

1 INTRODUÇÃO

A idéia de elaborar esta pesquisa surgiu de minhas inquietações em relação a Educação a Distância (EaD) e ao fato de haver rumores quanto a oferta de cursos a distância na Instituição em que trabalho, o Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. Decidi, então, me aprofundar no estudo dessa modalidade de ensino, procurando entender o que é a EaD, quais suas concepções e sua sistemática. A partir de leituras, pude perceber que essa modalidade de ensino é intrigante e mesmo polêmica. Por um lado, alguns a elogiam por perceber que é uma forma de poder democratizar a educação, reduzindo ou eliminando o déficit que torna parte da população marginalizada de seus benefícios. Por outro lado, há críticas dos que duvidam de sua qualidade e eficiência, muitas delas alimentadas pela ignorância frente a sua sistemática e por achar que ela é desenvolvida a revelia.

A partir desses meus estudos, surgiu a percepção de que o conhecimento necessário exigia uma aproximação mais incisiva do que aquela propiciada por referências bibliográficas. Passei, então, a buscar a oportunidade de sistematizar meus estudos e os resultados deles por meio de uma pesquisa em um curso de pós-graduação *latu senso* que poderia tornar mais sólida minha formação.

Quanto à relevância deste tema, cabe observar que a EaD tem avançado pelo País a fora, por meio das Universidades Federais e se reforça agora com a implantação dos novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os antigos CEFET's e Escolas Agrotécnicas. Entre as atribuições desses Institutos, além da oferta de cursos técnicos, figura também ministrarem cursos superiores, prioritariamente cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia nas quais há carência de professores no país. Surgiram daí novas oportunidades para a expansão do ensino a distância.

Para atender a esse meu interesse, prestei a seleção ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (MECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG) com o intuito de tentar responder aos muitos questionamentos que foram surgindo em meus estudos e que me intrigavam. Fui aprovado e iniciei o Programa de Mestrado em 2009.

A pesquisa para elaboração dessa dissertação iniciou-se a partir de um levantamento histórico sobre a implantação dessa modalidade de ensino no Brasil e, em particular, na UFG. Verifiquei que, oficialmente, a Educação a Distância na Universidade Federal de Goiás iniciou suas atividades com a UniRede, um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu intuito foi dar início a

luta por uma política de Estado, visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e ao processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. Nesta perspectiva, nos últimos anos, as ações que envolvem a EaD na UFG tiveram um desenvolvimento fecundo, assim como seu impacto no Estado de Goiás.

Em 2005 a UFG passa a fazer parte, conforme a RESOLUÇÃO/CD/FNDE/ n° 34, de 09 agosto de 2005, do consórcio Setentrional para licenciatura em Biologia constituído por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Consórcio Nacional Unirede formado pelos consórcios regionais UNIVIR-CO, AMAZÔNIA NET e CONSÓRCIO BAHIA. Já em 2006, a UFG participou do edital n° 1/2006, de 8 de março de 2006, que trata do primeiro vestibular para ingresso no curso de licenciatura em Biologia a distância, ofertado pelo Consórcio Setentrional.

Na chamada pública MEC/SEED – N° 34/2005 para seleção pública de propostas para apoio financeiro à educação superior a distância foi apresentado projeto pelo Consórcio Setentrional para a licenciatura em Física, constituída por Instituições de Ensino Superior dos Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Bahia e Pará. As instituições participantes foram: Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Bahia), Universidade Estadual de Goiás – UEG e a Universidade Católica de Goiás – UCG. Porém, como a UFPA e a UESC não conseguiram cumprir prazos, foram automaticamente excluídas do processo, passando assim a manter a regularidade somente as outras três instituições.

No Estado de Goiás estava prevista a oferta de uma turma, com ingresso em 2007, com 270 vagas distribuídas em 9 polos. Esses polos foram definidos de acordo com o mapeamento de demandas realizados pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, sendo que a Universidade Federal de Goiás coordenaria a oferta única com parceria operacional da Universidade Estadual de Goiás, da Universidade Católica de Goiás, da Secretaria de Educação e Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado de Goiás.

Além da participação nesse Consórcio, a UFG concorreu ao edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB, e ofertou, sob esse Sistema, os cursos de graduação em Administração, licenciatura em Artes Visuais, em Artes Cênicas, em Educação Física e em Física e os cursos de especialização em Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia da Arte de Contar História, em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia, em Gênero e Diversidade na Escola, em Educação para a Diversidade e Cidadania e um Mestrado

Profissional em Matemática, nos polos de apoio presencial nas cidades de Águas Lindas, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Iporá, Mineiros, Morrinhos, Piranhas, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruana e na cidade de Votuporanga no Estado de São Paulo.

Especificamente a este trabalho nos interessou o curso de licenciatura em Física da Universidade Aberta do Brasil ofertado pela Universidade Federal de Goiás no polo de apoio presencial de Goianésia-GO, em seu primeiro edital, cuja primeira turma se formará no final de 2011. A opção por estudar esse curso foi devido a minha formação básica ser a de licenciado em Física e por ser professor, na Instituição em que trabalho, de disciplinas ligadas a essa minha formação.

Dadas estas condições, a pesquisa seguiu as pistas ainda “frescas” de fatos e dados que se produziam quase simultaneamente ao seu registro. Assim, procurei pesquisar as concepções e condições que moldam um curso de formação de professores de Física a distância tanto para verticalizar minha formação acadêmica e de profissional docente quanto para contribuir com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino na qual eu percebo grandes potencialidades.

Como referência, poucos são os artigos encontrados que tratam especificamente sobre cursos de licenciatura em Física. Em pesquisa, encontramos os trabalhos de Lemes *et al.* (2011), de Caetano e Rezende Júnior (2009), Fernandes, Quartiero e Angotti (2007), Angotti (2006), Cunha (2006) dentre outros não tão específicos. Porém, não encontramos nenhum relacionado à implantação de um curso de licenciatura em Física, que fizesse um estudo sobre suas origens, concepções e gestão. O motivo maior dessa falta de trabalhos no assunto é, provavelmente, o fato de esses cursos serem novos e não se ter dados suficientes para uma avaliação mais específica.

Em geral, as poucas pesquisas produzidas em EaD são provenientes de programas de pós-graduação em várias áreas do conhecimento: educação, informática, administração, comunicação, engenharia, dentre outras. Na edição de 2008 do Anuário Estatístico Brasileiro da Educação a Distância (SANCHEZ, 2008) consta que foram analisados, no período de 1999-2007, 2.388 títulos sobre EAD, assim distribuídos: teses de doutorado (177), dissertações de mestrado (762) e artigos (1449), sendo que a produção na região Centro-Oeste é de apenas 54 trabalhos entre dissertações e teses. No caso de teses e dissertações, houve preponderância de pesquisas realizadas no âmbito das universidades públicas (89%). Desses trabalhos, segundo o Anuário, nenhum foi desenvolvido na UFG.

No que se referem ao nível de abrangência, os trabalhos publicados (dissertações, teses e artigos), segundo o Anuário, destacam-se nas categorias: multiaplicação – temas integrados da pesquisa e a concepção de modelos, metodologias, tecnologias, suportes e serviços, aplicados a vários níveis ou modalidades (33%), ensino superior – institucionalização da EaD (32%), formação de professores (12%), dentre outros. Quanto aos temas mais pesquisados, encontramos, segundo o Anuário: pedagogias e tecnologias (40%), suporte e serviços (17%), gestão e logística (14%), filosofia, políticas e estratégias (11%), pesquisa e avaliação (9%), conteúdos e habilidades (7%) e garantia da qualidade e certificação (2%).

No Estado de Goiás, Faria (2011) fez um levantamento dos trabalhos relacionados à EaD e identificou alguns:

Garcia (2006) fez estudo sobre o papel de determinado profissional nos cursos de formação de professores em serviço, por meio da EaD, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Trata-se do Mediador Técnico Pedagógico (MTP). Já Queiroz (2008) fez um estudo específico de um curso de extensão oferecido na PUC – Goiás, com foco na forma pela qual os canais comunicativos foram utilizados. Andrade (2009) analisou as contribuições da experiência do Proformação para as políticas de formação de professores e a percepção dos gestores federais, coordenadores estaduais, professores formadores e professores cursistas com relação ao processo de formação proposto pelo Programa nos estados de Goiás, Sergipe e Minas Gerais. Estudos sobre programas de formação de professores em Goiás, por meio da EaD, foi temática de outros estudos. Referencia-se Toschi (2000) com estudos sobre a TV Escola, Rodrigues (2006) pesquisou o curso TV na Escola e os Desafios de Hoje na Região Centro-Oeste, Siqueira (2000) estudou o programa Um Salto para o Futuro, Augusto (2005) dedicou-se aos estudos sobre o Proformação em Formosa/GO e Prado (2008) também estudou o Proformação, mas em Rio Verde/GO. Há de se destacar o estudo de Silva (2011), o qual fez uma análise, na cidade de Anápolis/GO, sobre a estrutura administrativa da EaD a partir de três instituições, UEG, UnB e CEPA – Centro de Educação Profissional de Anápolis.

Na UFG, segundo Faria (2011, p.140), os registros no Sistema de Acompanhamento de Pesquisas (SAPP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, relacionados à EaD, se resumem a 10 projetos cadastrados até 2010, além desse por nós desenvolvido e o da própria autora, sendo seis relacionados ao desenvolvimento tecnológico, com estudos sobre ferramentas e tecnologias para a EaD, um sobre avaliação, um sobre formação de professores, um sobre produção de material didático e um sobre o processo de implantação do Sistema UAB na UFG. Desses, quatro estão considerados como “em andamento” e os outros “encerrados”. Vale destacar, ainda, que pesquisas em desenvolvimento por discentes em cursos da UFG, que se relacionam à EaD, podem não constar dessa relação, pois só cadastram obrigatoriamente suas pesquisas no SAPP, quando há necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

Porém, Faria (2011, p.142), consultando o Banco de Teses da Capes, identificou nove dissertações e uma tese sobre EaD desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da UFG, sendo sete dissertações e uma tese na área da Educação, uma dissertação na área de Educação em Ciência e Matemática e uma na Engenharia Elétrica e de Computação. A autora ressalta que as Unidades Acadêmicas que desenvolvem essas pesquisas são as mesmas que desenvolvem os projetos de extensão, induzidas principalmente pelos cursos de graduação a distância do Sistema UAB.

Assim, a partir de reflexões sobre esses fatos surgiu o **objetivo principal** desse trabalho que é:

“Analisar as condições de implantação e da gestão do curso de licenciatura em Física a distância pelo Sistema UAB na UFG, no polo de apoio presencial de Goianésia-GO, a partir da visão de seus gestores”.

No intuito de alcançar tal objetivo geral, tornou-se necessário estabelecer como **objetivos específicos** responder algumas questões que norteariam o desenvolvimento do trabalho, a saber:

- Como a EaD se constituiu na UFG?
- Qual a visão dos gestores sobre a EaD?

Na tentativa de responder a essas perguntas e atingir o objetivo principal, iremos analisar, ao longo do trabalho, os seguintes aspectos relacionados ao curso, na visão de seus gestores:

1. A implantação do curso;
2. O Projeto Pedagógico do Curso, PPC;
3. A gestão administrativa;
4. A equipe acadêmica;
5. O processo ensino aprendizagem;
6. A avaliação da aprendizagem;
7. O material didático.

Dado o pioneirismo deste trabalho, acreditamos que ele possa contribuir para com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, por servir de referência para a implantação de

outros cursos a distância em Física que possam ser criados. A avaliação da experiência do curso, a partir de seu projeto e também das expectativas de seus agentes, gestores, docentes, alunos poderá indicar problemas e questões que oportunizam propor determinadas soluções possíveis e ações que possam contribuir para esses novos projetos.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a de estudo de caso, com abordagem qualitativa, considerada aqui a mais adequada para a aproximação ao objeto. Os instrumentos que se recorreu para a coleta de dados constituíram-se de análise documental, entrevistas, questionário e grupo focal. Para analisar os dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo.

Esse trabalho está composto, além dessa introdução, de três capítulos e das considerações finais.

No primeiro capítulo, são apresentadas algumas concepções sobre a EaD e um breve histórico do processo de formação da EaD no Brasil. Nessa parte, sem prolixidade, o leitor encontrará algumas noções necessárias para a contextualização deste trabalho a respeito do surgimento da EaD no cenário nacional, a evolução das concepções que a regem do ponto de vista legal, que como exemplo pode-se citar o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB. Ainda no primeiro capítulo, o surgimento da EaD na UFG é abordado historicamente, mas também naqueles aspectos que interessam para situar o objeto da presente pesquisa.

No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos e os caminhos que foram percorridos para coletar e sistematizar os dados. O referencial teórico utilizado para fundamentar a escolha metodológica pelo estudo de caso e pela abordagem qualitativa.

No terceiro capítulo, são apresentadas as análises das entrevistas e dos documentos, sob o olhar dos aspectos citados acima.

Nas Considerações Finais, colocamos os pontos e contrapontos de nossas análises e apresentamos nossas impressões pessoais.

Assim, consideramos que esse trabalho foi produzido embalado pela esperança de poder suscitar reflexões críticas sobre as condições de implantação do curso de licenciatura em Física na UFG, sugerindo, inclusive, caminhos para as práticas que se destinam à formação de cidadãos conscientes de sua condição no mundo e capazes de promover transformações quando intervêm em seu meio.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E NA UFG

Nesse capítulo, apresentaremos o histórico e algumas concepções sobre a Educação a Distância (EaD) no mundo, no Brasil e, especificamente, na UFG. Iniciaremos pela apresentação da EaD, suas características e definições e, depois, todo o caminho legal desde sua criação até o presente momento no Brasil e na UFG.

A EaD vem crescendo rapidamente em todo o mundo e disponibilizada para grande número de pessoas a partir das possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). No processo de globalização, cada vez mais essa é uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento e à formação profissional.

Porém, a EaD não é novidade em nossa sociedade, já tendo ocorrido há vários séculos ou milênios, dependendo de sua interpretação. Segundo Peters (2009), por exemplo, as primeiras experiências em EaD foram singulares e isoladas. O conteúdo era a religião e as controvérsias religiosas, que, naquela época, eram levadas muito a sério. Como exemplo, o apóstolo Paulo de Tarso, durante suas viagens missionárias pelo mundo ocidental, tinha como objetivo divulgar e proclamar a palavra de Deus. Para tal, fazia uso da tecnologia da escrita e, por onde ele passava, instruía os futuros evangelizadores, que passavam a evangelizar a população, substituindo assim a pregação do ensino face a face por pregação e ensino mediados, ou seja, ele fazia o que a educação a distância almeja atualmente.

No decorrer do tempo e dependendo da localidade, a EaD recebeu diversas denominações. Maia e Mattar (2008, p.5) afirmam que em diferentes países como Reino Unido a EaD é conhecida como educação por correspondência; nos Estados Unidos como estudo em casa e estudo independente; na Austrália como estudos externos; na França como telensino ou ensino a distância; na Alemanha como estudo ou ensino a distância; na Espanha como educação a distância; em Portugal é conhecido como teleeducação, entre outras denominações.

Atualmente, essa modalidade de ensino substitui em parte a interação presencial entre professor e aluno na sala de aula pela ação conjunta de diversos recursos didáticos e de organização que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. As várias definições dadas para a EaD, tanto por autores quanto pelas leis regulamentadoras, são variações dessa característica geral.

Por exemplo, segundo Peters (2006), a EaD é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais. O uso extensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam, entendendo, assim, que a educação a distância é uma forma industrial de ensinar e aprender.

Para Aretio (1996), é “um sistema tecnológico de comunicação bidirecional [...] que substitui a interação pessoal na sala de aula [...] pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível”.

Para Rumble (2003), é um método no qual o estudante e o professor estão separados fisicamente, ainda que os professores possam entrar em contato direto com seus alunos, por telefone, áudio ou videoconferências. A separação física entre aluno e professor implica a utilização de certos meios para ensinar.

Moore e Kearsley (2008) a definem 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.

Maia e Mattar (2008) consideram-na como uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, mas as ações para seu desenvolvimento são planejadas por instituições que fazem uso das diversas tecnologias de comunicação.

Segundo os Referenciais de Qualidade para cursos a Distância (BRASIL, 2003), o significado de EaD deve ser encarado como a educação independente de distâncias e uma modalidade de aprendizado na qual o aluno constrói o conhecimento e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e a sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados de forma mediada por professores que atuam ora a distância, ora presencialmente com apoio operacional e com materiais didáticos veiculados por meio de diversas mídias.

O Decreto 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamenta o art. 80 da LDB que trata da EaD, em seu Art. 1o, a caracteriza como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de

meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, há um consenso mínimo em torno da idéia de que a EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino aprendizagem são desenvolvidas sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora.

A partir dessa característica geral, pode-se enunciar algumas de suas vantagens e desvantagens. Aretio (1996), por exemplo, afirma que a EaD é uma oportunidade de formação adaptada às exigências atuais, principalmente para as pessoas que não podem frequentar a escola tradicional. A não rigidez de espaço, tempo, assistência às aulas e ritmo, fazem do aluno o centro do processo e sujeito ativo de sua formação, pois vê respeitado seu ritmo de aprendizagem e permite permanência em seu ambiente profissional, cultural e familiar o que permite reduzir custos, evitando gastos com a locomoção. Com isso, o aluno desenvolve iniciativas de atitudes, interesses, valores e hábitos educativos. Para o autor, existem, também, desvantagens, tais como: a limitação da socialização devida às poucas ocasiões para interação pessoal, empobrecimento das trocas diretas de experiências entre professores e alunos, o perigo da homogeneidade dos materiais instrucionais, nos quais todos aprendem o mesmo conteúdo, a necessidade, para determinados cursos, de o aluno possuir elevado nível de compreensão de textos, alto índice de evasão, além de alto custo para implantação do curso, o que se dilui ao longo de sua aplicação, e a necessidade de serviços administrativos mais complexos que no ensino presencial.

Moore e Kearsley (2008) admitem que a EaD evoluiu ao longo de diversas gerações e destaca que a sua história foi construída e estruturada paulatinamente. Essa evolução é identificada pelas principais tecnologias de comunicação empregada em cada momento histórico da sociedade em particular na educação. Nesse sentido, é possível situar a EaD em termos de gerações. Porém, não há um consenso em relação a essa divisão, sendo que alguns autores dividem a história da EaD em três gerações, outros em quatro e até mesmo em cinco gerações.

Moore e Kearsley (2008) dividem a evolução da EaD em cinco gerações, destacadas por meio do organograma apresentado na Figura 1.

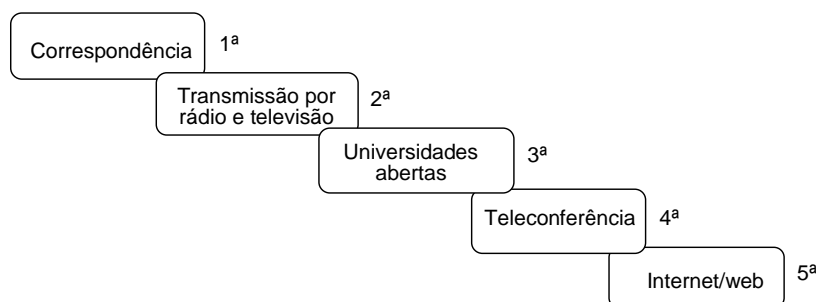


Figura 1. As cinco gerações da EaD, segundo Moore e Kearsley (2008, p. 26).

A primeira geração foi o estudo por correspondência entregue em casa pelos correios, também chamado de estudo em casa, que surgiu com o advento da industrialização que promovia as condições tecnológicas, profissionais e sociais.

Segundo Peters (2009), como os sistemas educacionais na época não estavam preparados para essas mudanças estruturais, empresários, no início da revolução industrial, principalmente os editores, perceberam que poderiam lucrar com essa modalidade de ensino e começaram a explorá-la. Assim, passaram a aproveitar das demandas educacionais, das possibilidades da produção, da distribuição em massa, das tecnologias dos correios e das ferrovias. No período de 1880, se uma determinada pessoa tivesse o interesse e o desejo de estudar em casa ou mesmo no trabalho, poderia usufruir do apoio e da instrução de um professor a distância. Esse era o fundamento para a educação individualizada a distância, que chegava, por meio dessa tecnologia, até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar da educação.

A segunda geração citada por Moore e Kearsley, foi o surgimento do rádio como nova tecnologia no início do século XX e com o desenvolvimento da televisão educativa já em 1934. Muitos educadores olhavam essas tecnologias com muito otimismo e entusiasmo, porém nessa geração, o rádio como tecnologia de divulgação da educação não fez jus às expectativas. Por outro lado a televisão educativa teve mais sucesso que a rádio educativa, porém houve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência, que agregava a dimensão oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.

A terceira geração destacada teve início no final da década de 1960 e no início da década de 1970. Mudanças importantes ocorreram e foram resultado de diversas experiências

com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação. As duas experiências mais importantes dessa geração foram o Projeto Mídia de Instrução Articulada – AIM (Articulated Instructional Media Project) – da Universidade de Winsconsin que representou o marco histórico e um ponto de inflexão na história da educação a distância. Tinha como objetivo, testar a idéia de articular várias tecnologias de comunicação, com o propósito de oferecer um ensino de alta qualidade e custo reduzido a alunos não-universitários. Testou a viabilidade da teoria de que as funções do professor poderiam ser divididas e que o ensino poderia ser melhorado, quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias. A outra experiência foi o surgimento da Universidade Aberta da Grã-Bretanha totalmente autônoma para tomar as devidas decisões de seu interesse. Nessa geração, as tecnologias incluíam guias de estudo impressos, correspondência, transmissão por rádio e televisão, kits para experiência em casa, recursos de biblioteca, suporte, orientação para o aluno, discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias.

A quarta geração é caracterizada pela tecnologia da teleconferência – áudio, vídeo – elaborada normalmente para uso de grupos, ao contrário do modelo por correspondência que era bidirecionada entre um aluno e o professor ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas geralmente pelo estudo em casa. Essa tecnologia permitia a interação de alunos e instrutores em tempo real e em locais diferentes e era muito apreciado especialmente para treinamento corporativo.

A quinta geração se caracteriza por aulas virtuais baseadas no computador e na internet. Nesse período houve grande impulso com o surgimento da World Wide Web, WWW, considerado um sistema aparentemente mágico que permitia o acesso a documentos por computadores diferentes e separados por qualquer distância. A disseminação da tecnologia da internet, o acesso aos métodos construtivistas de aprendizado em colaboração e a convergência entre textos, áudio e vídeo transitando em uma plataforma única de comunicação estimularam novas idéias a respeito de como organizar o ensino a distância.

Outros autores têm concepções diferentes a respeito dessas etapas. Alonso (2005) considera as diferentes etapas destacadas por Moore e Kearsley (2008), porém condensa em um único instrumento os elementos da quarta e quinta geração, propondo que a comunicação seja mediada por computador.

Dias e Leite (2010) afirmam que de acordo com dados da Universidade Virtual Brasileira há três gerações: a primeira é caracterizada pelo ensino por correspondência que marca o início da EaD em todo mundo e principalmente no Brasil; a segunda, marcada pela Teleducação/Telecursos, surgiu no Brasil no final dos anos 1970 e tinha como metodologia a transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, apesar de preservar o uso de material impresso com incorporação do uso da televisão e de vídeo-aulas, audiocassetes e sistemas de telefonia; na terceira geração encontram-se os ambientes interativos, inovados pelo uso de redes de comunicação interativa, como a web e os sistemas de videoconferência, incorporando as mídias anteriores e criando oportunidades para um aprendizado cooperativo online.

Enfim, vemos que diferentes formas de aproximação foram e podem ser consideradas na EaD, pois não se trata de algo novo, inovador, diferente ou até mesmo estranho. Ela tem suas raízes nas formas de estudo em sala de aula e ela tem uma tradição histórica no mundo que permite explicá-la, porém não em sua totalidade, mas em alguns de seus aspectos devendo ser analisada, contextualizada e discutida criticamente.

Vê-se, portanto, que a popularização da EaD leva a desafios, pois passa a elaborar e orientar estilos de aprendizagem, tanto na construção de materiais educativos e desenvolvimento de metodologias, como orientação pedagógica com caminhos para o desenvolvimento de um melhor aprendizado, que deve ser intencional por parte do aluno, e muito bem conduzido para que ele gradativamente vá internalizando que é parte integrante dessa sistemática e se proponha deliberadamente a aprender com o auxílio de professores que criam e proporcionam meios para ajudá-lo no aprendizado. Essa possibilidade de interação e troca de informações tem promovido uma simultânea correlação entre alunos e professores, que são os principais atores desse sistema de ensino.

Porém, o preconceito, na mesma proporção, ganha espaço e é inevitável. Sua existência é presente e varia em intensidade, pois a falta de informação acarreta essa sobrecarga de dúvidas e incertezas. Parte dos educadores e das pessoas que não detêm seu conhecimento passa a criticá-la de forma dura e evasiva, pois a sua aceitação acarreta várias implicações que estão relacionadas à dimensão humana, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural.

Portanto, a EaD tem que ser organizada para que possa ser estudada, planejada, estruturada e fundamentada. Para tal, exige administração comprometida e atuante para que possa haver uma sincronia de ações conjuntas em prol de um ensino significativo e um

desenho próprio e individualizado/pessoal. Deve-se exigir uma logística coerente com a estrutura pedagógica e administrativa; que o acompanhamento aos alunos possa ser sistematizado por uma equipe consciente com o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática que orientem e configurem as práticas educativas; uma avaliação que possa ser contemplada fundamentalmente com a participação de todos os segmentos, principalmente professores e alunos com encaminhamento de propostas e ações, com tomada de decisão para uma prática transformadora; aumento de recursos técnicos e tecnológicos com utilização das TIC's no dia a dia, pois esses recursos nem sempre são explorados nas práticas correntes, porém faz desse campo, um rico potencial de virtualidades à educação; uma infraestrutura que além de mobilizar recursos humanos e educacionais incremente recursos tecnológicos e equipamentos que fazem jus a proposta de determinados cursos a serem oferecidos, bem como garantir um padrão de qualidade de ações responsáveis. Essas e outras exigências são necessárias por meio de uma política de educação a distância que possa promover ensino, pesquisa e extensão, condizentes com as práticas pedagógicas, e que só ganham essas características e relevância somente no contexto de uma discussão política e pedagógica com a ação educativa.

Diante dessa realidade as iniciativas referentes a EaD precisam ser bem articuladas para que a sua dinâmica não crie resistência, mas que seja compreendida como uma estratégia que possa ser desenvolvida por sistemas educativos com intuito de oferecer educação a setores ou grupos da população, que por motivos diversos foram excluídos durante muito tempo do processo convencional de ensino. Para entendermos melhor esse desafio, é importante conhecermos a evolução histórica da EaD no Brasil, que é apresentada no item a seguir.

2.1 A EaD no Brasil

As mudanças que o processo de globalização promove em todos os níveis e esferas da sociedade e não apenas nos mercados, propiciam novos estilos de vida, de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender.

