilhava das responsabilidades do fazer docente (MILL, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2010).

Buscava, ainda, auxiliar os alunos nos conteúdos e, também, fazer o vínculo social, tornando-os ativos no processo, pois “um aluno só está presente em rede quando faz comentários, o que requer esforço intelectual para formular e desenvolver uma argumentação” (CORRÊA, 2007, p. 17). Nesse primeiro contato com a estrutura e o funcionamento pedagógico da EaD, bem como com as turmas presencialmente nas aulas, percebeu-se o quão importante, significativo e representativo era o local do polo e as atividades ali desenvolvidas.

Ao final de 2007, o CLMD inaugurou o seu estúdio e as aulas presenciais foram substituídas pelas webconferências, no mesmo horário, além de haver ampliação do material com a gravação das vídeo-aulas. O curso tinha à disposição um repositório virtual denominado *Media Center*, no qual as aulas ficavam disponíveis aos alunos, para assistirem on-line ou realizaram download (GRÜTZMANN, 2014; ALVES *et al*, 2009; ALVES *et al*, 2010; ALVES; SPEROTTO; GOVEIA, 2010).

Nesse momento, a relação com o polo modificou-se, já que os encontros presenciais não ocorriam toda a semana. Porém, com o vínculo que se havia construído, a relação continuou profícua, mesmo que de forma on-line pelo e-mail, *MSN* ou *Skype* — ferramentas mais utilizadas na época —, além do telefone. Os tutores presenciais, bem como as coordenações de polo, receberam capacitação, tanto presencialmente, em Pelotas, como virtualmente, pelo *Moodle*, sobre como seriam as webconferências.

Ao ingressarem, em 2008, num total de 20 turmas, a relação dos alunos com os polos foi construída de maneira formal, pois a visita aos mesmos era mais difícil. Tinha-se um relacionamento bom com as equipes, porém não havia o “cara-a-cara”. Nessa época, os alunos e a equipe docente aprenderam que existe comunicação de qualidade para além das conversas em roda e aprenderam a valorizar momentos de chat, bate-papo ou comunidades no *Orkut*, entendendo que “na Educação a Distância, a tecnologia é o meio de comunicação *único* ou *principal*, o que evidentemente não é o caso em uma sala de aula” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.3). Atualmente, essa comunicação é intensa, e realizada especialmente pelo AVA *Moodle*, grupos no *Whatsapp* e *Facebook*.

Os tutores presenciais, em todas as etapas do curso, sempre foram professores Licenciados em Matemática, pois eram entendidos como parte da equipe. Quando a autora assumiu a postura de docente do curso, deixando de lado a atuação como tutora e recebendo autonomia para gerenciar as aulas, aos poucos assumiu o conceito de polidocência definido por Mill (2010, p. 23): “conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”. Ou seja, considera que o professor não é somente aquele que ministra os conteúdos, mas também aquele responsável por acompanhar os estudantes e, nesse âmbito, cita os tutores, especialmente o tutor presencial.

O autor supracitado argumenta que tutor presencial tem a função de atender localmente os alunos, sanando dúvidas pontuais e auxiliando a equipe nas atividades presenciais, avaliativas ou não, mediando o processo junto aos estudantes, pois “a tutoria é a atividade docente realizada pelo tutor, especialmente no âmbito da EaD” (MILL, 2012, p. 267). Porém, salienta que nem todos os cursos utilizam a figura do tutor presencial.

Corroborando com a perspectiva do autor anteriormente referido, Gonzalez (2005) afirma que o trabalho do tutor é trabalho de professor e educador, complementando que o mesmo conta com duas características fundamentais: domínio do conteúdo e habilidade para estimular os alunos a buscarem por respostas. Mattar (2012), em seu livro, também afirma que a atuação do tutor é como a de um professor.

Entretanto, essa visão sobre o tutor, em foco o tutor presencial, não é unânime, sendo que muitas das instituições, públicas ou privadas, não o consideram um professor, e conclui-se isso pelas tarefas diárias que desempenham: “abrir e fechar salas, ligar e desligar aparelhos, preencher e encaminhar documentos. Muitas vezes, são contratados como auxiliares administrativos em regime de 44 horas, em desalinho com os padrões de carreira docente”. (SIMÕES, 2016, p. 8-9).

Em 2011, ao ingressarem vinte e duas novas turmas, o CLMD passou por uma mudança curricular, na qual a estrutura não era mais disciplinar, mas sim, composta por oito eixos temáticos e quatro estágios (UFPeI/PPP/CLMD, 2010). Para explicar essas mudanças, construir um relacionamento saudável com as equipes locais nos polos e oportunizar uma troca, foi realizada uma Capacitação Presencial em Pelotas. Nesse momento, estavam presentes a maioria dos tutores presenciais — na época, dois por polo —, os novos tutores a distância — aproximadamente trinta — e os professores. Também nessa época entrou em cena outro ator na equipe: o Coordenador de Tutoria.

Em 2013, essas vinte e duas turmas iriam começar a atuar nos estágios obrigatórios do curso, espalhados em mais de 80 municípios. Assim, as duas professoras de estágio visitaram todos os polos e, em conjunto com os tutores presenciais, bem como com os tutores presenciais que atuariam somente nos estágios e a Coordenação de Estágios — conforme legislação da CAPES na época — visitaram a maioria das escolas de ensino fundamental que potencialmente receberiam os estagiários do curso.

A partir do período que a autora atuou como Coordenadora do CLMD, em 2014, a parceria com as Coordenações do Polo foi reafirmada e intensificada. As Coordenações do Polo são o elo institucional entre a UFPel e os alunos, contando com o apoio do tutor presencial. Juntos auxiliam nas questões administrativas: matrícula no sistema on-line da UFPel, envio de documentos e avaliações, organização dos espaços no polo conforme calendário de atividades da turma, diálogo com as instituições que irão receber os estagiários do curso, entre outros. É essencial

trabalhar em grupo, pois, com o aumento do grau de complexidade das tarefas que requerem habilidades multidisciplinares, parte do trabalho deixa de ser feita individualmente, exigindo novas necessidades relacionadas e um estilo diferente. (CAMPOS; ROQUE, 2011, p. 27).

O polo e a equipe administrativa do curso precisam estar em sintonia, assim como na composição de uma música. O trabalho será frutífero se ambas as instâncias tiverem, como foco principal, a formação do aluno, e compreenderem que uma não sobressai a outra, mas cada uma tem funções específicas que, juntas, oportunizam aos acadêmicos a tão almejada formação.

Uma das primeiras ações em 2014 foi uma capacitação presencial em Pelotas, na sede do curso. Participaram os tutores presenciais, os tutores a distância, os professores e a equipe administrativa. Foram três dias de conversas, troca de experiências, análises de como vinham acontecendo as atividades do CLMD e como os polos estavam, de fato, contribuindo no processo, além de planejamento de como fazer mais e melhor em prol do aluno.

Conforme a atual proposta do CLMD, o polo de apoio presencial é o espaço físico para a realização das webconferências, avaliações e grupos de estudo, além da parte do convívio social. Esse espaço é rico em construção do conhecimento e vem sendo pensado nessa perspectiva. O tutor presencial é um ator importante na logística das atividades e o primeiro responsável pela motivação dos alunos, auxiliando em sua organização e nos estudos.

No ano de 2015, cabe salientar, que o CLMD trocou seu espaço físico, passando a desenvolver suas atividades no Campus Anglo-Porto, junto à sede administrativa da UFPel. Essa mudança trouxe vários benefícios, porém, como desvantagem, podemos salientar que o estúdio do curso foi desativado, muito em virtude da não atualização dos equipamentos desde 2008. Com o ingresso das novas turmas, a partir de 2016, tem-se buscado, junto às autoridades da CAPES e da UFPel, recursos para a reestruturação desse espaço, o qual está em funcionamento de forma precária e improvisada na sala de reuniões do curso.

Hoje o CLMD apresenta, em seu corpo docente, as características definidas por Moore e Kearsley (2008, p. 5): “se vale do corpo docente da instituição a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado”. Assim, os professores que estão atuando no curso têm sua carga horária normal na instituição e atuam no CLMD pela bolsa UAB/CAPES de Professor-Formador. Esse fato nos faz refletir, pois “um número surpreendente de gerentes parece pensar que os professores e instrutores podem simplesmente acrescentar o ensino da educação a distância à sua carga de

trabalho existente” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 203). Uma consequência disso é a frustração de alunos e professores, pois a EaD tem suas particularidades e peculiaridades, não é uma simples transposição do presencial para o virtual. Assim, muitas vezes, alunos e tutores acabam não recebendo as orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho, dificultando o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

O CLMD tem o privilégio de atuar em polos com uma infraestrutura física e administrativa de qualidade, com equipes capacitadas. O vínculo profissional e afetivo construído, que a cada dia é renovado, é algo para se orgulhar. Trabalhar de forma séria e competente num cenário de desgaste, como é o da educação de forma geral, em nosso país, é um fator a ser comemorado.

3. CONCLUSÃO

Para o sucesso das atividades do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, conforme sua estrutura pedagógica e administrativa, a parceria com os polos de apoio presencial foi, e continua sendo, indispensável.

Com a experiência adquirida em seus 12 anos de trajetória e pelos diferentes cenários vivenciados, percebe-se que existiram nuances, porém, tendo como foco a formação integral e de qualidade do aluno, enquanto cidadão e professor de matemática, as diferenças foram superadas.

Como projeção, estima-se a continuidade das parcerias com os Polos de apoio presencial, com as Prefeituras Municipais e com as Secretarias de Educação. Busca-se a continuidade de um trabalho sério, respeitoso de ambas as partes, contando com a contribuição pessoal de cada sujeito envolvido nessas instituições.

A expansão do CLMD — com novas turmas e com novos polos, chegando a locais ainda não vivenciados — dependerá de uma ação coletiva entre a Universidade Federal de Pelotas e o Governo Federal, na figura inicial da CAPES/UAB e das autoridades locais. O desejo do CLMD e de sua equipe pedagógica e administrativa é continuar oportunizando ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos os municípios do nosso Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. S. et al. Experimentações e outras possibilidades de aprendizagem nas aulas de geometria espacial do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância UFPel. In: **Anais do XV ENABRAPSO – Encontro Brasileiro de Psicologia Social**, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/442.%20experimenta%C7%D5es%20e%20outras%20possibilidades.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

ALVES, R. S. et al. Os desafios na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Geometria. In: **16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010224751.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

ALVES, R. S.; SPEROTTO, R. I.; GOVEIA, L. O ensino da geometria no nível fundamental: preterido ou esquecido? In: **VIII ANPEDSUL – Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_em_Ciencias_e_Matematica/Trabalho/07_59_05_O_ENSINO_DA_GEOMETRIA_NO_NIVEL_FUNDAMENTAL__PRETERIDO_OU_ESQUECIDO.PDF>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.4. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 maio 2017.

