



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAROLINE HELENA MEIRELES DE MEDEIROS MANGUEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFPB**

JOÃO PESSOA
2019

CAROLINE HELENA MEIRELES DE MEDEIROS MANGUEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Mariano Castro Neto

JOÃO PESSOA
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M277o Manguiera, Caroline Helena Meireles de Medeiros.
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFPB / Caroline Helena
Meireles de Medeiros Manguiera. - João Pessoa, 2019.
150 f. : il.

Orientação: Mariano Castro Neto.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação a Distância. 2. Políticas Públicas. 3.
Expansão do Ensino Superior. 4. Trabalho Docente. I.
Castro Neto, Mariano. II. Título.

UFPB/BC

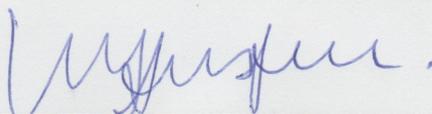
CAROLINE HELENA MEIRELES DE MEDEIROS MANGUEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFPB**

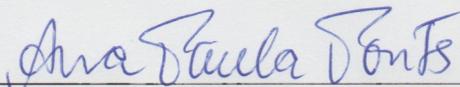
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 28/02/2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mariano Castro Neto
Orientador (MPPGAV)



Prof.ª Dr.ª Ana Paula Furtado Soares Pontes
Titular interno (MPPGAV)

Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim
Titular externo

Ao meu marido, Marcos, meu maior incentivador, meus filhos, Maria Helena, Letícia, João Gabriel, minha fonte eterna de força.

Aos meus pais, José e Patrícia, por terem feito o impossível para me dar educação de qualidade e por acreditarem em mim, quando nem eu mesma acreditava.

Aos meus irmãos, Alessandro, Carine e Romero, seus cônjuges e filhos e minha “tirmã” Míriam e Thaísa, pela torcida.

A minha avó Niomar (*in memoriam*) e minha madrinha Bernadete, pelo exemplo nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus, pela parceria. Em um momento de entrega, orei e pedi ao Senhor que, se fosse de sua vontade, eu passasse na seleção do mestrado, porém que ele me ajudasse ao longo da jornada e eu o senti presente em todos os momentos.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, por seus importantes ensinamentos para minha vida profissional e acadêmica.

Às secretárias do MPPGAV, Rose e Raquel, pela dedicação e amor ao que fazem e ao cuidado conosco.

Aos colegas da turma de mestrado, por tantos momentos compartilhados durante esses dois anos de pesquisa.

A minha colega de setor de trabalho, Nilmar, por ter “segurado as pontas” durante esses anos de mestrado. E ao meu eterno chefe, Prof. Josean, por ter me incentivado e ajudado no que foi possível para que eu tivesse tempo para estudar.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa, Ana Patrícia, Marília e Sinval, por compartilhar os momentos de agonia e desespero, quando pensamos que não conseguiríamos, por compartilhar sentimentos e experiências.

Ao meu irmão Romero e minha cunhada Melina pela ajuda com o abstract.

Aos membros da banca examinadora pelas contribuições na qualificação e na defesa.

E um agradecimento especial ao meu orientador, professor Mariano Castro Neto, pelos ensinamentos que vou levar para toda vida.

Meu mais profundo obrigada a TODOS!

Nunca persegui a glória.

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.*

*Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar.*

*Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...*

Trecho do Poema Cantares
(Antonio Machado)

RESUMO

Este trabalho tem como tema principal a Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior e sua relação com o trabalho docente. O objetivo geral deste estudo é analisar elementos de intensificação na organização do trabalho docente na Universidade Federal da Paraíba. Com a finalidade de alcançar o objetivo principal, o trabalho se concentrou nos objetivos específicos que foram: descrever o processo histórico de institucionalização da EaD no âmbito da UFPB; identificar o perfil do docente da EaD na UFPB; explicar o processo de sistematização da organização do trabalho docente nos cursos a distância dessa instituição; e estabelecer relações entre a legislação em EaD e a organização do trabalho docente. A presente pesquisa classifica-se como exploratória com abordagem qualitativa. Os sujeitos a serem investigados no decorrer do trabalho são os professores dos cursos a distância do *Campus I* (sede) da UFPB: Administração Pública, Ciências Biológicas, Letras Libras, Letras Português, Matemática e Pedagogia. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa documental que objetiva analisar os documentos ligados à regulamentação da EAD no Brasil e do Sistema UAB. Na coleta de dados, utilizamos uma entrevista com um expert na Educação a Distância da UFPB e foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas com os professores. A partir dos dados coletados, foi possível traçar o perfil dos professores da Educação a Distância na UFPB. Com a análise qualitativa das respostas, percebemos que os dados apontam a falta de consenso na percepção de fatores de intensificação trabalhista por parte do corpo docente. Verificamos, também, a necessidade de formação inicial e continuada com os professores da EaD na UFPB. Concluímos que a precarização na Educação a Distância existe e tende a aumentar se não forem feitas intervenções imediatas ou a curto prazo por parte da administração da instituição.