Porém, como afirma Santos (2010),

Essa globalização tem de ser encarada a partir de dois processos paralelos. De um lado, dá-se a produção de uma materialidade, ou seja, das condições materiais que nos cercam e que são a base da produção econômica, dos transportes e das comunicações. De outro há a produção de novas relações sociais entre países, classes e pessoas. (SANTOS, 2010, p. 65).

Nesse sentido o processo de globalização é todo um processo histórico e social. Além disso, esse processo é contraditório, pois ao mesmo tempo em que há uma expansão dos recursos tecnológicos, tornando-se mais acessíveis, percebe-se que se acentuam as diferenças econômicas e sociais.

Assim, essa globalização implica, muitas vezes, em políticas públicas que não são para democratizar, como é o caso das políticas de EaD, pois os organismos internacionais financiadores somente investem no país se forem implantados esses modelos educacionais. Nem de longe isso representa uma medida educacional, mas sim uma ingerência de caráter econômico que pretende formar uma massa de trabalhadores treinados para o mercado de trabalho.

Com isso, segundo Gouveia e Oliveira (2006), o sistema educacional brasileiro passa a assumir funções diversificadas e enfrenta desafios de toda ordem. Especificamente, a EaD tem sido um dos focos de discussões sobre o ensino de qualidade, nesse contexto de mudanças caracterizado principalmente pela relação espaço-temporal entre sujeitos e sociedade.

O crescimento da EaD no país vai além de uma iniciativa apenas de âmbito municipal, estadual ou nacional, pois está orientada por políticas mundiais. Uma análise dos conceitos e fundamentos da EaD é necessário e fundamental, pois propicia uma reflexão teórica e operacional possibilitando um estudo científico e acadêmico, essenciais para a evolução e aprimoramento de uma área emergente em um país com grande demanda como o Brasil.

Em mais de 100 anos, e mesmo com a falta de políticas públicas para o setor, a EaD é marcada por uma trajetória de altos e baixos. Vários programas foram criados e graças a eles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse uma educação que primeiro prime pela qualidade, e que atenda aos anseios dos cidadãos que se encontram fora dos grandes centros. Segundo Alves (2009, p.1), inexistem registros precisos acerca da criação da EaD no Brasil e argumenta que, estudos realizados pelo IPEA, mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia, ministrados por professoras particulares. Ainda segundo o autor, o marco inicial da EAD no Brasil foi a primeira experiência oficial, ocorrida em 1904, a partir da implantação das Escolas Internacionais, que representavam organizações norte-americanas. Seus cursos eram voltados para as pessoas que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio e serviços.

A EaD brasileira seguiu o movimento internacional, com a oferta de cursos por correspondência, com remessa de material didático pelos correios, que usavam principalmente

as ferrovias para o transporte. Em decorrência das dificuldades relativas ao uso dos correios, o ensino por correspondência não recebeu incentivo público.

As primeiras iniciativas de estudos ligados a EaD no Brasil, segundo Gouvêa e Oliveira (2006, p.36), é atribuído ao uso do rádio com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923 por Edgar Roquette-Pinto e um grupo de professores. Em 1936 esta rádio tornou-se a Rádio Ministério da Educação e Cultura, com caráter educativo e cultural.

Alves (2009) considera que o Instituto Rádio Técnico Monitor, fundado em outubro de 1939, o Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941 e o Instituto Padre Reus, fundado em 1974, foram e continuam sendo importantes pioneiros na arte do estudo por correspondência. O público que busca esses cursos é definido por pessoas interessadas em capacitar-se nos diversos cursos disponíveis para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional básica. Com a internet e o advento das TIC's o acesso da população a esses meios tem sido difundido e hoje há um aumento substancial de ofertas de cursos online.

A iniciativa considerada como marco da EaD não formal no Brasil, foi o Movimento de Educação de Base, MEB, criado em 1959 a partir da iniciativa da diocese de Natal, Rio Grande do Norte, que criou as “escolas radiofônicas”. Utilizou-se inicialmente um sistema radioeducativo para a democratização promovendo a cidadania, a visão humanista da educação e o letramento de jovens e adultos. Esse projeto envolveu a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, mas acabou extinto no período militar (1964), pois a repressão política acabou com o projeto inicial, fazendo com que a proposta e os ideais de educação popular de massa daquela instituição fossem abandonados.

Segundo Alonso (2005), dentre os projetos com objetivo de formação geral, o de maior impacto no país foi o Projeto Minerva, criado em outubro de 1970 pelo governo federal, como uma solução em curto prazo para os problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Esse projeto, que se estendeu até 1980, já investia na conjugação de recursos tecnológicos (rádio e televisão) e contribuiu muito para a compreensão e proposição de novas tecnologias educacionais.

Ainda segundo Alonso (2005), existiu outro projeto, desenvolvido pelo Estado da Bahia nessa mesma época, chamado de projeto IRDEB (Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia). Na época, o Estado da Bahia se negou a participar da proposta do Ministério da Educação por não concordar com a concepção centralizadora tanto da organização dos conteúdos, quanto dos cursos propostos no Minerva. O projeto IRDEB, criado em 1969,

nasceu, então, como uma iniciativa própria da Bahia, que possuía há algum tempo a prática da formação a distância e comunitária. O projeto IRDEB, que se estendeu até 1977, oferecia à população uma grande variedade de programas de educação básica e secundária, bem como a formação dos professores. Nesse projeto, vários meios tecnológicos e impressos foram utilizados, como o rádio, a TV, o correio e materiais escritos.

Segundo Gouvêa e Oliveira (2007, p. 37), entre o período de 1960 e 1979 surgiram várias emissoras de TVs educativas cujos objetivos eram coordenar as atividades de teleeducação em todo país. Em 1961, a fundação João Baptista do Amaral, antiga TV Rio, produziu um curso de alfabetização de adultos, que foi transmitido até 1965, essa foi uma das primeiras experiências em educação educativa pela televisão.

Em 1972, surge o Programa Nacional de Teleeducação, PRONTEL, criado pelo MEC, com o objetivo de integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, que deveriam ser implantadas pelas emissoras educativas de rádio e de televisão. Foi um programa transitório que, em 1979, foi extinto e substituído pela Secretaria de Aplicações Tecnológicas, SEAT. Em 1979, a SEAT, reunindo várias emissoras de TV Educativa, criou o Sistema Nacional de Televisão Educativa, SINTED. Em 1976, o MEC delegou à Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, FCBTVE, a emissão de pareceres técnicos para concessão de canais educativos. Em 1982, a FCBTVE incorporou a SEAT e o Serviço de Radiodifusão Educativa, SRE, ao qual estava vinculada a rádio do MEC e, com isso, o SINTED acabou se transformando em SINRED, Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa. A Fundação alterou a sigla de FCBTVE para FUNTEVÊ.

O objetivo principal do SINRED era o de permitir que todas as emissoras educativas veiculassem uma programação constituída por programas produzidos por todas as integrantes, diferentemente do que ocorria com as redes comerciais que se limitavam a retransmitir a programação das cabeças de rede localizadas, invariavelmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Ainda na década de 1970, a educação supletiva a distância surgiu com a necessidade de democratização da educação com acesso de primeiro e segundo graus, por meio do rádio, TV e material impresso. Nesta época, os altos índices de analfabetismo e o quadro de evasão escolar contradiziam o desenvolvimento e o progresso econômico alcançados em outros setores da economia. Assim, em 1978, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, assinaram um convênio para a realização de um projeto pioneiro de teleeducação: o Telecurso 2º Grau. Pela primeira vez, uma rede comercial de televisão, a TV Globo, era usada para um projeto educativo. Mais

tarde, em 1981, foi criado o Telecurso 1º Grau. A inovação era que, assistindo aos programas e comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas, as pessoas podiam ter a formação nos ensinos Fundamental e Médio (na época, chamados de 1º e 2º graus). O diploma era conseguido por meio das provas aplicadas pelo próprio governo. Os dois projetos eram destinados a pessoas maiores de 21 anos de idade, que não puderam concluir seus estudos, para se prepararem para os exames supletivos. Em 1998 os Telecursos 1o e 2o Graus, passaram a ser chamados Telecurso 2000, mantendo a mesma estrutura e sua metodologia baseada em vídeos e livros organizados na estrutura de teleaulas. Guaraci e Gouvêia (2007, p. 38) afirmam que esse projeto é o maior projeto de EaD do Brasil e é transmitido por quase 39 emissoras de TVs comerciais e educativas em todo o país, além de telessalas espalhadas que utilizam seu material.

De 1970 até hoje, a TV se disseminou e com ela os cursos. O surgimento do videocassete possibilitou a disseminação dos conteúdos e o sucesso do fax e sua grande vantagem sobre os correios facilitou enormemente a comunicação a longa distância, uma vez que a transferência de documentos é quase instantânea. Mais recentemente o computador e a web se consolidaram como meios educativos.

Em 1994, a Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, por meio de um Núcleo de Educação Aberta e a Distância, NEAD-IE, em parceria com a Universidade do Estado do Mato Grosso, UNEMAT, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, SEDUC, e mais de setenta prefeituras, passaram a implementar e desenvolver o primeiro curso de graduação a distância no país, que foi reconhecido pelo MEC em 2002 conforme a Portaria 3.220 de 22/11/2002 e publicada no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2002. A prioridade desse curso era com a formação dos professores da rede pública que atuavam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Em 1995 a Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, inicia os trabalhos em EaD e privilegia a pesquisa e a formação de pessoas por meio de projetos de extensão.

No final da última década do século XX iniciou-se um processo de mudanças em relação a EaD no Brasil. Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei Darcy Ribeiro ou LDB, dispôs sobre a educação a distância. Em seu Art. 32, § 4º, trata, pela primeira vez, da questão do ensino a distância. O parágrafo afirma que o “ensino fundamental será presencial”, sendo que o ensino a distância só poderá ser “utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. No Art. 47, é afirmado que “é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de

educação a distância”. No Artigo 87, § 3º, inciso II é determinado que é obrigação de cada Município e, supletivamente, os Estados e a União “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”. O Art. 80, o único inteiramente dedicado ao tema, delibera que:

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

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

Como a LDB não especificava claramente a forma como a EaD deveria ser desenvolvida em âmbito nacional, foram elaborados os primeiros instrumentos normatizadores: o Decreto nº 2.494, de 10 fevereiro de 1998, alterado pelo Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998, e a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, revogada pela Portaria nº 4.361 de 2004. Esses instrumentos regulamentaram o que estabelecia o Art. 80 da LDB, estabelecendo as normas para credenciamento das instituições interessadas em ofertar cursos a distância, porém, não estabeleciam normas em relação à pós-graduação a distância. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, CNE, aprova a Resolução nº 01, de 03 de abril de 2001, que regulamenta as atividades a distância da pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Diante disso as instituições de ensino superior começam a dar mais atenção a educação a distância. Em 1996, a Pontífice Universidade Católica, PUC, de Campinas passa a oferecer o curso de mestrado a distância. Também em 1996, a Faculdade Carioca cria a Universidade Virtual, UNIVIR. Em 1998, a Universidade Gama Filho inicia o curso de formação de docentes a distância. Em 1999, a Universidade Federal do Paraná, UFPR, cria seu Núcleo de Educação a Distância. Esses são apenas alguns exemplos dentre as várias instituições que começaram e continuam oferecendo cursos a distância no ensino superior.

Em 2005, ao perceber as limitações dos Decretos 2.494/98 e 2.561/98, o MEC revoga-os a partir do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que foi alterado posteriormente pelo Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Segundo Sathler (2008), foi preciso aguardar

nove anos pela publicação de uma legislação mais abrangente sobre a EaD, preparada por pessoal capacitado e comprometido com o desenvolvimento da modalidade. Assim, no Decreto 5.622, foi estabelecida a política de garantia de qualidade no que se refere ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação. O Decreto permitiu, também, cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância, apesar de destacar a necessidade de um instrumento jurídico específico. Permitiu, também, que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância possam ser ofertados por organizações desenvolvedoras de pesquisa. O Decreto obriga, também, que as avaliações da aprendizagem ocorram presencialmente, sendo que a avaliação presencial deverá prevalecer sobre a composição da nota final do aluno. Determina, também, que outras atividades sejam obrigatoriamente presenciais: os estágios obrigatórios, quando previsto na legislação pertinente; a defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previsto na legislação pertinente e em momentos de atividades relacionadas a laboratórios de ensino quando for o caso.

O termo “polo de apoio presencial” aparece citado pela primeira vez em um instrumento jurídico educacional no Decreto 6.303/07 e reforçado pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, publicados em 2007.

Quanto a esses Referenciais de Qualidade, eles tiveram origem em 1998, quando foi publicado, na página da Secretaria de Educação a Distância do MEC, SEED, o texto da Professora Carmen Moreira de Castro Neves, então Diretora de Política de Educação a Distância em que especificava dez itens básicos como os indicadores de qualidade de cursos de graduação a distância. Esse documento passou a servir como referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância. Em 2002, uma comissão de especialistas, nomeada pela Secretaria de Educação Superior, baseando-se neste documento, elaborou um relatório, publicado em 2003, que recebeu o nome de Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. A versão de 2007, que atualizou esse primeiro texto oficial do MEC, caracterizou-se por implementar mudanças justificadas pelo amadurecimento dos processos, notadamente quanto à utilização de TIC's. Outro fator importante para o delineamento desses referenciais

é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos polos de apoio presencial, [...] Destarte, o polo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância. (BRASIL, 2007).

Nessa versão de agosto de 2007, oito itens básicos foram indicados com o objetivo de nortear as instituições que pretendem criar programas de cursos a distância, bem como servir de orientação às comissões de especialistas para analisarem os projetos. Define, também, as categorias que os projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender, fundamentalmente, os aspectos pedagógicos, os recursos humanos e a infraestrutura. Segundo esses referenciais, “para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais”:

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

O documento destaca a importância de que seja analisado cada item e que todos estejam articulados, numa abordagem global, para a construção e o bom desenvolvimento do projeto do curso. É necessário respeitar e manter as particularidades como a realidade cultural e socioeconômica da comunidade, da cidade e região o qual se encontram.

Portanto, os Referenciais de Qualidade, apesar de não terem força de lei, complementam as determinações legais e servem de referencial norteador no que se refere aos processos específicos da regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância. Tem a preocupação central de apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a garantir a qualidade nos processos de EaD e, também, coibir modelos precários verificados em algumas ofertas dessa modalidade de ensino.

Apesar da LDB e de toda regulamentação da EaD, até o ano de 2006, dez anos após a aprovação da LDB, o Brasil ainda não possuía nem política e nem um sistema público de Educação a Distância. Assim, em 2006, um projeto público, denominado de Sistema

Universidade Aberta do Brasil, UAB, foi instituído por um Decreto do Poder Executivo, Decreto no 5.800, de 08 de junho de 2006, com a seguinte justificativa:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Cujos objetivos são:

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

A gestão da UAB é feita em colaboração da União com os Estados e Municípios, como consta do Art. 2º do Decreto:

Art. 2º. O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial. (BRASIL, 2006).

A criação da UAB não passou por uma discussão política ampla nem nasceu junto às entidades e instituições educacionais, nem da Câmara dos Deputados e nem do Senado Federal, mas sim no âmbito de um Fórum das Estatais¹ pela Educação, instituído no dia 21 de setembro de 2004. Este Fórum constava de representantes do Poder Executivo, por meio de oito Ministérios, e 21 empresas estatais brasileiras² e foi instituído por meio da assinatura de

¹ O Fórum desenvolve ações que buscam potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal, especialmente pelo Ministério da Educação, e pelas Empresas Estatais brasileiras, por meio da interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, em um processo de debates em busca da solução dos problemas da educação no País, do estabelecimento de metas, promovendo a educação inclusiva e cidadã, visando a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o País. O Fórum das Estatais pela Educação se constitui num espaço de diálogo para estimular a discussão referente aos desafios, gargalos, oportunidades e, ainda, a articulação de ações conjuntas na área da educação. Disponível em <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>, acesso em 14 nov. 2011.

² BASA – Banco da Amazônia S/A, BB – Banco do Brasil S/A, BNB – Banco do Nordeste do Brasil S/A, BNDES – Banco de Desenvolvimento Econômico e Social, CAIXA – Caixa Econômica Federal, CGTEE – Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica, CHESF – Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, COBRA – Cobra Tecnologia S/A, CORREIOS – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, ELETROBRÁS – Centrais Elétricas Brasileiras S/A, ELETRONORTE – Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A, ELETROSUL

um protocolo de cooperação para a discussão e potencialização das políticas públicas na educação a partir de quatro eixos estratégicos: a) incentivo à qualidade da educação básica com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB; b) ampliação e fortalecimento da universidade pública e gratuita; c) alfabetização como porta de inclusão; d) fortalecimento da educação profissional.

Sobre a UAB, Giolo (2008, p. 1.224) afirmou que:

Em 2003, quando houve a mudança de governo, a tendência da educação a distância no Brasil ainda não era suficientemente explícita; talvez, por isso, a preocupação da Secretaria de Educação a Distância tenha sido a de seguir a linha traçada anteriormente e dotar o Brasil, quiçá, de uma “megauniversidade”, nos moldes das instituições tradicionais de outros países, mencionadas anteriormente. O projeto prioritário foi, pois, a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (GIOLO, 2008, p. 1224).

O Sistema UAB foi abrigado, inicialmente, na Secretaria de Educação a Distância, Seed e em 2007, a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, foi transferido para a Diretoria de Educação a Distância, DED, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, CAPES, que a de acordo com o Art. 25 do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, passou a ter as seguintes atribuições:

Art. 25. À Diretoria de Educação a Distância compete:

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

Assim, segundo Dourado (2008), para a Capes, a consolidação da UAB por meio da DED, tem como objetivo:

dinamizar ações institucionais em curso, em busca de articulação das ações entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (DOURADO, 2008, p. 907).

Segundo Faria (2011, p. 97), caso o Sistema UAB seja uma tendência e se estabelecer como um espaço de articulação das Instituições Federais é algo que:

necessita ser discutido mais amplamente em função da própria estrutura das universidades públicas que aderiam ao Sistema UAB, incluindo a UFG. É muito recente a experiência com a EaD no Brasil e sua incorporação às IES públicas ainda tem caminhos a serem percorridos, há, portanto, a necessidade de políticas que propiciem essa incorporação.

Atualmente, o Sistema UAB possui 573 polos, o que representa em torno de 10% do número de polos de EaD espalhados pelo Brasil, que em agosto de 2011, segundo o portal do MEC³, era de 5868 polos. Também segundo o portal, em agosto de 2011, eram 224 Instituições credenciadas para a oferta de EaD, das quais 104 públicas e 120 privadas.

A partir de 2007, inicia-se um estudo em forma de diagnóstico sobre as necessidades e demandas de formação de professores em municípios e Estados que aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁴. Esse estudo levou à elaboração dos Planos de Ações Articuladas – PAR⁵ e, em janeiro de 2009, foi publicado o Decreto n. 6.755, cujo Art. 1º afirma:

Art. 1º – Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Com isso, foi lançado em maio de 2009 o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, implantado pela CAPES em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. O programa pretende formar 330 mil professores que já atuam na educação básica sem licenciatura para garantir que esses professores obtenham a formação exigida pela LDB, por

³ Disponível em: < <http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/emec/#tab=0> > Acesso em 30 ago. 2011.

⁴ O PDE é um programa lançado em 24 de abril de 2007 pelo MEC e a interpretação dada é de que se trata de um grande guarda-chuva que abriga todos os programas em desenvolvimento no MEC (SAVIANI, 2007).

⁵ O PAR é um planejamento realizado por estados, municípios e o Distrito Federal, com característica multidimensional sobre a política de educação desejada para um período de quatro anos — 2008 a 2011.

meio de implantação de turmas especiais formadas por professores em exercícios, com os seguintes tipos de cursos:

1. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
2. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
3. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Portanto, o avanço da oferta em EaD cresce paulatinamente. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2009 (INEP, 2009), os cursos de EaD aumentaram 30,4% em relação ao ano de 2008, enquanto que os presenciais 12,5%. As matrículas nos cursos de EaD representaram, em 2009, 14,1% do total de matrículas na graduação, o que corresponde a 838.125 alunos matriculados do total de 5.954.021. O Censo mostra, também, que 71% dos cursos presenciais são bacharelados e que 50% dos cursos em EaD são de licenciaturas. Outro dado do Censo é que na modalidade presencial, os 10 cursos com maior número de alunos correspondem a 64,9% do número total de alunos e na modalidade a distância, somente os dois maiores, pedagogia e administração, correspondem a 61,5% do número total de alunos matriculados em cursos a distância.

O que pretendemos com essa síntese histórica foi sistematizar de forma sucinta e sem prolixidade o desenvolvimento e o desenrolar do longo processo histórico da EaD para podermos situar a UFG nesse cenário. Por mais que seja algo que consta em vários trabalhos pesquisados, achamos necessário fazer esse retrospecto histórico, pois é nesse contexto de discussões surgidas a partir de 1998, que a UFG em 2000, inicia a oferta de cursos na modalidade a distância, como veremos no item a seguir.

2.2 A EaD na UFG

Oficialmente, a EaD na Universidade Federal de Goiás teve início com suas atividades no consórcio interuniversitário chamado de Universidade Virtual do Centro-Oeste, UNIVIR-

CO⁶, criada em julho de 1998. A criação desse consórcio, na visão de um dos gestores entrevistados nesse nosso trabalho, referia-se à possibilidade de união de forças e competências. Assim, a Reitoria da UFG, levando em conta as demandas encontradas, encarrega a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, PROEC-UFG, de gerenciar a participação da UFG no consórcio. A PROEC-UFG solicitou, então, que a Faculdade de Educação ofertasse um curso a distância. Assim, as atividades desse consórcio iniciaram-se, efetivamente, com um pequeno curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, iniciado em junho de 2000 e coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado da Faculdade de Educação da UFG.

Esse curso foi desenvolvido em regime de cooperação com as instituições participantes da UNIVIR-CO, em que a UFG e a UFMS ficaram responsáveis pela elaboração do material didático. A UFG assumiu a elaboração do projeto pedagógico do curso e a sua coordenação perante o consórcio, sendo que cada instituição deveria registrar o curso nas suas instâncias administrativas. Em relação a esse curso, um dos gestores da UFG afirmou em entrevista dada para a realização desse nosso trabalho que:

[...] Esse curso foi construído em parceria com as Universidades Federais do Centro-Oeste e ofertado a distância, com alguns momentos presenciais, com um encontro em Goiânia, na UFG, e o outro no Distrito Federal, na UnB. O curso era de aperfeiçoamento de 180 horas e foi a primeira experiência junto com o consórcio da UniRede. (Gestor da Administração Central da EaD na UFG)

Concomitantemente, a UNIVIR-CO tornou-se oficialmente uma unidade regional da UniRede que foi, também, um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil, e que reuniu 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo de lutar por políticas públicas que visassem a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e de formação continuada por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, visando favorecer o processo cooperativo na produção de materiais didáticos, inovar os projetos político pedagógico dos cursos e inovar em termos de produção de material reduzindo as distâncias regionais e interinstitucionais, criando um espaço aberto propício ao diálogo e à livre cooperação que foi pautada pela gratuidade na disponibilização da produção de materiais didáticos, programas e de recursos multimídia. O foco principal da proposta foi a de construir uma rede pública centrada, principalmente na formação de

⁶ Instituições participantes do UNIVIR-CO: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Estadual de Mato Grosso e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

professores da rede pública de ensino. Sua ação deu suporte ao surgimento de programas, tais como o Pró-Licenciatura 1 e 2 e a própria UAB.

No âmbito da UFG, em 25 de agosto de 2000, o Conselho Universitário criou o Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás, denominado de UFG Virtual, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC/UFG, por meio da Resolução nº 05/2000, levando em consideração, dentre outros pontos:

- d) A necessidade de implementar e consolidar uma política acadêmica voltada para o desenvolvimento tecnológico de Educação a Distância;
- e) A necessidade de integrar ensino, pesquisa, extensão e cultura a partir de meios tecnológicos que democratizem o acesso à informação e ao conhecimento;

Nesta resolução (UFG, 2000) foram estabelecidos os objetivos, finalidades e fundamentos da UFG Virtual. Seus objetivos eram: promover educação a distância que permita o acesso democrático ao conhecimento, por meio de recursos didáticos organizados e com o apoio de diferentes meios tecnológicos de informação e de comunicação; utilizar, pesquisar e desenvolver recursos tecnológicos vinculados ao cotidiano das práticas e processos educacionais, tendo como pressuposto fundamental o desenvolvimento de projetos e programas de natureza científica, pedagógica e sociocultural, comprometidos com uma política de formação voltada para a melhoria da qualidade de vida da pessoa humana nos diferentes segmentos sociais. Suas finalidades eram: atuar na viabilização, dinamização, expansão e difusão de projetos de educação a distância no âmbito da Universidade Federal de Goiás e instituições consorciadas ou conveniadas; apoiar e subsidiar técnica e academicamente atividades desenvolvidas pela comunidade universitária ou por meio de parcerias, na execução de projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura, na modalidade de educação a distância; acompanhar e avaliar criticamente as experiências em educação a distância, visando ao progresso da ciência e à promoção dos processos de ensino-aprendizagem; criar e apoiar a constituição de grupos de trabalho e núcleos de estudos e pesquisas sobre educação a distância, nas diferentes áreas do conhecimento; estabelecer intercâmbio de especialistas e instituições nacionais e internacionais, que desenvolvam estudos e trabalhos em educação a distância; produzir conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados ao processo educacional a partir da aplicação e experimentação de procedimentos inerentes à educação a distância. Seus fundamentos eram: democratização do acesso ao conhecimento; qualidade e ética no uso dos meios tecnológicos; autonomia e independência do processo ensino-aprendizagem; aprendizagem contextualizada e integrada em ambientes colaborativos; interatividade entre professores, tutores, alunos, gestores

educacionais, pesquisadores e instituições; interdisciplinaridade frente aos processos de sistematização, organização e produção de conhecimento; formação de equipes multidisciplinares, visando a produção a partir das demandas regionais; ênfase na formação pedagógica e educacional humanizadora do sujeito social e não nos meios instrumentais da comunicação computacional e nas tecnologias de ensino.

Segundo Faria (2011), no primeiro ano de funcionamento, em 2001, a UFG Virtual certificou 687 alunos em dois cursos de extensão de formação de professores a distância. Em 2002, foram 2.342 alunos, em 2003, 1.977, e em 2004 foram 1.210. Os cursos ofertados pela UFG Virtual nesse período foram vinculados a um convênio entre a UFG e o MEC/SEED/ProInfo⁷. Este convênio foi até o ano de 2004 e serviu de base para a estruturação tecnológica da UFG Virtual. O público-alvo desses cursos era formado por professores, gestores, técnicos e alunos da rede pública de educação básica. Esses cursos, por estarem vinculados ao ProInfo, utilizaram a plataforma para cursos via internet do MEC, denominada de ambiente colaborativo de aprendizagem e-proinfo⁸.