CAMPOS, G. H. B.; ROQUE, G. O. B.. Desing didático: pensando em estruturas pedagógicas para a modalidade a distância. In: CAMPOS, G. H. B.; ROQUE, _____; AMARAL, S. B. **As relações colaborativas: desafios da docência na Educação a Distância**. Curitiba: CRV, 2011. Cap. 3. p. 25-47.

Censo EaD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CORRÊA, J. Estrutura de programas em EaD. In: CORRÊA, J. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap.1, p.9-19.

DEL PINO, M. A. B.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação – UFPel. v.20, n. 38 (jan-abr. 2011). Editora UFPel, Pelotas, RS. p. 235-257.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A. Complexidade da Gestão em EaD. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 4., Foz do Iguaçu, 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000655.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRÜTZMANN, T. P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. 259f.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (ORG). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (ORG). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

_____. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

SILVA, R. S. **Gestão de EaD**: Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec, 2013a.

_____. **Moodle para autores e tutores**. 3. ed. São Paulo: Novatec, 2013b.

SIMÕES, C. F. 20 anos de avaliação da aprendizagem em EaD: algumas questões éticas e normativas. In: **SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 2016, UFSCar. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2011/731>>. Acesso em: 12 maio 2017.

UFPeI/PPP/CLMD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

UFPeI/PPP/CLMD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

TUTORIA PRESENCIAL EM POLO UAB: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

Simone Aparecida de Souza – ssimone.sza@gmail.com - Polo Apoio Pres. Franca
Cláudia A. Bolela Silveira - claudiabolela@hotmail.com - Polo Apoio Pres. Franca
Elisa Tuler de Albergaria – elisa@nead.ufsj.edu.br – UFSJ
Shirley Dau – brilhant@ufsj.edu.br - UFSJ
Braian Garrito Veloso – braiangarritoveloso@gmail.com – UFSCar

RESUMO. *A tutoria presencial é a mola mestra do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, uma vez que sua principal função consiste na mediação, ou seja, aproximar a universidade dos alunos e motivar sua permanência no curso. O objetivo deste artigo consiste em apresentar as ações da tutoria presencial que foram fundamentais para a permanência e aproveitamento dos alunos do curso de Filosofia. A metodologia utilizada se compôs da revisão bibliográfica acerca da tutoria em educação a distância e no relato da experiência da tutoria presencial do Curso de Filosofia da UFSJ no Polo UAB Franca. Como resultado, foi possível verificar as ações de tutoria que foram determinantes para a permanência dos alunos no curso e seu aproveitamento com qualidade.*

Palavras-chave: *Educação a distância. Tutoria presencial. Filosofia. Polo UAB. Mediação.*

ABSTRACT. *The face-to-face tutoring is the main spring of the process of teaching and learning in distance education, since its main function is to mediate, in other words, to bring the university closer to the students and motivate their permanence in the course. The objective of this article is to present the actions of face-to-face tutoring that were fundamental for the permanence and achievement of the students of the Philosophy course. The methodology consisted in a bibliographical review about tutoring in distance education and in the report of the experience of tutoring in the UFSJ Philosophy Course at the UAB Polo Franca. As a result, it was possible to verify the tutoring actions that were determinant to the permanence of the students in the course and their use with quality.*

Keywords: *Distance education. Face-to-face tutoring. Philosophy. Polo UAB. Mediation.*

Submetido em 29 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 07 de setembro de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

O Decreto n.º 5.622/05 caracteriza a Educação a Distância (EaD) como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que vem quebrando os paradigmas da educação tradicional presencial e evidenciando as diversas possibilidades de aprendizagem, que vão além da relação professor-aluno no espaço físico da sala de aula. As tecnologias tornaram o ensino superior mais democrático e acessível por meio da EaD, e vêm possibilitando maior autonomia do aprendiz.

Apesar de um dos focos da EaD ser o desenvolvimento da autonomia do estudante desta modalidade de ensino, fica evidente a importância do vínculo no processo de ensino e aprendizagem. Na EaD, o vínculo é estabelecido por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com o tutor a distância que acompanha as atividades do aprendiz na plataforma do curso e presencialmente no Polo de apoio, com o tutor que acompanha o estudante nas atividades presenciais: grupos de estudos, seminários e avaliações.

Portanto, o papel do tutor é de mediador do processo de aprendizagem e, além de se preocupar com o conteúdo que está sendo desenvolvido, também se preocupa com a motivação dos alunos em relação aos estudos e a permanência no curso. Desta forma, a produção deste artigo se torna importante por trazer um relato de experiência de tutoria que foi determinante para os alunos do Curso de Filosofia do Polo UAB Franca.

O objetivo deste artigo é apresentar as ações da tutoria presencial que foram fundamentais para a permanência e aproveitamento dos alunos do curso de Filosofia. Para alcançá-lo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do papel do tutor na EaD, com o foco na mediação do processo ensino-aprendizagem desenvolvida por Vygotsky (1984); o papel da interação na educação a distância de Valente (2010); e as competências para ensinar de Perrenoud (2000). Em seguida, o relato de experiência da tutoria presencial do Curso de Filosofia no Polo UAB Franca e a análise dos dados são apresentados, realizados a partir da teoria dos referidos autores.

2. TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E COMPETÊNCIAS

A educação a distância traz como função do tutor a orientação de trabalhos acadêmicos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, incentivando-os a buscar conhecimentos, a terem vontade de aprender e, assim, se manterem no curso. Machado (2004) apresenta a função do tutor, no início da Educação a Distância, como aquele que dirige, orienta e apoia a aprendizagem dos alunos, porém, não ensina. Desta forma, o papel do tutor se restringia ao acompanhamento funcional do sistema, e os materiais disponibilizados adquiriam caráter autossuficiente para a aprendizagem do aluno. Assim, o caráter mediador e motivacional do tutor não constituía pontos prioritários da EaD e o foco estava nos materiais.

Atualmente, a EaD volta-se para a aprendizagem colaborativa em rede, tendo na teoria de Vygotsky (1984) os pressupostos para a compreensão da relação ensino-aprendizagem, a mediação. Nesse contexto, o tutor atua a partir dos recursos tecnológicos na zona de desenvolvimento proximal, e instiga o aluno a desejar o desenvolvimento potencial.

Para Almeida (2001), o tutor deve ser mediador, facilitador, incentivador e investigador do conhecimento, de sua prática e do processo de aprendizagem individual e grupal, buscando sempre a aprendizagem colaborativa. Portanto, o tutor deve desenvolver a competência tecnológica e a competência social.

Perrenoud (2000) traz a competência tecnológica como uma das competências para ensinar: utilizar novas tecnologias, tais como editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; comunicar-se à distância por meio da telemática e; utilizar as ferramentas multimídia no ensino. Para Machado e Machado (2004) a competência tecnológica consiste no domínio técnico suficiente para atuar com habilidade no ambiente que está utilizando.

Com relação à competência social (MACHADO e MACHADO, 2004), o tutor deve desenvolver a capacidade de gerenciar as diferenças entre os alunos, perceber os talentos de cada um e valorizá-los, além de manter o interesse dos mesmos no curso.

A competência social está relacionada com a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações mediante os objetivos e valores pessoais, em função das demandas do ambiente, resultando em habilidades para que o indivíduo possa desempenhar-se socialmente. As habilidades sociais correspondem, assim, um conjunto amplo de ações que permitem o início e a manutenção do relacionamento saudável de um indivíduo com os demais (SILVA e CORRADI-WEBSTER, 2011, p. 3).

Valente (2010) apresenta uma crítica à maioria dos cursos EaD que privilegiam a transmissão de informação em detrimento da construção do conhecimento por meio dos vínculos que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino, que passa essencialmente pelo papel do tutor presencial, o qual vai favorecer a interação entre os alunos ao desempenhar a mediação pedagógica.

Mill, Ribeiro e Oliveira (2013) confirmaram o papel mediador do tutor na educação a distância por meio de uma pesquisa junto ao grupo de tutores e professores dos cursos da UFSCar, a qual evidenciou o quão importante é a interação com os alunos na EaD.

Nesse processo de interação, o tutor presencial faz diferença por meio de seu trabalho quando propõe momentos presenciais para estudos, palestras, seminários, confraternização entre os alunos para motivá-los e incentivá-los em sua aprendizagem e permanência no curso. Além disso, o tutor presencial é fundamental nos momentos individuais de escuta ao aluno que chega ao polo desmotivado e querendo desistir do curso por dificuldades de acompanhar as disciplinas, de se organizar nos estudos, questões pessoais, entre outros motivos.

Para motivar o aluno no processo de aprendizagem o tutor deve possuir em sua formação pessoal a capacidade para lidar com os grupos heterogêneos de alunos, possuindo características psicológicas e éticas como maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade para a mediação, liderança, cordialidade, além de saber ouvir as demandas dos alunos, mediando com as demandas do curso que tutora (SILVEIRA, 2014, p. 2442).

Desta forma, o trabalho do tutor deve ser integral junto ao aprendiz, com o objetivo de mantê-lo no curso, tendo uma aprendizagem com qualidade. Precisa acolhê-lo nos momentos mais difíceis e auxiliá-lo na organização e priorização dos estudos naquele momento. Este processo só é possível a partir do vínculo que o tutor presencial consegue construir com o estudante, para que este tenha a liberdade para buscar auxílio.

2.1 A remuneração/bolsas dos tutores

Pelo até agora exposto, entendemos a emergência de fazermos algumas considerações relativas aos parâmetros das bolsas hoje pagas pela CAPES, dentro do programa UAB, que fomenta o curso aqui analisado. É preciso ir ao que estabelece a Lei nº 11.273/2006 que, em seu *caput*, lê-se: “Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”. Essa é uma Lei de 06 de fevereiro de 2006. De lá para cá as descrições das atribuições e papéis dos possíveis candidatos às bolsas foram alterados e os valores, atualizados em 2010 (FNDE, 2010). Em 2015 e 2016, novas resoluções da CAPES apresentaram maior detalhamento dos papéis e condições foram revistos (CAPES, 2015, 2016), mas o valor atualizado em 2010 para R\$ 765,00 permanece até hoje, valor considerado baixo diante das atribuições dos mesmos dentro do programa.

Dessa forma, a manutenção da qualidade do programa fica prejudicada em função da desvalorização dos professores/tutores envolvidos. Nesse trabalho, voltamos o olhar particularmente aos tutores, posto que esses sejam condutores extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem em EaD, uma vez que os cursos UAB são, de modo pleno, baseados em tutorias. Quer-se com isso dizer que a atuação do tutor é determinante para o sucesso ou para o fracasso dos cursos oferecidos.