Palavras-chave: Educação a Distância; Políticas Públicas; Expansão do Ensino Superior; Trabalho Docente.

ABSTRACT

The present work has as main topic the Distance Education and its relation with the teaching work on Higher Education Public Institutions. The primary purpose of this study is to analyze elements of intensification in the organization of teaching work of UFPB (an acronym in portuguese for Federal University of Paraíba). To achieve the primary purpose, this work has its focus in the specific objectives, which are: to describe the historical process of institutionalization of the EaD (an acronym in portuguese for Distance Education) in UFPB; to identify the profile of the teaching staff of UFPB's EaD; to explain the systematization process of organization of the teaching work in the distance-learning courses of UFPB; to establish relations between the EaD legislation and organization of the teaching work. This research is classified as exploratory with a qualitative approach. The individuals studied throughout this work are the professors of the distance-learning courses of Campus I from UFPB. The methodological procedure applied in this project is the documentary research, which aims to analyze the documents related to the regulamentation of the EaD in Brazil and in the UAB (an acronym in portuguese for Universidade Aberta do Brasil) System. The data gathering was made from an interview with an expert of UFPB's Distance Learning area and a survey with objective and subjective questions to the teaching staff. From the collected data, it was possible to trace the profile of distance education teachers at UFPB. With the qualitative analysis of the answers, we realize that the data indicate the lack of consensus on teachers' perception of labor intensification factors. We also verified the need for initial and continuing training with teachers of Distance Education at UFPB. We conclude that the precariousness in distance education exists and tends to increase if no immediate or short term interventions are made by the institution's administration.

Keywords: Distance Learning; Public Policies; Higher Education Expansion; Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CODESC	Coordenação de Escolaridade
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
DEC.	Decreto
DED	Diretoria de Educação a Distância
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
Ex.	Exemplo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
p.	Página
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPAC	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
SISUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso para Utilização de Dados
TI	Tecnologia de Informação

TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEAD	Unidade de Educação a Distância
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UKOU	<i>United Kingdom Open University</i>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas no Ensino Superior Presencial no País.....	35
Tabela 2: Número de cursos de graduação a distância no Brasil.....	44
Tabela 3: Total de docentes de nível superior (em exercício e afastados)..	60
Tabela 4: Número de docentes em exercício.....	77
Tabela 5: Quantitativo de alunos matriculados por período.....	78
Tabela 6: Percentual de respostas ao questionário de pesquisa.....	81
Tabela 7: Sexo.....	83
Tabela 8: Faixa etária.....	83
Tabela 9: Situação trabalhista.....	84
Tabela 10: Regime de trabalho.....	84
Tabela 11: Tempo de atuação docente.....	85
Tabela 12: Uso do AVA nas aulas presenciais.....	86
Tabela 13: Participação em cursos a distância realizado por AVA.....	88
Tabela 14: Participação em capacitação para ministrar aulas na EaD.....	88
Tabela 15: Frequência no curso de Produção de objetos de aprendizagem	92
Tabela 16: Frequência no curso de Produção de objetos de aprendizagem	92
Tabela 17: Frequência no curso de Reciclagens em tecnologias digitais....	93
Tabela 18: Frequência no curso de Produção de material didático para EaD	93
Tabela 19: Recebimento de bolsa do SISUAB.....	94
Tabela 20: Modalidades de bolsas recebidas.....	95
Tabela 21: Responsável na elaboração do material didático.....	95
Tabela 22: Pessoas que trabalham para que a(s) disciplina(s) possa(m) ser ofertada(s) e quais suas funções.....	96
Tabela 23: Tempo dedicado a EaD por semana (em horas).....	98
Tabela 24: Aumento da carga horária em virtude da EaD.....	98
Tabela 25: Dedicção de tempo do final de semana à EaD.....	99
Tabela 26: Percepção do grau de eficiência das políticas públicas relativas à EaD.....	101
Tabela 27: Percepção da interferência das políticas públicas da EaD no trabalho pedagógico.....	102
Tabela 28: Percepção da perda de autonomia do professor devido a natureza coletiva da EaD.....	103
Tabela 29: Frequência no sintoma Alongamento da jornada de trabalho.	105
Tabela 30: Frequência no sintoma Aumento no ritmo e velocidade do trabalho.....	106
Tabela 31: Frequência no sintoma Acúmulo de atividades.....	106
Tabela 32: Frequência no sintoma Polivalência, versatilidade e flexibilidade no trabalho.....	107
Tabela 33: Frequência no sintoma Maior cobrança por resultados.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação entre os Objetivos Específicos x Procedimento Metodológico.....	27
Quadro 2: Conceito de EaD.....	45
Quadro 3: Credenciamento.....	46
Quadro 4: Validade do credenciamento.....	47
Quadro 5: Equivalência com cursos presenciais.....	47
Quadro 6: Momentos presenciais.....	48
Quadro 7: Padrões de qualidade.....	49
Quadro 8: Avaliação dos cursos.....	50
Quadro 9: Autonomia para oferta de cursos.....	50
Quadro 10: Transparência.....	51
Quadro 11: Cursos a distância na UFPB e seus documentos de criação....	72