Em 2004, a UFG concorreu ao Edital N° 01/2004 da Chamada Pública do MEC/SEED, voltado para seleção de propostas para apoio financeiro à educação superior a distância. Esse edital se referia ao Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, o Pró-Licenciatura. Para participar desse Edital, a UFG filiou-se, então, a um consórcio regional, denominado de Consórcio Setentrional, formado pela UFG, UnB e UEG. A UFG entra com a proposta de oferta de 200 vagas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas sob a coordenação da UnB. O Consórcio Setentrional tem, então, sua proposta aprovada para esse curso e o processo seletivo foi realizado em 16 de março de 2006. No edital seguinte, em 2005, além da reedição do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, foram ofertadas mais 270 vagas para a licenciatura em Física e 200 vagas para a licenciatura em Artes Visuais e Artes Cênicas-Teatro. Em meados de 2008 o curso de Artes Cênicas-Teatro, foi transferido do Pró-Licenciatura para a UAB.

A UnB sai do Consórcio Setentrional, que passa a ser formado pela UFG, UEG e pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Esse segundo edital foi chamado de Fase II do Pró-Licenciatura e os três cursos tiveram sua aprovação divulgada na Portaria do MEC n° 07, de 26 de setembro de 2006, do MEC.

⁷ Programa Nacional de Informática Educativa. Atualmente, é denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

⁸ Produzido pela Secretaria de Educação a Distância - SEED e pelo Departamento de Infraestrutura Tecnológica - DITEC do Ministério da Educação – MEC em 2000. Está em funcionamento até os dias de hoje.

Em 2006, ao mesmo tempo em que foram ofertados os cursos do Pró-Licenciatura, a UFG adere ao Projeto Piloto do Sistema UAB com a oferta do curso de bacharelado em Administração a distância, fruto de uma parceria entre o Banco do Brasil e MEC/SEED, com a adesão da UFG, sendo que o processo seletivo foi realizado em 21 de maio de 2006. Foram ofertadas, inicialmente, 450 vagas destinadas a funcionários do Banco do Brasil. Devido a essa reserva de vagas, o Ministério Público Federal impetrou ação contra esse procedimento, exigindo vagas para toda a comunidade, o que aumentou o número total de vagas para 750.

Após as quatro turmas de graduação do Pró-Licenciatura e do Projeto Piloto do curso de Administração, os próximos cursos a distância ofertados pela UFG partiram de dois editais do Sistema UAB. No primeiro edital de 2005, foram contemplados os cursos de licenciatura em Artes Visuais, com 450 vagas, e o curso de licenciatura em Física, ofertando 50 vagas. Os processos seletivos dos cursos de licenciatura em Física e em Artes Visuais foram realizados em 09 de setembro de 2007.

Nessa época, mais precisamente em 2005, a discussão sobre a oferta de cursos de formação de professores do programa Pró-Licenciatura dentro da UFG, levou o Conselho Universitário a nomear um Grupo de Trabalho em EaD, GT EAD/UFG, por meio da portaria nº 1.240, de 16 de junho, que foi formado por onze professores, para analisar e fazer sugestões sobre a EaD na UFG.

As análises desse GT foram realizadas a partir de várias ações, tais como: reuniões periódicas realizadas pelo grupo para discutir a implantação de cursos de graduação a distância e a estrutura logística necessária; visitas a outras IES, visando conhecer suas infraestruturas, projetos pedagógicos, estruturas administrativas e logísticas, recursos administrativos, metodologias para capacitação de pessoal e formas de avaliar; seminários de discussão com professores de outras IES para debater sobre a EaD; e discussões com as instituições parceiras sobre planejamento e gestão com o objetivo de estabelecer princípios políticos e administrativos para a EaD.

Em seu relatório, o GT apontou a necessidade de implantação de um centro especializado em EaD, munido de infra-estrutura logística adequada para dar suporte não apenas aos cursos de graduação, mas também de pós-graduação e extensão, com funcionários, tecnologia e logística adequados.

Assim, em março de 2007, ocorre uma mudança na gestão e organização da EAD na UFG com a criação, a partir da Resolução CONSUNI nº 02 de 23 de março, do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede, CIAR, órgão ligado diretamente à Reitoria e não à Pró-

Reitoria de Extensão, como era a UFG Virtual. Esta resolução, que além de criar o CIAR e extinguir a UFG Virtual, define a finalidade do novo órgão em seu Art. 1º:

Art. 1º. Criar o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás – CIAR, com a finalidade de implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG.

Em 2009 a UFG fez a adesão ao PARFOR com cinco cursos a distância ofertados no primeiro processo seletivo: Licenciatura em Artes Cênicas, Artes Visuais, Física, Ciências Biológicas e em Educação Física.

Atualmente, a UFG oferece cursos de graduação em EaD em 21 polos de apoio presencial espalhados pelo Estado de Goiás, conforme apresentado na Tabela 1 (FARIA, 2011), e também 3 polos de apoio presencial em Moçambique – África. Estes últimos são fruto de um acordo bilateral envolvendo Brasil e Moçambique⁹, no qual a UFG é participante com a oferta de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância.

Tabela 1. Listagem de polos de apoio presencial registrados no e-MEC como espaços credenciados para atuação da UFG em cursos de pós-graduação e graduação a distância, em 08 de jun. 2011. (Fonte: Elaborado por Faria (2011) a partir de consulta ao site do Sistema UAB – disponível em www.uab.capes.gov.br. Acesso em 08 jun. 2011),

Cidade do Polo	Denominação do Polo	Esfera administrativa
Águas Lindas/GO	Polo UAB – Águas Lindas de Goiás	Municipal
Alexânia/GO	Polo UAB – Alexânia “Cora Coralina”	Municipal
Alto Paraíso de Goiás/GO	Polo UAB Alto Paraíso de Goiás	Municipal
Anápolis/GO	Polo Anápolis	Municipal
Aparecida de Goiânia/GO	Centro Municipal de Educação Profissional – Aparecida de Goiânia - UAB	Municipal
Catalão/GO	Polo UAB – Catalão	Municipal
Cezarina/GO	Centro de Ensino Superior de Cezarina – UAB	Municipal
Formosa/GO	Polo de Apoio Presencial do Município de Formosa – UAB	Municipal
Goianésia/GO	Polo de Apoio Presencial da UAB de Goianésia	Municipal
Goiás/GO	Polo de Educação a Distância Vila Boa de Goiás	Municipal
Inhumas/GO	Polo de Apoio Presencial da UAB de Inhumas	Estadual

⁹ A Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 22 de 26 de outubro de 2010, publicado no Diário Oficial no dia 27 de outubro de 2010, institui o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de Moçambique, por conta do Acordo de Cooperação Cultural, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Popular de Moçambique, assinado em julho de 1991. Serão ofertados cursos de graduação a distância em pedagogia, biologia, matemática e administração pública que são conduzidos pelas Universidades Federais de Juiz de Fora (UFJF), de Goiás (UFG), Fluminense (UFF) e do Rio de Janeiro (Unirio), integrantes do sistema Universidade Aberta do Brasil.

Cidade do Polo	Denominação do Polo	Esfera administrativa
Iporá/GO	Polo de Apoio Presencial da UAB Iporá – Colégio Estadual Elias Araújo Rocha	Estadual
Mineiros/GO	Polo Universitário de Mineiros – GO	Municipal
Morrinhos/GO	Polo Morrinhos – Goiás	Estadual
Piranhas/GO	Polo da UAB de Piranhas	Estadual
Posse/GO	Polo UAB Posse – GO	Estadual
Rio Verde/GO	Polo UAB – Rio Verde	Estadual
São Miguel do Araguaia/GO	Escola Estadual Castelo Branco	Estadual
São Simão/GO	Polo UAB – São Simão	Municipal
Uruana/GO	Polo UAB de Uruana-GO	Municipal
Votuporanga/SP	Polo Municipal de Votuporanga - UAB	Municipal

A Tabela 1 apresenta que sete polos são originários da esfera estadual e outros 14 polos são de responsabilidade dos municípios, sendo que um deles está situado no estado de São Paulo. A Tabela 2 apresenta todos os cursos de graduação a distância ofertados pela UFG (FARIA, 2011), incluindo o PARFOR e as turmas de Moçambique.

Tabela 2. Listagem de cursos de graduação a distância ofertados pela UFG. (Fonte: Elaborado por Faria (2011) a partir de dados obtido junto à Coordenação dos cursos, junto ao Centro de Gestão Acadêmica da UFG e por meio de consulta aos Editais de Processo Seletivo),

Curso	Editais	Vagas	Mat. iniciais	Início
Licenciaturas				
Ciências Biológicas – 1ª turma	Pró-Licenciatura – Fase I	200	167	2007
Ciências Biológicas – 2ª turma	Pró-Licenciatura – Fase II	250	227	2008
Ciências Biológicas – 3ª turma	Brasil - Moçambique	180	210	2011
Ciências Biológicas – 4ª turma	PARFOR	200	136	2011
Artes Visuais – 1ª turma	Pró-Licenciatura – Fase II	240	231	2008
Artes Visuais – 2ª turma	UAB – Edital 1	450	326	2007
Artes Visuais – 3ª turma	UAB – Edital 2	245	231	2009
Artes Visuais – 4ª turma	PARFOR	700	297	2011
Artes Cênicas – 1ª turma	UAB – Edital 2	81	70	2009
Artes Cênicas – 2ª turma	PARFOR	550	47	2011
Física – 1ª turma	Pró-Licenciatura – Fase II	270	268	2008
Física – 2ª turma	UAB – Edital 1	50	50	2008
Física – 3ª turma	UAB – Edital 2	175	149	2010
Educação Física – 1ª turma	UAB – Edital 2	315	314	2009
Educação Física – 2ª turma	PARFOR	500	266	2011
Total Licenciatura:		4.406 vagas e 2.989 matriculados de 2006 a 2011		
Bacharelado				
Administração – turma única	UAB – Edital 1 – Projeto Piloto	750	463	2006
Vagas totais ofertadas para graduação EAD na UFG:		5.156 vagas e 3.452 matriculados de 2006 a 2011		

Segundo Faria (2011), a partir de dados coletados junto às coordenações dos cursos a distância em funcionamento e ao CIAR, no primeiro semestre de 2011 a UFG tinha 5678 alunos matriculados, sendo 2295 alunos nos cursos de graduação a distância, 1550 nos cursos de extensão, 1783 na pós-graduação *lato sensu* e 50 na *stricto sensu*, distribuídos conforme a Tabela 3.

Tabela 3. Listagem dos cursos a distância em andamento na UFG, no primeiro semestre de 2011. (Fonte: Elaborado por Faria (2011) a partir de dados obtidos junto às coordenações dos cursos e em consulta ao CIAR/UFG em 07 de jun. 2011),

Curso	Ingressantes	Matrículas em 2011	Situação
Graduação			
Licenciatura em Ciências Biológicas (Consórcio Setentrional) – Iniciado em 2007	163	86	Concluído em 2011. Ofertado pelo Pró-Licenciatura
Licenciatura em Ciências Biológicas (Consórcio Setentrional) – Iniciado em 2008	227	133	Em andamento. Ofertado pelo Pró-Licenciatura
Ciências Biológicas - Licenciatura (PARFOR) – Iniciado em 2011	136	136	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Ciências Biológicas - Licenciatura – Iniciado em 2011	210	210	Em andamento. (Convênio Binacional UFG e Universidade Pedagógica de Moçambique)
Administração	463	120	Concluído em 2011. Projeto Piloto do Sistema UAB
Licenciatura em Física - Pró-Licenciatura (Consórcio Setentrional) – Iniciado em 2008	268	103	Em andamento. Ofertado pelo Pró-Licenciatura
Licenciatura em Física (UAB) – Iniciado em 2008	50	15	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Física (UAB) – Iniciado em 2009	150	143	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Artes Visuais (UAB) – Iniciado em 2007	405	243	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Artes Visuais (UAB) – Iniciado em 2009	146	134	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Artes Visuais - Pró-Licenciatura (Consórcio Setentrional) – Iniciado em 2007	231	112	Em andamento. Ofertado pelo Pró-Licenciatura

Curso	Ingressantes	Matrículas em 2011	Situação
Licenciatura em Artes Visuais (PARFOR) – Iniciado em 2011	297	297	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Artes Cênicas (UAB) – Iniciado em 2008	83	34	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Artes Cênicas -Licenciatura (PARFOR)	47	47	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Educação Física (UAB) – Iniciado em 2009	314	216	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Licenciatura em Educação Física (PARFOR) – Iniciado em 2011	266	266	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Total	3.456	2.295	
Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensu</i>			
Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental	700	451	Concluído. Sistema UAB
Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia	350	350	Em andamento. Sistema UAB
Especialização em Gênero e Diversidade na Escola	168	122	Em andamento. Sistema UAB
Especialização Multiprofissional em Saúde do Trabalhador	160	160	Em andamento. Convênio com órgão público da Saúde.
Especialização Educação para a Diversidade e Cidadania	700	700	Em andamento. Sistema UAB
Mestrado Profissional em Matemática	50	50	Em andamento. Sistema UAB.
Total	2.121	1.833	
Cursos de Extensão			
Educação integral e integrada	500	500	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Aperfeiçoamento em Estatuto da Criança e do Adolescente	245	245	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais	200	200	Em andamento. Ofertado pelo Sistema UAB
Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação	400	400	Em andamento. Ofertado por convênio com MEC/PRADIME
Formação de Continuada de Dirigentes Municipais de Educação	175	175	Em andamento. Ofertado por convênio com MEC/PRADIME

Curso	Ingressantes	Matrículas em 2011	Situação
Formação Pedagógica, Tecnológica e de Gestão em EAD	30	30	Em andamento. Ofertado por professores da UFG.
Total	1.550¹⁰	1.550	

Essa foi, então, a trajetória da EaD no Brasil e na UFG. Nesse nosso trabalho, iremos analisar as concepções de criação e a gestão de um desses cursos: a licenciatura em Física, ofertado pela UAB em seu primeiro edital no polo de apoio presencial de Goianésia, turma que terminará seus estudos em dezembro próximo vindouro.

A seguir, apresentaremos a metodologia do trabalho e, posteriormente, os resultados obtidos a partir de entrevista e as análises pertinentes.

¹⁰ Em função dos cursos de extensão serem de curta duração e estarem em andamento, as matrículas de 2011 são as mesmas se comparada ao início do curso. Somente com a conclusão do curso será possível saber a diferença entre ingressantes e os concluintes ao final.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo iremos caracterizar a pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados. Apresentaremos, também, os sujeitos e os caminhos percorridos pela pesquisa.

3.1 Pesquisa Qualitativa

O percurso desenvolvido nessa pesquisa foi caracterizado por uma pesquisa de abordagem qualitativa com estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986) caracteriza-se pela possibilidade de retratar a realidade de forma completa e profunda, utilizando variedade de fontes de informação, experiências e enfatiza a interpretação de um contexto, o qual requer o exercício da prática reflexiva e por ser um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características de uma pesquisa qualitativa:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* As ações e a sistemática do trabalho de pesquisa podem ser substanciadas à medida que o pesquisador compreende o seu ambiente e mantenha contato próximo, pois assim poderá ser significativamente influenciado pelo seu contexto.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os materiais obtidos durante a pesquisa são descritivos e carregados de informação, os dados incluem transcrição de entrevistas, questionários, documentos e registros oficiais. Todos os dados extraídos na pesquisa são relevantes e importantes. O pesquisador deverá ter o *feeling* ou mesmo, adquirir durante a pesquisa. Nesse tipo de investigação o que aparentemente parecer trivial, poderá ter um vasto potencial de informação necessária para compreensão do que está sendo estudado.
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Ao pesquisador interessa procurar no campo de investigação as razões porque determinadas ações acontecem, mais do que providenciar soluções. Algumas soluções acabam por resultar muitas vezes da própria intervenção do pesquisador, que recolheu os dados, que lhe foram suficientes para entender metodologicamente a situação investigada.
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou enfraquecer hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Das cinco características abordadas pelos autores citados, percebemos a presença marcante nessa pesquisa de três delas: a fonte direta de dados é o ambiente natural, ao qual o investigador é o instrumento principal; o trabalho possui forte cunho descritivo; e o fato de se questionar continuamente os sujeitos da pesquisa para levantarmos suas impressões pessoais referentes ao assunto abordado.

Tendo em vista que essa pesquisa tem o olhar direcionado para a implantação do curso de Licenciatura em Física pela UAB na UFG, a categorizamos como um estudo de caso, pois como afirma Triviños (2008, p.133) é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Lüdke e André (2008, p.17) destacam que o estudo de caso “é o estudo de um caso e o mesmo deverá ser sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Yin (2005) argumenta que:

O estudo de caso é preferido nos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos. (YIN, 2005, p. 26)

Creswell (2007) aponta o risco excessivo da subjetividade na designação da relevância do caso escolhido, o que traz uma limitação a esse tipo de pesquisa. Em nosso estudo, consideramos relevante a escolha da UFG como “caso” a ser estudado, pois era a única instituição pública federal de educação superior do Estado de Goiás à época. A outra instituição pública do Estado, a Universidade Estadual de Goiás, UEG, iniciou suas atividades com a EAD em parceria com a UFG em 2007 e sozinha somente em 2010¹¹.

Pela contemporaneidade a que esse trabalho se evidencia, essa pesquisa é de fato um estudo de caso por estar sendo realizada nas dependências da Universidade Federal de Goiás e fazer parte das ações do investigador, documentar suas posições de forma consistente, articular os dados empíricos com os fundamentos teóricos bem como analisá-los.

¹¹ Em 2010, a UEG iniciou sua oferta de EaD com 600 vagas em 14 polos de apoio presencial, para os cursos: Licenciatura em História, em Informática e em Ciências Biológicas; e Bacharelado em Administração. (LIMA, 2010, p. 40).

Como instrumentos de coletas de dados, utilizamos a análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores envolvidos com o curso de Licenciatura em Física a distância pela UAB na UFG no polo de apoio presencial de Goianésia.

3.1.1 Análise documental

A leitura dos documentos é uma fase de amadurecimento do pesquisador para fixar as idéias relacionadas ao tema e, também, como referência durante todo o processo de construção da pesquisa.

Para Bardin (2010), a análise documental tem como finalidade facilitar a obtenção do máximo de informações, numa perspectiva quantitativa e também captar o máximo de pertinência, numa análise qualitativa. Assim, a análise de documento se mostra como um processo preliminar na constituição de um banco de dados sobre a pesquisa.

Dentre os vários documentos analisados, destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, LDB, o Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da LDB, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema UAB, a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, o Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos dos Decretos n^{os} 5.622 e 5.773, este último que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições do sistema federal de ensino, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância de 2007, o Relatório do Grupo de Trabalho de EAD/2005, nomeado pela Portaria da Reitoria/UFG nº 1240, de 16 de junho de 2005 e o PPC do curso de Licenciatura em Física a distância.

Ao longo do trabalho, houve momentos de intersecção da seleção e análise dos documentos com a realização das entrevistas, pois percebemos que as fases da pesquisa foram sendo alimentadas simultaneamente, pois os escritos nos instigavam a reflexões que culminam em novas indagações, e que de forma alguma poderiam ficar fora dos questionamentos feitos durante as entrevistas.

3.1.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada com os gestores e professores ligados ao curso. Utilizamos a entrevista semiestruturada devido este tipo de entrevista possuir um roteiro prévio das perguntas que servem de eixo norteador ao desenvolvimento da entrevista, procurando garantir que todos os entrevistados respondam às mesmas questões, sem exigir uma ordem rígida para elas, de modo que o desenvolvimento da entrevista se adapte ao entrevistado, mantendo um alto grau de flexibilidade na exploração das questões. Existiram perguntas norteadoras, mas que não engessaram o diálogo com o entrevistado, tendo havido antecipações ou postergações de questões e até mesmo inclusão ou exclusão de perguntas.

Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada individual valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Por meio de entrevista é possível obter informações adicionais que possam colaborar com o trabalho, como por exemplo, documentos antes não selecionados para a pesquisa ou vivências de pessoas que não estavam previstas para contribuir com o trabalho. Segundo Yin (2005),

Em geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou eventos. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência (YIN, 2005, p.116).

Lüdke e André (2008, p.34) afirmam que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como já citamos, a pesquisa contou com a participação de gestores e professores do curso. Foram entrevistados 12 professores, dos quais cinco são ou foram gestores da administração central da UFG, seis são ou foram gestores vinculados diretamente às atividades do curso de licenciatura em Física da UAB e um professor que trabalhou com turmas do curso em questão. Entre os gestores vinculados às atividades do curso há um representante da PUC-GO, pois a PUC-GO é parceira da UFG no Consórcio Setentrional que

ofereceu o curso de licenciatura em Física pelo projeto Pró-Licenciatura e esse gestor participou ativamente das reuniões que decidiram o desenvolvimento dos cursos de Licenciatura em Física do Pró-Licenciatura e da UAB.

3.3 O caminho da pesquisa

Em linhas gerais, a metodologia da pesquisa envolveu as seguintes etapas: estudo bibliográfico, análise documental (resoluções, relatórios, projetos, atas etc.) e entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos os gestores e professores do curso. Em detalhes, o caminho percorrido foi o apresentado a seguir.

A partir do segundo semestre de 2009 até o ano de 2011, participei do Grupo de Estudo Novas Tecnologias e Educação, GENTE, composto por professores e alunos da UFG e da PUC-GO, sob coordenação da Professora Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues da Faculdade de Educação da UFG. Neste grupo pude reestruturar meu projeto de pesquisa a partir de uma espécie de orientação coletiva a partir das discussões entre outros pós-graduandos e professores. Minha participação no GENTE ajudou a aprimorar meus objetivos e compreender melhor os referenciais teóricos e os processos de pesquisa qualitativa com estudo de caso.

A partir do GENTE foi submetido em 2010, ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, COEP, o projeto “A Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Goiás: processo de implantação”. Esse projeto, sob coordenação geral da Prof^a Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, tinha como participantes os seguintes pesquisadores: Dra. Mirza Seabra Toschi, Dr. Wagner Wilson Furtado, Dr. Alzino Furtado de Mendonça, Ms. Gilda de Aquino de Araújo Mendonça, doutoranda Juliana Guimarães Faria, mestrando Abdalla Antonios Kayed Elias, mestranda Patrícia da Veiga Borges e as graduandas Heloíse Cardoso da Silva Aguiar e Lira Matos Martins. Este projeto é composto por 6 subprojetos, sendo um deles o que originou esta dissertação: Subprojeto 2 – Concepções do processo de ensino aprendizagem no curso de licenciatura em física a distância. Responsáveis: Prof. Mestrando Abdalla Antonios Kayed Elias (IF-Goiano/Morrinhos), Prof. Dr. Wagner Wilson Furtado (IF/UFG) e Prof^a Dr^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues (FE/UFG).

Durante essa fase de participação no grupo e da elaboração do projeto e de sua submissão ao COEP, me concentrei na análise documental, basicamente dos documentos

oficiais relativos à EaD na UFG (portarias, resoluções, relatórios, atas de reuniões etc.). Nessa análise, os documentos foram explorados para a obtenção de qualquer informação que contribuísse com o entendimento do caminho da EaD no Brasil e na UFG, sua gestão e organização.

Com a aprovação pelo Comitê de Ética de nosso projeto de pesquisa, em fevereiro de 2010, iniciamos as entrevistas. O critério de escolha dos sujeitos para a entrevista foi por meio de convite para participar da pesquisa. Todos que aceitarem o convite passaram a fazer parte da amostragem, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE. Neste documento, obrigatório pelo Comitê de Ética, o sujeito concorda em participar da pesquisa e nele é garantido o anonimato da pessoa, inclusive do cargo ocupado. Assim, todos os sujeitos que participaram das entrevistas estão identificados neste trabalho como Gestores ou Professores da EaD.

O contato para a realização dessas entrevistas foi pessoalmente ou por telefone. A determinação do dia, do local e do horário das entrevistas ficou a critério dos entrevistados, de forma que os mesmos pudessem se sentir a vontade e descontraídos. As entrevistas tinham como objetivo extrair e explorar o máximo de informações a respeito da história, surgimento, origem e sistemática de trabalho do ensino a distância na UFG e mais especificamente do curso de Licenciatura em Física. Foram realizadas a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas com direcionamento e certa flexibilidade em sua condução conforme o Apêndice A. Os áudios dessas entrevistas foram gravados e duraram, em média, uma hora e foram, posteriormente, transcritos para análise.

Após todas as transcrições e da leitura cuidadosa delas, passamos a organizar quais os aspectos que iríamos nos focar para a análise. Definimos que a análise seria realizada a partir dos seguintes aspectos:

1. A implantação do curso de licenciatura em Física a distância pela UAB na UFG: como foram os caminhos para tal implantação, suas justificativas, dificuldades, contrapartidas etc.

2. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Física pela UAB na UFG: trâmites, concepções iniciais e modificações posteriores para assumir uma característica própria.

3. A gestão administrativa do curso de licenciatura em Física pela UAB na UFG: o papel de cada parte envolvida, suas demandas e problemas enfrentados (a UFG, as Pró-Reitorias, o CIAR, o Instituto de Física, os Coordenadores de curso e de polo)

4. A equipe acadêmica do curso: os coordenadores, o professor formador, o orientador acadêmico e os tutores de polo e a equipe de *designers*.

5. O acompanhamento do processo ensino aprendizagem: como são realizados os contatos, como se processa as atividades de ensino, os encontros presenciais e as atividades a distância.

6. O processo de avaliação da aprendizagem.

7. Elaboração do material didático impresso e dos objetos virtuais de aprendizagem: a rotina de elaboração desse material, a interdisciplinaridade e a contextualização no material, o curso de formação de professores autores.

8. Visão dos gestores sobre a EaD na UFG: seu papel, avanços, contribuições necessárias e futuro dentro da Universidade.

Com base nesses pontos, chegamos à reconstrução dos fatos e caminhos da concepção e organização do curso de Licenciatura em Física a Distância pela UaB, a partir da análise de conteúdos, tanto dos documentos, quanto das entrevistas. A análise de conteúdo nessa pesquisa foi uma atividade desenvolvida pelo pesquisador na busca do estabelecimento de um sistema codificado, organizado e categorizado, especialmente nas transcrições das entrevistas.

Bogdan e Biklen (1999) alertam sobre o processo de codificação em pesquisas qualitativas: à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 221).

Para as entrevistas, buscamos as semelhanças e diferenças dentre as falas. Com isso, foi possível traçar a análise e as temáticas específicas que pudessem responder aos objetivos traçados para o trabalho. A construção dos aspectos para análise se deu em função das evidências provenientes dos dados e com fundamento nas bases teóricas orientadoras da pesquisa.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Este capítulo apresenta alguns resultados das observações referentes à implantação do Sistema UAB na UFG, os caminhos que sucederam para implantação, justificativas, demandas, importâncias, dificuldades de implantação, projetos, contrapartidas para os institutos e cidades em que foram instalados os polos de apoio presencial.

4.1 A implantação do curso de licenciatura em Física a distância pela UAB na UFG

Como vimos no Capítulo 1, somente a partir de 1996, com a aprovação da LDB/96, no seu artigo 80, é que se abriu a possibilidade de haver cursos na modalidade a distância. Após dez anos da aprovação da LDB/96, o projeto público Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído por um Decreto do Poder Executivo. Com isso, em 20 de dezembro de 2005 foi publicado no Diário Oficial da União o Edital nº 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005 para seleção de polos municipais de apoio presencial e, também, de Instituições Federais de Ensino Superior, IFES, para a oferta de cursos na modalidade a distância pela UAB.