No que diz respeito às bolsas dos tutores, é necessário buscar soluções para tirarmos o trabalho do professor-tutor da penúria em que ele se encontra. A EaD é uma universidade dentro das universidades e, não é novidade para os envolvidos, que esse programa já supera, em muito, o ensino presencial no número de alunos inscritos, principalmente se consideramos o tempo de existência de cada uma dessas modalidades. É bom que se registre que a qualidade da EaD, na formação básica e/ou profissional, tem registrado excelentes resultados, quando os confrontamos com o ensino presencial. Essa estatística pode ser confirmada pela avaliação MEC/2017 do curso de Filosofia, aqui analisado, que obteve nota fixada em 4.0, igualmente ao curso presencial da mesma instituição.

3. TUTORIA PRESENCIAL NO POLO UAB DE FRANCA COM O CURSO DE FILOSOFIA

3.1 Relatos de experiências

A parceria com a UFSJ no Polo UAB Franca iniciou com a seleção da Coordenação de Polo em 2008, antes mesmo de sua inauguração, que aconteceu em 18 de outubro de 2008, com os dois primeiros cursos de especialização oferecidos no polo pela UFSJ.

Ao longo dos anos, novos cursos de aperfeiçoamento, especialização e graduação foram ofertados pela UFSJ e por outras universidades, a saber: UNIFAL, UFF, UNIRIO, FIOCRUZ, UNESP, UNIFESP e UNIVESP. Em 2013, houve a primeira oferta do Curso de Filosofia pela UFSJ no Polo UAB Franca. O curso teve início no dia 05 de outubro de 2013, com a Aula Inaugural na UFSJ, quando foram apresentados aos estudantes o projeto do Curso, as formas de avaliação e o acesso à plataforma e; todos tiveram a oportunidade de conhecer a Coordenação do Curso de Tutores, alguns professores, tutores e toda equipe do Núcleo de Educação a Distância-NEAD/UFSJ, e de estar na universidade à qual pertenciam, a partir daquele momento, como estudantes.

Após a aula inaugural, as atividades virtuais tiveram início e os tutores presenciais começaram a organizar atividades no polo de apoio presencial para os estudantes, a fim desses se sentirem acolhidos e dos tutores poderem acompanhar o seu início no curso. Foram realizados grupos de estudos, seminários, palestras, debate de filmes, encontros para acompanhamento e orientações para as inscrições semestrais, encontros para orientações do estágio supervisionado e as viagens para as aulas de início de semestre, que sempre contaram com a presença dos tutores acompanhando os estudantes e incentivando-os a participar.

3.1.1 Os grupos de estudos

Os grupos de estudos foram realizados às terças-feiras à noite e sábados de manhã, desde 2013. A metodologia para a realização dos grupos de estudos foi pensada de maneira flexível para atender às necessidades, angústias e dúvidas dos alunos. Na maioria das vezes, os grupos iniciavam de forma expositiva e depois passavam a ser organizados com perguntas e sistematizações de ideias vigentes, conforme as disciplinas. Os grupos de estudo foram fundamentados por meio da pesquisa de livros, obras e autores que tratavam dos temas vigentes.

No início do curso, foi realizada a orientação por meio da introdução às leituras de textos filosóficos para ensinar aos alunos: como ler um texto filosófico, sobre o contexto (da obra e filósofo), a busca de conceitos e perguntas filosóficas; assim como dar orientações para uso da plataforma do curso (inserção de textos, participação nos fóruns). A organização e sistematização dos grupos de estudos foi fundamentada conforme as disciplinas vigentes, as tarefas e os fóruns — nos quais foram tratados sobre os temas das apostilas e complementados com materiais didáticos, paradidáticos, históricos e filosóficos.

Para contemplar a disciplina de História da Filosofia, foram utilizados os filósofos e suas obras. Por exemplo: História da Filosofia Antiga foi trabalhada com o filósofo Platão e a obra “A República”; Aristóteles e a obra “Ética a Nicômaco”; em História da Filosofia Medieval, o filósofo Santo Agostinho e a obra “Confissões”; e em História da Filosofia Moderna, o filósofo Descartes e a obra “Discurso do Método” e Kant e a obra “Crítica da razão Pura”. Essa metodologia foi pensada para fundamentar e utilizar os clássicos para o curso de filosofia. Para as disciplinas de Lógica I e Lógica II, foram organizados os encontros semanais do grupo de estudo, com a realização de atividades referentes à Lógica Formal e à Lógica Simbólica.

Por meio dos encontros, foi possível perceber que os estudantes tiveram um embasamento científico e filosófico construído por meio das obras clássicas dos filósofos. Embora com suas dificuldades para a realização da leitura e estudo, eles eram motivados a realizar o curso de modo que pudessem adquirir um conhecimento filosófico. E esse só poderia ser construído mediante às próprias obras e autores.

3.1.2 Acompanhamento individual

Os atendimentos individuais aconteciam às segundas, quartas e quintas feiras e, às vezes, compareciam duplas de estudantes. Nesses momentos, dúvidas eram esclarecidas em relação às atividades virtuais, às disciplinas em andamento, bem como às dificuldades pontuais de cada estudante, tanto em relação à plataforma quanto sobre conteúdo ou questões pessoais. Outros trabalhos, como o apresentado por Novak et AL (2014), também mostram a importância desse tipo de atendimento ao afirmar que o acompanhamento dos tutores “mostrou-se fundamental para apoiar o trabalho de prevenção da evasão, para enriquecer o processo de aprendizagem e de avaliação, bem como para planejar os momentos de recuperação e o redirecionamento das atividades”.

O tutor presencial trabalha concomitantemente com as dimensões pautadas no aspecto pedagógico e teórico do curso, mas, muitas vezes, necessita motivar e incentivar os alunos durante sua práxis no curso. Para isso, realiza reflexões sistematizadas e ao mesmo tempo reflexões sobre o cotidiano dos alunos, suas fragilidades e angústias.

Quando os alunos procuram um curso na modalidade a distância, imaginam que a metodologia será simplificada, mas não se programam para a demanda de autonomia, leitura, reflexão, participação e interação que precisa para que o curso seja realizado em sua plenitude. Logo, quando as disciplinas são transpostas em suas especificidades, os alunos sofrem pela falta de conhecimento dos conceitos e o primeiro movimento é de “querer deixar o curso”.

O contato via telefone, e-mail e presencial são essenciais para que esse movimento seja refletido e as ações não sejam tomadas por impulso. Não houve uma metodologia definida para a coleta das informações dos alunos, mas informalmente citados nesse trabalho para ilustrar alguns situações. Por exemplo, podemos citar a

aluna “Flor¹”. No primeiro semestre, ela disse que seu grande sonho era ingressar no curso de Filosofia, mas não estava se adaptando ao uso da plataforma. Argumentou ainda que trabalhava muito e tinha filhos. Em conversa particular, foi necessário ajudar a aluna a se organizar diante seus compromissos diários. Foram realizados exercícios, entre tutora e aluna, de entrada na plataforma, postagem de tarefas e manuseio das ferramentas. Fez-se uma agenda na qual a aluna poderia continuar realizando o curso e, ao mesmo tempo, dar continuidade às suas tarefas diárias.

Outro aluno, policial, também procurou a tutoria presencial para realizar o trancamento de matrícula. Antes que o aluno o fizesse, conversamos para tentar entender os motivos. O aluno ressaltou as dificuldades em conciliar horários, realização de provas, tarefas e fóruns, pois alegou que era “muita matéria e ele não estava entendendo nada”. Propôs-se também fazer a agenda com o aluno, suas folgas e dias em que poderia estudar. A partir disso, o aluno se dispôs a dar continuidade ao curso e tentar organizar sua vida pessoal com as datas. Não cancelou a matrícula.

Com alguns exemplos de alunos que moravam em outras cidades, para que não ficassem sem o atendimento, enviavam-se os materiais e resumos dos grupos de estudos por Sedex e e-mail. Houve casos de alunos que perderam seus familiares e, a partir do contato com a tutoria presencial, se sentiram fortalecidos e utilizaram o curso como novo norteador para suas vidas.

Os atendimentos presenciais individuais tinham suas especificidades com cada aluno em suas particularidades. Desde dificuldades didático-pedagógicas como: conceitos, filósofos (muitos alunos perguntavam “como se diz esse nome mesmo”), tarefas e fóruns, até problemas familiares.

3.1.3 Seminários

Múltiplos são os propósitos para a realização de leitura de textos filosóficos: mostrar a complexidade textual dos elementos (conceitos, exemplos, metáforas, argumentos); compreender a articulação das operações especificamente filosóficas (função conceitual, referencial, metafórica, argumentativa,...) e; propor uma metodologia que considere a diversidade e multiplicidade de textos filosóficos (COSSUTA, 2001).

A utilização dos seminários para a leitura e conceitualização corrobora com a necessidade de ler um texto filosófico, buscar o conceito, o problema desse conceito e pesquisá-lo, visando sua articulação filosófica e social. Cossutta (2001) argumenta que toda a filosofia é uma filosofia do conceito, pois reexamina e redefine conceitos. Estes são interfaces entre o vivido e o abstrato. Os conceitos são construídos e a sua construção é uma atividade determinante da atividade filosófica. Para o autor,

O conceito é um complexo funcional, um operador textual que, devido à propriedades da língua, apreende o real integrando-o no domínio do dizível. Então, como se constroem os conceitos? Quais os seus elementos constitutivos? O conceito enquanto função articula um termo significante, um sentido e uma referência. A sua construção começa por um processo de

¹ Nome fictício para manter o sigilo acerca da identidade dos alunos.

instauração do sentido em que, através de determinadas operações, o sentido dos termos é escolhido, fixado e delimitado. (COSSUTA, 2001, p. 59).

Para subsidiar os alunos com horas de atividades complementares, foram pensadas as apresentações de Seminários com as obras filosóficas com frequência semestral. No primeiro seminário, selecionou-se a obra “A República de Platão”. Os capítulos foram divididos entre os alunos e eles apresentaram utilizando o *Power Point*.

Posteriormente, foram realizados os seminários com as obras: O banquete de Platão; Humano, demasiado humano, de Nietzsche; O estrangeiro, de Albert Camus. Para a apresentação destas obras, realizaram-se círculos reflexivos, nos quais os alunos efetuaram a leitura na íntegra dos textos, elegeram, nos capítulos, os trechos que achavam “mais interessantes”, selecionaram os conceitos filosóficos e trabalharam com esses conceitos por meio de textos, filósofos e contextualizações.

Em todos os seminários, foram realizadas leituras críticas, conceituais e pontuais, que tiveram, como fundamentação, a sistematização e o rigor proposto pela filosofia e, ao mesmo tempo, a dialogicidade desenleada por meio dos filósofos e contextualizada diante a nossa realidade social, política e religiosa.