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1. Departamento no qual o professor está vinculado.....	81
Gráfico 2: Quantidade de cursos nos quais os professores ministram disciplinas.....	82
Gráfico 3: AVAs utilizados pelos professores.....	87
Figura 1. Cronologia da EaD no Brasil.....	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Contextualizar o tema da pesquisa é preciso.....	16
1.2	Inquietações que deram origem ao trabalho.....	18
1.3	Problematização.....	19
1.4	Objetivos.....	20
1.4.1	Objetivo geral.....	20
1.4.2	Objetivos específicos.....	20
1.5	Justificativa.....	21
1.6	Delimitação da pesquisa.....	21
1.7	Organização do trabalho.....	21
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2.1	O campo empírico.....	23
2.2	Sujeitos da pesquisa.....	24
2.3	Procedimentos metodológicos.....	24
2.4	Técnicas de coleta de dados.....	25
2.5	Tratamento de dados.....	27
3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	29
3.1	Conceitos de políticas públicas.....	29
3.2	Reforma do Estado no Brasil e o Processo de Expansão do Ensino Superior.....	30
3.3	Políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil.....	33
3.4	Educação a Distância no Brasil.....	37
3.5	Marcos legais da EaD no Brasil.....	41
3.6	Regulamentação da EaD.....	44
3.7	Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	52
3.8	Diretrizes para concessão de bolsas do Sistema UAB.....	55
4	TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR REALIZADO A DISTÂNCIA.....	58
4.1	Intensificação do trabalho docente.....	60
4.2	Plano de Carreira dos professores de nível superior.....	63
4.3	Trabalho docente na EAD.....	65
5	O PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NO ÂMBITO DA UFPB.....	68
5.1	Histórico institucional da Educação a Distância na UFPB.....	69
5.2	Infraestrutura física, pedagógica e administrativa.....	74
5.3	A Educação a Distância na UFPB em números.....	76
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	80
6.1	Perfil do professor.....	80
6.2	Aspectos relacionados à docência.....	85
6.3	Aspectos relacionados à intensificação do trabalho.....	94
7	CONCLUSÕES.....	109
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXO I - Comparativo Sobre Regulamentação De Bolsas SISUAB.....	123
	ANEXO II – Parecer Consubstanciado do CEP.....	126
	ANEXO III - Questionário para investigar a relação entre as políticas públicas	

específicas para a EaD e a organização do trabalho docente.....	127
ANEXO IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
ANEXO VI - Degração da Entrevista para Resgatar a Memória da Institucionalização da EaD na UFPB.....	135

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será descortinado o cenário da pesquisa. Primeiramente, procederemos à contextualização do tema. Em seguida, mostraremos as inquietações que deram origem ao trabalho, o problema e os objetivos da pesquisa. Depois, apontaremos as justificativas e a delimitação da pesquisa. Para, enfim, explicitar como foi organizado o corpo do trabalho.

1.1 Contextualizar o tema da pesquisa é preciso

O Brasil passou por um intenso período de expansão do ensino superior nos anos pós-ditadura, em especial na década de 1990 em diante. Esse crescimento acompanhava uma tendência mundial de incremento aos investimentos mercantilizados na educação. Os organismos econômicos mundiais incentivavam os governos a expandirem o ensino superior, principalmente no campo privado.

Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 42) defendem que

a ideia básica presente nas reformas educativas, nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com os organismos internacionais, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção nos gastos públicos.

A modalidade de Educação a Distância (EaD) foi legitimada em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 80, no qual estabelece que “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”.

Com base nessa previsão, o governo brasileiro estabeleceu como metas dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) a expansão do ensino superior e uma das formas encontradas de expandir seria investindo em educação a distância.

Especificamente em relação ao ensino de graduação, o Ministério da Educação criou, em 2005, o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), visando contemplar a expansão da educação superior em consonância com o Plano Nacional de Educação.

A clientela inicial do Sistema UAB era formada por professores da rede pública que precisavam da formação acadêmica superior, bem como por pessoas que moravam longe dos centros de ensino. Atualmente, no entanto, a Educação a Distância vem crescendo em números de cursos e de alunos, tendo um público-alvo formado muitas vezes por sujeitos excluídos do ensino tradicional presencial, que tinha como meta dar continuidade aos estudos ou iniciar um curso superior.