Este Edital especifica no item B, que trata dos cursos superiores a distância ofertados por IFES, no subitem B.2 que a proposta deveria ser estruturada com:

- a) a descrição e apresentação do projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso), bem como a indicação do quantitativo de vagas;
- b) O cronograma de execução do curso proposto prevendo todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos para sua implementação;
- c) Descrever as necessidades específicas relativas ao polo de apoio presencial: quanto à infraestrutura física e logística (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros);
- d) Indicar o quantitativo de polos e suas localizações, incluindo detalhamento das regiões e localidades preferenciais de abrangência;
- e) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais e outros;
- f) Detalhamento de orçamento estimado e cronograma de desembolso;
- g) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal conveniados, para cada um dos cursos, e para cada um dos polos propostos; e
- h) Apresentação de propostas de contrapartida: apresentar possibilidade de contrapartidas financeiras ou de recursos humanos. (BRASIL, 2005).

As propostas foram analisadas e selecionadas por uma Comissão de Seleção, conforme os seguintes critérios:

- a) consistência e relevância do projeto pedagógico do curso proposto;
- b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;
- c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;
- d) atendimento da demanda do curso no pólo municipal de apoio presencial;
- e) proposição de contrapartidas; e
- f) adequação da proposta orçamentária. (BRASIL, 2005).

A UFG se submete a esse Edital e é, então, credenciada no Sistema UAB, e no momento em que começa a ofertar cursos a distância por esse Sistema, o Instituto de Física, IF, se posiciona a favor de um curso de licenciatura em Física a distância, justamente em função de um estudo levantado pelo MEC/INEP, em 2004, conforme relatado no Projeto Pedagógico de Curso, PPC/UFG/UAB, que afirma que há um déficit de mais de 23.000 professores de Física para atuar no Ensino Médio.

A partir desses dados, fica clara a importância e a necessidade de oferta de turmas de licenciatura em Física a distância, como defendida pela gestão superior da universidade, da qual um dos representantes afirma:

A gente sabe que há um grande déficit de professores de Física no país, que há também esse déficit no Estado de Goiás, especialmente no interior. Uma licenciatura em Física na modalidade a distância com certeza vai contribuir pra formar mais professores, pra qualificar muitas vezes professores que já estão atuando nessa área e não têm a formação adequada [...] Então, eu acredito que é da maior importância especialmente nessas áreas onde há uma maior carência de professores. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Outro gestor da administração superior afirma que:

A formação de professores de Física é estratégica para o desenvolvimento do país, e também de Matemática, de Química que é onde temos maior fragilidade em termos de quantidade de professores. Eu vejo a seriedade em que esse curso de Física é levado. Realmente vai ter uma contribuição muito grande pra redução desse déficit de professores. As licenciaturas de maneira geral, não é problema de EaD nem de educação presencial, é um problema de reconhecimento da profissão [...] Eu acredito que a EaD contribui muito, principalmente com os professores que estão na sala de aula e que não têm licenciatura em determinadas disciplinas. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Nesse sentido, o curso de licenciatura em Física a distância pela UAB na UFG foi concebido para promover a formação de profissionais de qualidade, em busca da minimização do déficit de professores de Física em Goiás e no Brasil. Essa modalidade veio, exatamente, tentar atender a essa necessidade, considerando que a EaD tem uma imensa capilaridade, podendo formar profissionais na própria região, permitindo que ele se forme sem ter que

deslocar para as cidades em que há o curso clássico presencial, democratizando o acesso ao ensino superior gratuito.

Assim, na intenção de procurar atender a essa demanda, o IF/UFG encontrou na modalidade de ensino a distância, uma forma de ofertar esse curso de graduação àqueles que, por um motivo ou outro, ficaram excluídos de um curso superior em uma universidade pública. A importância desse ato é notória, como afirma um gestor vinculado às atividades do curso:

Olha, nesses 30 anos trabalhando na docência de Física e trabalhando tanto na licenciatura, quanto no bacharelado, e por também ter coordenado um curso de atualização no final dos anos 90 para professores leigos que ensinam Física no Estado, na rede pública, eu considero esse curso fundamental. Hoje, a política do Estado é só de contratar licenciado em Física. Agora, a gente sabe que não tem professor formado o suficiente pra atender a demanda do Estado inteiro, e muitos professores que já estão trabalhando com Física, que não são graduados em Física, gostariam de ter um aperfeiçoamento ou uma graduação em Física para melhorar a sua forma de trabalhar. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Diante disso, o Instituto de Física da UFG, IF/UFG, se insere no Sistema Universidade Aberta do Brasil com um curso de licenciatura em Física, exercendo, segundo seu PPC, a missão para a qual a UFG foi concebida: “Gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade” e, assim, “ampliar o número de beneficiários da formação superior, consolidando a atuação da UFG no desenvolvimento científico, tecnológico e inovação, assim como no crescimento sustentado de Goiás.” (UFG, 2007).

Essa primeira turma do curso de Física pela UAB na UFG foi oferecida em Goianésia, cidade que se candidatou ao Edital nº 01/2005-SEED/MEC em 2005, com intuito de instalar um polo de apoio presencial na cidade. A definição de polo de apoio presencial, ou polo de educação a distância, é dada no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, em seu Art. 12, inciso IX, alínea c: “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”. Assim, os polos de apoio presencial são espaços físicos localizados em diferentes cidades e servem de apoio às atividades didático-pedagógicas dos cursos a distância. O prédio para o polo de apoio presencial de Goianésia foi cedido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Seduc, por meio de um convênio com a UFG.

Segundo um gestor vinculado às atividades do curso de licenciatura em Física pela UAB na UFG, o processo de implantação do polo foi, em linhas gerais, o seguinte:

O vice-prefeito, na época, parece que em 2005 ou 2006, ficou sabendo do projeto da UAB e que o município poderia estar levando uma carta de intenção ao MEC para implantação da Universidade Aberta do Brasil. Então ele fez o projeto, deu entrada e foi aprovado o projeto da UAB. O próximo passo foi a seleção do coordenador, que pegou o projeto de implantação da UAB praticamente pronto e fez pequena alteração para adequar às exigências do MEC. A partir da aprovação do projeto, foi feita uma articulação pela Secretaria Municipal de Educação no sentido de viabilizar os recursos necessário pra implantação do polo. Somente em 2007 é que foi conseguida essa escola a partir da permissão do Estado, que cedeu a escola para o funcionamento do polo [...] nesse mesmo ano, essa escola foi reformada e foram comprados, pela prefeitura, todos os equipamentos [...] e em janeiro 2008 foi feita a inauguração com a instalação do polo. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Conforme o gestor, foi feita um projeto de credenciamento do polo que satisfizesse as exigências do MEC, o que parece indicar que houve uma intencionalidade, no sentido de “se dar um jeito” ao escrever o projeto para que fosse aprovado.

Para funcionamento do curso, o município fornece a infraestrutura necessária ao polo tais como mobiliários, recursos tecnológicos, laboratórios de ensino e biblioteca.

Quanto à universidade que oferta o curso, a contrapartida são vagas para contratação de professores que farão parte do quadro da instituição. Um gestor da administração superior da UFG afirma, quanto a essas vagas, que

As vagas foram alocadas nas unidades acadêmicas, elas não foram alocadas num órgão da universidade, ela está lá na unidade, ela não está na reitoria, em tal lugar e nem nada. **(Gestor da administração superior da UFG).**

As vagas vieram para a Universidade e ela as distribuiu para as Unidades Acadêmicas. Então, a contrapartida ficou diluída dentro da Universidade e não especificamente nas Unidades.

Outro gestor da administração superior da UFG afirma que existem outras contrapartidas, além das vagas para professores efetivos:

Existe uma programação de vagas a serem ofertadas para o conjunto de universidades brasileiras que objetivam privilegiar unidades acadêmicas que ofertam cursos a distância. Então pelo fato de oferecer o curso, ela se torna competitiva. Portanto a UFG é competitiva no cenário nacional bem como as unidades, sem contar que a política de indução na EaD passa pelo ponto de vista de recursos. Como existem recursos específicos, uma forma de estimular essa oferta de cursos é oferecer bolsas para docentes que coordenam e bolsa para tutores. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Nesse sentido outro gestor da administração superior da UFG reforça na citação abaixo que as discussões que trataram da EaD na UFG só foram possíveis graças ao Reuni¹² e que realmente há indiretamente uma competitividade nacional para a distribuição dessas vagas.

Na realidade, as vagas destinadas a EaD só tiveram oportunidade de ser discutidas e criadas dentro do bojo da discussão do Reuni. Eu acredito, que se não tivesse o Reuni, não se conseguiria as vagas que se conseguiu na EaD. Então, no pacote incluiu algumas coisas que não faziam parte do Reuni. No auge da discussão do Reuni se discutiu isso, então colocou-se outras demandas que foram aprovadas. Então, nas vagas destinadas realmente dentro do Reuni, incluiu também as vagas da EaD [...] (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

O Instituto de Física, por oferecer curso de licenciatura a distância, foi contemplado com seis novas vagas de docentes e estes atuam diretamente, mas não exclusivamente, na educação a distância, pois a política do Instituto é não fazer associação entre um tipo específico de vaga e a atuação do professor em uma modalidade ou outra. As vagas são consideradas da unidade acadêmica em geral e não de uma modalidade de ensino específica de atuação do professor.

Os benefícios recebidos pela unidade acadêmica não são somente vagas de professores e infraestrutura, mas também a formação daquela unidade acadêmica que adquire experiência, como afirma outro gestor da administração superior.

Eu acho que tem uma outra contrapartida que não dá para mensurar, que é essa provocação de se fazer educação numa outra modalidade. Eu acho que nós vamos poder avaliar mais a longo prazo, eu acho isso uma provocação dentro da unidade. A gente sempre foi muito quadradinho, agora alguém fala assim, curso de Física a distância? Especialização a distância? Isso incomoda, eu acho que a gente só vai poder avaliar o impacto disso dentro das unidades mais daqui a pouco. Eu não tenho dúvida de que isso é uma contrapartida boa para unidade. Ela se sente provocada, entendeu? [...] ainda não é mensurável, mas a contrapartida, eu acho que nós vamos assistir lá na frente [...] daqui a uns quinze anos. (**Gestor da administração superior da UFG**).

Apesar das contrapartidas, uma preocupação que se tem em relação a EaD é a respeito de seus recursos financeiros, pois seu financiamento é realizado por projetos financiados e por pagamento de bolsas aos envolvidos, ou seja, não é a partir de uma matriz orçamentária que possibilita essa sustentabilidade ao longo do tempo. Para um dos gestores da administração superior:

¹² Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

A UAB ainda não se constitui uma política de Estado. É ainda uma política de governo, a partir de programas específicos que têm permitido avançar. A gente precisa ainda vencer essa etapa, nós estamos trabalhando nesse sentido também. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Outro gestor ainda argumenta que:

A política precisa ser diferente, não é “toma lá, da cá”. Eu te dou recurso e você oferta o curso, você paga os professores, os gestores, coordenadores de curso e de polo [...] Existe uma política no país que deseja a expansão dessa modalidade de educação. É preciso que as Instituições Federais de Ensino Superior recebam suporte adequado para isso. E se não tiver mais recurso, a universidade vai continuar ofertando curso nessa modalidade? É uma incógnita muito grande nesse sentido. Eu acredito que a política teria que ser diferente, não com recurso separadamente, não pagando professores separadamente, mas criando uma política e dando condições para que as universidades passem a ofertar esses cursos, independente de pagamento a parte, mas que isso fizesse parte do orçamento da universidade e que os professores atuassem da mesma forma que eles atuam no presencial. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Assim, percebe-se o quanto a implantação de um curso superior a distância de qualidade é onerosa e complexa e que envolve um conjunto de processos integrados, sendo necessário financiamento contínuo. Isto é confirmado nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância em seu item (viii):

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de polos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância. Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. No entanto, para alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos. (BRASIL, 2007, p. 30).

A seguir, vamos analisar a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da licenciatura em Física a distância ofertado pela UAB na UFG, as concepções iniciais e a relação com o PPC da modalidade presencial, bem como as modificações posteriores para assumir uma característica própria.

4.2 O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Física pela UAB na UFG: trâmites e concepções

Na UFG, a criação de um curso passa por várias etapas até a aprovação final de seu Projeto Pedagógico. A seguir, apresentamos esse longo caminho:

1º – um curso poderá ser sugerido por um membro de uma Unidade de ensino, sendo que o Conselho Diretor dessa Unidade deverá aprová-lo para dar sequência à sua criação;

2º – o Diretor da Unidade envia para a Pró-Reitoria de Graduação a ata da reunião na qual foi aprovada a criação do curso e solicita os encaminhamentos legais para sua criação;

3º – o pedido de criação do curso é encaminhado à Câmara de Graduação para aprovação;

4º – aprovado na Câmara, o pedido é encaminhado à segunda instância, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Cultura, CEPEC, para aprovação;

5º – sendo aprovado no CEPEC, o pedido é encaminhado ao Conselho Universitário, CONSUNI, também para aprovação;

6º – após aprovação no CONSUNI, retorna à Pró-Reitoria de Graduação, que por sua vez encaminha o processo de volta à Unidade Acadêmica para que seja anexado o respectivo Projeto Pedagógico de Curso. A expectativa é que esse PPC já tenha sido construído, discutido e estruturado por uma equipe composta por professores, servidores e, quando possível, de estudantes;

7º – após elaborado, o PPC é apreciado, discutido e aprovado pelo Conselho Diretor da respectiva Unidade Acadêmica. Novamente ele é encaminhado a Pró-Reitoria de Graduação, em que passa para assessores que farão uma revisão técnica, envolvendo, dentre outros aspectos, a carga horária, o fluxo, as ementas das disciplinas, o estágio curricular etc. Após essa revisão na Pró-Reitoria, ele volta para a Unidade Acadêmica para, se necessário, fazer as adequações. Feitas as adequações, a Pró-Reitoria encaminha o PPC para a Câmara de Graduação, quando lá um relator o apresenta aos demais membros. Se houver ressalvas, o PPC volta para o Conselho Diretor para atender às solicitações. Tendo sido aprovado sem ressalvas na Câmara de Graduação, o PPC é encaminhado ao CEPEC, onde deverá ser relatado e aprovado.

Portanto, o caminho percorrido desde o interesse de uma Unidade Acadêmica em criar um curso, até a elaboração e aprovação de seu respectivo PPC é longo.

A elaboração do PPC do curso de licenciatura em Física a distância foi realizada ao longo de várias reuniões em que foram discutidos os vários aspectos que envolveram o projeto. Para um dos gestores vinculado às atividades do curso, as discussões nessas reuniões levaram ao crescimento e enriquecimento do projeto, pois as discussões tinham como prioridade definir diretrizes a serem tratadas pelo PPC.

Essas reuniões foram ricas. Nós discutimos as linhas que constam de três eixos: ciência, nesse caso a Física; tecnologia, a aplicação da Física na prática das pessoas; e meio ambiente, local onde o ser humano vive. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Até àquela época, toda a sistemática dos cursos de graduação na UFG fundamentava-se no ensino presencial, pois esse era um espaço estabelecido e estruturado. Devido a isso e ao fato de ser uma modalidade de ensino nova, foi forte a influência do ensino presencial em todos os cursos da EaD na UFG.

No caso da Física, a falta de tradição, de conhecimento e experiência com essa modalidade de ensino por parte do quadro de docentes da Unidade Acadêmica, também, produziram equívocos, pois foram criados cursos na modalidade a distância, apresentando como proposta/sugestão o PPC do ensino presencial. Essa influência é confirmada por um gestor que participou à época desse processo:

Como eu te falei, a primeira versão era igualzinha ao presencial, todas as disciplinas, a carga horária, a distribuição dessa carga horária, as ementas, os processos de avaliação, era praticamente o mesmo projeto. Alterava assim, em termos de equipe: teria o tutor, a figura do autor, algumas coisas que já tinham vindo do modelo do MEC. Então, era só inserir, mas ele não tinha estrutura pedagógica e estrutura curricular. Era o mesmo. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Pelo relato de outro gestor, o PPC proposto era praticamente uma cópia do presencial:

[...] era uma coisa nova, e você tinha muito pouca gente que conhecia o processo. Claro que se tentou fazer uma metodologia um pouco diferenciada [...] mas mesmo assim a gente via, ainda, uma influência grande do presencial. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Com isso, a coordenação do CIAR sugeriu que o projeto retornasse para a Unidade Acadêmica para que fosse discutido e que se fizessem as adequações necessárias à modalidade requerida.

Assim, nas várias reuniões, foram discutidas as concepções desse PPC, tentando dar personalidade própria ao projeto, como explicitado na fala de um gestor apresentada a seguir:

Em 2007, [...] fizemos uma leitura e apontamos algumas sugestões de se ter uma especificidade de curso a distância. Na dinâmica, na organização da grade curricular, na própria fundamentação teórica. Uma série de aspectos que nós acreditávamos que naquele momento tinham que ser mais discutidos. [...] Naquele momento, o curso de Física tinha uma parceria pelo Pró-Licenciatura com a PUC-Goiás e a UEG e, naquele momento, os representantes dessas instituições acompanhavam todas essas reuniões. Então, nós acompanhamos a elaboração desse projeto, que inicialmente era do Pró-Licenciatura, mas depois ficou sendo, também, da Universidade Aberta [...] inicialmente ele era uma proposta de curso a distância igual ao que a UFG ministrava no presencial, e nós fizemos as alterações pertinentes a essa especificidade da distância... **(Gestor da administração superior da UFG)**.

No IF a discussão do referido PPC foi realizada somente entre alguns professores, tendo sido levado ao Conselho Diretor apenas quando estava pronto e estruturado, para aprovação. A passagem pelo Conselho foi rápida e não houve tempo hábil nem muito interesse por parte dos membros para discussões. A urgência da aprovação produziu alguns desgastes, como se observa pela fala de um professor do Instituto:

O que eu me lembro disso aí é que nós fomos pegos de surpresa no Instituto de Física, porque o professor [...] já chegou com tudo pronto, não fomos consultados a respeito de como seria [...] é preciso aprovar isso, o projeto tem que ser para amanhã [...] Ele distribuiu lá, como seria o curso, como seriam as ementas. Quando eu vi aquilo, foi quando eu questionei o curso: isso tá muito estranho. Mas nós aprovamos, já que era um projeto que já tinha sido aprovado e que tinha aquelas características, mas nós não participamos da proposta do projeto do curso. **(Professor do Instituto de Física e professor formador do curso)**.

No entanto, após a aprovação no Conselho Diretor, havia falhas no projeto. Essas falhas na sua construção foram sendo corrigidas posteriormente nas instâncias em que o projeto passou, sendo realizadas diversas modificações. Assim, a partir dessas discussões foi elaborada a versão final do PPC.

Na versão final, se comparada com a inicial, percebe-se a evolução do PPC no ponto de vista organizacional, pois essa versão ficou melhor estruturada, organizada, fundamentada e concatenada.

Assim, no PPC é feita uma apresentação do curso, as justificativas e os seus objetivos, o perfil do profissional que se espera formar e o eixo epistemológico, deixando claro que o projeto se aproxima dos documentos oficiais do MEC. O projeto apresenta a matriz curricular das disciplinas que devem ser ofertadas em cada semestre, as atividades complementares, a proposta metodológica, a equipe técnica/administrativa do curso, a equipe acadêmica responsável pela sua execução e seus respectivos responsáveis. Estão apresentados, também, a descrição do material do curso, o processo de ensino aprendizagem, as estratégias de

desenvolvimento da aprendizagem, a dinâmica organizacional, o estágio supervisionado e a avaliação da aprendizagem.

Legalmente, o projeto se fundamentou na legislação pertinente, ou seja, nos documentos oficiais do MEC, como os citados no próprio PPC:

A elaboração deste projeto se orientou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura plena, instituídas a partir da Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, e dos Pareceres CNE/CP n. 9 e 27 de 2001. Considerou-se ainda a Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002, que fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP n.1/2002 e no Parecer CNE/CP n.28/2001, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de Formação de Professores da Educação Básica. (UFG, 2007).

A Resolução CNE/CES n. 9, de 11 de março de 2002, a Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 e no Parecer CNE/CES n.1.304/2001, que a apoiaram, também balizaram essa proposta, pois que estabelecem as Diretrizes Curriculares e orientam a formulação de projetos pedagógicos para os cursos de Licenciatura em Física. Também os Referenciais de Qualidade para cursos a Distância da SEED/MEC e conforme Resolução CEPEC/UFG nº 631 foram considerados na elaboração da proposta. (UFG, 2007).

Quanto ao perfil do egresso, o projeto se fundamenta nos princípios norteadores para a formação do Físico-Educador definido no Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, de 06 de novembro de 2001:

Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se aterá ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal. (BRASIL, 2001, p.3).

Como citado no PPC do curso (UFG, 2007), esse profissional terá atribuição de “se dedicar à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, em especial, na escola”. No caso da licenciatura, entre as habilidades específicas do egresso, citadas no Parecer 1.304 e que constam do PPC, devem, necessariamente, ser incluídas:

1. o planejamento e o desenvolvimento de diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas;
2. a elaboração ou adaptação de materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais. (BRASIL, 2001, p. 5).

Assim, todas as competências e habilidades definidas como perfil do egresso nos documentos oficiais, consolidam-se na estrutura curricular do PPC do curso de licenciatura em Física pela UAB na UFG.

O PPC também contempla claramente, como veremos nos próximos itens de análise desse nosso trabalho, cada um dos aspectos indicados pelos Referenciais de Qualidade para cursos a Distância (BRASIL, 2007), citados a seguir:

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2007).

Consideramos, também, que o PPC do curso de licenciatura em Física a distância pela UAB na UFG, além de contemplar todos os requisitos legais, incorpora, também, o ideal de educação firmado no Art. 2º da LDB/96 que especifica que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como podemos ver em um de seus parágrafos quando afirma que:

[...] o presente projeto tem uma dimensão política, na medida em que busca contribuir para a oferta da educação de qualidade em sintonia com as tendências contemporâneas, apoiadas em vasta pesquisa que apontam caminhos consistentes para um ensino de física moderno. Nessa perspectiva, pretende-se despertar e/ou formar nos professores/alunos uma atitude investigativa, inclusive das práticas pessoais e profissionais, sempre ligadas a sua realidade vivida ou ao seu entorno social [...] (UFG, 2007).

A seguir, apresentaremos a gestão administrativa do curso, ponto de fundamental importância para seu funcionamento.

4.3 A gestão administrativa do curso de licenciatura em Física pela UAB na UFG

Neste item, analisaremos somente a parte administrativa da gestão do curso. Apesar dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância destacar que a gestão acadêmica de um projeto de curso deverá estar integrada aos demais processos da Instituição e, portanto, deverá ser rigorosamente gerenciada e supervisionada de modo que a logística seja coerente ao longo do processo, em nosso trabalho, essa gestão acadêmica será tratada no próximo item de análise.

A gestão administrativa segundo Rodrigues (2006) constitui mediações institucionais, que envolvem os seguintes aspectos de organização e de funcionamento: gestão dos recursos financeiros, parcerias e apoio institucionais; organização e funcionamento da infraestrutura física; controle de material de consumo e manutenção de equipamentos.

Para entendermos melhor o que é gestão em EaD, partimos da definição do que é gestão, que para Rumble (2003, p. 13) é “o processo que permite conduzir, com o apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia”, e, também, de discussões relacionadas a gestão dos sistemas de EaD que tomam por base os princípios administrativos de planejamento (objetivos, estratégias, execução de planos), organização (atribuição de tarefas e cobrança de prestação de contas), direção (motivação, resolução de conflitos, escolha dos meios de comunicação) e controle (acompanhamento das atividades afim de detectar e corrigir desvios acerca do plano).

É preciso considerar que os conhecimentos resultantes dessa discussão nos fornecem uma base de objetividade para as análises e reflexões acerca dos sistemas de gestão em EaD. Nesse sentido, Rumble (2003) fornece elementos que um sistema de gestão em EaD deve ter:

- a) Planejamento, organização e controle de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação;
- b) Concepção e organização de processos administrativos;
- c) Planejamento e execução de sistemas de avaliação
- d) Controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante
- e) Organização de recursos humanos, financeiros, contábeis, transporte, etc. (RUMBLE, 2003)

O autor considera, ainda, que além desses elementos, é no planejamento da gestão que se concebe os objetivos do projeto de formação, baseado nas necessidades do mercado, nas características dos estudantes e nas escolhas das tecnologias de informação e comunicação (relacionadas ao número de estudantes e nos custos).

A gestão administrativa da EaD na UFG é, ainda, um processo em construção, que se estrutura levando-se em consideração alguns elementos essenciais da sua implantação e execução dos projetos. Portanto, é necessário sempre refletir sobre ela e aprender com ela, como afirma um gestor da administração superior da Universidade:

Tudo isso é uma coisa que vai sendo pensada. E a gente vai aprendendo, inclusive a planejar melhor o futuro. (**Gestor da administração superior da UFG**).

Corroborando com a fala desse gestor, dois alunos, em resposta ao questionário, consideraram que o apoio da UFG ao curso é razoável e justificam:

Sendo o primeiro curso de Física, tudo é experiência. (**Aluno 3**).

Penso que o motivo seja: somos a primeira turma, a Universidade deixou a desejar com relação ao material. **(Aluno 8)**.

Quanto a gestão realizada pelo MEC, esse gestor da administração superior da UFG considera que ela necessita, ainda, ser mais bem organizada, pois o “desenho final ainda não está pronto”. Esse gestor acredita que “a grande vulnerabilidade que nós temos na educação a distância é justamente a questão da institucionalização”, pois “ela é movida por projetos com financiamentos por bolsas ou outros tipos de apoio e não a partir de uma matriz orçamentária que dê sustentabilidade ao longo do tempo”.

No caso da Universidade, a gestão da EaD não é algo simples, sendo que as discussões entre as várias coordenações é que a enriquecem e a fortalecem na medida em que vão acontecendo. Na UFG, a gestão da graduação é realizada pela Pró-Reitoria de Graduação e pelas direções das Unidades acadêmicas que ofertam os cursos. No caso da EaD, o CIAR é um órgão, ligado à Reitoria, que atua como gestor no sentido que possui a finalidade de implementar e apoiar as atividades acadêmicas integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG. Ele ministra os cursos de formação de tutores, de coordenadores de polos, produção de material didático etc., ou seja, dá suporte, apoio aos cursos, tanto no processo de formação de pessoal, quanto no processo de produção de material.