A realização dos seminários teve momentos nos quais considerou-se a “ação – reflexão – ação”, pois os alunos foram os protagonistas das reflexões filosóficas por meio das obras e filósofos.

Nessa perspectiva, cabe ao docente uma competência reflexiva quanto às suas escolhas pedagógicas, suas possibilidades e aplicabilidades dentro da instituição onde está inserido e o significado dessas escolhas para os estudantes. Torna-se, então, necessário discutir a importância de uma prática educativa consciente e crítica para o futuro. É preciso que o professor considere as diferentes interpretações dos outros atores do processo de ensino aprendizagem, ou seja, os estudantes, de modo a permitir ao estudante um papel ativo e responsável na construção de seu conhecimento. (TEIXEIRA, 2009, p. 3).

Todos os Seminários contaram com a presença da Coordenadora do Curso para validar as apresentações e emitir os certificados de horas complementares. Presença essa que fez a diferença nos encontros, uma vez que possibilitou uma aproximação da Coordenação do Curso da Universidade junto aos estudantes que se sentiram valorizados por contar com sua presença e suas contribuições nas discussões referentes aos temas.

Ações como essas, em que é possível contar com a presença dos professores e coordenadores dos Cursos a distância, fazem diferença no processo de ensino e aprendizagem e devem ser destaques na metodologia EaD, uma rica iniciativa que corrobora para a qualidade do ensino.

3.1.4 Debates de filmes

Os debates de filmes foram organizados semestralmente para auxiliar nas atividades complementares exigidas para a conclusão do curso. Os filmes debatidos

foram: *Sócrates*², *Ponto de mutação*³, *O nome da rosa*⁴, *Hannah Arendt*⁵ e *Quando Nietzsche chorou*⁶.

Alguns autores defendem o uso do cinema como metodologia de ensino para motivar os estudantes, despertar o interesse e o senso crítico, além de aproximá-los de uma teoria e uma época que se encontra distante de sua realidade.

A sala de aula já vem incorporando e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural (NAPOLITANO, 2003, p. 89).

Por meio do uso dos filmes, os alunos se apropriaram de temáticas históricas e conceituais referentes à Filosofia tratada no período, em conformidade com as disciplinas estudadas. Pois, por meio do cinema, vislumbraram temas polêmicos que propiciaram a reflexão crítica e construtiva de conceitos e argumentos inerentes à filosofia

[...] com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção. (FONSECA, 2004, p.181).

A partir dos filmes, os alunos conseguiram vislumbrar o universo da imaginação e contextualizar os períodos propostos pelas temáticas filosóficas. Por exemplo, ao tratarem sobre o filme *O nome da rosa*, os alunos conseguiram refletir sobre as características peculiares da Idade Média e tecer considerações sobre filósofos como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, bem como o problema dos universais trabalhados pelos filósofos Pedro Abelardo e Guilherme de Ockham. Por meio do filme *Hanna Arendt*, as discussões foram fundamentadas na política, ética e sociedade, temas que levaram os alunos a contextualizar a atual sociedade

A imaginação e a curiosidade também constituem um diferencial no momento da aprendizagem científica. De acordo com Pietrocola (2004, p. 130), as atividades científicas tornam-se importantes e instigadoras quando são capazes de excitar nossa curiosidade. Dessa forma, através da nossa imaginação, o pensamento passa a apreender o desconhecido buscando uma explicação para os enigmas. A curiosidade serve então de fio condutor para as atividades, que não teriam o mesmo significado, caso fossem meramente burocráticas e exercidas com o propósito de cumprir obrigações. Pode-se afirmar que a curiosidade nasce do desconhecido que pode de alguma forma ser apreendido pela imaginação. (COSTA e BARROS, 2014, p. 82).

² Sócrates. Direção: Roberto Rossellini. Ano de produção: 1971

³ Ponto de Mutaç o. Dire o: Bernt Amadeus Capra Ano de produ o: 1991

⁴ O Nome da Rosa. Dire o: Jean-Jacques Annaud. Ano de produ o: 1986

⁵ Hannah Arendt. Dire o: Margarethe von Trotta. Ano de produ o: 2013

⁶ Quando Nietzsche Chorou. Dire o: Pinchas Perry. Ano de produ o: 2007

Como se encontram vários títulos no cinema que remetem ao estudo e leitura filosófica, utilizou-se, como recurso didático-pedagógico, alguns filmes que nos remeteram ao estudo da dialética.

Uma formação na perspectiva dialética vem ao encontro das necessidades emergentes do mercado de trabalho neste início de século. O mundo globalizado da sociedade do conhecimento vem trazendo significativas mudanças no mundo do trabalho, no qual se visualiza a valorização do sujeito crítico, criativo e pensante preparado para agir e adaptar-se rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. (VASCONCELLOS, 1992, p. 21).

Após os filmes, eram formados círculos reflexivos nos quais retomava-se a disciplina, a teoria e a necessidade de compreensão das disciplinas. Os encontros costumavam reunir aproximadamente de 8 a 15 alunos. Todos realizavam suas contribuições oralmente e depois realizavam as contribuições nos fóruns, pois a sistematização relacionava a vivência na plataforma e a utilização do filme como subsídio para participação. Mesmo que os filmes não fossem indicados pelos professores, eram relacionados aos conteúdos e isso era suficiente para aumentar a participação e a discussão nos fóruns. Muitos relatavam que, após a atividade com os filmes, tinham mais facilidade para participar, escrever e sistematizar as ideias e arguições filosóficas.

3.1.5 Palestras e parcerias

No polo presencial, foram realizadas palestras e encontros sobre os temas que estavam relacionados às disciplinas vigentes, conjecturando a práxis teórica e a aprendizagem didático-metodológica, por meio de especialistas e estudiosos nas mais diversas áreas da Filosofia.

Em 2014, foi realizado, em parceria com os professores do Instituto Agostiniano de Filosofia, o Café Filosófico, com o Prof. Kleber Gonini e a Prof. Dra. Sira Napolitano, sobre a História da Filosofia; No ano de 2015, o Café Filosófico foi com a Supervisora de Ensino Sônia Lúcia, tratando sobre Didática, além de haver palestra com Frei Afonso de Carvalho sobre Lógica e seu ensino; em 2016, houve palestra sobre a Didática do Ensino de Filosofia, com o Prof. Me. Pedro Paulo Cardoso Balieiro e sobre Relações Étnico-Raciais com o Prof. Vinicius Reinaldo de Paula (professor especialista sobre o tema étnico-racial). Ainda houve palestra com o Padre Leonardo Cardoso Beneti sobre o Existencialismo e o sentido da vida.

Foram realizadas atividades em parceria com o Instituto Agostiniano de Filosofia, espaço no qual a Filosofia é tradição na cidade por meio das ações filosóficas dos frades agostinianos, os quais promoviam as “Sextas-filosóficas” com profissionais capacitados e especialistas de Franca e região. Os alunos participaram gratuitamente de palestras que trataram sobre temas como Ética: eutanásia e aborto; Wittgenstein e a linguagem; Bergson: matéria e memória; Bauman: modernidade e sociedade líquida; Kant e a dedução transcendental; Pré-socráticos e Filosofia Antiga; Santo Agostinho e o amor na obra Confissões; entre outros temas que são essenciais para o âmbito filosófico e acadêmico. Essas palestras foram imprescindíveis para a realização das

atividades acadêmico-científicas que se fundamentam pelas atividades extracurriculares baseadas na área da Filosofia.

3.1.6 Aulas Presenciais na UFSJ

Para o início de todos os semestres do Curso, foram realizadas, na UFSJ, aulas presenciais com renomados nomes da área da Filosofia. Os encontros aconteceram no anfiteatro do NEAD/UFSJ e a mantenedora do Polo UAB Franca disponibilizou ônibus gratuito aos alunos para participarem praticamente de todas as aulas, com exceção da última realizada em Abril/2017, para a qual não houve transporte gratuito.

Concomitantemente aconteceram as *webconferências*, organizadas pelo NEAD da UFSJ, sobre Metafísica, Filosofia no Ensino Médio, Lógica, Ortega y Gasset e Filosofia Política, para otimizar as disciplinas oferecidas.

Os professores das disciplinas vigentes também iniciaram o processo de gravação das aulas e de disponibilização dos vídeos pelo canal *Youtube* e, ainda, envio do link para os alunos do curso. Várias aulas foram assistidas em grupos de estudos para esclarecimentos e sistematização das disciplinas vigentes.

3.1.7 Encontros de Orientação no Polo UAB Franca

Durante o período das inscrições periódicas do curso, geralmente todo início de semestre, foram organizados os encontros presenciais no Polo para orientação aos alunos que encontravam dúvidas e dificuldades em realizar sua inscrição.

Durante os anos de 2014 a 2017, foram realizados aproximadamente três encontros semestrais para a inscrição dos alunos no processo de matrícula. Para que os alunos não perdessem a inscrição periódica, organizou-se, em todos os semestres, o laboratório de informática para que o aluno, presencialmente, realizasse sua inscrição e pudesse imprimir o comprovante de matrícula. Aos alunos que não compareciam ao polo, o atendimento era feito via telefone, pelo qual o aluno realizava todos os procedimentos juntamente à tutoria presencial. Desse modo, garantiu-se a presença e inscrição dos alunos.

Assim também ocorreu no período em que iniciaram os estágios supervisionados, em que foram realizados encontros presenciais para orientação dos alunos. Quando iniciou a proposta para a realização do estágio supervisionado, por meio das orientações da coordenação do curso, foram organizados diversos encontros com os alunos para tratar sobre os documentos, as escolas que poderiam recebê-los e o período de vigência do estágio. Por meio do acompanhamento sistematizado dos alunos de Franca, conseguiu-se assegurar o processo de ética e cumprimento de horas conforme a legislação do estágio supervisionado. Os alunos que já possuíam licenciatura realizaram somente Estágio Supervisionado II. Por meio da tutoria, os alunos realizaram a observação, a regência e a escrita dos estágios.

Devido à organização do Curso, as indicações dos professores corroboraram com o estágio no Estado de São Paulo e de Minas Gerais. Pôde-se trabalhar com os currículos do Ensino Médio vigentes nos dois estados. Comparando as legislações e por

meio dos encontros, aprendeu-se a montar os planos de aulas e como proceder ao realizar as regências.

Uma metodologia muito interessante citada pelos alunos foi o formato das regências aplicadas com as cadeiras em forma de círculos, modelo no qual realizaram-se debates, seminários e grupos de estudos. Foram muitos os exemplos dos alunos que levaram essa metodologia para o estágio supervisionado e, os alunos das escolas do ensino médio que puderam vivenciar essa prática como estagiários gostaram muito do movimento metodológico, o qual proporcionou a dinâmica, a reflexão e a discussão dos temas vivenciados.