Um obstáculo para a adesão aos cursos a distância era o preconceito da comunidade em relação à modalidade. Teperino et al. (2006, p. 19) argumentam que

o preconceito em relação a cursos a distância é, também, um desafio cultural que vem mudando na medida em que os cursos vão sendo implantados, e que deles participam professores e pesquisadores com muita respeitabilidade na comunidade educacional.

Um outro obstáculo é o fato da gestão dos cursos a distância, em especial no nível superior, ser extremamente complexa, pois o financiamento através de editais parece simples, mas impacta negativamente a institucionalização da modalidade nas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES. Mill, Ferreira e Ferreira (2018, p. 156) apontam que “essa aparente simplicidade oculta um processo bem complexo, seja do ponto de vista da modalidade, da instituição ou do próprio Sistema UAB”.

As instituições de ensino superior brasileiras vivem há alguns anos um forte processo de reestruturação, com uma ênfase muito grande na mercantilização da educação superior. A institucionalização da Universidade Aberta do Brasil, em 2006, fez parte do projeto de expansão de cursos e programas do governo federal, aumentando a oferta de vagas em cursos de graduação na modalidade a distância em instituições públicas de ensino superior.

A nova realidade imposta pelas relações de trabalho pós-reforma do Estado de 1995 traz graves implicações ao trabalho docente. É cobrado ao professor que se adeque às exigências de maior produtividade dentro do sistema capitalista mercantilizador da educação. Lima e Lima (2017, p. 92) explicam que “a educação superior, nesse sentido, tem sido marcada pela mercantilização, pelo rebaixamento e pelo esvaziamento de conteúdos na tentativa de mediar a reprodução da totalidade social, circunscrita pela crise do sistema do capital”.

Neste trabalho, vamos nos ater às consequências da implantação da EaD nas instituições federais de ensino superior, em especial no tocante à organização do trabalho docente. Mill, Santiago e Viana (2008, p. 63) suscitam a discussão de que

“são preocupantes no trabalho docente na EaD questões como: condições de trabalho, remuneração, quantidade de alunos por docente, falta de proteção trabalhista e atenção pedagógica”.

Visando amparar teoricamente o presente trabalho, buscamos o auxílio de autores como: Mill (2008, 2014, 2018), Belloni (2006), Dal Rosso (2008), Leme (2010), Bresser-Pereira (2009), Weber (2004), Noletto (2016), Preti (2009), Jezine e Prestes (2012), Castro Neto (2009), Sguissardi (2008), Moran (2002), Moore e Kearley (2007), Frigotto (1998 e 2010), Silva Júnior e Catani (2013), Morosini (2000), Van Der Linden (2011), Severino (2007), Minayo (2009).

Tomando por base esse aporte teórico, serão, primeiramente, analisados criticamente os normativos legais relativos à EaD emitidos pelo governo federal. Em seguida, estabeleceremos relações entre o marco teórico e o trabalho docente na UFPB.

O lócus da pesquisa é a Universidade Federal da Paraíba e o trabalho concentrou-se nos cursos a distância do *Campus I* (sede) da UFPB, a saber: Pedagogia, Administração Pública, Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Libras e Matemática.

Esta pesquisa visa cumprir requisito obrigatório no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/UFPB. A análise das políticas públicas referentes à educação a distância e sua efetiva gestão dentro das IPES insere-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/UFPB, possibilitando a efetiva reflexão crítica sobre problemas relacionados às políticas de gestão do ensino superior no Brasil.

1.2 Inquietações que deram origem ao trabalho

Ao iniciar um trabalho científico, o pesquisador recorre às suas indagações e questionamentos acerca do mundo que o cerca. Fachin (2006, p. 105) nos ajuda nessa questão esclarecendo que

entende-se por problema uma questão sem solução, objeto de discussão e de muito estudo. É um fato, algo significativo que, a princípio, não possui respostas explicativas, pois a solução, a resposta ou a explicação encontrada no decorrer da pesquisa.

O pesquisador deve e precisa ser um curioso. Richardson (2012, p. 27) salienta que “a curiosidade tem resultado em importantes contribuições para compreender a natureza e para criar as bases de uma ciência aplicada”.

Fui atraída pelo tema de educação a distância durante a realização de minha graduação em Letras, modalidade a distância, na UFPB. Durante o período de 2012 a 2016, pude cada vez mais me encantar com os métodos, técnicas e materiais utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem no mundo virtual.

Desassossegava-me pensar que os mesmos professores do ensino presencial, trabalhavam também no ensino a distância. Eram muitas turmas, alunos em demasia, estrutura precária, para pouco retorno financeiro. Nesse sentido, percebo ser imprescindível refletir sobre a Educação a Distância dentro das IPES e o reflexo da expansão dessa modalidade em relação ao trabalho docente.