Inicialmente, segundo o relato de um gestor, o CIAR tem também, a atribuição de:

Acompanhar a implantação dos polos de apoio presencial no estado de Goiás. Esse acompanhamento era função da coordenação da UAB, mas para que ocorresse esse acompanhamento, havia a necessidade de viagens, visitas nesses polos para verificar se teriam mesmo as condições técnicas, pedagógicas e físicas de implantar os cursos indicados. Para fazer essas visitas, teria toda uma ação [...] agendamento com os prefeitos, reuniões com os prefeitos, com os representantes dos polos, fazer a emissão de passagem, de diárias, reuniões aqui com a reitoria para repassar esses retornos com as visitas, relatórios. Então, eram funções difíceis de serem separadas, porque numa ação exigia atitudes enquanto direção e atitudes enquanto coordenação. **(Gestor da administração superior da UFG)**.

No início, a gestão do orçamento seguia um fluxo diferente e bastante burocrático em relação ao que é praticado atualmente, sobrecarregando o CIAR, principalmente em relação ao acerto de contas e da dinâmica de gastos que era lenta. Podemos perceber esses detalhes na fala de um gestor da administração superior da UFG:

Então, esse planejamento com os coordenadores, no início dos trabalhos em 2007, foi feito coletivamente, junto com todos os coordenadores, até pelo motivo que o MEC liberou recurso, que não foi definido distintamente para os cursos. Ele veio pra UFG e aqui tivemos reuniões onde foram feitos planejamentos pra dar o suporte necessário pra cada curso. A partir desse primeiro momento, as planilhas financeiras

vinham já distintas por curso. Então, essas planilhas passaram a ser gerenciadas pelos coordenadores, mas mesmo assim, havia um certo acompanhamento da nossa parte, em função de que nós respondíamos no MEC pelo acerto de conta, pela prestação de contas [...] foi um processo, até o início de 2009, muito difícil [...] porque os relatórios financeiros eram feitos [pela direção do CIAR] enquanto representante da UAB [...] com o visto final do Reitor e encaminhado pro MEC. As coordenações não assinavam esses relatórios. Então, no início de 2009 foi sendo mudado um pouco esse procedimento [...] as coordenações passaram a fazer esses relatórios e repassavam para o Reitor que encaminhava ao MEC [...] Então, essa parte financeira foi difícil até essa mudança de procedimento, primeiro porque o MEC demorou muito a liberar recurso pra o início dos cursos, segundo que os recursos vinham muito já pré-definidos, sem nenhum tipo de flexibilidade e que o MEC não estava muito, inicialmente, aberto a renegociar. Alguns recursos vinham muito pra uma função e faltava pra outra. Com o tempo, isso foi sendo modificado. O MEC foi repensando que deveria ter uma negociação, uma parte de justificativa, e isso foi sendo vencido. Mas, internamente, também era uma dificuldade muito grande no aspecto financeiro em função da própria, vamos dizer assim, da própria estrutura burocrática dentro da universidade [...] as ações dos cursos a distância exigem uma maior agilidade e [...] os órgãos que envolviam as questões financeiras [...] demoravam muito, o prazo era mais extenso. Então gerou muito problema com relação à dinâmica dos gastos financeiros [...] **(Gestor da administração superior da UFG).**

Essa dificuldade levantada na fala anterior é, realmente, um dos pontos críticos da gestão administrativa, como citado por outros dois gestores da administração superior:

[...] esses recursos vêm dependente de rubrica. Da forma que eles vêm dificulta. Às vezes, eu quero alugar um carro pra levar o professor ao polo para um momento presencial e não tenho verba. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Um outro desafio é o próprio deslocamento para os polos [...] nós temos encontros presenciais em diferentes polos, então os deslocamentos das nossas equipes, nossos professores para os polos é um grande desafio. É uma infraestrutura de passagem, hospedagem, diária, transporte que também é um desafio, não só em termos de recursos, mas em termos de tempo, de condições e tudo mais. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Para outro gestor, vinculado às atividades do curso, houve uma sobrecarga de trabalhos administrativos, pois além do que se referia ao ensino presencial, entrava agora o ensino a distância, novidade na Unidade Acadêmica. Porém, aos poucos a EaD começa a ocupar seu espaço, mesmo que ainda seja insipiente.

É uma demanda de bastante trabalho administrativo, porque inicialmente todo o trabalho era feito pela própria administração da Unidade, Nós não tínhamos nenhum apoio extra [...] Aos poucos, conseguiu um secretário e, mais recentemente, um recepcionista que nos tem auxiliado na parte administrativa. Então, hoje podemos dizer que a EaD tem uma infraestrutura administrativa quase própria em termos burocráticos. Mas, aqui no Instituto [de Física] foi adotado, e parece que na própria Universidade, de que todos os documentos que saem daqui têm um visto do Diretor. Então, isso implica uma sobrecarga de trabalho, porque na parte de diárias e passagens, por exemplo, é um volume grande. [...] Há uma sobrecarga nesse sentido e, atualmente, há uma preocupação da atual Direção de como realmente incorporar de vez o ensino a distância na parte administrativa da Unidade Acadêmica, inclusive com carga horária dos docentes e tudo mais. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Em relação ao pessoal técnico-administrativo envolvido com a EaD na UFG observamos uma grande deficiência quantitativa, pois como citado pelo gestor anterior em sua fala, os atuais técnicos ficam sobrecarregados com o aumento de suas atividades. Segundo outro gestor da administração superior da Universidade:

[...] eu acho que hoje, mais estratégico que o docente, é o pessoal técnico-administrativo [...] a gente precisa muito desse pessoal. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Quanto ao CIAR, atualmente ele executa bem o papel para o qual foi criado, apesar do quadro de servidores ser pequeno, como confirma a fala de um gestor:

O CIAR executa bem esse papel, e tem dado conta da demanda. Embora como em todo órgão [...] há um déficit grande de servidores, mas o CIAR tem dado conta dessa demanda. O desafio é fazer com que todos os cursos procurem o CIAR e utilizem dessas possibilidades [...] de formação, de produção de material, e tudo mais. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Vale ressaltar que o CIAR é constituído por um Conselho Gestor, a Diretoria e as Coordenações de Equipe. O Conselho Gestor é o organismo deliberativo que decidirá sobre as ações de implementação e apoio às atividades acadêmicas integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG. Integram o Conselho Gestor do CIAR: o Pró-Reitor de Graduação, o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação, o Pró-Reitor de Extensão e Cultura, o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, o Diretor do CIAR, o Vice-Diretor do CIAR, os Coordenadores dos cursos de graduação a distância; os Coordenadores dos cursos de pós-graduação a distância; os Coordenadores dos cursos de extensão a distância.

As reuniões desse Conselho Gestor deliberariam sobre as ações sobre as quais o CIAR seria responsável. Segundo um dos gestores da administração superior, essas reuniões possibilitariam avançar na compreensão da EaD, apesar de sabermos que essa não é a função desse Conselho. No entanto, poucas reuniões ocorreram:

Tivemos períodos em que o Conselho Gestor não se reuniu com tanta frequência. Eu acho que isso foi realmente um problema, porque eu acredito muito no papel que esse Conselho tem na discussão e na gestão do processo da EaD na UFG. Porque com a presença de todos os Coordenadores e de todos os Pró-Reitores envolvidos, há uma possibilidade grande de avançar não só na compreensão da EaD, como também no que diz respeito aos avanços, aos desafios, aos limites da EaD na UFG [...] agora nós estamos conseguindo reunir mais e com maior frequência. **(Gestor da administração superior da UFG).**

É importante ressaltar que a partir do momento em que há crescimento das discussões sobre EaD, há também uma maior compreensão de seu papel, e também do papel do curso na Unidade Acadêmica. O Conselho Gestor também teve papel essencial nessas instâncias, por permitir uma maior visibilidade dos problemas comuns, dos avanços e também por permitir ouvir os Diretores e que eles ouvissem as pessoas que lidam diretamente com a EaD.

Um problema de gestão foi o fato de a administração superior querer conferir, gerir, acompanhar e dar as condições necessárias para os trabalhos que estavam sendo desenvolvido nas unidades acadêmicas o que fez com que muitos entendessem que a Pró-Reitoria ou o CIAR estivessem querendo intervir na autonomia da Unidade Acadêmica. Isso fica claro na fala de um gestor:

[...] lidar com essa compreensão não é coisa fácil, porque, na verdade, é o querer gerir, é o querer acompanhar, é o querer dar condições. Não é intervir na autonomia da Unidade Acadêmica, mas é uma preocupação [...] com a qualidade, com o discurso, com a compreensão do papel da educação a distância [...] Então, esse limite é muito tênue. Muitas vezes o Diretor acha, ou o próprio Coordenador de curso, que nós estamos, ou o CIAR ou a própria Reitoria, intervindo na sua autonomia. **(Gestor da administração superior da UFG)**.

Na EaD, a UFG, os órgãos e as Unidades Acadêmicas procuram trabalhar juntos, havendo, quase sempre uma relação muito próxima com o CIAR e, conseqüentemente, com a Pró-Reitoria de Graduação, como confirmado por um gestor da administração superior:

[...] Todas as questões que passam pelo CIAR são discutidas com a Pró-Reitoria de Graduação: todos os cursos de formação, todas as ações implementadas, todos os processos seletivos relativos a EaD realizados são discutidos e têm a participação de perto do CIAR. Eu acredito que isso favoreça o aprimoramento, o aperfeiçoamento das ações relativas a EaD. **(Gestor da administração superior da UFG)**.

A nossa relação com o CIAR é muito boa [...] na parte de formação de tutores, orientadores acadêmicos, professor formador, professor pesquisador, que entre eles tem o professor autor. Todos esses cursos são coordenados pelo CIAR. As inscrições do processo [seletivo], uma parte é administrada pelo CIAR. Toda a parte de produção bibliográfica é coordenada pelo CIAR no sentido de formatação e impressão [...] nós temos todo um trabalho de nos editais selecionar todos os autores e coordenar o processo de escrita, aí o CIAR coordena a parte de revisão pedagógica e linguística [...] depois de tudo isso pronto, já tá no CIAR para formatar e deixar na forma final, já dentro das normas para impressão no CEGRAF, ou qualquer outra gráfica [...] o CIAR coordena toda a parte da UAB, inclusive a parte financeira [...] os recursos que vêm são todos coordenados pelo CIAR, então ele dá todo o apoio de que a gente precisa. **(Gestor da administração superior da UFG)**.

Quanto à relação com as administrações municipais das cidades onde estão instalados os polos de apoio presencial, vemos um forte viés político e que envolve interesses, como podemos observar na fala de dois gestores entrevistados:

[...] essa relação hoje, acho que é uma das grandes fragilidades da UAB [...] É a fragilidade da relação com as prefeituras e com o Estado, que tem um componente político sério. [...] muda o prefeito, o anterior que queria um polo da UAB e tava disposto a arcar com uma série de coisas, o novo recua e aí a gente fica com o problema na mão [...] isso não tem jeito de mudar de um dia pra noite, não vai ser lei que vai resolver. Vai ser até a questão da mobilização e mesmo do entendimento das pessoas de ter que perceber que isso é fundamental e exigir do governante que honre. **(Gestor da administração superior da UFG).**

[...] não sei se é só vontade, porque às vezes esbarra um pouco na parte burocrática [...] Às vezes, a Secretaria gostaria que a coisa caminhasse, mas não tem condição de oferecer as condições mínimas pra que isso aconteça. Nesse sentido não tem como o curso ir adiante [...] quando vai visitar, o polo não tem a mínima condição. Aí é aquela luta pra conseguir e eu acho que o próprio MEC adotou uma política muito acertada, de só autorizar se o polo tiver as mínimas condições de funcionamento. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Assim, vemos que a gestão administrativa apresenta dificuldades em se firmar enquanto a EaD não estiver institucionalizada, conforme afirma um gestor:

É por isso que eu falei na institucionalização. Então precisa de uma matriz de financiamento. A UFG tem 30 polos? Então ela tem que ter um adicional no seu orçamento para fazer com que esses 30 polos funcionem independentemente ou de comum acordo com a prefeitura, mas com a contra partida de cada um. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Nessa fala, vemos o quanto a UFG ainda precisa se organizar, pois há a necessidade de uma matriz orçamentária que atenda ao número expressivo de cursos que são ofertados nos polos de apoio presencial.

Outra dificuldade que a gente tem é muitas vezes na operação dos recursos. Esses recursos vêm independente da rubrica, e da forma que eles vêm, dificulta. Dificulta às vezes eu alugar um carro para pegar o professor no polo para um momento presencial. Então é o seguinte, são muitos desafios que a gente vai ter que operar a partir disso. **(Gestor da administração superior da UFG).**

A má divisão dos recursos financeiros, de forma geral, acaba por prejudicar o andamento das ações da EaD em todas as instâncias da Universidade, seja numa situação em que aborda amplamente sua estrutura, seja de forma mais centralizada e mais específica. Conforme o relato de um gestor, essa distribuição de forma errônea acabou por prejudicar o fluxo dos trabalhos que deveriam ser estruturados.

Alguns recursos vinham muito para uma fundação e faltava para outra. Com o tempo, isso foi sendo modificado. O MEC foi reconhecendo que deveria ter uma negociação, a partir de uma justificativa, e isso foi sendo vencido. Internamente também era uma dificuldade muito grande no aspecto financeiro em função da própria estrutura burocrática dentro da universidade e que muitas vezes as ações dos cursos a distância exigem uma maior agilidade e a própria Pró-Reitoria os órgãos que envolviam as questões financeiras, compras de material, pagamento de pessoas, demoravam muito, o prazo era mais extenso. Então gerou muito problema com relação à dinâmica dos recursos financeiros e a dinâmica das ações arroladas ao

curso a distância. Então o fator financeiro foi um fator muito complicado, muito difícil de ser ajustado. [...] mesmo com as próprias coordenações ainda se tinha esse problema do fluxo e da dinâmica interna na UFG. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Nessa fala, percebemos que a falta de autonomia administrativa em gerenciar o recurso se torna um problema. É citado também, por outro gestor, que é necessária a presença do profissional técnico administrativo ao longo desse processo, pois ele tem papel fundamental nessa estrutura.

Então eu vejo que se a gente tiver um financiamento mais definido e também um aporte pessoal, seria ótimo. Eu acho que hoje, mais estratégico que o docente, é o pessoal técnico administrativo. A gente precisa muito desse pessoal e essa relação, hoje, acho que é uma das grandes fragilidades da UAB. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Como uma engrenagem, esse sistema precisa estar bem sistematizado para que possa ser gerido e desenvolvido em toda sua sistemática. É necessário um trabalho conjunto e muito bem concatenado bem como uma reflexão dos diversos segmentos para que haja uma sedimentação dessas relações.

Há também problemas em relação ao município, pois os trabalhos geralmente são interrompidos com a mudança de governo municipal e mesmo com a troca de governo. Há um trabalho de insistência, ou seja, há um esforço para que o trabalho se desenvolva de forma estruturada.

A fragilidade da relação com as prefeituras e com o estado que tem componente político sério. Então a gente muda o prefeito, o anterior que queria um polo da UAB e estava disposto a arcar com uma série de coisas, então ele recua e aí a gente fica com o problema na mão. Então isso pra mim é um outro problema e isso aí não tem jeito de mudar de um dia pra noite, não vai ser lei que vai resolver, vai ser até a questão da mobilização mesmo, do entendimento das pessoas que vão ter que perceber que isso é fundamental e exigir do governante que honre porque está recebendo. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Outro gestor afirma:

Essa já é uma ação mais difícil, porque envolve a relação com os municípios. Nós temos muitos problemas nos polos, tanto é que o Ministério da Educação depois de uma avaliação dos polos suspendeu as atividades de vários polos por não atenderem as exigências mínimas para a existência de um polo. Então eu acho que isso é muito importante, porque a gente quer ver qualidade, que não parte somente da Universidade, mas que lá na ponta a gente dê condições ao aluno, por exemplo, que vai a um polo e que tenha condições mínimas necessárias: sala de aula, laboratório de informática, acesso a internet, biblioteca. Em alguns polos isso não estava acontecendo. E há dificuldade de realização dos convênios, efetivação dos convênios com a Secretaria. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Outro gestor, afirma:

A prefeitura é a mantenedora do polo, então aqui tem que funcionar dentro também das condições da própria prefeitura. Então até hoje a gente não teve muita dificuldade de estar trabalhando com os prefeitos. No mandato anterior, foi o Vice-Prefeito que implantou o projeto. O Prefeito montou toda uma estrutura que era necessário, segundo as exigências tanto do MEC quanto da UFG. E houve a troca do Prefeito e a gente está caminhando, e a prefeitura, eu posso dizer, que até tem atendido as nossas necessidades. A gente sempre tem um trabalho assim meio insistente no sentido de estar cobrando sempre. Se eu preciso de alguma coisa eu faço um ofício, encaminho e fico solicitando, olha o meu ofício já tem tantos dias, eu preciso e vai indo até que a coisa resolve. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Percebemos que ao longo do caminho os problemas que surgiram, paulatinamente foram e vão sendo superados no sentido de caminhar para uma educação de qualidade e democrática. Portanto, foi necessária uma relação favorável entre as partes envolvidas, que visasse o estabelecimento de ações conjuntas, o que demanda muitos desafios. Nesse sentido observamos uma relação mais próxima do trabalho conjunto, de discussão conjunta, de ações conjuntas, que realmente propiciaram o crescimento no caminho da qualidade. Percebemos, também, que o envolvimento de determinadas pessoas foi fundamental, no sentido de esforço pessoal. Essas pessoas, em sua luta contínua, é que trouxeram a EaD na UFG ao patamar de qualidade em que se encontra hoje. Muitas das vezes com o “jeitinho” brasileiro de resolver as coisas, o que dificulta bastante a institucionalização dessa modalidade de ensino.

No próximo item, analisaremos a organização acadêmica do curso, que envolve os coordenadores, professores e tutores.

4.4 A equipe acadêmica do curso

A equipe acadêmica responsável pela execução do curso, conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso (UFG, 2007), é composta pelo Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Professor Formador, Orientador Acadêmico, Tutor de Polo, Professor Autor, Professor Pesquisador e Designer Instrucional. A seguir, passamos a apresentar a função de cada um desses profissionais, segundo o PPC.

O **Coordenador de Curso** é o profissional responsável pela articulação em setores específicos e transita pelos diversos tipos de atividades durante o desenvolvimento do curso.

Ele é o responsável pelo colegiado do curso na UFG. Esse Coordenador terá por função também intermediar a ligação entre o Tutor Presencial e o Orientador Acadêmico com os Professores Formadores. Ele coordenará todo o trabalho pedagógico do Tutor Presencial e do Orientador Acadêmico.

O **Coordenador de Tutoria** é o profissional responsável pelo sistema de tutoria composto pelo Tutor de Polo e pelo Orientador Acadêmico. Tem a incumbência de participar das atividades de capacitação e atualização; acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso; acompanhar as atividades acadêmicas do curso; verificar “*in loco*” o bom andamento do curso e acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores.

A Coordenação de Tutoria tem algumas atribuições que são inerentes ao desenvolvimento das atividades, como por exemplo, acompanhar de perto todo o trabalho pedagógico desenvolvido. Para o bom acompanhamento das atividades, o Coordenador de Tutoria se reuni semanalmente com os professores formadores e com os orientadores acadêmicos de cada disciplina para fazer a mediação pedagógica entre esses professores e os orientadores. Essa mediação, segundo um gestor vinculado às atividades do curso, está sendo feita por uma pessoa formada em Pedagogia, por esse profissional ter melhor formação para realizar essa mediação pedagógica.

[...] a gente entendeu que nós deveríamos ter a figura da coordenação pedagógica [...] não existe o modelo de coordenador pedagógico, essa é uma atribuição que está sob jus da coordenação de tutoria. Criamos ela aqui internamente, para ela fazer isso. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Além das já citadas atribuições essa coordenação de tutoria também tem a responsabilidade de conferir o desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem, verificar a parte da informática do ponto de vista de layout, verificar se a estrutura da disciplina está sendo desenvolvida conforme o cronograma, verificar se o Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, está apresentável e pedagogicamente estruturado. Essa coordenação faz, também, o acompanhamento dos tutores de polo por meio dos relatórios que são enviados semanalmente pelo **Coordenador de Polo** que tem um papel fundamental para o desenvolvimento desse sistema de trabalho. Em relação a esse coordenador de polo, outro gestor vinculado às atividades do curso afirma:

O trabalho no polo tem muito há ver com o coordenador do polo, pois se ele não estiver prestando atenção o tutor vai falhar e vai ficar por isso mesmo. O coordenador do polo nessa hora tem um trabalho importante, que é ver o quê que tá acontecendo. O que eu tenho visto nesses polos é que a coordenação local está

sempre conversando com os alunos, sempre querendo saber isso, aquilo, aquilo outro. E isso é muito importante. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Segundo o gestor entrevistado, o coordenador de polo acompanha o trabalho realizado pelos tutores presenciais que fazem o acompanhamento do aluno por meio de uma ficha de atendimento. Nessa ficha de acompanhamento, o aluno assina e coloca o motivo da vinda ao polo e o tutor após o atendimento ao aluno faz o relato nesta ficha. O tutor no polo de apoio presencial também faz o acompanhamento dos alunos no AVA todos os dias, para verificar se o aluno acessa o ambiente e como ele está acessando, pois se em determinado período o aluno não acessar o AVA ele repassa para a coordenação de polo que faz o contato com o aluno para verificar o motivo do não acesso. Então o tutor de polo de apoio presencial tem essa função. A distância, esse acompanhamento é feito e registrado numa tabela e certamente é verificada a situação do aluno, bem como a quantidade de tarefas que ele faz e se faz. Tudo isso é controlado pelo tutor que faz o relatório e que é entregue de quinze em quinze dias para a coordenação de polo que repassa fazendo as observações necessárias para a coordenação de curso.

A relação entre os Coordenadores de Tutoria e de Curso é muito próxima, pois suas atividades se complementam. Segundo um gestor vinculado às atividades do curso:

Na prática a coordenação de tutoria e isso aí. [...] É o braço direito do coordenador de curso e vice-versa [...] Isso não está escrito em lugar nenhum, isso é uma coisa que a gente presenciou na própria prática, pelo menos aqui na Física. Não sei como que é nos outros cursos a distância que tem na UFG [...] o que a gente vivenciou aqui na Física é que o coordenador de tutoria e o coordenador de curso acabam se tornando dois grandes parceiros na gestão do curso a distância por causa da complexidade que ele é, por causa da dimensão que ele é, e da quantidade de variáveis. A coordenação de curso ficaria muito pesada se ele seguisse a risca todas as atribuições [...] então ele precisa ter no coordenador de tutoria um parceiro nisso. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Para os 12 alunos que responderam ao questionário, o apoio da coordenação do curso é satisfatório para 10 deles, razoável para 1 e insatisfatório para outro. Temos a impressão que os alunos confundiram a coordenação do curso com a coordenação do polo, como podemos ver em uma das justificativas:

Eu diria excelente, temos um apoio muito grande da coordenação do polo. **(Aluno 8).**

Sempre que precisamos dela, ela está presente. **(Aluno 3).**

Os alunos que consideraram o apoio razoável ou insatisfatório, justificaram assim:

Muitas vezes não nos sentimos satisfeitos com as respostas dadas. **(Aluno 6).**

Pouco existe contato com a coordenação de curso. Este se dá apenas através do tutor e professores. **(Aluno 7).**

O **Professor Formador** é o professor da disciplina, tem por função elaborar o plano de curso, acompanhar o processo ensino-aprendizagem, ministrar as aulas nos encontros presenciais, sempre que possível, e elaborar o plano de acompanhamento de estudos. O plano de acompanhamento se destina aos alunos que não foram aprovados na disciplina. O Professor Formador atua diretamente com o Orientador Acadêmico, planejando os encontros presenciais e as atividades orientadas no ambiente virtual, supervisiona o trabalho pedagógico do Orientador Acadêmico, elabora e corrige as avaliações presenciais e emite as notas.

O professor formador tem algumas atribuições como:

- planejar em conjunto com os orientadores acadêmicos as atividades, cronograma da disciplina, encontro presencial e avaliação discente;
- acompanhar das atividades da disciplina junto aos orientadores acadêmicos;
- encaminhar as notas dos discentes para a secretaria acadêmica, cumprindo rigorosamente os prazos do cronograma do curso;
- ter encontros presenciais semanais com os orientadores acadêmicos.

O **Professor Autor** é responsável pela produção de material didático do curso. A seleção do Professor Autor, restrita ao corpo docente das IES parceiras, se dará por meio de convocatória a ser publicada na página do CIAR, com informações e critérios de pontuação. Cada IES parceira neste projeto divulgará para o seu respectivo corpo docente essa convocatória e o período de inscrição. O Professor Autor produzirá o material da disciplina, na perspectiva interdisciplinar proposta pelo projeto pedagógico do curso.

No início, havia cursos de formação de professor autor e de professor formador, oferecidos pelo CIAR. Atualmente esses cursos foram extintos devido a falta de demanda por parte da comunidade, conforme relata o gestor.

Quando eu falo o CIAR extinguiu, não é culpa dele o CIAR. É culpa de nós todos, que não demandou [...] Eu cheguei a fazer o último curso de formação de professor formador, que também não existe mais. O que existe agora é só o curso de formação de tutor. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

O **Professor Pesquisador** é aquele que apresentar e tiver aprovado projetos de pesquisa sobre o Ensino de Física a Distância.

O **Orientador Acadêmico** tem como função acompanhar o processo de aprendizagem, sendo responsável por: ministrar as aulas nos encontros presenciais, acompanhar o desenvolvimento do aluno nas atividades orientadas a distância, corrigir as

atividades orientadas e dar retorno aos alunos, participar da elaboração, juntamente, com o Professor Formador do plano da disciplina e das avaliações. O Orientador Acadêmico deve informar ao Tutor de Polo o cronograma das atividades orientadas, as práticas de laboratório, bem como auxiliá-lo nas dúvidas quanto as questões teórico-metodológicas do curso.

O Orientador Acadêmico deve, necessariamente, ter graduação compatível na área de conhecimento de Física, dependendo das características e das demandas de cada módulo. Mesmo sendo mestres, mestrandos, doutores ou doutorandos devem ter qualificação na área de conhecimento compatível com o módulo em oferta.

Cada Orientador Acadêmico tem uma carga horária de 20 horas semanais dedicadas aos encontros presenciais e ao acompanhamento do processo educacional do aluno por intermédio das ferramentas existentes no ambiente virtual de aprendizagem. Será responsável por uma disciplina em um polo, atendendo a um total de 35 alunos.

O orientador acadêmico tem algumas atribuições que são necessárias ao seu trabalho:

- O orientador tem estabelecido, em seu contrato, 20 h semanais de trabalho. Deve, portanto, criar uma rotina de acesso ao ambiente de forma a dividir essas horas entre os 7 dias da semana em que pretende trabalhar;
- O orientador não deverá ausentar-se do ambiente por mais de dois dias;
- Apesar de não vermos os alunos todos os dias, eles precisam saber que estamos atentos à sua presença. Acompanhar as atividades no sentido de não deixar as datas expirarem, avisando-lhes do prazo final sempre que perceberem que as atividades não foram enviadas. É seu dever checar se seus alunos fazem as atividades até a data solicitada e, assim que o prazo para entrega encerrar-se, cobrar deles um posicionamento;
- É o responsável pelo lado operacional da organização dos estudos, sendo quem altera/atualiza o calendário, agenda as atividades, levando em consideração as proposições do material didático da disciplina. É necessário que não se esqueça que trata com adultos, universitários ou pós-graduandos, e que deve dispensar-lhes atendimento/tratamento adulto, com o uso da linguagem séria e clara que o ambiente acadêmico exige.