Nossos alunos realizaram regências fundamentadas em temas como “A República” tratando sobre a política, o Existencialismo e o sentido da vida, a ética e a felicidade e, enfim, percebeu-se que eles levaram o que vivenciaram no curso, para a sala de aula.

3.2 A visão do Tutor Presencial na perspectiva de diferentes atores da EaD

Visando analisar o papel do tutor presencial, foram ouvidos diferentes atores envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem do sistema UAB: coordenador de curso, coordenador do polo, coordenador UAB e alunos.

Para os alunos, foi encaminhado um formulário, por meio do *Google Drive*, com a questão “Como você vê o papel do tutor presencial no processo de aprendizagem durante seu curso?”

Entre os 37 alunos da 1ª turma de Filosofia, apenas seis responderam à questão. Observou-se nas respostas, que os alunos foram unânimes em evidenciar a importância do tutor presencial e o quanto estão sentindo sua falta, uma vez que a tutora presencial que os acompanhava há um semestre passou para tutoria a distância enquanto ainda aguardam o novo tutor, que irá assumir a função no Polo UAB Franca. A seguir seguem as respostas dos alunos:

Importantíssimo. Sem ela existe um desânimo total. Se faz necessário (Resposta Aluno1, 24/5/2017).

Fundamental o tutor presencial e a distância...nós da primeira turma estamos sentindo abandonados pelo curso...muitas dúvidas e nenhum esclarecimentos faz muita falta o tutor presencial (Resposta Aluno 2, 24/5/2017).

O tutor presencial é muito importante porque nos orienta quanto às nossas dúvidas e nos norteia no nosso curso. Sem o tutor ficamos perdidos sem saber como proceder em diversos aspectos do curso. Seria muito interessante tê-los de volta” (Resposta Aluno 3, 24/5/2017).

Este, a meu ver, tem o papel primordial na construção do conhecimento do aluno, pois este é o suporte, o instigador, o facilitador, o dialogador entre o estudante e o conhecimento. O tutor é responsável em demonstrar de diferentes formas o tema estudado, procura destrinchar as inúmeras minúcias de temas mais profundos. Além de instigar a união dos alunos, para além de letras e palavras diante de um fórum, na oportunidade de proporcionar encontros, palestras, grupos de estudos e seminários. Sendo

assim, o tutor presencial é mais que um professor, pois acompanha a sua trajetória de estudo, por longos anos lhe dando suporte necessário por TODO o percurso de estudo; ele passa a ser uma pessoa de referência, um amigo, um companheiro, um tutor de fato... (Resposta Aluno 4, 25/5/2017).

Fundamental, nos ajudou e motivou muito. Algumas atividades e disciplinas seriam muito difíceis sem a ajuda deles, além da mediação entre nós e a universidade (Resposta Aluno 5).

Importantíssimo (Resposta Aluno 5, 28/5/2017).

Pode-se inferir que o desânimo relatado na resposta do aluno remete às situações de dificuldades que os alunos encontram durante o curso e que o tutor presencial pode acolher e orientar em vários momentos. Agora que estão sem o tutor presencial, estão se sentindo sem apoio e desanimados. Tal situação pode levar o aluno à evasão, por não sentir o respaldo que precisa para superar as dificuldades e continuar no curso.

Outro aspecto interessante, verificado na resposta de um dos alunos, consiste no caráter dinâmico do tutor presencial em oferecer vários momentos diferentes para que os alunos tenham contato com o conteúdo do curso de diversas maneiras: palestras, seminários, grupos de estudos. Assim como o caráter mediador indicado sobre a tutoria, apontado na mesma resposta, que vai ao encontro da função do tutor na educação a distância e da visão da Coordenadora UAB, relatado a seguir:

O tutor presencial tem uma função crucial dentro do sistema UAB, atuando principalmente na mediação da comunicação entre os docentes e alunos, facilitando assim o processo de ensino aprendizagem. Além disso, dentre suas atribuições, precisa estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes. Essa atividade, quando desenvolvida pelos tutores presenciais, apresenta um grande ganho para todo processo. Isso porque através desse contato, os alunos se sentem motivados a realizarem o curso, apresentando bons resultados e, muitas vezes, diminuindo a taxa de evasão. (Coordenadora UAB da UFSJ, 29/05/2017).

A Coordenadora de Polo também apresentou sua visão acerca da tutoria presencial evidenciando a importância das ações do tutor para manter o aluno no curso por meio do vínculo que se constrói entre tutor-aluno:

A função do tutor presencial na educação a distância é imprescindível para a manutenção do aluno no curso, uma vez que, além de acompanhar as atividades presenciais do curso ele acolhe, ouve o aluno em suas dificuldades e o auxilia a buscar caminhos que não sejam a desistência ou abandono do curso, que muitas vezes é a única oportunidade que o aluno tem de realizar um curso superior gratuito e com qualidade. (Coordenadora do Polo UAB Franca, 27/5/2017).

Um diferencial na tutoria presencial do Curso de Filosofia da UFSJ consistiu na possibilidade do tutor lidar também com os conteúdos pedagógicos e não somente os aspectos administrativos que a função requer. Foi uma iniciativa da Coordenadora do Curso, na época, que foi muito bem acolhida e desenvolvida pelos tutores presenciais do curso no Polo UAB Franca.

Dentro das atribuições dos tutores presenciais, do curso de Filosofia, há o envolvimento direto nos conteúdos. Isso se deu a partir de uma proposta da então coordenadora do referido curso. Exemplarmente essa proposta buscou parceria e comprometimento entre os três pilares de sustentação do processo EAD/Filosofia: coordenadora de polo, coordenadora de curso e os tutores presenciais. Até então, esses tutores eram impedidos de se envolverem com os conteúdos e ficavam no polo apenas tirando dúvidas sobre a plataforma e algumas questões técnicas. (Coordenadora do Curso de Filosofia da UFSJ, 27/05/2016).

Dessa forma, ratificou-se a importância da função do tutor presencial na engrenagem da EaD por meio dos relatos, respostas dos alunos e aspectos teóricos. E, aqui no Polo UAB Franca, pudemos confirmar por vivenciarmos os dois momentos: com e sem tutor, e pelos próprios alunos, que responderam ao formulário relatando estar sentindo a falta do tutor.

4. CONCLUSÃO

Percebemos, desse modo, que o curso de Filosofia da UFSJ contemplado pela UAB Polo Franca foi estruturado com base nos vínculos de confiança, respeito, compromisso e responsabilidade. As atividades de tutoria presencial foram mobilizadoras para que os alunos se encantassem pela filosofia e realizassem o curso, viabilizando toda a sua integridade.

Pensando nos futuros profissionais da área filosófica, as atividades foram pensadas para subsidiar e fundamentar as ações dos futuros professores, que poderão utilizar dos diversos meios e estratégias adquiridos no curso, para a formação de futuros alunos. Por meio dos seminários, filmes, rodas e grupos de estudos, temos a certeza que os princípios éticos e humanistas foram desenvolvidos e, assim, nossos profissionais saberão lidar com os desafios que a licenciatura impõe.

Saberão localizar, indicar, pesquisar e buscar conceitos e filósofos, linhas de estudos e temas críticos para debates, questionamentos e sistematização de ideias, viabilizando a dialogicidade da filosofia para a nossa sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. et al. **Educação a Distância: Formação de Professores em Ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem**. São Paulo, Projeto NAVE, 2001.

CAPES. Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. **Diário Oficial da União**. n. 18, 25 jan. 2017, p. 21. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/25012017-PORTARIA-No-15-DE-23-DE-JANEIRO-DE-2017.pdf>>. Acesso em 05 set. 2017.

CAPES. Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. n. 204, 24 out. 2016, p. 17. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>>. Acesso em 05 set. 2017.

COSSUTTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- COSTA, E. C. P.; BARROS, M. D. M. In: **Revista Práxis**. ano VI, n. 11, jun. 2014. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/10623/2/elaine_costamarcelo_IOC_2014.pdf>. Acesso em 09 maio 2017.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 30 de Abril de 2010**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 05 set .2017.
- FONSECA, C. C.. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCHFUMEC, 2004.
- MARTINS, O. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NOVAK, S.; ARAGÓN, R.; ZIED, M.L.; MENEZES, C. (Org). **Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Aprendizagem_em_Redde_na_EAD.pdf> Acesso em: 15 ago. 2017.
- PERRENOUD, P. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, E. C., & CORRADI-WEBSTER, C. M. Competência social para interagir em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Investigación y Educación en Enfermería**. v.1, n.29, p. 97-102, 2011
- SILVEIRA, C. A. B. Mediação pedagógica: as competências do tutor e a motivação para aprendizagem. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 11., Florianópolis, 5-8 ago. 2014. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UniRede, 2014. Disponível em < <http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/ESUD-2014.iso>> Acesso em: 09 maio 2017.
- TEIXEIRA, G. **A avaliação no processo ensino aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=80>>. Acesso: 15 maio 2017.
- VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D. e PIMENTEL, N. (Org.) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- VASCONCELLOS, CS. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. v.21, n.83, p. 28-55, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

POLO UNIVERSITÁRIO SANTO ANTÔNIO: DEZ ANOS

Dilce Eclai de Vargas Gil Vicente – dilcee@gmail.com – POLO SAP

Josélia Maria Lorence Fraga – joselia.lorence@gmail.com – POLO SAP

RESUMO. *O Polo Universitário Santo Antônio (POLO SAP) resulta de uma conquista histórica do município de Santo Antônio da Patrulha-RS, um dos mais antigos do Estado. Iniciado através da habilitação do Município ao Edital Federal Número 01, de 16 de dezembro de 2005, para oferta de Ensino Superior através do sistema Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação, foi institucionalizado pela Lei Municipal nº5.300, de 19 de setembro de 2007. Este artigo registra a trajetória de desafios e ações que impactaram o lugar, a partir de sua constituição, no ano em que completa 10 anos de atuação.*

Palavras-chave: *Educação a Distância. Polo de apoio presencial. Trajetória. Ações.*

ABSTRACT. *The Santo Antônio University Polo (POLO SAP) results from a historic conquest to the city of Santo Antônio da Patrulha-RS, one of the oldest in the state. It was initiated through the Municipality's authorization by the Federal Notice number 01 of December 16th, 2005, for the provision of Higher Education through the Open University System of Brazil, program of the Ministry of Education, which was institutionalized by Municipal Law n. 5,300, dated from September 19th, 2007. This article records the trajectory of challenges and actions that impacted the place, from its constitution, in the year that it completes 10 years of operation.*

Keywords: *Distance Education. Study Centers. Trajectory. Actions.*

Submetido em 13 de maio de 2017.