1.3 Problematização

A formulação do problema de pesquisa não é tarefa das mais fáceis. O problema deve ter clareza, ser preciso e conduzir a uma pesquisa exequível (GIL, 2008). Dessa forma, a partir das inquietações que deram origem ao trabalho, buscamos em bancos de dados oficiais, em especial o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como o Portal de Periódicos CAPES/MEC, trabalhos publicados sobre os temas trabalho docente e Educação a Distância. Tínhamos como propósito levantar o estado da arte sobre o tema e os principais autores que discutiam o assunto.

Da produção qualificada disponível nos bancos de dados, destacamos a tese de Mill (2006), que trata da educação a distância e o trabalho docente virtual, e os artigos que o autor publicou em parceria com outros teóricos, aos quais fazemos referência ao longo desta pesquisa: Mill, Santiago e Viana (2008); Mill, Ferreira e Ferreira (2018).

Pudemos constatar que, desde a edição do primeiro Decreto para regulamentação do Art. 80 da LDBEN, da criação do Sistema UAB e do lançamento dos primeiros editais para adesão das IPES ao sistema, um novo problema se criou no seio da gestão universitária: os professores que antes faziam concurso para o magistério superior no ensino tradicional presencial, agora se deparam com turmas

na modalidade a distância. O trabalho docente é impelido a novos rumos.

As universidades públicas acabaram não alcançando autonomia frente à oferta de cursos a distância e se mantiveram agrilhoados aos editais do Sistema UAB. Preti (2009, p. 151) observa que “a ‘institucionalização’ da EaD nas universidades públicas somente faz sentido se implementada como parte da Política de Desenvolvimento Institucional, sem ser posta em oposição aos cursos que a instituição oferece regularmente”.

Outrossim, também observamos a partir da pesquisa documental que os órgãos federais fazem constantes atualizações e alterações nos normativos que regem o trabalho na EaD.

Diante das questões apresentadas, optamos por iniciar este trabalho de pesquisa a partir do seguinte questionamento: A implantação da modalidade de educação a distância intensificou o trabalho docente na Universidade Federal da Paraíba?

Com base nesse questionamento, optou-se por sistematizar esta pesquisa a partir dos objetivos gerais e específicos:

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar elementos de intensificação do trabalho docente na Educação a Distância da UFPB.

1.4.2 Objetivos específicos

- Descrever o processo histórico de institucionalização da EaD no âmbito da UFPB;
- Identificar o perfil do docente da EaD na UFPB;
- Explicar o processo de sistematização do trabalho docente nos cursos a distância na UFPB;
- Estabelecer relações entre a legislação em EaD e a organização do trabalho docente.

1.5 Justificativa

Desde a efetiva implantação do Sistema UAB, em pouco mais de uma década, já são 1.662 (um mil, seiscentos e sessenta e dois) cursos de graduação a distância no Brasil, totalizando 1.494.418 (um milhão, quatrocentos e noventa e quatro mil, quatrocentos e dezoito) matrículas, conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016.

Com base nos dados acima e levando em consideração que a Educação a Distância possui tendência ao crescimento em virtude do incentivo do governo brasileiro aos cursos da modalidade a distância, justificamos o interesse pelo tema pois possibilita a reflexão sobre o sujeito docente perante essa nova modalidade de ensino em franca expansão no ensino superior público e no privado.

A relevância social e acadêmica se dá devido à contribuição desta pesquisa aos estudos sobre a educação a distância e os reflexos dessa modalidade no trabalho docente nas instituições de ensino superior. Poucos são os trabalhos que investigam as consequências, dentro das universidades, que as mudanças nas políticas públicas em EaD trazem, e é isso que esta pesquisa propõe.

1.6 Delimitação da pesquisa

Esta pesquisa delimitou-se ao estudo crítico das legislações que normatizam a Educação a Distância no âmbito do ensino superior, dentre os quais decretos e resoluções editados pelo governo federal; e à identificação de elementos de intensificação do trabalho docente na EaD da Universidade Federal da Paraíba.

Em relação ao público-alvo, nos limitaremos aos professores dos cursos de graduação a distância da UFPB (*Campus I - sede*) e tentaremos relacionar o conteúdo dos documentos oficiais ao trabalho do corpo docente.

1.7 Organização do trabalho

Visando a organização sistemática deste trabalho, estruturamos o corpo da dissertação em seis partes, além das referências e anexos. No capítulo introdutório, nós procuramos apresentar, em linhas gerais, os aspectos teóricos que nortearam o presente estudo e os objetivos que pretendemos alcançar. Também foram

explicitadas as motivações que nos levaram a discutir o tema de gestão do ensino a distância na UFPB.