Como mediador do conhecimento e do desenvolvimento de nossos alunos, o orientador acadêmico deve:

- responder aos questionamentos dos alunos, o mais rápido possível, incitando-lhes a aprofundar-se nos assuntos tratados. A participação nos fóruns e chats, direcionando o estudo dos alunos, também é obrigatória;
- fazer um relatório quinzenal sobre seus alunos, suas tarefas (o desenvolvimento das), posturas/attitudes, produtividade e problemas enfrentados. Este deverá ser enviado para o(a) professor (a) formador;
- ao fim de cada módulo, quando do fechamento das notas, apresentar um relatório final com os resultados obtidos;
- elaborar, em conjunto com o professor formador a prova/avaliação das disciplinas, bem como as atividades a serem desenvolvidas durante o módulo, considerando a realidade do estudante;
- considerar os tipos de alunos que possui, entendendo que nem todos são iguais e que, portanto, o desenvolvimento/nível de conhecimento alcançado não será o mesmo para todos;
- participar dos encontros presenciais com o Professor Formador.

O **Tutor de Polo** tem como função auxiliar o aluno a resolver as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos, requeridos e utilizados no módulo em desenvolvimento, bem como acompanhar o aluno na realização de experimentos e nos estudos dos conteúdos específicos em cada módulo. O Tutor de Pólo deve cumprir uma carga horária de 20 horas semanais para atendimento individual dos alunos, plantões de dúvidas, grupos de estudos ou atividades relacionadas aos experimentos de física. Essa carga horária deve estar distribuída em horários diferenciados, que devem levar em consideração o dia de sábado e a disponibilidade dos alunos.

O profissional que irá atuar como Tutor de Polo precisa, necessariamente, ter competência acadêmica comprovada na área de Física. Cada tutor será responsável por uma turma de 30 alunos em um polo. Reporta-se ao Orientador Acadêmico para instrução e soluções de dúvidas.

As atribuições do Tutor de Polo são:

- o tutor de polo tem estabelecido, em seu contrato, 20 h semanais de trabalho. Deve, portanto, estabelecer seus horários de trabalho previamente, avisando aos alunos dos dias em que estará disponível no polo para responder dúvidas, orientá-

los com relação ao ambiente virtual e ao uso do computador, dando-lhes o apoio operacional-motivacional necessário ao desenvolvimento do curso;

- está ligado, diretamente, ao orientador acadêmico, a quem deve atender sempre que for solicitado, o mais rápido possível;
- é o responsável pelo apoio operacional dos encontros presenciais nos polos. Assim, fazem parte de suas atribuições auxiliar o(a) orientador(a) acadêmico(a) durante as aulas, estando presente em sala, bem como preparar o material solicitado antecipadamente pelo curso; opinar, aplicar e acompanhar as avaliações presenciais e os planos de recuperação de atividades;
- o tutor deve lembrar-se, sempre, de que pertence a uma instituição e que esta possui especificidades que devem ser respeitadas. É preciso que se adapte a elas e auxilie os alunos a se adequarem ao ritmo de cada curso.

Como parte importante do processo de ensino/aprendizagem, o tutor deve:

- ter autonomia para mandar e-mails, ligar e questionar a ausência dos alunos, avisando ao orientador acadêmico sobre os problemas enfrentados com os alunos;
- fazer um relatório quinzenal sobre os alunos, suas tarefas (o desenvolvimento das), posturas/attitudes, produtividade e problemas enfrentados no polo. Este deverá ser enviado para o(a) professor a) formador (a) e orientadores(as) acadêmicos(as) para que estes estejam cientes dos relatos e de seu trabalho;
- estimular a socialização e interação entre os estudantes presencialmente, auxiliando-os na organização de sua aprendizagem e preocupando-se em conhecer as características e individualidades de cada estudante, respeitando o ritmo de cada um;
- ajudar os estudantes a persistirem no curso, garantindo a aprendizagem a partir do apoio com os orientadores (as) acadêmicos (as).

Em resposta ao questionário aplicado aos alunos, quanto ao apoio pedagógico (tutoria) no polo, nove alunos consideraram o apoio pedagógico satisfatório, pois os mesmos recebem apoio tanto da tutoria quanto da coordenação local no polo de apoio presencial. Eles consideram que os tutores são essenciais durante esse processo e que são qualificados para os cargos que ocupam, auxiliando-os e orientando-os em momentos de dificuldades. Para eles o tutor faz a mediação entre o professor formador e o aluno, e estão sempre atentos às

informações, transmitindo-as em tempo hábil aos alunos. Dois alunos consideram o apoio pedagógico como insatisfatório, pois alegam que o tutor no polo de apoio presencial não tem formação específica na área, o que pode causar prejuízo para com a sua formação; um aluno considera o apoio como razoável, pois o mesmo vê que esse apoio poderia contribuir mais para sua formação.

Segundo um gestor vinculado às atividades do curso, quando o tutor de polo sente alguma dificuldade quanto à orientação que pratica ele deve procurar ajuda:

Quando ele apresenta dificuldade, ele escreve para o professor formador: professor eu to com dificuldade nisso e nisso. Aí o professor decide, ou o orientador acadêmico entra em ação e conversa com ele, e fala: olha, então é assim, tem fazer assim e tal... Resolve o exercício para ele, manda explicar para ele como é que é. Aí ele consegue andar. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

É importante ressaltar que, no Consórcio Setentrional na UFG, a formação e a capacitação de tutores (professor formador, orientadores acadêmicos e tutores de polo) são desenvolvidas em parceria com o CIAR, que oferta cursos de formação e de aprimoramento. Atualmente, essa capacitação é oferecida pelo Instituto de Física em dois encontros ao ano, no início de cada semestre, nos quais são realizadas reuniões com todos os tutores. Nesse encontro, a Coordenação convida um palestrante para enriquecer as discussões e que traz sua experiência e o seu aporte teórico relacionado ao tema da palestra. Durante esse encontro a coordenação distribui um formulário para que o professor formador possa avaliar o orientador acadêmico e os tutores de polo possam avaliar o curso. A dinâmica atual do IF é desenvolver em um local específico o encontro com os três segmentos, os tutores, os orientadores acadêmicos e os professores formadores.

A **equipe de Designer Instrucional** é responsável pela adequação dos materiais (produzidos pelos professores autores) para linguagem de educação a distância nas diferentes mídias e tecnologias – no ambiente *web* e no material a ser impresso. Essa equipe de profissionais é composta por pedagogos, *webdesigners*, ilustradores, programadores e profissionais de comunicação.

Portanto o PPC do curso de licenciatura em Física pela UAB, na UFG, contempla os referenciais de qualidade, que definem a equipe multidisciplinar, os recursos humanos que tem a função de planejar, implementar e gerir os cursos na modalidade a distância.

Percebemos que, com tantas pessoas envolvidas e com características e funções tão diferentes, o que acontece de fato é que o professor que prepara tem uma formação e é acompanhado no sentido de adequar o seu material a linguagem do ensino a distância. Essa

equipe técnica se adéqua ao suporte e/ou no caso de ter algum tipo de conteúdo que demanda preparação com objeto de aprendizagem ou alguma coisa do gênero ele elabora. Portanto todo o processo deve estar muito bem organizado e concatenado para que o trabalho possa fluir e o aluno possa se sentir amparado pelo apoio que recebe junto a todo esse sistema.

A seguir, analisaremos como se desenvolve o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem realizado pelos professores formadores e pelos tutores.

4.5 O acompanhamento do processo ensino aprendizagem

Segundo os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007), em EaD deve haver uma equipe multidisciplinar responsável pela estruturação e funcionamento dos cursos nessa modalidade. Essa equipe tem funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos, e três categorias profissionais devem estar presentes e em constante qualificação: os docentes, os tutores e o pessoal técnico-administrativo.

Quanto aos docentes, os Referenciais de Qualidade afirmam que:

é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. (BRASIL, 2007).

E, também, que em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007).

Em relação ao corpo de tutores, os Referenciais afirmam que deve ser formado por sujeitos que participem ativamente da prática pedagógica, sendo que suas atividades “desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.”.

O sistema de tutoria deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e presencial. Segundo os Referenciais:

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (BRASIL, 2007).

No curso de licenciatura em Física pela UAB na UFG, o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem adotado segue o modelo estabelecido nos Referenciais de Qualidade. No caso, os tutores a distância são denominados **orientadores acadêmicos** e atuam uma parte do seu tempo no ensino a distância, e, além disso, participam de encontros semanais com professores formadores e a coordenação pedagógica. Os tutores presenciais se encontram no polo de apoio presencial, local onde os cursos são ministrados, e são chamados de **tutores de polo**.

Segundo um gestor vinculado às atividades do curso, os acompanhamentos presencial e a distância, realizados por esses tutores segue a seguinte metodologia:

O presencial é feito via tutor que tá sempre no polo. Ele trabalha 20 horas por semana no polo. Então, ele tem que dá um quantitativo de horas diárias lá pros alunos. [...] Quando ele tá com muita dificuldade, ele escreve para o professor [...] daí o professor ou o orientador acadêmico entram em ação e conversam com ele [...] resolve o exercício pra ele, explica pra ele como é que é, aí ele consegue andar. [...] O orientador acadêmico [...] tá todo dia na sala de bate-papo ou no fórum. Tá sempre com eles, tenta tirar todas as dúvidas possíveis, trabalhando tanto a teoria quanto as outras coisas que eles exigem lá. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Assim, os alunos são assistidos no ambiente virtual por esses dois tutores e por sua vez, esses tutores são acompanhados e supervisionados pelo professor formador que é o responsável pela disciplina a qual ministra e dá apoio. Vale ressaltar que essa dinâmica é

desenvolvida em todos os cursos ofertados pela UAB na UFG, conforme ressalta um gestor da administração superior:

[...] pelo modelo do próprio MEC encaminhou. Os tutores a distância que ficam aqui na UFG, que são os orientadores acadêmicos, e os tutores de polo, lá, presencial, de apoio presencial. [...] essa é a dinâmica do modelo, não só do curso de Física, mas de toda a UAB. Agora, coube a cada curso definir os detalhes dessas funções. O que o orientador acadêmico fazia no curso de Física era diferente do que o orientador acadêmico de Artes Visuais, por exemplo. As coordenações definiram algumas funções diferenciadas [...] os acompanhamentos, a princípio, são por essa equipe dos tutores, orientadores acadêmicos, professor formador e, mais à frente, o coordenador do curso que supervisionaria e o coordenador de tutoria, que é uma figura que surgiu depois. (**Gestor da administração superior da UFG**).

No caso do curso de licenciatura em Física, não foi possível selecionar todos os tutores de polo formados em Física, pois no Estado de Goiás o quadro desses profissionais é ainda muito pequeno. Por outro lado, os orientadores acadêmicos são formados em Física. É importante salientar que também há profissionais de outras áreas das Ciências Exatas, como da Matemática, que trabalham com essa função sem ter habilidade para tal.

Quanto a formação desses tutores, é oferecido um curso de capacitação aos interessados em se tornar tutores, no qual recebem toda orientação e treinamento para atuar como tal. Segundo um gestor ligado às atividades do curso

[...] a formação e capacitação de tutores, a gente faz, aqui no nosso modelo da UFG, em parceria com o CIAR [...] ele oferta um curso de formação de tutores de 80 a 120 horas. Esse curso é demandado pela coordenação de tutoria do curso [...] esse curso de formação tem um núcleo comum, que são três módulos, e tem um núcleo específico, que é o último módulo que [...] estudam o próprio projeto pedagógico do curso [...] depois a coordenação de tutoria faz uma pequena seleção, com critérios do tipo: análise de currículo, entrevista e disponibilidade [...] e, então, a gente convida para integrar ao sistema de tutoria e começar a atuar, seja como tutor a distância, seja como tutor de polo. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Após serem capacitados, eles recebem todo o material destinado aos alunos e procuram por diversos meios disponíveis, dirimir as dúvidas do aluno quando o mesmo o procura. Durante as disciplinas, o tutor de polo atende o aluno presencialmente no próprio polo e o orientador acadêmico os atende em um ambiente virtual e em alguns encontros presenciais previstos na matriz curricular do curso. Nos encontros presenciais, o orientador acadêmico ou o professor formador se deslocam para o polo para ministrarem aulas em que abordarão os conteúdos estudados e para dirimir dúvidas quanto às atividades virtuais avaliativas. Essas atividades virtuais avaliativas propostas pelo professor formador são tarefas a serem executadas e enviadas aos orientadores acadêmicos por meio virtual, fóruns de discussões, chats e outras ferramentas que podem ser utilizadas e desenvolvidas pelos alunos.

Nesse sistema, o aluno é avaliado por meio do desenvolvimento dessas atividades propostas e, ao finalizar o curso, é realizada uma avaliação escrita no último encontro presencial. Uma discussão maior sobre a avaliação será feita em um próximo item de análise.

Uma grande dificuldade existente para os orientadores acadêmicos, e também para os próprios professores formadores, é a concepção errada de que o que se pretende é transpor o modelo do ensino presencial para o a distância. Como essa não é a concepção correta, os orientadores acadêmicos acabam se capacitando por experiências próprias, pois têm que mediar todo o processo de ensino e aprendizagem, refletindo constantemente sobre suas práticas. Segundo o relato de um gestor vinculado às atividades do curso:

[...] a gente identifica as fragilidades, elas são as mesmas, a partir da observação que a gente faz no ambiente virtual, da sala, do orientador e do aluno. A gente percebe que a fragilidade está no processo ensino aprendizagem, que é a transposição do modelo presencial para o modelo à distância [...] Ele tá tendo que mediar esse processo de aprendizagem no uso das tecnologias. Então isso é uma aprendizagem, ele transpor o presencial é natural que isso aconteça só que ele tem que refletir sobre o que está acontecendo, para ele poder operar na sua prática [...] [Então] a gente procura não alterar muito os orientadores acadêmicos, porque eles já vão tendo essa formação. Claro que a gente vai avaliando qual a disciplina que um se adapta melhor, o outro na área de conhecimento dele, qual o conteúdo que ele domina mais. A gente vai percebendo isso para não impor nada que ele não tenha domínio, mas a gente percebe que a fragilidade maior está na mediação pedagógica, na comunicação e no diálogo com os alunos. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

De forma sistemática, o acompanhamento do aluno é feito da seguinte maneira: o orientador acadêmico e o professor formador atendem ao aluno na medida em que ele encaminha suas dúvidas sobre as atividades presenciais e não presenciais e o tutor de polo atende o aluno em suas dúvidas, principalmente, na parte das atividades experimentais de laboratórios e do uso do próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse ambiente virtual é moderado pelo programa MOODLE¹³ que o aluno acessa para se comunicar com os professores, tutores e coordenadores e desenvolver suas atividades do curso. O ambiente permite, também, a realização de uma série de atividades de aprendizagem, que podem ser monitoradas, tanto pelo professor da disciplina quanto pelos tutores, de forma que os resultados das atividades previstas no plano de curso pelo professor formador possam ser acompanhados.

¹³ **MOODLE "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment"**, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da Internet ou de rede local. Em linguagem coloquial, em língua inglesa o verbo "*to moodle*" descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>)

Assim, o AVA é a ferramenta tecnológica utilizada para facilitar a articulação entre conteúdos e formas de avaliação, fazendo a ponte entre o que o professor deseja e precisa ensinar, com aquilo que o aluno precisa aprender, superando o processo meramente de transmissão de informações.

Portanto, observamos que o ensino a distância possui características marcantes, no que diz respeito ao envolvimento das equipes multidisciplinares previstas nos Referenciais de Qualidade. Pelo fato de utilizar os diferentes recursos tecnológicos durante o processo educativo é necessário torná-lo mais atrativo, atual e contextualizado, com orientações de estudo, aprendizagem, discussão em grupo, reflexão e avaliação de forma que fiquem evidenciadas e organizadas. Assim, além do professor, o curso de Física utiliza-se de profissionais da área de informação e comunicação, como os designers, que enriquecem muitas vezes o trabalho docente, até mesmo com simples slides de apresentação com imagens comunicativas de conceitos e conteúdos que auxiliam a compreensão dos alunos. Esse suporte é feito pelo CIAR que tem, como já vimos, função de contribuir, além desse suporte, com a formação dos tutores, professores formadores, coordenadores etc.

Como determinado pelas orientações reguladoras, vemos que o curso de licenciatura em Física a distância está apoiado por uma tecnologia inovadora que proporciona aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir um conhecimento fruto de um produto do processamento da interpretação e compreensão da informação. O curso se adequa, perfeitamente, ao indicado pelos Referenciais de Qualidade, que deixam claro que o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, que é apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e principalmente é considerada como um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

Quanto ao corpo técnico-administrativo, os Referenciais de Qualidade destacam o coordenador de polo de apoio presencial, cuja função é ser

o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim prezar para que toda a infraestrutura esteja preparada para a viabilização das atividades. Outra importante atribuição do coordenador do polo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da

unidade, providenciando para que o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, frequências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. (BRASIL, 2007).

Segundo um gestor vinculado às atividades do curso, as atividades do coordenador do polo de apoio presencial de Goianésia “é um desespero”, pois ele, o coordenador, trabalha 8 horas por dia no polo de segunda a sábado. O gestor fala que:

[...] no polo a gente trabalha, tem os laboratórios, que estão a disposição dos alunos, temos a biblioteca com um acervo até razoável de bibliografia e temos a web conferência [...] Quando há um problema que não é resolvido pelo tutor, ele vem pra coordenação onde é resolvido da melhor maneira possível. [...] aqui têm uma ficha de atendimento do aluno. Então, o aluno vem ao polo, ele assina e coloca o motivo porque ele veio no polo e vai descrevendo ali. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Quando um aluno não acessa o ambiente virtual por mais de dois ou três dias, a coordenadoria do polo liga para o aluno para verificar o que está acontecendo, por que ele não está acessando. Segundo o gestor, a maior dificuldade no polo é a

[...] falta de recursos humanos comprometidos com os objetivos da educação a distância [...] uma pessoa que dispõe a fazer aquilo que é necessário pra cooperar com a dinamicidade dos cursos. [...] Então, a pessoa tem que ter qualidade no trabalho que ela desenvolve. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Segundo outro gestor vinculado às atividades do curso, “os coordenadores de polo, então, vestiram a camisa [...] eu queria fazer um clone e distribuir por aí, porque elas são sensacionais [...] Só chega em mim aquilo que não tem jeito”.

Vemos que no curso de licenciatura em Física a distância houve um planejamento pedagógico eficiente para o bom andamento de todo o curso e as ações adotadas foram tomadas em função das demandas percebidas pela equipe de gestão que se reúne frequentemente, que avalia e que toma as decisões necessárias. Algumas questões na verdade não foram planejadas logo de início, mas essas ações envolviam várias pessoas com funções diferentes em busca da apropriação do conhecimento pelo aluno. Conforme cita um gestor vinculado as atividades do curso

Olha na UFG eles tem os tutores, os orientadores acadêmicos, que são os tutores a distância. Eles têm um encontro de planejamento toda semana que é o encontro de planejamento para preparar as atividades, os conteúdos e tudo para eles estarem trabalhando com os alunos. Os tutores também têm encontros presenciais na UFG que são os encontros de formação. de tutores, coordenadores no curso de Física do Estado de Goiás, então nós temos isso aí. (**Gestor vinculado as atividades do curso**).

Outro gestor afirma que em cada semestre há um momento de troca de conhecimentos entre toda equipe que trabalha nessa modalidade. Esses encontros são uma forma de realimentar o processo informação e experiências de formação continuada.

[...] Outro fator também é que isso vai realimentando o processo. Um outro fator é que a cada semestre nós fazemos uma formação continuada de professores, orientadores e tutores. Este semestre foi na cidade de Goiás, ficamos lá dois dias, para sair um pouco daqui e foi avaliado positivamente isso. Então, foram apresentados diversos pontos, teve uma palestra falando da questão da mediação [...] Então, foram dois dias, na sexta a partir das cinco da tarde até as dez da noite, e depois sábado o dia inteiro lá na cidade de Goiás. **(Gestor vinculado as atividades do curso).**

Percebemos que no processo de formação continuada para professores formadores, orientadores acadêmicos e tutores de polo demandou-se exigência, seriedade e clareza dos objetivos, pois se sabe que em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e, nesse sentido, buscou-se o êxito desses alunos com o máximo de cuidado para que eles tivessem acesso a todos os meios disponíveis e possíveis de aprendizado a fim de alcançar seu êxito. No relato seguinte percebe-se que em função dos curso oferecidos aos atores principais desse processo, houve mudanças significativas, pois quem é o beneficiado direto é o próprio estudante que poderá usufruir de um profissional um pouco mais preparado para poder atuar diretamente com esses alunos.

[...] se a gente entra nas primeiras salas, que é uma turma só, e você entra numa sala agora, e você observa o quê que o orientador fez naquela primeira disciplina, que você vê a interação que está tendo agora, a participação maior do professor formador, você vai ver que houve uma evolução, a palavra não é a melhor, mas houve um desenvolvimento da prática pedagógica no sentido de procurar mais comunicação, mais interação. Então, a gente vem trabalhar isso muito nas reuniões de planejamento, no sentido de que essas questões pedagógicas sejam o que nós estamos identificando o ambiente virtual, que elas sejam trabalhadas nas reuniões de planejamento, a comunicação, o diálogo, a interação, nesse momento que o aluno está sendo orientado à distância, que tire as dúvidas. Então, a gente percebe certo desenvolvimento nesses aspectos na trajetória do curso.

Nesse sentido, é interessante reafirmar que é necessário e fundamental investir pesado nos aspectos que estão relacionados diretamente às atividades de formação de professores.

No próximo item, analisaremos os processos de avaliação da aprendizagem no curso.

4.6 O processo de avaliação da aprendizagem

Neste item, analisaremos os processos avaliativos no curso de licenciatura em Física. Em relação à avaliação da aprendizagem na EaD, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de

2005, em seu Art. 1º, § 1º, inciso I, estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliação dos estudantes e em seu Art. 4º estabelece que a avaliação presencial deve prevalecer sobre as outras formas de avaliação:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), em EaD o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a

desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 16).

Essa nova concepção de avaliação, presente nesses documentos oficiais, é considerada por Villas Boas (2010) como uma mudança de paradigma na avaliação:

Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para a aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende como avaliação formativa. (VILLAS BOAS, 2010, p.35).

A autora entende que a finalidade da avaliação é promover o aprendizado do aluno com a qual “[...] os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 34).

Atualmente, o modelo da avaliação formativa é visto como o melhor caminho para garantir a evolução de todos os alunos, uma espécie de passo à frente em relação à avaliação conhecida como somativa. A avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação e prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes.

Sant’Anna (1995) defende a avaliação formativa, que se caracteriza por identificar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, a fim de que se

providenciem os meios necessários à continuidade dos seus estudos. Portanto, a avaliação está a serviço da aprendizagem, enquanto o trabalho se desenvolve. Avaliação e aprendizagem andam de mãos dadas, e a avaliação deve sempre orientar os rumos da aprendizagem.

Assim, a avaliação da aprendizagem passa a ter novas características. Segundo Hoffmann (2002, p. 27), "A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem". Para Méndez (2002, p. 25), "A avaliação é um processo natural, que nos permite ter consciência do que fazemos, da qualidade do que fazemos e das consequências que acarretam nossas ações". Segundo Moretto (2010, p. 10), "Avaliar a aprendizagem está profundamente relacionada com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende". Segundo Polak (2009), a avaliação da aprendizagem em EaD deve ser um

instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento. A avaliação deixa de ser um termômetro para aferir o grau de conhecimento do aluno, passando a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, replanejamento de metas e objetivos, além de ser também um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo. (POLAK, 2009, p.153).

Portanto, é segundo essas concepções que deveriam ser realizadas as avaliações tanto no ensino presencial quanto na EaD. Principalmente porque o aluno na EaD é considerado o sujeito do processo de ensino e aprendizagem e todo o planejamento deve abarcar os conteúdos a serem definidos, as estratégias e metodologias que possam assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades e, principalmente, o sistema de avaliação adotado.

Quanto às concepções de avaliação da aprendizagem, constantes do PPC do curso de licenciatura em Física, o desempenho do aluno deve:

- ser resultado de processo contínuo e progressivo de verificação da aprendizagem, abarcando todos os momentos do curso;
- abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, isto é, nos campos do conhecimento, das habilidades e da aquisição dos valores humanos, conforme estabelecido na definição do perfil do aluno;
- utilizar diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação, de forma a ampliar a gama de informações sobre o desempenho do aluno, impondo, por isso, a necessidade de buscar elementos, para análise, na avaliação do professor e tutor, na autoavaliação e na avaliação dos colegas. (UFG, 2007, p. 82).

Para cumprir o que estabelece o Decreto 5622 de 19/12/2005, a avaliação final da aprendizagem no curso de licenciatura em Física é composta por 40% de avaliações realizadas

no ambiente virtual, ou seja, a distância, e por 60% de avaliação presencial, como consta do PPC. O Projeto Pedagógico estabelece, também, que:

O plano de estudos deverá estabelecer os desempenhos esperados do aluno tendo-se como referência os objetivos específicos previstos para cada disciplina que compõe a matriz curricular do curso.

O desempenho do aluno será registrado em notas que devem expressar valores da escala 0 – 10,0. A média será composta pelo somatório das atividades relativas aos estudos orientados a distância e atividade presencial (exercício e/ou prova). Nessa composição, a avaliação presencial terá 60% da média e as atividades a distância 40%.

O aluno poderá obter progressão plena ou parcial no desenvolvimento do plano de estudos previsto para cada disciplina. Terá progredido plenamente o aluno que obtiver percentual de desempenho igual ou superior a 50%. (UFG, 2007, p. 83).

Na hipótese do aluno não ter progressão plena, deverá submeter-se ao plano de acompanhamento sistemático de estudos e se submeter a uma nova verificação da aprendizagem cuja nota substituirá a nota da reprovação, caso ele seja aprovado. É permitido, também, pelo PPC, que o aluno se submeta a esse plano de acompanhamento sistemático de estudos, concomitantemente com as disciplinas do semestre no qual esteja matriculado e que esse acompanhamento poderá ser realizado em até três disciplinas por módulo.