Aceito para publicação em 05 de setembro de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância teve uma trajetória importante que acompanhou a evolução das tecnologias, desde o início do século. Uma importante revisão do uso das tecnologias na Educação a Distância, dividida em gerações, é observada por Vicente (2012, p. 26). Constituída a partir da proposta de tornar possível o acesso à educação pela população que se encontra distante geograficamente dos centros formadores, possibilitando o seu ingresso ao ensino superior e técnico, a Educação a Distância não substituiu o processo educacional presencial, mas agregou-se a ele para construir uma nova educação que possa ser democrática, inclusiva e emancipatória (VICENTE, 2012).

O sistema Universidade Aberta do Brasil foi efetivado através do Edital MEC N. 1/2005 e se constitui numa das Políticas Nacionais da Educação. A lógica instalada a partir deste edital era a de que essa oferta ocorresse em polos de apoio presencial, criados e mantidos pelos municípios ou estados. A criação dos polos de apoio presencial para o funcionamento de cursos de ensino superior e cursos técnicos foi, sem dúvida, um grande passo na socialização do conhecimento e democratização da educação no Brasil. Em Santo Antônio da Patrulha-RS, tal criação constituiu-se em uma oportunidade que tem renovado o projeto de vida de muitas pessoas. A construção de uma linha de atuação, com projetos desenvolvidos em parceria com a comunidade, deu, ao Polo Universitário Santo Antônio, a possibilidade em se firmar como um relevante equipamento social regional.

No ano em que o Polo Universitário Santo Antônio completa dez anos de existência, o presente artigo reflete sobre as modificações no cenário de formação de professores, ocorridas desde a sua institucionalização através da Lei Municipal n. 5.300, de 19 de setembro de 2007. Na sua implementação, aceitou-se o desafio de incluir, digitalmente, o professor, para que tivesse condições de acessar os cursos de graduação e especialização oferecidos na modalidade a distância. Encontrou-se aí, rapidamente, um importante e fértil campo de atuação, no que se refere à formação continuada de professores. Trabalha-se, nos dias atuais, com a visão de estímulo a uma educação provocadora de transformações, fomentando a pesquisa, o protagonismo e a autoria das práticas docentes.

Em 2017, a formação continuada de professores está sendo realizada através de cursos de aperfeiçoamento e de eventos como a Semana Acadêmica. Os cursos em andamento são: Educação em Diversidade; Educação Ambiental: um link com a educação digital; Cooperativas Escolares: formação para o desenvolvimento social e humano; Comunicação Social Escolar; Caminho das águas; e Google para Educação. Todos os cursos combinam momentos presenciais e os realizados em ambientes virtuais: *Moodle*, *Hangout On Air* e o *Classroom*, valorizando as tecnologias digitais que permitem a comunicação e a colaboração. Para que haja a oferta dos cursos, são feitas parcerias com instituições locais. Os cursos de aperfeiçoamento trabalham os referenciais teóricos específicos e realizam um projeto de intervenção na escola, sendo, atualmente, provocadores de práticas inovadoras e de experiências que subsidiam a produção de artigos, como forma de socializar a práxis pedagógica docente.

2. O POLO UNIVERSITÁRIO SANTO ANTÔNIO E SUA CONSTITUIÇÃO LEGAL: EVOLUÇÃO E CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO

Santo Antônio da Patrulha, um dos quatro primeiros municípios constituídos no estado do Rio Grande do Sul, dispõe de uma área de 1.049 km², com população estimada em 42.333 habitantes (IBGE, 2010). Ciclos são evidenciados na trajetória econômica do município, trajetória essa alicerçada na cadeia produtiva da cana de açúcar e do arroz. Atualmente, a economia é diversificada e já conta, também, com a indústria metal mecânica e a calçadista. As ligações com Porto Alegre, serra gaúcha e litoral norte do estado, distantes à 76 km, colocam o município em posição geográfica estratégica para a existência de um Polo Educacional Regional. Ao longo dos últimos 40 anos, várias iniciativas aconteceram para garantir a oferta de ensino superior ao município, que foram concretizadas com a política de expansão do ensino superior pela Universidade Aberta do Brasil.

O desejo da comunidade foi confirmado em votação de consulta popular em 2006, oportunidade à qual mais de 30% dos eleitores do município compareceram as urnas, em processo não obrigatório, para eleger, como demanda principal, a oferta de ensino superior no município. As administrações municipais têm tido esse projeto como um dos mais significativos, cumprindo com as exigências legais de criação e manutenção do polo. Ações na conquista de melhores condições físicas, de maior número de cursos e de melhor atendimento possibilitaram também ao próprio polo, pensar no “polo dos sonhos”. Cabe aqui comentar que o município é historicamente conhecido pela produção dos doces luso-açorianos, dentre eles, o mais característico, o sonho.

Para Cabeda et al. (2010) há três pontos fundamentais para o sucesso de um polo: (1) conectividade sem fio e acesso em banda larga; (2) professor-tutor colaborativo; e (3) a estrutura de hardware. Nossa experiência reforça a importância da conectividade para garantir a interação e a comunicação rápida, tão necessária na Educação a Distância. É a conexão que possibilita estarmos em lugares físicos diferentes, interagindo em um mesmo espaço virtual ao mesmo tempo.

Vencidas as ações de busca de melhorias em estrutura física, qualificação dos espaços, implantação da subestação de energia, melhorias de conexão de internet, e com a aquisição de equipamentos e livros, percebeu-se a necessidade de investimento na formação dos tutores e professores que — através da formação continuada no interior do polo e do compartilhamento da formação com as universidades — tornar-se-iam fluentes tecnologicamente e passariam a desempenhar suas funções com mais comprometimento em relação à aprendizagem dos estudantes. Ainda que por sua função na docência, levariam o aprendizado em tecnologias digitais do polo para suas escolas, quando na prática de educação presencial.

Quando pensamos em uma escola do futuro, aproximamo-nos em muitos pontos do que é hoje um polo de apoio presencial, principalmente tendo em vista o uso das tecnologias; os espaços mais flexíveis, com mobiliários que permitem trabalhar individualmente ou em pequenos grupos, entre outros arranjos; e na relação tutor-

estudante, com ensino focado na pesquisa e na colaboração. Nesse sentido, a contribuição do Polo Universitário Santo Antônio, nesses dez anos, foi a expansão da oferta de ensino superior, e também a ampliação do processo de inclusão digital e a inovação na educação presencial através da formação continuada de professores.

Com tantas influências positivas a partir da implantação dos polos, iniciaram-se os questionamentos: um polo de apoio presencial pode interferir no desenvolvimento local? Qual modelo de gestão priorizar?

Pensar a gestão do polo para, efetivamente, ser mais do que “de apoio presencial” nos exigiu pensar essa gestão em diferentes dimensões. Segundo Silva (2010), a Coordenação dos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil deve receber formação para atuar na gestão do polo nas seguintes dimensões: gestão estratégica; gestão de projetos; gestão de infraestrutura; gestão de equipe; e gestão de processos. Com base na síntese das ideias do autor, ressaltamos a importância de cada dimensão para uma gestão integral do polo. Cuidar da infraestrutura para que atenda as necessidades de cada curso e manter os ambientes organizados, limpos e com equipamentos funcionando constituem condições básicas de funcionamento do polo.

Construir uma equipe de trabalho confiável e envolvida, além de desenvolver com os tutores um grau de comprometimento com a aprendizagem dos estudantes pode trazer qualidade para a educação a distância. Porém, respeitadas as dimensões anteriormente citadas, destacamos a dimensão “gestão de projetos” como a diferencial para o polo que pretende constituir-se para além de um polo de apoio presencial e ser uma referência para a comunidade. É necessário que o polo esteja envolvido em projetos significativos para o lugar onde está inserido, integrando parte de redes já construídas, liderando ações na comunidade.

O Polo Universitário Santo Antônio possui, atualmente, Conselho Gestor do Polo com Regimento Interno e Plano de Gestão. Disponibiliza, com exclusividade, às instituições parceiras: salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, sala de webconferência, sala de tutores e professores, conexão de fibra óptica de 50 Mb, rede *wireless*, laboratório móvel com *notebooks* para uso dos estudantes e mobiliário adequado em ambientes climatizados, cumprindo com as exigências da legislação e possibilitando ao polo ser avaliado pela CAPES como “AA”.

A formação interna, no polo, trouxe qualidade ao atendimento dos estudantes dos diferentes cursos e permitiu a elaboração de um Plano de Gestão com a participação dos tutores e estudantes. Esse documento foi gerado com a finalidade de registrar “o Marco Situacional e o Diagnóstico do Plano de Gestão do Polo Universitário Santo Antônio”. Além da UAB e do e-Tec, o polo ainda disponibiliza suas dependências, cursos e palestras de forma conjunta com a Secretaria Municipal de Educação, cumprindo, segundo a filosofia registrada neste plano de gestão, a meta de atuar como a “casa do professor” no município. Dentre os objetivos e metas do Plano de Gestão foram incluídos um plano “mídias” para divulgação das atividades do polo e outro relativo à contribuição do polo com a comunidade local, com a formação

profissional e com a formação continuada de professores. A presença de um polo de EaD no município pressupõe a integração com a comunidade, estabelecendo parcerias, promovendo mudanças e contribuindo com o desenvolvimento da cidade e das pessoas. Dentre os objetivos e metas do Plano de Gestão, destaca-se:

Continuar a realização e divulgação de projetos em parceria com a comunidade em diferentes áreas, como: ambiental, informática, desenvolvimento sustentável, gestão pública e educacional, turismo rural. - Estimular a participação dos acadêmicos nos eventos do município que se identificam com a temática dos cursos. - Articular a existência de cursos que contemplem as demandas da comunidade. - Articular a oferta de trabalho para os estudantes que concluem cursos oferecidos no Polo Universitário. Articular a participação dos acadêmicos em projetos de iniciativa pública que visem o desenvolvimento da cidade. (POLO SAP-GESTÃO, 2015).

Sobre a formação acadêmica e profissional, a parceria com o e-Tec ganha destaque e, sobre a formação continuada de professores, o Plano de Gestão assinala que o desenvolvimento acelerado da sociedade e do conhecimento desafia todos os profissionais deste século a buscarem atualização permanente.

A experiência da construção do Plano de Gestão de forma compartilhada levou a criação do Conselho Gestor do Polo, o qual possui um Regimento Interno que normatiza suas funções e a eleição dos seus membros. O Conselho Gestor passou a ser o órgão que orienta as ações do polo. Uma das ações definidas pelo Conselho Gestor é a criação da Associação Polo Universitário Santo Antônio (APUSA), com estatuto próprio. Na visão do Conselho Gestor do Polo, cada polo deve se constituir na “casa do professor”, sendo um espaço de formação inicial e continuada. Referente a esse aspecto, o Plano de Gestão tem como objetivo e metas:

Continuar a oferta de cursos de aperfeiçoamento aos professores e funcionários. - Continuar a oferta de cursos de informática aos professores, promovendo a inclusão digital e inovações nas práticas pedagógicas. - Possibilitar relatos de experiências entre os acadêmicos das licenciaturas e os professores das redes públicas (Polo SAP-NTE, 2015).