O segundo, é dedicado a desenvolver os procedimentos metodológicos que conduziram a pesquisa. Esse é um momento muito importante, em que se ressalta a maneira como se deu a busca pelos resultados tanto no âmbito das fontes documentais, quanto junto aos professores que atuam nos cursos da Educação a Distância. Apresentamos o campo empírico, quem são os sujeitos da pesquisa, quais os procedimentos e técnicas utilizados para obtenção dos dados e como se deu o tratamento desses dados.

O terceiro, quarto e quinto capítulos são compostos do referencial teórico da pesquisa. No terceiro capítulo, adentramos na temática das teorias sobre as políticas públicas de expansão do ensino superior, esmiuçamos o processo de reforma do Estado e os modelos de administração utilizados no governo brasileiro, trazemos para a discussão as políticas públicas do ensino superior ligadas à EaD e explicamos a expansão do ensino superior no Brasil. Também tratamos da história da EaD, seus fundamentos legais e história da implantação do Sistema UAB.

Na discussão do quarto capítulo, acrescentamos ao debate a relação entre o trabalho docente no magistério superior e a EaD. Também inserimos no debate a precarização e intensificação e discutimos sobre a carreira docente, sobre o plano de carreira dos professores de nível superior e o papel do trabalhador docente da EaD.

O quinto capítulo dedicou-se a registrar informações sobre o processo histórico de institucionalização da Educação a Distância na UFPB, a infraestrutura física, pedagógica e administrativa dos cursos de graduação a distância. Ademais, trazemos os números da EaD na Universidade Federal da Paraíba.

Na sexta parte, buscamos apresentar os dados e discutir os resultados coletados a partir deste trabalho. Na sétima parte, apresentamos as conclusões e, por fim, e não menos importante, elencamos as referências bibliográficas que embasaram a composição deste estudo e os anexos que o compõem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Primeiramente, ao iniciarmos a descrição dos procedimentos metodológicos do nosso estudo, apresentamos o campo empírico, citando a natureza e a abordagem do problema de pesquisa. No decorrer deste trabalho, utilizamos os métodos e procedimentos descritos nos tópicos subsequentes.

2.1 O campo empírico

De acordo com Minayo (2009, p.11), “a cientificidade, portanto, tem de ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos”. É importante que se estabeleça o rigor científico também nas ciências sociais, lembrando sempre de suas especificidades. Gil (2008, p.5) afirma que “os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras”.

Esta investigação é de natureza social. Dessa forma, a abordagem mais indicada ao problema é a qualitativa. Richardson (2012, p.79) destaca que “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Corroborando com o pensamento anterior, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.364) acreditam que

a abordagem qualitativa é selecionada quando se busca entender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou pequenos grupos de pessoas a serem investigados) sobre os fenômenos que os cercam, aprofundar suas experiências, perspectivas, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem sua realidade subjetivamente.

Em relação ao tipo de pesquisa, é possível classificá-la como uma pesquisa exploratória, que, segundo Severino (2007, p.123), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Em relação a isso, Gil (2008 p.27) assinala que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para

estudos posteriores”.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi solicitada a aprovação do projeto de pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, no dia 07 de novembro de 2018. O respectivo projeto foi aprovado no dia 07 de dezembro de 2018, sob o registro de Parecer n. 3.064.480 (ANEXO I).

2.2 Sujeitos da pesquisa

De acordo com informação prestada pela Unidade de Educação a Distância, os cursos investigados contaram com 100 (cem) professores no ano de 2018, distribuídos da seguinte forma: Administração Pública (9); Ciências Biológicas (17); Letras Libras (9); Letras Português (19); Matemática (21); e Pedagogia (25), sendo que 45 (quarenta e cinco) responderam ao nosso questionário.

Dessa forma, visando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, os sujeitos investigados no decorrer do trabalho foram os professores dos cursos a distância do *Campus I* (sede) da UFPB, a saber: Pedagogia, Administração Pública, Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Libras e Matemática, com exceção do curso de Ciências Naturais, cuja coordenação não nos forneceu anuência para a pesquisa junto ao corpo docente.

Os sujeitos foram escolhidos devido a sua importância para a investigação das consequências da EaD no trabalho docente, por conseguinte, os professores expressaram suas experiências pessoais quanto à influência que o trabalho na EaD trouxe para suas práticas diárias.

As listas contendo os nomes e endereços eletrônicos (e-mails) dos professores foram solicitadas às Coordenações dos cursos supracitados. Ao solicitar os dados, entregamos aos coordenadores dos cursos o Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD), no qual nos comprometemos a utilizar os dados apenas para fins acadêmicos, bem como comprometemo-nos a manter a estrita confidencialidade dos dados coletados ou disponibilizados.