Segundo um gestor vinculado às atividades do curso, a aprovação do aluno nas disciplinas, quanto ao aproveitamento e à frequência, segue, basicamente, o seguinte critério:

[...] a avaliação presencial tem peso 6 o restante peso 4. O aluno para ser aprovado, pensando pura e simplesmente em nota, ele tem que ter 50% de aproveitamento nas atividades presencial e 50% nas a distância [...] É claro que ele pode ter nota, mas se ele não tiver frequência ele vai ser reprovado por frequência. Por exemplo, se tem 4 encontros presenciais ele tem que ter 75% de frequência e se ele faltou em um ele tá no limite, e se ele faltar em 2 ele poderá estar reprovado por frequência no presencial [...] Vamos supor uma disciplina que tem carga horária de 60 h. Vamos supor que fosse 40 h a distância e 20 h no presencial. Então, a gente pega e faz a proporção das 20 h presenciais [...] e as 40 h da distância, compila e quando une as duas, somando isso, dá os 75% das 60h. Nas atividades a distância, a frequência a gente compila pelas atividades desenvolvidas postadas e enviadas no ambiente. Se o aluno entra no ambiente, passeia, vai na sala e não faz nada, ele tem zero de presença. Presença caracteriza participar das atividades e desenvolvê-las as atividades. Então, é isso que a gente considera e é assim que computamos a presença do aluno nas atividades a distância, pois nas atividades presenciais tem-se uma lista de presença, onde o professor faz a chamada e tudo mais. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

Em relação à avaliação da aprendizagem, 7 dos 12 alunos que responderam ao questionário a acham satisfatória, 3 razoável e 2 insatisfatória. As justificativas dos que a consideram satisfatória são as seguintes:

Pelos trabalhos virtuais, consegue fazer a avaliação presencial, basta, então participar dos fóruns e fazer as atividades propostas. (**Aluno 1**).

Cobra o necessário para alcançar a média e realizar a aprendizagem. **(Aluno 3)**.

Consegue manter o aluno em contato com o conteúdo, há uma boa aprendizagem em decorrência disso. E as provas são condizentes com o que foi trabalhado. **(Aluno 7)**.

Dos que consideraram o sistema de avaliação razoável, dois assim o justificaram:

Por terem um professor formador para avaliar os alunos que ele mesmo não acompanha. **(Aluno 2)**.

Consideramos que foi mudado o método de avaliação sem sermos consultados. **(Aluno 8)**.

Em questão anterior, quando questionado sobre o apoio virtual, o aluno 8 fez considerações sobre a avaliação, considerando que o apoio do orientador acadêmico era satisfatório e do professor formador razoável:

O professor formador não pode nos avaliar sem participar das nossas aulas presenciais, eles não nos conhecem (o nosso desenvolvimento). **(Aluno 8)**.

Os dois que consideraram o sistema de avaliação insatisfatório, assim justificaram:

Quando iniciamos o curso, falou-se em média 5,0, agora fala-se em 50% de aproveitamento nas atividades virtuais e 50% nas presenciais. **(Aluno 4)**.

Dado o fato de sempre haver mudança nesta forma e dificuldade de compreender o cálculo da média. **(Aluno 6)**.

A mudança de critérios de que falam alguns alunos foi o fato de que logo no início a média era feita simplesmente com 40% das atividades virtuais e 60% das atividades presenciais. Como as atividades virtuais se resumiam em resolver listas de exercícios e participar dos fóruns, os alunos conseguiam notas altas nessa parte, beirando a nota 10,0. Com isso, bastava tirar uma nota 2,0 na avaliação presencial que estaria aprovado. Ficava, então, a dúvida: como um aluno que tirava 10,0 nas atividades virtuais conseguia somente nota 2,0 ou 3,0 nas avaliações presenciais. Assim, a coordenação decidiu que para a aprovação o aluno teria que obter pelo menos 50% de aproveitamento nas atividades virtuais e 50% nas presenciais. Segundo um gestor vinculado às atividades do curso:

Então, nós começamos a discutir e a conversar com os professores e chegamos à seguinte proposição [...] o professor coloca no plano da disciplina, nesse contrato didático, que é: pra ele ser aprovado [...] ele tem que ter 50% de aproveitamento mínimo nos estudos a distância e 50% de aproveitamento mínimo na atividade presencial [...] o projeto pedagógico fala que a média é assim, tem que ter 50% de aproveitamento. [...] dá muito mais trabalho fazer esse estudo pra saber quem ficou aprovado e quem ficou reprovado. Até o aluno aceitar isso foi difícil, porque aquele aluno que não queria estudar, ele agora tem [...] mas a gente percebeu, e também o aluno, como você vai elevar a qualidade do processo educacional, tendo uma situação dessas ocorrendo [se referindo à aprovação com notas baixas nas atividades presenciais]. **(Gestor vinculado às atividades do curso)**.

Percebemos que, como estabelecem os Referenciais de Qualidade, a avaliação das disciplinas do curso é contínua, pois os acompanhamentos são contínuos, se dando a partir de seus inícios e ao longo de toda ela, por meio do ambiente virtual de aprendizagem e presencialmente no polo de apoio presencial. Podemos confirmar esse aspecto, com a fala de outro gestor vinculado às atividades do curso:

Cada disciplina tem uma quantidade X de atividades, conforme o professor formador achar adequado para o desenvolvimento daquela atividade. Na Física, tem alguns orientadores que passam uma lista de exercícios para que o aluno possa estar desenvolvendo. Na Física, na área de exatas, é mais lista de exercícios e tem as avaliações presenciais que são as provas finais, tem apresentação de trabalhos, que é proposto durante as aulas no encontro presencial, apresentação de trabalhos em seminários e tem os relatórios das atividades práticas no Laboratório de Física. Então é basicamente isso, é a participação no ambiente, nas atividades do ambiente, a participação nos encontros presenciais, com provas e apresentação de trabalhos e as atividades de laboratórios. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Quanto aos encontros presenciais, eles são planejados no início de cada ano letivo para todo o período, e nesse planejamento estão os encontros presenciais para a aplicação das avaliações realizadas no polo de apoio presencial. O sistema de acompanhamento da aprendizagem a ser utilizado é informado ao aluno a partir do plano de curso elaborado por cada professor, juntamente com a coordenação pedagógica e com os orientadores acadêmicos. Segundo um gestor vinculado às atividades do curso, ao iniciar uma disciplina, o professor posta no ambiente virtual o plano de curso, contendo toda a sistemática de desenvolvimento do curso e os critérios de avaliação.

Portanto, consideramos que o sistema de avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Física pela UAB na UFG atende ao que estabelece a lei, estando de acordo com os Referenciais de Qualidade.

4.7 Elaboração do material didático impresso e dos objetos virtuais de aprendizagem

Quanto à produção de material didático, o MEC tinha uma proposta inicial que, segundo o relato de um gestor, era:

[...] criar um banco de material didático com todas as universidades que ofertam cursos a distância para futuramente serem socializados entre as universidades. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Assim, no período de implantação da EaD na UFG, o MEC disponibilizou recursos financeiros específicos para a produção de material didático para cada disciplina. A UFG, apesar de ter um quadro de docentes da mais alta qualidade/excelência, não havia tradição em elaboração de material didático impresso. Portanto, a produção do material didático exigido pelo MEC gerou muita expectativa e foi um grande desafio. A ideia inicial era que esse material básico fosse quase suficiente para o curso e deveria ser distribuído gratuitamente para o aluno. O MEC ofereceu, também, um curso de formação de professores autores e a UFG foi contemplada com um curso sobre produção de material didático, que foi coordenado pela professora Maria Lúcia Cavalli Neder da UFMT, cuja finalidade era capacitar os professores para elaboração de material didático específico para a EaD, do qual alguns professores do Instituto de Física participaram.

Os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007) recomendam que as Instituições elaborem seus materiais para uso na EaD em consonância com o PPC do curso, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores:

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico de curso, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor [...] (BRASIL, 2007, p.13.).

No caso do curso de licenciatura em Física, o seu PPC prevê as concepções da elaboração do material didático a ser disponibilizado aos alunos:

O material didático a ser disponibilizado em mídias impressa e eletrônica será elaborado por um professor autor, por área específica, com proposição de atividades acadêmicas que permitam o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos serão organizados privilegiando um tema gerador. (UFG, 2007, p. 76.).

E, também, prevê a utilização de diversas mídias com a finalidade de fornecer suporte aos alunos para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma:

- material didático com a apresentação dos conteúdos curriculares em mídia eletrônica e impressa;
- exercícios, guia de estudos e objetos de aprendizagem disponíveis em diferentes sites educacionais, por exemplo, RIVED;
- materiais instrumentais para utilização nas aulas práticas de laboratório;
- kits de laboratório de Física;
- materiais audiovisuais (vídeo, filmes, programas televisivos).

Assim, é necessário e importante que os materiais didáticos possam ser concebidos, levando-se em conta a aprendizagem de forma que possam favorecer significativamente, o estabelecimento das relações com as questões cotidianas do aluno. Na EaD, o processo de ensino e aprendizagem é mediado pelo material didático e este deve trazer os temas abordados para a vida real. A linguagem e os conteúdos devem instigar a curiosidade, a experimentação e a ação do aluno sobre as questões que pertencem à sua realidade, ajudando-o a desvendar e a entender o mundo a partir daquilo que faz sentido para ele.

Portanto, para a elaboração do Material Didático Impresso – MDI é imprescindível o seu planejamento e é necessário observar os objetivos do curso; as metas a qual se deseja que a aprendizagem seja alcançada por meio dos estudos; que todo esse material tenha coerência pedagógica; que os conteúdos possam ser bem definidos e com clareza; que o material possa proporcionar momentos de autoavaliação e que contenha sugestões de leituras complementares.

Assim, o MDI deveria ser bem elaborado e distintamente diferenciado dos livros tradicionais – no que diz respeito às questões de linguagem e do formato de apresentação das informações, pois é por meio desse material e por meio do estudo que o aluno adquiriria sua autonomia. Era necessário que o material impresso fosse bem formulado e redigido em uma linguagem coloquial clara, que pudesse ser dialogada na ausência física do professor, podendo assim garantir certo grau de compreensão e comprometimento com o estudo.

Para tal, o planejamento foi a primeira e indispensável etapa do processo de criação e produção de material instrucional para EaD. Foi sugerido às coordenações dos cursos à distância que todo o material fosse discutido por toda equipe, principalmente pelos vários professores autores, para que não houvesse repetição de conteúdos e que o material produzido contemplasse a linguagem exigida e a interdisciplinaridade.

Porém, alguns problemas ocorreram no tratamento dos conteúdos a serem abordados nos materiais, tais como o relatado por um gestor vinculado às atividades do curso de licenciatura em Física:

[...] nós tivemos problemas, no início, de repetição de assunto. Você tem um assunto sendo trabalhado dentro da disciplina temas transversais, o assunto é o mesmo sendo trabalhado, logo em seguida, em Física de Meio Ambiente I, ou seja, faltou diálogo entre os autores. (**Gestor vinculado às atividades do curso**).

No caso do material didático para o curso de Física, ele foi todo elaborado a partir das ementas das disciplinas e o não planejamento conjunto dessas ações produziram situações desagradáveis, conforme o relato de um gestor da administração superior:

Nós tivemos dificuldades nesse processo, porque os representantes das coordenações não faziam isso. Eles não executavam e acabavam conversando individualmente com cada autor e resolvendo individualmente essa ação. E o quê que aconteceu? No curso de Física nós tivemos problemas muito sérios no início desse processo. Primeiro os professores não tinham tempo de fazer o material e alguns achavam que conseguiriam fazer num prazo curto. Quando chegasse mais próximo da data conseguiriam fazer, e isso atrasou. Quando se deparavam que não era tão simples assim, alguns professores simplesmente copiaram o conteúdo de livros e da internet. Isso gerou uma situação delicada a ponto de termos de suspender, naquele momento, o início do curso, que atrasou por conta das pessoas que entendiam que organizar o material daquela disciplina era recortar, era selecionar materiais já prontos, e simplesmente disponibilizar de uma forma que não correspondia a uma produção acadêmica, mas só um recorte e colagem, indevidamente sem autorização dos autores iniciais. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Vários outros problemas na produção do MDI para o curso de Física, segundo um gestor da administração superior, apareceram ao longo do ano de 2007, sendo necessário, até mesmo, substituir professores autores contratados inicialmente por outros convidados de última hora.

Devido a esses problemas, observamos, na maioria do MDI para o curso de Física, a falta de preocupação em trazer exemplos da realidade do cotidiano do aluno e da contextualização, que levam o aluno a encontrar dificuldades, fazendo-o perder a noção de aplicabilidade do conhecimento em seu cotidiano, seja pessoal ou profissional, fatores importantes segundo os Referenciais de Qualidade.

Esses problemas trouxeram dificuldades para os alunos estudarem no MDI disponibilizado a eles, pois, além de toda a dificuldade relativa à sua autonomia de estudo, que depende muito de sua vontade e dedicação, havia problemas com o material didático, como podemos observar na fala de um gestor vinculado às atividades do curso:

O aluno do ensino a distância é um aluno que tem que ter uma autonomia muito grande, ele tem que ter vontade, ele tem que ter disciplina [...] E, além disso, eu reconheço que às vezes nosso material não é o melhor [...] e o aluno, às vezes, tem dificuldade de trabalhar sozinho. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Os alunos que responderam ao questionário apontaram problemas quanto a logística da distribuição desse MDI. Devido ao atraso na elaboração desse material, muitas disciplinas iniciaram sem que o aluno tivesse o material impresso em mãos. Na fala de alguns desses alunos podemos constatar esse problema:

Apostilas e livros que são confeccionados para o curso devem ser entregues antes do módulo começar. É um transtorno ter que encontrar o material no ambiente e imprimir centenas de páginas. Muitas vezes um pré-relatório chega no email do aluno na sexta-feira para que ele seja trabalhado no sábado, nem sempre temos acesso a impressora a todas as horas do dia. O material didático entregue fora do prazo foi o maior problema do curso. **(Aluno 7)**.

Os materiais deverão ser entregues antes de iniciar as aulas. **(Aluno 11)**.

Contrapondo à idéia de produção local do MDI, muitos tinham a opinião de que não havia necessidade da produção de material inédito para o curso de Física, mas sim poderiam ser adotados livros já reconhecidos, já utilizados mesmo que fossem em cursos presenciais, pois eram livros acadêmicos. Não haveria necessidade de escrever sobre mecânica, mas sim fazer um roteiro de estudo sobre o assunto, baseado em livros que já estavam escritos. E isso valeria para todas as disciplinas que tivessem essa característica, e para as que não existissem material acadêmico apropriado, aí sim, seriam produzidos. Consideravam que essa seria uma situação apropriada a especificidade da EaD, pois não, necessariamente, teríamos que produzir todo material, mas, na maioria dos casos, apenas organizar o material em forma de guias de estudo baseados nos materiais didáticos já existentes, já reconhecidos e já cancelados.

Nesse sentido durante a produção do MDI alguns problemas em relação a forma, ou seja, ao linguajar mais apurado foram observados. Pelo fato de não conseguir fazer essas adaptações em tempo hábil em uma ou outra disciplina, isso gerou complicações durante esse processo. A proposta desse material para com o ensino a distância era que o mesmo pudesse dialogar com o aluno. Percebeu-se então que o livro que era disponibilizado pelo MEC não atendia as expectativas para o ensino a distância.

Apesar do fato do MDI estar em meio a desconfianças, um dos argumentos a seu favor é o citado por um gestor vinculado as atividade do curso, que defende sua melhoria, considerando-o como a melhor e mais viável opção de apoio aos estudantes:

Ainda não é a hora da gente abrir mão do MDI, porque o MDI ainda cumpre um papel importante. O que a gente precisa fazer é, segundo essa corrente que defende ainda o MDI, é melhorar o MDI, não é abandonar completamente. Então aquelas pessoas que estão atribuindo a não mais necessidade do MDI, foi porque eles se decepcionaram com o MDI. [...] Eu ainda sou dessa corrente, eu acho que o MDI é necessário, porque esse aluno que tá lá em Porangatu [cidade distante da capital], ele tá sozinho e ele precisa construir essa autonomia. Construir essa autonomia, o material didático ajuda muito! Agora você tem se informar e usar da sua inteligência da sua pesquisa, para melhorar o material didático, que dá para melhorar muito, porque ele só começou. **(Gestor vinculado às atividades do curso)**.

Outro argumento a favor do MDI é o que está no próprio PPC, que destaca que a utilização do MDI tem a finalidade de “proporcionar ao aluno uma maior facilidade para o desenvolvimento dos estudos, proporcionando um momento de reflexão e uma releitura dos conteúdos curriculares.” Além disso, justifica a sua utilização por ele ser “mais acessível, fácil de utilizar e transportar, pela portabilidade, permitindo a utilização em diferentes lugares com um custo relativamente baixo.” (UFG, 2007, p. 77.).

É importante ressaltar, que, atualmente, todo o MDI está passando por uma reformulação, já estando sendo aplicado nas turmas do projeto UAB-2, como relatado por um gestor vinculado às atividades do curso:

Então, [...] houve alguma melhoria, mas não houve uma reescrita do material. Foram feitas correções e melhoramentos no que tá lá, mas a gente sabe que o conteúdo precisa ser reescrito numa outra visão, numa outra metodologia [...] A gente tem feito, tem tentado trabalhar com os professores autores e os revisores de conteúdo pedagógico, para estar trabalhando suas revisões com o professor autor, para ele trabalhar essa transversalidade e mudar a forma de escrever, porque é um material que o aluno tem que estudar sozinho, ele tem que ter um material que dialogue com o estudante. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Quanto a essa nova versão do MDI, outro gestor tem a opinião de que:

[...] hoje eu acho que o material evoluiu no seu aspecto de layout tipográfico. Acho que ele evoluiu no formato do livro, do manuseio. Ele evoluiu na linguagem. Eu acho que ele deixou de ser uma linguagem excessivamente infantilizada. Ele superou esse modelo. É uma linguagem muito mais formal e acadêmica. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Outro fato, relacionado com a produção do material didático, foi o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem que foi acompanhado por professores autores. Para os Referenciais de Qualidade:

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros. (BRASIL, 2007, p. 13.).

Os objetos de aprendizagem que deveriam ter sido produzidos pela equipe do CIAR para atender as expectativas e as demandas do IF não foram viabilizados, pois o CIAR naquele período não tinha pessoal, nem mesmo recurso para a produção desses objetos. Nesse sentido, o

IF independentemente dos outros Institutos contratou uma equipe com pessoal especializado para fazer a produção e o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem que eram acompanhados de perto por um professor da área que fazia as adequações necessárias, caso fosse necessário. Portanto, todo o desenvolvimento e produção desse material tinha como objetivo de ser disponibilizado aos alunos como forma de complementação de sua formação.

Concluindo, percebemos que todo o trajeto de produção do material didático para o curso de Física foi bastante trabalhoso, e que ainda carece de melhorias para futuras turmas, mas que cumpriu as normas estabelecidas pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

4.8 Visão dos gestores sobre a EaD na UFG

A universidade tem como papel social, produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, bem como formar lideranças intelectuais, profissionais e cidadãos conscientes. A partir desse papel, os cursos de licenciatura em Física na modalidade a distância ofertados pela UAB na UFG têm essa função e passam a fazer parte da rotina do Estado e dos Municípios mesmo que de forma ainda inicial. O nome e o papel da Universidade Federal de Goiás assumiram uma dimensão extraordinariamente importante nesse cenário, conforme cita o gestor

Eu diria que, com o ensino a distância, a universidade aproximou e muito de muitos municípios goianos, e isso gerou uma demanda e umas solicitações para a presença da Universidade em outros locais do Estado. Então eu acho e vou chamar assim, entre aspas, de uma enorme interiorização da UFG no Estado de Goiás. E isso é importante que ocorra mesmo que ela não esteja lá fisicamente como um campus ou como um espaço físico, mas a presença de um polo da UFG, lá naquele município, eu considero uma interiorização. E o nome UFG é um nome em que, estando no local, leva credibilidade e uma série de coisas. Então, mesmo com toda a expansão da Universidade eu acho que a UFG é hoje muito mais conhecida do que era antes, no interior de Goiás. [...] Então, nesse sentido, eu acho que foi a expansão ou um marco para a imagem da UFG no interior de Goiás. Então eu acho que o ensino a distância contribuiu muito para isso. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Do mesmo modo que as demais instituições, a UFG, historicamente, tem a meta de cumprir com maior efetividade suas ações e, por isso, é respeitada e admirada. Ela não é perfeita nem inquestionável e não está acima da sociedade, nem dela desconectada, porém sua imagem e desempenho estão ligados ao corpo docente, à sua estrutura administrativa, a seus dirigentes, ao estatuto e às suas tradições.

Por meio de sua ramificação pelo interior do Estado, o nome UFG, direta ou indiretamente, promove ou promoveu desenvolvimento. Como cita um gestor da administração superior, com a implantação dos polos, houve reconhecimento dos municípios que puderam perceber com isso um meio de enriquecer o poder intelectual de seu cidadão.

Bom, eu em todos os momentos que participei desse processo de implantação, eu me senti muito envolvida, principalmente quando eu tinha um contato com as pessoas nos polos, porque é um compromisso social que a universidade assumia em cada um desses polos para implantar o curso. E cada município daquele, via na UFG uma chancela muito importante para eles, e eles mesmo com divergências políticas internas que havia em alguns municípios, não tinham nada contra a presença da UFG, muito pelo contrário. Então, eu sempre senti uma responsabilidade e um compromisso muito grande com todas aquelas pessoas que eu conversei, que eu trabalhei em prol da implantação desses cursos na UFG. Como uma questão social da educação naqueles espaços que estavam com dificuldade e precisam da educação do ensino superior. Então acho que o papel da universidade é muito sério e é muito importante nessa implantação. **(Gestor da administração superior da UFG).**

A UFG tem uma história de 50 anos de ensino presencial, já a EaD ainda é uma novidade frente a essa modalidade e ela, além de mexer com as pessoas, deixa sua marca. Nesse sentido é necessário que as pessoas envolvidas tenham consciência desse trabalho, pois algumas ações deveriam ser bem planejadas, com definição de uma política interna definida e estruturada.

Faz-se necessário avançar em relação ao ensino a distância, pois é necessário que na unidade acadêmica onde os cursos estão presentes/alocados, evoluam essas discussões para que não existam facções dentro da própria unidade, com professores a favor da EaD e os a favor do presencial.

É preciso progredir as discussões e avançar sobre o processo de incorporação das atividades a distância na distribuição da carga horária que hoje, segundo o relato do gestor começa a fazer parte e passa a ser contada como atividade na Universidade.

[...] tem unidade que já abraçou o processo, já incorporou as atividades e já está na distribuição da carga horária, ou seja, a unidade já abraçou e desenvolveu o processo integralmente [...] Os primeiros que entraram ainda encontram resistência interna, porque nas unidades acadêmicas, mesmo com a expansão da universidade, a carga horária é relativamente alta, e por ser uma atividade que é remunerada, e que tem uma bolsa por cuidar disso, então cria desconfiança. A gente trabalhou muito [...] para evitar que tenha essa ação. Entre uma atividade e outra, quer queira ou não queira, isso aparece [...] **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

Outro gestor também percebe que pelo fato de a universidade ofertar cursos na modalidade a distância é necessário envolver e aprofundar as discussões sobre a política de EaD na universidade.

Eu vejo a EaD na Universidade, ainda começando. Tem muita coisa para se resolver e fazer dentro da Universidade. É necessário evoluir as discussões sobre política de EaD dentro da Universidade, pois isso ainda não é feito. Os cursos e as unidades acadêmicas, ainda têm uma visão centrada da EaD, um pouco errada. Achem que tá vindo para competir. **(Gestor vinculado às atividades do curso).**

A UFG tem um papel importante tanto no Estado quanto nos municípios inclusive nos polos de apoio presencial onde são realizados os encontros presenciais e as aulas práticas. Porém, uma preocupação é levantada por outro gestor da administração superior, quando prevê o fim dos recursos para pagamentos de bolsas para os professores e tutores:

[...] a partir do momento que não se tenha mais recursos específicos, talvez não se consiga mais pessoas para trabalhar em EAD. Eu acho que a grande incógnita é essa, a universidade realmente continuaria? Eu acho que algumas unidades, sim, porque a gente já tem sinalização para isso, outras não, até mesmo pelas condições de pessoal, de número de professores e por isso eu acho que o Ministério da Educação precisaria ter uma política mais consistente dotando as Universidades com as condições objetivas para ofertar cursos nas modalidades a distância que é o que não está acontecendo. A política é momentânea, e eu acredito que precisaria, no caso da EAD, não uma política de governo, mas uma política de Estado, que devesse dar as condições objetivas para a Universidade. Como eu disse do ponto de vista do pessoal, quanto do ponto de vista do espaço físico, quanto do ponto de vista de orçamento que a universidade tivesse condições objetivas para ofertar esses cursos. **(Gestor da administração superior da UFG).**

Vemos que a gestão administrativa atual da Universidade tem trabalhado arduamente e feito de tudo para consolidar os cursos a distância que estão em andamento na UFG e está trabalhando para sua ampliação. Essa administração tem preocupado com a política educacional no país, pois tem atendido as demandas do Governo Federal naquilo que eles acreditam, e têm atendido essa demanda e trabalhado para incrementá-la.

Para outro gestor a EaD é um caminho sem volta, pois por meio do ensino a distância os recursos começam a ser utilizados no ensino presencial

É, eu não vejo mais é a educação sem a educação a distância. A educação a distância esta incorporada e vai se incorporar cada vez mais. Acho que a gente vive no meio de uma revolução tecnológica e foi necessário tratar com a educação a distância até para ela se consolidar. Mas eu acho que o caminho natural é a incorporação das novas metodologias nos cursos presenciais e essa diferença tende a desaparecer gradativamente, então eu acredito que é um caminho sem retorno. Eu acho que é muito saudável e eu acho que a gente começa colher frutos, dos cursos de educação a distância, pois o material bibliográfico já começa ser utilizado no presencial e desejado, o que é mais importante. **(Gestor da administração superior da UFG).**

O gestor seguinte acredita também que não tem retorno, ou seja, ambos os ensinamentos presencial e a distância se convergem para algo comum

Então, nós temos um papel importante nesse momento de turbulência, mas acredito que tenha não tenha volta não. Aí, a gente tem mais responsabilidade ainda. Eu acredito que presencial e a distância eles vão se unir, vão se integrar, eu acho que daqui algum tempo você não vai falar mais que é presencial ou a distância. Projeto do curso vai colocar momentos presenciais e a distância. Para você atingir o interior, você vai ter o curso a distância, a formação continuada, o curso de especialização [...] então, eu vejo que não tem volta, mas eu vejo que o momento é um momento delicado, que a comunidade acadêmica tem que se posicionar no sentido de fazer pesquisas, avaliar o que está sendo feito e divulgar essas pesquisas, é um momento muito importante para mim. **(Gestor vinculado às atividades do curso)**.

Considerando o que os gestores argumentaram ao longo das entrevistas, percebe-se pelos dados coletados, que muitos dos elementos que fazem parte da gestão, já aparecem na experiência da UFG e já sinalizam, por exemplo, uma responsabilidade e um compromisso para com o ensino a distância de qualidade, levando a uma universidade que passa a ser mais reconhecida, principalmente no interior do Estado.