O desafio do polo foi o de construir uma história na Educação a Distância, na qual os cursos pudessem ser ofertados com qualidade e em que os professores desses cursos interagissem com a comunidade. Uma pergunta que sempre é feita aos estudantes que iniciam um curso é: o que você fará com o conhecimento adquirido neste curso? A intenção é a de comprometê-los com ações sociais, fazer com que pensem uma forma de intervir na realidade em que estão inseridos, dar um retorno positivo com ações concretas e, assim, colocar os saberes construídos no curso à disposição da comunidade.

2.1 Desenvolvimento local

A implantação e a gestão do polo fazem parte de uma política pública nacional e trazem a expectativa de promover o desenvolvimento da comunidade pela ampliação do acesso ao conhecimento, fortalecer as competências individuais e aumentar a capacidade de participação. É um risco, porém, pensar estratégias de desenvolvimento local como se não tivessem relações de interdependência com as

políticas nacionais. Nessa visão, o Polo Universitário Santo Antônio se propôs a ser mais do que um polo de apoio presencial. Trabalhou para constituir-se numa referência na realização de ações que provocassem a participação da comunidade, colaborando de forma positiva na mesma.

Nesta década, caminhou focado em sua finalidade, conforme dispõe no artigo 4º do seu Regimento Interno:

a) oferecer ensino superior gratuito em nível de graduação, pós-graduação, tecnólogo e aperfeiçoamento; b) oferecer educação profissional de nível médio; c) oferecer formação continuada aos professores da rede pública, em informática na educação; d) contribuir para o desenvolvimento do município através da educação com qualidade social. (POLO SAP-REGIMENTO, 2012).

O tema “desenvolvimento local e gestão de polos” nos faz refletir sobre a amplitude do desenvolvimento, que pode ser entendido com diferentes concepções. Segundo Oliveira (2002 p. 38) “em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhoria na qualidade de vida”. Para Conterato e Fillipi:

O desenvolvimento é um fenômeno de natureza social marcado pela controvérsia quanto às suas formas de concepção e de aferimento. Isso se deve basicamente ao fato de que o desenvolvimento só existe como tal na medida em que passa a ser percebido como uma situação que promove mudanças em determinada coletividade humana. Tais mudanças se dão graças a ações individuais e coletivas que podem produzir impactos positivos em seus meios de vida (CONTERATO e FILLIPI, 2009, p. 11).

Uma mudança estrutural com objetivo de ampliar distribuição da renda e qualidade no modo de vida das pessoas depende de um conjunto de ações impactantes em diferentes áreas do conhecimento humano e de um projeto social que defina a dimensão de cada ação, unindo-os em objetivos comuns. Nosso foco está voltado para ações locais, para nossa comunidade, para nosso município. Não cabe pensar o desenvolvimento local apenas na dimensão econômica. O desenvolvimento do território está estreitamente ligado à sua sustentabilidade ambiental e social. Neste sentido, acreditamos que a educação tem um papel fundamental na formação do cidadão, na elevação da competência individual, na participação social e na articulação das comunidades para realizar ações coletivas, promovendo o desenvolvimento sustentável do lugar.

Dentre as ações de impacto local, protagonizadas pelo Polo Universitário Santo Antônio, destacamos:

a) *Fórum de Desenvolvimento Rural*: idealizado com a proposta de um projeto de Turismo Rural Solidário, constituiu-se em um momento de mobilização de lideranças, educação de agricultores com o objetivo de dialogar sobre o conceito de desenvolvimento e sobre as condições da agricultura local e nas possibilidades constatadas pelos acadêmicos, após estágio, em propriedades agrícolas. A participação dos estudantes, educadores e agricultores marcou o momento deixando crédito e esperança pela presença do ensino superior. O evento foi divulgado na página da SEAD/UFRGS e estabeleceu compromisso de articulação do Plano de Desenvolvimento

Rural com várias ações posteriores. Um exemplo dessas ações foi o curso de aperfeiçoamento “Educação Popular e Desenvolvimento Territorial” realizado em 2016 em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, FETAG e ENFOC/CONTAG, que, além de refletir sobre educação popular e desenvolvimento local, teve uma prática de planejamento rápido e participativo, envolvendo 16 comunidades de Santo Antônio da Patrulha.

b) *Mostra de Desenvolvimento Rural*: foi realizada pelos estudantes do curso de Planejamento e Gestão Rural após estágio nas agroindústrias, oportunizando que todos os empreendimentos que abriram as portas para receber os estudantes tivessem um retorno, uma oportunidade de comercialização dos seus produtos. Para muitos estudantes e empreendimentos, essa foi a primeira experiência de comercialização de produtos em eventos. Esse trabalho acabou por influenciar na constituição das feiras do agricultor, promovendo a comercialização direta entre agricultor familiar e o consumidor.

c) *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - Mostra do Conhecimento*: o Campus FURG Santo Antônio da Patrulha e a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Polo Universitário Santo Antônio, realizam, anualmente, a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, para a qual é dedicado um dia à mostra dos trabalhos dos estudantes na educação básica. Os trabalhos são desenvolvidos pelos estudantes a partir de um projeto de pesquisa. Os professores recebem formação no polo durante o ano, através de reuniões e oficinas mensais com os professores do campus FURG Santo Antônio da Patrulha, visando a organização dos trabalhos com os estudantes. O evento possui uma página na internet com toda a programação e foi realizado entre os anos de 2009 e 2016, inclusive com recursos do CNPQ. Em 2017, iniciam-se novos momentos de formação e planejamento. A importância desse trabalho está, principalmente, na possibilidade de inovar a prática escolar, e em valorizar a pesquisa, a leitura e a construção pelo estudante.

d) *Intercâmbios*: o convívio com Anne Chaulett, pesquisadora francesa, enviada ao polo para pesquisar os impactos do curso Bacharel em Desenvolvimento Rural (na UFRGS), despertou o interesse em uma vivência na França, com objetivo de conviver com agricultores, compreender os modos de produção e conhecer uma cultura diferente da nossa. Em agosto de 2010, um acadêmico viajou para França, conviveu durante 30 dias com agricultores de diferentes regiões e trouxe a experiência da produção agroecológica de hortifrutigranjeiros, a forma de constituição das associações de agricultores, e como ocorre o pagamento de subsídios aos agricultores pelo governo francês. Ao final de dezembro de 2010, recebemos Gerrard Guidu, agricultor, membro de Associação Internacional de Desenvolvimento, que conheceu os agricultores locais, a Educação a Distância e as belezas da região. O projeto teve continuidade, possibilitando que nove acadêmicos do curso de Desenvolvimento Rural e vários agricultores do município participassem da experiência de intercâmbio. Em 2015, foi criada a Associação de Promoção do Desenvolvimento Sustentável e do Intercâmbio Solidário (APRODESI-Sol) com objetivo de reunir pessoas comprometidas com o desenvolvimento sustentável e de efetivar a continuidade do projeto de

intercâmbio solidário, em parceria com a SOLEIL na França. Em 2017, o polo recebe membros da SOLEIL e passa a articular a comunicação entre três escolas públicas localizadas em Santo Antônio da Patrulha, Caraá e Le Bourgneuf La Forêt. A sala de aula virtual permite a interação dos estudantes com objetivo de conhecer culturas diferentes.

e) *Seminários e encontros entre estudantes e professores pesquisadores*: os seminários constituem-se em momentos de reflexão sobre diferentes temáticas que contam com apresentação de professores das instituições de Ensino Superior e de acadêmicos dos diferentes cursos. Esses momentos são abertos à comunidade, que tem participado intensamente. Os eventos realizados pelo polo são organizados com a participação de acadêmicos integrando as comissões organizadoras.

f) *Oficinas para estudantes*: na matrícula dos estudantes de cada curso, preenchemos um cadastro, no polo, que permite diagnosticar a necessidade do grupo com a parte de informática e escrita. Diante da necessidade, oferecemos oficinas de informática e produção textual. Outro momento em que as oficinas tornam-se importantes é ao final do curso para apresentação dos trabalhos de conclusão. Nessa ocasião, buscamos na comunidade o auxílio para a realização de oficinas.

g) *A informática redimensionando as relações a partir dos 60 anos de idade*: projeto iniciado em 2014 com objetivo inicial de inclusão digital de pessoas com mais de 60 anos. Teve continuidade para um grupo de 115 pessoas que trabalham com atividades digitais em “nuvem”, utilizam ferramentas de comunicação e colaboração e estudam temas do envelhecimento. Este projeto possibilitou, ao município, em 2016, o prêmio Gestor Público em Tecnologias da Informação e da Comunicação. Em 2017, evoluiu para a Universidade do Idoso.

2.2 O Polo Universitário Santo Antônio: da inclusão digital a construção da autoria nas práticas docentes

Em 2007, junto com a instalação dos primeiros cursos, iniciou-se o projeto chamado Núcleo de Tecnologia Educacional com objetivo de realizar a formação continuada dos professores em informática para educação. Inicialmente, as ações foram de inclusão digital e preparação para acesso aos cursos de graduação e especialização ofertados pelas Universidades no âmbito da UAB. Este projeto teve continuidade nos dez anos de funcionamento do polo, evoluindo para uma oferta de formação em três níveis: básico, intermediário e avançado. No nível básico, o objetivo é inclusão digital, hoje quase desnecessário. No nível intermediário, é oferecida formação com editores básicos. No nível avançado, é ofertada formação com referencial teórico atual, ambiente virtual de aprendizagem, em parceria com o programa da *Google* chamado “Grupos de Educadores *Google*”, que está presente no Brasil desde 2014. Todos os cursos possuem registro histórico na página do NTE (2017).

A inclusão digital do professor e a vivência de práticas com as tecnologias digitais que permitem comunicação, pesquisa, colaboração e geocolaboração, constituem-se em uma possibilidade de romper com o modelo educacional da cópia e

repetição. Para Carvalho (2017, p. 107), um dos maiores desafios que se coloca ao segmento educacional é a ideia de avançar de um ensino transmissivo, centrado no professor. Nessa perspectiva, Moran (2017, p. 74) diz que três conceitos são especialmente poderosos para aprendizagem hoje: metodologias ativas, ensino híbrido e competências digitais, que exigem formação, estudo e reflexão, por parte do professor.

Inverter o modelo pedagógico, com metodologias ativas, utilizando as tecnologias digitais, pode levar à autoria do estudante. Para Nóvoa (2017), é necessária uma “revolução no trabalho docente” para que a escola possa entrar no século XXI. Essa revolução necessariamente contempla a utilização das tecnologias digitais e o trabalho colaborativo no ambiente da sala de aula e nos espaços de formação do professor.