2.3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram os seguintes:

- Pesquisa documental: foram feitas buscas em documentos do governo federal que possuem relação com a Educação a Distância.
- Os documentos escolhidos foram os decretos que regulamentam o Art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São eles: Decreto nº 2494/98 (alterado em parte pelo Decreto nº 2561/98), Decreto nº 5622/05 (alterado em parte pelo Decreto nº 6303/07) e Decreto nº 9057/17.
- Também analisamos as seguintes resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Resolução/CD/FNDE nº 44/2006, Resolução/CD/FNDE nº 26/2009, Resolução/CD/FNDE nº 8/2010 e Portaria nº 183/2016 da CAPES (alterada em parte pela Portaria nº 15/2017) que normatizam o pagamento de bolsas aos profissionais envolvidos na EaD nas instituições federais de educação.
- Para a confecção do capítulo sobre a implantação da Educação a Distância na Universidade Federal da Paraíba, levantamos as resoluções de criação dos cursos a distância na UFPB e editais dos quais esta instituição participou.
- Consulta a banco de teses e dissertações da capes acerca do tema e consulta a expert.

Os documentos oficiais analisados ao longo do trabalho foram selecionados devido à relevância para o estudo da implantação da EaD nas instituições públicas de ensino, com foco principal na UFPB, e a ligação com o trabalho docente.

2.4 Técnicas de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários on-line de perguntas abertas e fechadas (Anexo II), os quais foram aplicados junto aos professores dos cursos a distância do Campus I (sede) da UFPB, mediante envio por e-mail. A exceção foi o curso de Ciências Naturais, cuja coordenação não nos forneceu anuência para a pesquisa junto ao corpo docente, mesmo tendo solicitado por e-mail e presencialmente.

A ferramenta utilizada foi o “Formulários Google”, que nos permitiu criar o questionário e organizar automaticamente as informações coletadas em formato de planilha eletrônica. O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de

dados devido à quantidade de professores ser elevada, impossibilitando outro tipo de coleta. Sobre o papel do questionário, Richardson (2012, p.190) destaca que “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Foram enviados questionários para os 100 (cem) sujeitos da pesquisa, no entanto, a análise qualitativa das informações coletadas foi realizada com o número de respostas que obtivemos durante o período estipulado para o preenchimento dos instrumentos. Enviamos os questionários aos sujeitos nas datas: 10/12, 13/12, 26/12, 07/01, 21/01 e, por último, em 02/02/19. O formulário ficou aberto, aceitando respostas até o dia 11/02/2019, totalizando 02 (dois) meses.

Utilizamos uma calculadora on-line no site SurveyMonkey – plataforma de questionários especializada em cálculo amostral on-line - para calcular o percentual de probabilidade e margem de erro, tendo como base a população total de 100 (cem) sujeitos e uma amostra de 45 (quarenta e cinco) respondentes. Com os dados supracitados, o percentual de probabilidade é de 90%, com 9% de margem de erro.

Visando a coleta de dados sobre a história da implantação da EaD na Universidade Federal da Paraíba, foi feita uma entrevista guiada com o expert, Dr. Lucídio dos Anjos Formiga Cabral, primeiro coordenador da Unidade de Educação a Distância da UFPB, cuja transcrição na íntegra encontra-se no Anexo V.

Utilizamos a entrevista guiada na qual o entrevistado tem a liberdade para responder as perguntas, mas o entrevistador não perde o foco das questões a serem levantadas, pois ele pode utilizar um guia de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista (RICHARDSON, 2012). As memórias desse professor pioneiro enriqueceram o Capítulo 5, onde tratamos do processo histórico de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal da Paraíba.

Para melhor visualização da relação entre os objetivos específicos e as técnicas de coleta de dados, trazemos o quadro abaixo:

Quadro 1: Relação entre os Objetivos Específicos x Procedimento Metodológico

Objetivos Específicos	Procedimento Metodológico
Descrever o processo histórico de institucionalização da EaD no âmbito da UFPB	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevista •Pesquisa documental
Identificar o perfil do docente da EaD na UFPB	<ul style="list-style-type: none"> •Questionário de perguntas abertas e fechadas
Explicar o processo de sistematização da organização do trabalho docente nos cursos a distância na UFPB	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental •Questionário de perguntas abertas e fechadas
Estabelecer relações entre a legislação em EaD e a organização do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

2.5 Tratamento de dados

Marconi e Lakatos (2003, p.167) observam que “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Para Prodanov e Freitas (2013, p.112), “a análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador”.

Ao material selecionado na pesquisa documental – que é uma parte fundante deste trabalho, foram aplicados os fundamentos da técnica de leitura analítica descrita por Severino (2007, p. 49-66):

1) Análise textual: preparação do texto

Utilizando os portais do Planalto e bancos de dados oficiais, ao exemplo da CAPES e FNDE, separamos os documentos de interesse deste trabalho e efetuamos a primeira leitura objetivando levantar a visão de conjunto.