Também, segundo os gestores, é necessário evoluir as discussões em relação a EaD para que ela possa se desenvolver e estabelecer, enquanto modalidade de ensino, e contribuir para o desenvolvimento regional. A EaD, segundo os gestores entrevistados, é um caminho sem retorno, pois, deixa de ser considerado um apêndice e passa a fazer parte das discussões, e que poderá haver, futuramente, uma convergência entre o ensino presencial e o a distância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, o curso de licenciatura em Física a distância pela UAB na UFG esteve em análise a partir da visão de seus gestores, professores e alunos. Inicialmente, procuramos traçar uma linha do tempo em relação a EaD, partindo do macro, apresentando os momentos históricos do processo de formação da EaD no Brasil, convergindo para o ambiente da UFG e mais especificamente para o micro, com o olhar se voltando para o curso de licenciatura em Física ofertado no polo de apoio presencial de Goianésia, Goiás.

De nossas leituras, verificamos que a EaD recebeu diversas denominações e, de forma geral, se resume na interação entre professor e aluno, mediada por diversos recursos didáticos, propiciando aos alunos um aprendizado autônomo. Ao longo do trabalho, destacamos que, segundo Moore e Kearsley (2008), a Ead se evoluiu em cinco gerações e observamos que na UFG a EaD se configura no modelo de quinta geração, caracterizada por aulas virtuais baseadas no computador e na internet.

No Brasil, a EaD tem uma história de mais de 100 anos e sua trajetória, apesar de altos e baixos, é marcada pela busca do sucesso e da qualidade. Com a instituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, precisamente em seu Art. 80, é que se passa a normatizar essa modalidade de ensino. Porém, como esse artigo não deixava totalmente clara essa modalidade de ensino, muito menos como ela deveria ser desenvolvida, alguns documentos foram elaborados com intuito de normatizá-la.

Em 1998, foram especificados dez indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. Posteriormente, em 2003, esse documento deu origem ao relatório conhecido como Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que, em sua versão de 2007, caracterizou-se por implementar mudanças justificadas pelo amadurecimento ocorrido ao longo do processo. Apesar de não ter força de lei, ele é um documento norteador que busca garantir a qualidade nos processo de EaD no Brasil.

Em 2006, foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil com a função de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, na modalidade a distância. Atualmente esse Sistema está sob responsabilidade da Capes, cuja atribuição principal é fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais e estaduais de apoio presencial, visando a oferta de cursos de licenciatura de qualidade.

Em Goiás, a EaD iniciou-se em 1998 com a participação da UFG na Universidade Virtual do Centro-Oeste, UNIVIR-CO. Observamos que, a partir de discussões e avanços posteriores, hoje o quadro geral na UFG é de evolução e amadurecimento, que foram alcançados ao longo desse interstício.

Observamos, também, que pelo fato de se popularizar, a EaD passou a ser estudada e planejada de forma estruturada e a ter necessidade de ações com a participação de vários segmentos educacionais para se garantir a qualidade, o que passou a ser um grande desafio. Porém, observamos que, por não ser compreendida corretamente e pela falta de informação, a desconfiança e a falta de crédito propiciam uma rejeição que evasivamente alguns defendem de forma injusta e ardilosa. Por isso, são necessárias estratégias que possam ser desenvolvidas e articuladas de forma que as vantagens que essa modalidade de ensino proporciona, como forma de democratização da educação, sejam compreendidas.

Nesse trabalho, a pesquisa foi desenvolvida em etapas: estudo bibliográfico do tema em questão; análise documental; aplicação de um questionário a alunos do polo de apoio presencial em Goianésia; entrevistas semiestruturadas com gestores e professores ligados ao curso; e, por fim, um grupo focal com alunos. Da observação minuciosa dessas etapas, definimos que a análise seria realizada a partir dos seguintes aspectos, sobre os quais tecemos considerações.

Quanto à implantação do curso de licenciatura a distância em Física, percebemos que foi necessária e de extrema importância, pois a modalidade se justifica pela carência de professores de Física, que implica em professores sem a formação necessária, atuando no ensino dessa disciplina. Apesar de reconhecermos que a implantação de um curso superior a distância de qualidade é onerosa e complexa e que envolve um conjunto de processos integrados, sendo necessário financiamento contínuo das três esferas administrativas (municipal, estadual e federal), consideramos importantes esses investimentos.

No caso da UFG, a implantação do curso seguiu os trâmites legais para implantação de um curso superior nessa modalidade e, segundo os Referenciais de Qualidade, todos os aspectos foram contemplados nesta implantação. Consideramos importante a atitude que o Instituto de Física teve em ministrar esse curso pelo Sistema UAB no polo de apoio presencial de Goianésia e em mais 9 cidades do Estado pelo Pró-Licenciatura e, atualmente, além de uma nova turma em Goianésia, tem turmas em Aparecida de Goiânia e Mineiros pelo Sistema UAB. A importância dessas ofertas foi de inserir esses futuros profissionais no mercado de trabalho de suas regiões, nos quais a carência de licenciados em Física é enorme. Assim, a

UFG, a partir dessas iniciativas, passou a ser conhecida e reconhecida pelas comunidades locais onde funcionam polos de apoio presencial e seus entornos.

Quanto ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Física pela UAB na UFG, observamos que contempla todos os requisitos legais, além de estar em concordância com o Art. 2º da LDB, que deixa claro que além de preparar o estudante para a cidadania, deve-se qualificá-lo para o mercado de trabalho. O princípio fundamental do PPC da licenciatura em Física a distância é formar físicos educadores, profissionais que terão a atribuição de se dedicar a disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, em especial na escola onde ele poderá mostrar suas competências e habilidades que foram trabalhadas ao longo do curso. Quanto à adequação aos Referenciais de Qualidade, verificamos que o PPC está com todas as dimensões propostas contempladas: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa; sustentabilidade financeira.

Como a tradição da UFG é o ensino presencial, o PPC do ensino a distância foi pensado, inicialmente, de forma muito aproximada daquele modelo. Atualmente, há mudanças sendo implantadas, dando uma personalidade própria da UFG para essa modalidade de ensino. Percebemos que dentro do Instituto de Física, os professores já começam a discutir mais essa modalidade de ensino, criticando ou sugerindo, mesmo que, ainda, de forma às vezes equivocada.

Quanto à gestão administrativa de um curso a distância, é necessário enfatizar que ela deve permear todos os processos da Instituição, sendo gerenciada e supervisionada por todas as instâncias. No caso do curso de Física, percebemos que a gestão se caracterizou da forma indicada, apesar de ser ainda ineficiente sob alguns aspectos. Percebemos essas deficiências durante o desenvolvimento desse nosso trabalho, pois as dificuldades e variados problemas da gestão surgiram tanto nas entrevistas com os gestores quanto no grupo focal realizado com os alunos. Observamos, porém, que por meio das várias discussões ocorridas entre os gestores e com a opinião dos alunos, houve uma maior compreensão do papel do ensino a distância e de sua gestão, ocasionando uma superação dos problemas por meio de trabalho em conjunto entre as diversas instâncias, visando o crescimento da EaD como um todo dentro da UFG.

Quanto à equipe acadêmica do curso, ela é composta por pessoas qualificadas que atendem aos alunos tanto presencialmente quanto virtualmente. Essa equipe é formada pelo Coordenador de Curso, o Coordenador de Tutoria, o Coordenador de Polo, o Professor Autor,

o Professor Formador, o Professor Pesquisador, o Orientador Acadêmico e o Tutor de Polo, todos com suas funções bem definidas e cumpridas de forma eficiente e eficaz. Por fim, observamos que essa equipe acadêmica contempla os Referenciais de Qualidade e que com tantas pessoas envolvidas e com características e funções tão diferentes, todo o processo é muito bem organizado e concatenado para que o trabalho flua e que o aluno possa se sentir amparado pelo apoio que recebe de todo esse sistema.

Em relação ao acompanhamento do processo de ensino aprendizagem observamos a existência de uma equipe multidisciplinar responsável pela estruturação e funcionamento do curso. Essa equipe do curso de Física contempla plenamente o sugerido nos Referenciais de Qualidade. No curso de licenciatura em Física, esse acompanhamento é executado pelos professores formadores, orientadores acadêmicos e tutores de polo. Verificamos que os alunos são assistidos no ambiente virtual por esses dois últimos, que por sua vez, são acompanhados e supervisionados pelo professor formador que é o responsável pela disciplina. Ressaltamos que todos os tutores de polo e orientadores acadêmicos passaram por um curso de capacitação oferecido pelo CIAR, no qual receberam toda a orientação e treinamento para atuar. O acompanhamento no curso é realizado por meio do programa MOODLE, que o aluno, os professores e os tutores acessam para se comunicar e desenvolver suas atividades. Assim, vemos que o curso de licenciatura em Física a distância está apoiado por uma tecnologia inovadora que proporciona aos estudantes a interação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, como indicado pelos Referenciais de Qualidade.

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, o Decreto 5.622 estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações e, segundo os Referenciais de Qualidade, a avaliação deverá ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Porém, sabemos que a avaliação da aprendizagem é um tema polêmico tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Atualmente, o modelo de avaliação formativa é visto como o melhor caminho para garantir a evolução dos alunos, tanto no presencial quanto no a distância, principalmente para esse último que é considerado o sujeito do processo de ensino aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o PPC de Física afirma que o desempenho do aluno deve ser resultado de um processo contínuo e progressivo, deve abranger todos os aspectos de seu desenvolvimento e utilizar diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação. Essa concepção está de acordo com o que estabelecem os Referenciais de Qualidade.

Para cumprir o que estabelece o Decreto 5.622, a avaliação tem um peso maior para as atividades presenciais (60%) e menor para as virtuais (40%). Todas as regras para o curso, incluindo as atividades a serem executadas e os critérios para a aprovação, são estabelecidas no início das disciplinas a partir do plano de curso.

A elaboração do material didático impresso (MDI) e dos objetos virtuais de aprendizagem foi um dos gargalos do curso de licenciatura em Física a distância, pois não havia pessoal com experiência na elaboração desse tipo de material. O fato foi que os Referenciais de Qualidade recomendaram que as instituições elaborassem seus próprios materiais didáticos e que estes estivessem em consonância ao seu PPC. Assim, para a elaboração desse MDI, foi necessário que ele estivesse focado nos objetivos do curso e que tivesse coerência pedagógica e que proporcionasse momentos em que se pudesse dialogar com o estudante, fazendo com que o material se tornasse distinto do livro texto do ensino presencial. E não havia pessoas com experiência para elaborar material com essas características.

Com isso, a produção do material atrasou, sendo esse um dos gargalos que citamos anteriormente. Esse atraso na distribuição do material para os alunos ocasionou um certo desconforto por parte dos estudantes e docentes. Outro fator foi a logística de produção e distribuição desse material. Verificamos que, atualmente, esse material está passando por uma reformulação, já estando sendo aplicado nas turmas do projeto UAB-2. Quanto aos objetos de aprendizagem, a equipe do CIAR produziu vários ao longo do curso, apesar da maioria não ter sido utilizado, pois não tinham muita ligação com as disciplinas que eram ofertadas. Atualmente, esses objetos são criados sob supervisão de professores.

É interessante também destacar, que para se praticar uma educação de forma séria e prudente quase sempre depende de manobras políticas ou da boa vontade destes. Percebe-se nos polos de apoio presencial uma busca constante por uma EaD de qualidade e democrática, porém essa luta vai, muitas vezes, além das possibilidades dos gestores. Na busca pela qualidade, passam a pressionar as prefeituras, as secretarias e até empresários, em busca de melhores condições de trabalho. Exemplo disso é a pressão que se faz por um acesso à internet de banda larga com qualidade, fundamental para o desenvolvimento do curso, mas que na maioria das vezes não está presente nas cidades.

Esperamos, portanto, que seja logo institucionalizada a EaD na UFG para que os problemas administrativos e pedagógicos sejam minimizados e que as administrações municipais deem mais apoio aos estudantes e que essas atitudes não sejam apenas manobras políticas eleitoreiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste. *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ALVES, João. A história da EAD no Brasil, In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Manuel Maciel, (Orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ANDRADE, Luciane Sá De. *Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação*. Tese (Doutorado em Educação) – Brasília, UnB, 2009.

ANGOTTI, José André Peres. *Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador*. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 28, n. 2, p.143-150, 2006. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/angotti.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ARETIO, Lorenzo Garcia. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED. Educación a distancia. 1996.

AUGUSTO, Ubirajara José. *Políticas públicas para a educação a distância: O caso do PROFORMAÇÃO no Município de Formosa*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Brasília, UnB, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, Robert C., BILKLEN Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução a teoria e aos métodos*, tradutores: Maria João Alvarez... [et al.]. Ed. Porto editora, 1994.

BRASIL, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2009.

BRASIL, Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

BRASIL, Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Estatuto_Capes.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.

BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_1_id=75830&folderId=655050&name=DLFE-46934.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.

BRASIL, Edital de seleção nº. 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 06 jul.2010.

BRASIL, Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:lei-no-11-502-11072007-lei&catid=13:leis&Itemid=45>. Acesso em: 08 ago. 2011.

- BRASIL, LEI nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 08 jul. 2010.
- BRASIL, Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, de 06 de novembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1304_01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2010.
- BRASIL, Parecer CNE/CP 27/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2010.
- BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2010.
- BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2010.
- BRASIL, Resolução CNE/CES nº 9 de 11 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2010.
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2010.
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.
- BRASIL. MEC. Portaria nº 3.220, de 22 de Nov. 2002. Diário Oficial da União. Brasília, 25 nov. 2002. sec. 1, p. 11. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/751403/dou-secao-1-25-11-2002-pg-11/pdfView>>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- BRASIL. MEC. SEED. *Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2009.
- BRASIL. MEC. SEED. *Referenciais de Qualidade para a Distância*. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 nov. 2009.
- BRASIL. Portaria nº 3.220 de 25 de novembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces334_02>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- BRASIL. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998 (Diário Oficial de 9 de abril de 1998) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2009.
- BRASIL. Portaria nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

- BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2011.
- CAETANO, Thiago Costa; REZENDE JUNIOR, Mikael Frank. *A visão dos tutores no curso de licenciatura em física, modalidade a distância, da Universidade Federal de Itajubá – MG*. In: ANAIS DO SNEF, Vitória, ES, 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
- CUNHA, Silvio Luiz Souza. *Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física*. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 28, n. 2, p.151-153, 2006. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/edicoes.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- DIAS, Rosilâna Aparecida, LEITE, Lígia Silva: *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? In: *Educação e Sociedade*; vol. 29, nº 104, Campinas: CEDES, 2008.
- FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública: estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Tese (Doutorado) – Goiânia, UFG, 2011.
- FERNANDES, Geraldo W. R.; QUARTIERO, Elisa M.; ANGOTTI, José A. P. *Formação de Professores de Física à Distância: em busca de novas práticas*. In: ANAIS DO VI ENCONTRO ENPEC, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p285.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- GARCIA, Daniela Jordão. *O papel do mediador técnico-pedagógico na formação continuada de professores em serviço a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Editora: Liber livro, 1ª edição, 2005.
- GIOLO, Jaime. *A educação a distância e a formação de professores*. *Educação e Sociedade*. vol. 29, nº 105, Campinas: CEDES, 2008.
- GOUVÊA, Guaracira e OLIVEIRA, Carmen Irene. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro, Vieira e Lent, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2008*. Brasília: INEP, 2009.
- LEMES et al., *As Disciplinas de Física de um Curso de Licenciatura em Física, Modalidade a Distância*, In: ANAIS DO SNEF, Manaus, AM 2011. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0275-1.pdf>>, Acesso em 10 nov. 2011.
- LIMA, Laís Moreira de. *Educação a Distância na UEG: convergências e divergências na visão de tutores e alunos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Anápolis, UEG/UnUCET, 2010.

- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A.: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1ª ed. 1986. 11ª Reimpressão, 2008.
- MAIA, Carmem, e MATTAR, João. *ABC da EAD: a educação à distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 3ª reimpressão, 2008.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORETTO, Vasco Pedro: *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 9ª ed. 2010.
- PETERS, Otto. *Educação a Distância em transição: tendências e desafios*. Tradução: Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.
- PETERS, Otto. *Didática do Ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução: Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.
- POLAK, Ymiracy N.S. A avaliação do aprendiz em EaD. In: LITTO, Michael; FORMIGA, Marcos M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo. Pearson do Brasil, 2009.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. *Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*. Tese (Doutorado) – Salvador, UFBA, 2006.
- ROSO, Adriane. *Grupos focais em psicologia social da teoria à prática*. Psico, Porto Alegre vol.28, nº 2, p.155-169. 1997.
- RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Tradução de Marília Fonseca. Brasília: Editora UnB, Unesco, 2003.
- SANCHEZ, Fábio. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*, 4ª ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. 12ª Edição. Vozes. São Paulo, 1995.
- SANTOS, Milton: *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 19ª Ed. 2010
- SATHLER, Luciano, *Referenciais de qualidade para a Educação superior a distância: Desafios de uma caminhada regulatória*, Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529, Vol. 5, nº 17, Julho de 2008.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 – Especial. Campinas, SP: Cedes, out. 2007.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva: *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1ª ed. 1987. 17ª Reimpressão, 2008.
- UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução Consuni nº 02/2007 - Cria o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás – CIAR e revoga a Resolução CONSUNI nº 05/2000, que dispõe sobre a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás – UFG Virtual. Disponível em: <http://www.ufg.br/page.php?menu_id=49&pos=dir> Acesso em: 29 jul. 2010.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução Consuni nº 05/2000 que dispõe sobre a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás – UFG Virtual. Disponível em: <http://www.ufg.br/page.php?menu_id=49&pos=dir> Acesso em: 29 jul. 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4^a ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
QUESTÕES NORTEADORAS

DIRETORES DO CIAR

A) Identificação

1- Formação:

2- Desde quando é professor da UFG:

3- Período à frente do CIAR:

B) Sobre a Educação a Distância:

4- Desde quando você trabalha/atua com a EAD?

5- Como a EAD começou na UFG? Ou, como e quando você começou a trabalhar com a EAD na UFG?

6- Quais as atividades/ações que o CIAR desenvolve?

7- Como é o seu dia-a-dia no CIAR?

8- Como essas atividades de EAD são desenvolvidas? Você pode descrevê-las?

9- Qual a sua visão sobre a EAD na UFG?

10- Qual a importância da implantação da licenciatura a distância em Física?

11- Você acompanhou o processo de elaboração do Projeto pedagógico do Curso?

12- Existiu alguma dificuldade para a implantação deste curso?

13- No processo de elaboração do PPC da licenciatura a distância em Física, houve influência do PPC da modalidade presencial? Como?

14- Como é desenvolvida a interdisciplinaridade e a contextualização do material didático?

15- Como é feito o sistema de acompanhamento presencial e a distância ao aluno?

16- Como é feito e desenvolvido a avaliação da aprendizagem no curso?

17- Quais os critérios da avaliação da aprendizagem?

18- Há/existe algum processo de formação continuada para professores, tutores e pessoal técnico administrativo? E como é esse processo, como é o procedimento de sua realização?

19- Existe alguma contrapartida para que uma unidade crie um curso a distância na UFG?

20- Como se dá a relação do CIAR com o MEC e a UAB?

21- Como você encara/avalia as políticas de EAD trazidas pelo MEC?

22- Como é a relação do CIAR com os polos de apoio presencial?

23- Como o CIAR atende os cursos e os seus coordenadores?

- 24- Quais os principais avanços na EAD na UFG trazidos pelo CIAR?
- 25- Quais as dificuldades que são enfrentadas por você frente ao CIAR? Por quê?
- 26- Hoje, como você compreende a EAD e o seu papel dentro das ações realizadas pela UFG?
- 27- Qual futuro você acredita que vai/deveria ter a EAD na UFG?
- 28- A UFG pretende continuar ofertando esse curso – licenciatura a distância em Física?

PRÓ-REITORES (PROGRAD, PROEC, PRPPG)

A) Identificação

- 1- Formação:
- 2- Desde quando é professor da UFG:
- 3- Período à frente da Pró-Reitoria:

B) Sobre a Educação a Distância:

- 4- Quais as principais atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria?
- 5- Desde quando a Pró-Reitoria tem lidado com as atividades de EAD na UFG?
- 6- Quais são as demandas sobre EAD que são trazidas à Pró-Reitoria? Ela tem dado conta de atender em que medida? Ou tem alguns aspectos que ainda não foram contemplados?
- 7- Quais as atividades/ações que a Pró-Reitoria tem desenvolvido em relação à EAD na UFG?
- 8- Como você visualiza a EAD na UFG?
- 9- Você acompanha as ações que o MEC tem desenvolvido em relação à EAD? Como você encara/avalia essas políticas de EAD trazidas pelo MEC?
- 10- Qual a importância da implantação da licenciatura a distância em Física?
- 11- Você acompanhou o processo de elaboração do Projeto pedagógico do Curso?
- 12- Existiu alguma dificuldade para a implantação deste curso?
- 13- Há/existe algum processo de formação continuada para professores, tutores e pessoal técnico administrativo? E como é esse processo, como é o procedimento de sua realização?
- 14- Existe alguma contrapartida para que uma unidade crie um curso a distância na UFG?
- 15- Como têm acontecido as discussões sobre EAD nas reuniões do CONSUNI e CEPEC? Qual a sua visão sobre a posição desses órgãos colegiados em relação à EAD na UFG?
- 16- A Pró-Reitoria lida de alguma forma com o CIAR? Como tem se dado essa relação?
- 17- A Pró-Reitoria lida de alguma forma com os coordenadores de cursos de EAD e suas Unidades Acadêmicas? Como tem se dado essa relação?
- 18- A Pró-Reitoria enfrenta dificuldades em relação à EAD na UFG? Quais?

- 19- Hoje, como você compreende a EAD e o seu papel dentro das ações realizadas pela UFG?
- 20- Na sua visão, em que medida as ações da Pró-Reitoria tem contribuído com a EAD na UFG?
- 21- Em que a UFG precisa ainda avançar no que se refere à EAD?
- 22- Qual futuro você acredita que vai/deveria ter a EAD na UFG?
- 23- A UFG pretende continuar ofertando o curso de licenciatura a distância em Física?

DIRETORES DAS UNIDADES

A) Identificação

- 1- Formação:
- 2- Desde quando é professor da UFG:
- 3- Período à frente da Direção:

B) Sobre a Educação a Distância:

- 4- Desde quando você como Diretor tem lidado com as atividades de EAD na UFG?
- 5- Quais são as demandas sobre EAD que são trazidas à Direção? Ela tem dado conta de atender em que medida? Ou tem alguns aspectos que ainda não foram contemplados?
- 6- Quais as atividades/ações que a Direção tem desenvolvido em relação à EAD na UFG?
- 7- Como você visualiza a EAD na UFG?
- 8- Você acompanha as ações que o MEC tem desenvolvido em relação à EAD? Como você encara/avalia essas políticas de EAD trazidas pelo MEC?
- 9- Como você encara os convênios e parcerias traçadas com prefeituras e estado para as ações de EAD?
- 10- Qual a importância da implantação da licenciatura a distância em Física?
- 11- Você acompanhou o processo de elaboração do Projeto pedagógico do Curso?
- 12- Existiu alguma dificuldade para a implantação deste curso?
- 13- No processo de elaboração do PPC da licenciatura a distância em Física, houve influência do PPC da modalidade presencial? Como?
- 14- Como é desenvolvida a interdisciplinaridade e a contextualização do material didático?
- 15- Como é feito o sistema de acompanhamento presencial e a distância ao aluno?
- 16- Como é feito e desenvolvido a avaliação da aprendizagem no curso?
- 17- Quais os critérios da avaliação da aprendizagem?
- 18- Há/existe algum processo de formação continuada para professores, tutores e pessoal técnico administrativo? E como é esse processo, como é o procedimento de sua realização?

- 19- Existe alguma contrapartida para que uma unidade crie um curso a distância na UFG?
- 20- A Direção lida de alguma forma com o CIAR? Como tem se dado essa relação?
- 21- A Direção lida de que forma com os coordenadores de cursos de EAD?
- 22- A Direção visualiza dificuldades em relação à EAD na UFG? Quais?
- 23- Hoje, como você compreende a EAD e o seu papel dentro das ações realizadas pela UFG?
- 24- Na sua visão, em que medida as ações da Direção tem contribuído com a EAD na UFG?
- 25- Em quê a UFG precisa ainda avançar no que se refere à EAD?
- 26- Qual futuro você acredita que vai/deveria ter a EAD na UFG?
- 27- A UFG pretende continuar ofertando o curso de licenciatura a distância em Física?

PROFESSORES

A) Identificação

- 1- Formação:
- 2- Desde quando é professor da UFG:
- 3- Período à frente da Direção:

B) Sobre a Educação a Distância:

- 4- Desde quando você como Professor tem lidado com as atividades de EAD na UFG?
- 5- Quais as atividades/ações que os Professores tem desenvolvido em relação à EAD na UFG?
- 6- Como você visualiza a EAD na UFG?
- 7- Você acompanha as ações que o MEC tem desenvolvido em relação à EAD?
- 8- Qual a importância da implantação da licenciatura a distância em Física?
- 9- Você já participou de algum curso a distância?
- 10- Que experiência você possui em trabalhar com EAD?
- 11- Qual a motivação em trabalhar com EAD?
- 12- Você se sente preparado para trabalhar com essa modalidade de ensino?
- 13- Você sentiu alguma dificuldade em trabalhar neste curso?
- 14- Você teve formação específica para trabalhar neste curso?
- 15- Em quantas disciplinas você trabalha neste curso?
- 16- Como é feito o planejamento das atividades?
- 17- Como é o sistema de tutoria?
- 18- Qual o seu papel no curso? Você motiva o seu aluno?
- 19- O ambiente virtual contribui para o processo comunicativo com os alunos?

- 20- Como são realizadas as atividades de avaliação?
- 21- Quais os critérios estabelecidos para avaliação da aprendizagem?
- 22- Você acompanhou o processo de elaboração do Projeto pedagógico do Curso?
- 23- Existiu alguma dificuldade para a implantação deste curso?
- 24- No processo de elaboração do PPC da licenciatura a distância em Física, houve influência do PPC da modalidade presencial? Como?
- 25- Como é desenvolvida a interdisciplinaridade e a contextualização do material didático?
- 26- Como é feito o sistema de acompanhamento presencial e a distância ao aluno?
- 27- Como é feito e desenvolvido a avaliação da aprendizagem no curso?
- 28- Quais os critérios da avaliação da aprendizagem?
- 29- Há/existe algum processo de formação continuada para professores, tutores e pessoal técnico administrativo? E como é esse processo, como é o procedimento de sua realização?
- 30- Os Professores lidam de alguma forma com o CIAR? Como tem se dado essa relação?
- 31- Os professores lidam de que forma com os coordenadores desse curso de EAD?
- 32- Os professores percebem alguma dificuldade em relação à EAD na UFG? Quais?
- 33- Hoje, como você compreende a EAD e o seu papel dentro das ações realizadas pela UFG?
- 34- Na sua visão, em que medida as ações dos Professores tem contribuído com a EAD na UFG?
- 35- Em quê a UFG precisa ainda avançar no que se refere à EAD?
- 36- Qual futuro você acredita que vai/deveria ter a EAD na UFG?
- 37- Você acha que a UFG pretende/deveria continuar ofertando o curso de licenciatura a distância em Física? Por quê?
- 38- Que sugestão você poderia dar de forma a contribuir para melhoria deste curso?
- 39- Você indicaria esse curso para outras pessoas?