O acesso e o domínio das tecnologias digitais na área da Educação não são suficientes. É necessário que o professor, ao se apropriar desta linguagem, faça uma reflexão sobre o uso dessas tecnologias e, assim, reveja sua metodologia de trabalho. Nesse sentido, o Núcleo de Tecnologia Educacional passou a atuar com o objetivo principal de instigar a reflexão sobre a prática pedagógica do professor e instrumentalizá-lo para o uso das tecnologias digitais, possibilitando a inovação na ação pedagógica.



Gráfico 1 - Indica o número de professores na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha com conhecimentos de informática nos anos de 2007 e 2010.

Fonte: Modificado de Vicente (2011).

A importância do Núcleo de Tecnologia para as escolas é visível na formação dos professores, conforme indicamos no Gráfico 1. A pesquisa realizada em dois momentos pelo Polo Universitário Santo Antônio (2007 e 2010) permitiu a comparação dos dados que demonstram a evolução das necessidades dos professores e, por consequência, a necessária mudança de atuação da instituição frente ao novo perfil de educador, bem como observar o impacto das ações de formação propostas pelo polo.

Analisando a trajetória do polo, percebem-se dois grandes impactos: o primeiro deles é resultante da intervenção do Sistema UAB através das universidades parceiras e está associado à formação inicial e continuada de professores, por meio da oferta dos cursos de graduação e especialização. Tal afirmação pode ser evidenciada pelo atendimento da Licenciatura Plena à praticamente 100% dos professores da rede municipal após oferta exclusiva de Licenciatura em Pedagogia para os professores desta rede. O outro impacto é de iniciativa própria do polo e refere-se especialmente aos cursos de aperfeiçoamento ofertados aos professores. O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) tem contribuído significativamente na formação continuada de professores e na inclusão digital.

Todas as construções em termos de formação inicial e continuada, bem como a produção acadêmica decorrente destas formações, têm sido registradas em publicações protagonizadas pelo polo como compromisso em dar visibilidade aos autores que o constituem, cujo conjunto de obras está representado na Figura 1.

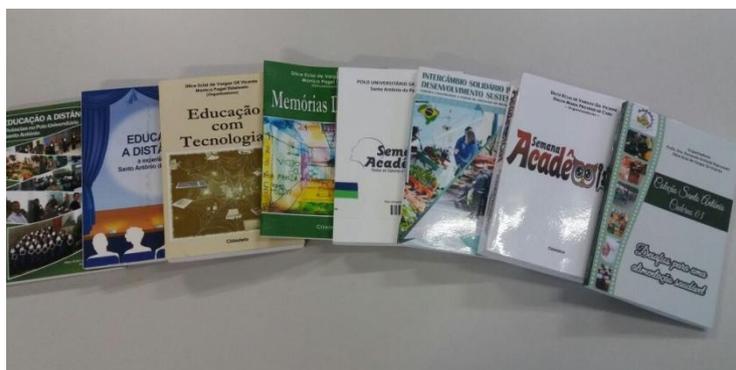


Figura 1 – Publicações produzidas pelo Polo Universitário Santo Antônio.
Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa realizada.

Iniciando em 2012, foi publicado o livro *Educação a Distância: a experiência de Santo Antônio da Patrulha* que objetivou registrar a história do Polo Universitário; Em 2013, foi publicado o livro *Educação a Distância: vivências no Polo Universitário Santo Antônio*; com objetivo de publicar cartas dos estudantes, que relatam histórias de vida impactadas pela realização dos cursos.

No ano de 2014, foi a vez de publicar o livro *Semana Acadêmica 2014: redes de saberes, saberes em rede*, com artigos produzidos pelos palestrantes e estudantes de diferentes cursos; em 2015, o polo publicou 3 livros em parceria com o Polo UAB Novo Hamburgo, que são: *Educação com Tecnologias*, *Memórias Docentes* e *Formação Acadêmica e Práticas Profissionais Inovadoras*. Em 2016, foram três livros: *Semana Acadêmica*, *Intercâmbio solidário para o desenvolvimento sustentável: saberes construídos a partir de vivências no Brasil e na França* em parceria com APRODESI-Sol, além de lançar a *Coleção Santo Antônio*, com o primeiro exemplar *Desafios para uma alimentação saudável*, fruto da parceria com os professores do campus FURG em Santo Antônio da Patrulha que ministraram o curso de aperfeiçoamento de mesmo nome. Para 2017, está em construção o livro *Por uma educação transformadora* que abordará os artigos desenvolvidos pelos estudantes dos cursos existentes no polo.

2.3 As possibilidades futuras: os próximos dez anos do Polo Universitário Santo Antônio

Na oferta da Educação a Distância pela UAB, o Polo de Apoio Presencial é um local obrigatório, avaliado e acompanhado, o que não diminui o debate sobre o papel desse ator na oferta dos cursos. Cada edição dos cursos constitui-se em um processo de articulação e conquista, tanto por parte das universidades, que buscam o fomento, como pelos polos, que comprovam suas demandas. A experiência mostra que o polo pode ser mais do que apoio presencial, transformando-se em referência para o professor que busca, nesse espaço, sua qualificação permanente.

O momento social vivido possibilita novas formas de aprender e exige do professor uma formação continuada que seja o alicerce dessa transformação. Nunca foi tão urgente para a educação uma formação permanente para os professores. O polo, espaço qualificado, com acúmulo de saberes e profissionais integrados na cultura digital, pode ser um aliado, uma referência ou uma instituição propositiva em ações de formação continuada.

Percebe-se o polo como local de produção e autoria ao analisar os resultados dessas produções, como a publicação de livros, revista, jornais e artigos publicados, fortalecendo, ainda mais, a ideia de um polo para além de apoio presencial. Com o estabelecimento de metas como essas, podemos observar que alguns polos de apoio presencial deixaram de ser aquele espaço híbrido cuja primazia era a manutenção de certa infraestrutura plenamente descartável — se não, superável — e passam a responder como território dedicado à formação de professores e à formação profissional, no caso das parcerias com o e-Tec.

Para oferta da formação inicial na modalidade a distância, o polo tem se evidenciado como um dos autores desse processo, facilitando a interiorização da oferta de ensino superior e contribuindo para a qualidade dessa oferta. Porém, a prática de Santo Antônio da Patrulha permite afirmar que o polo deve ser um local que acolhe o professor, seja para formação inicial ou continuada, seja para ação de iniciativa da universidade, da mantenedora, ou do próprio polo.

3. CONCLUSÃO

A construção de uma Educação a Distância de qualidade, que promova aprendizagens e interfira de forma positiva na comunidade, requer, principalmente, o comprometimento. O Polo Universitário Santo Antônio, nesses últimos dez anos, esteve completamente envolvido com esse compromisso, atuando dedicadamente na sua função primeira, ou seja, ser polo de apoio presencial do sistema UAB, contribuindo para a formação inicial e continuada de docentes e acadêmicos. Contudo, também construiu sua autoria, através da oferta de cursos de aperfeiçoamento, desenvolvidos por iniciativa própria e disponibilizados aos professores que buscam por formação continuada, o NTE.

O impacto de um polo de apoio presencial em uma determinada comunidade e região é dependente de fatores importantes, dentre os quais destacamos a proposta

pedagógica dos cursos que serão ofertados nas comunidades de abrangência de atuação dos polos e as condições mínimas de funcionamento, com destaque para as questões de conectividade. A necessária avaliação permanente e o acompanhamento constante dos cursos ofertados nos polos, bem como a formação continuada dos tutores e demais funcionários que atuam nos cursos e nos polos, são determinantes para o seu êxito.

Transformar cada polo de apoio presencial que já possui uma estrutura de funcionamento básica, no “polo dos sonhos”, é, portanto, investir em conexão, em formação continuada dos tutores, assegurar a manutenção dos equipamentos com reserva no orçamento municipal anual e, especialmente, aproximar a rede de docentes da educação básica a esse espaço de formação.

O esforço do Polo Universitário Santo Antônio sempre foi o de envolver os atores que o constituem em projetos significativos para a comunidade, promovendo uma efetiva interação entre teoria e prática. Alguns reconhecimentos evidenciam que a caminhada pode servir de estímulo aos polos de apoio presencial que desejam atuar com projetos de iniciativa local, em parceria com a comunidade. Do conjunto destes reconhecimentos, cita-se a Menção Honrosa para as melhores experiências de 2013 oferecida pela CAPES em novembro desse mesmo ano.

Em se tratando de projetos de iniciativa local, sendo equipamento social já reconhecido pela comunidade, o Polo Universitário Santo Antônio encontrou no campo da formação continuada de professores, uma de suas maiores evidências de capacidade de transformação de realidades.

REFERÊNCIAS

CABEDA, M.; VICARI, S.; STAPF, A.; SILVA, A. C. de O. Uma nova forma de polo de apoio presencial para EAD: O Polo dos Sonhos. **Anais eletrônicos...** Congresso Internacional de Educação a Distância, 16. Fox do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/2842010101650.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CARVALHO, M. T. (Org.) **Educação 3.0, novas perspectivas para o ensino**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2017. 117p.

CONTERATO, M. A.; FILLIPI, E. E. **Teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_grande_do_sul.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, Mônica Timm de. (Org.). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2017. 117p.

NÓVOA, A. **Como organizar as escolas? Do presente para o futuro**. [palestra]. 28ª edição do Fórum Estadual das Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do

Sul: Desafios da nova gestão municipal diante das políticas educacionais. 28-29 mar. 2017, Porto Alegre, UFRGS.

NTE. **Núcleo de Tecnologia Educacional**. 2017. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/polosap.com.br/nte/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

OLIVEIRA, G. B. de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v5_n2/uma_discussao_sobre.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

POLO SAP-NTE. Plano de Ação do Núcleo de Tecnologia Educacional 2015. 2015. Disponível em: <<http://www.polosap.com.br/images/arquivos/PLANEJAMENTO%20Geral%20NTE2015.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

POLO SAP-GESTÃO. Plano de Gestão 2015-2016 o Polo Universitário Santo Antônio. 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8R6rdXGiJaOR1J3UE1QaTIDRGM/view>>. Acesso em: 11 maio 2017.

SAP-REGIMENTO. Regimento Interno do Polo Universitário Santo Antônio. 2012. Disponível em: <<http://www.polosap.com.br/media/RegimentoRevisado06122012.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

SILVA, É. et al. Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. **Revista Novas Tecnologias em Educação**, v.8, n.3, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18086>> Acesso em: 14 abr. 2017.

VICENTE, D. E. G. **Educação a Distância: a experiência de Santo Antônio da Patrulha-RS**. Porto Alegre: Cidadela, 2011.