2) Análise temática: compreensão do texto

Foi feita uma segunda leitura, buscando delimitar o tema central de cada documento e suas especificidades.

3) Análise interpretativa: interpretação do texto;

Fizemos uma terceira leitura, visando a compreensão mais profunda dos documentos oficiais. Nessa fase, buscamos comparar os textos dos decretos

e identificar onde se assemelham ou diferem. Também, situamos os documentos no período histórico correspondente e interpretamos criticamente, formulando juízos de valor.

4) Problematização: discussão do texto

Nessa fase os documentos são problematizados e confeccionamos a discussão do texto, onde destacamos os pontos principais e as mudanças mais relevantes entre os normativos.

5) Síntese pessoal: reelaboração pessoal da mensagem

É nessa etapa que expressamos nossa visão do conteúdo dos documentos de forma crítica e reflexiva.

Para o conteúdo transcrito das entrevistas com os coordenadores de cursos e para o conteúdo coletado nos questionários aplicados junto aos professores utilizamos os fundamentos da técnica de **análise de conteúdo temática** proposta por Minayo (2009, p. 91-105). A autora nos esclarece que essa estratégia consiste em três etapas: leitura compreensiva do conjunto do material selecionado; exploração do material, análise propriamente dita; e elaboração de síntese interpretativa.

Após o fechamento dos questionários on-line, coletamos os dados em formato de planilha eletrônica. O que se refere às perguntas objetivas, efetuamos uma análise estatística simples, traduzindo em percentuais as respostas dos sujeitos. Em seguida, elaboramos uma síntese interpretativa dos resultados.

Em relação às respostas subjetivas, buscamos a leitura compreensiva dos conteúdos, visando a classificação das falas com base em suas particularidades. Depois, foi feita uma análise exploratória, na qual buscamos separar as falas de acordo com descritores relacionados a partir do marco teórico e dos objetivos do trabalho. Finalizamos com a elaboração da síntese interpretativa, conectando os resultados explicitados nas respostas dos sujeitos com os objetivos do trabalho e a fundamentação teórica.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nesse capítulo, apresentamos as políticas públicas de expansão do ensino superior, iniciando com os conceitos de políticas públicas. Na sequência, trataremos sobre o processo de expansão do ensino superior, apresentando as políticas públicas de expansão, entre as quais se insere a Educação a Distância. Discutiremos, também, sobre os marcos legais da EaD no Brasil e sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O objetivo deste capítulo é situar historicamente as políticas públicas em que se insere a Educação a Distância e apresentar conceitos fundamentais para o entendimento desta pesquisa.

3.1 Conceitos de políticas públicas

Em virtude deste trabalho tratar da Educação a Distância no ensino superior, é necessário que se entenda que a adoção dessa modalidade está inserida dentro das políticas públicas federais para a educação básica e superior. Dessa forma, se faz preciso entender o que são políticas públicas, em especial as voltadas à educação.

A origem do estudo das políticas públicas como ramo das ciências políticas advém do pós-Guerra, nos Estados Unidos, mas é durante o Estado de Bem-Estar Social, por volta das décadas de 1960 e 1970, que se amplia. Porém, existem autores como H. Laswell que estudam a área desde meados dos anos de 1930. O que se sabe é que o conceito de políticas públicas está em aberto e não existe uma definição única, nem correta ou incorreta sobre o assunto (SOUZA, 2006).

Souza (2006, p. 26) defende que “a formulação de políticas públicas se constitui no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Também Amabile (2012, p. 390) sustenta que “políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade”. Podemos concluir, então, que expressões como ‘povo’, ‘governo’ e ‘coletividade’ devem ser

considerados ao tratarmos de políticas públicas.

Como formas de operacionalização das políticas públicas, os governos lançam mão de programas, projetos e ações nas áreas específicas da administração pública. Nosso interesse está na área específica das políticas para educação superior. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante o decênio 2014-2024. São exemplos de políticas efetivadas pelo governo federal no campo da educação superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema UAB, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), dentre outros.

3.2 Reforma do Estado no Brasil e o Processo de Expansão do Ensino Superior

As reformas de Estado e o processo de expansão do ensino superior não foram fenômenos que aconteceram de forma estanque, sem conexões. O governo de um país é um só e suas ações e programas refletem o pensamento dos governantes em épocas distintas. Tendo em vista esse esclarecimento, verificamos que o Brasil, como país em franco desenvolvimento, também participou das reformas de gestão pública. É no contexto geral das reformas de Estado, no Brasil e no mundo, que acontece a expansão da educação superior no Brasil.

A primeira reforma da administração federal, inicia-se no Governo Vargas. A Constituição de 1937, em seu artigo 67, determinava a criação de um “departamento administrativo”. No entanto, entre o Governo Vargas (1930 – 1945) e o Golpe Militar (1964), não ocorreu grande aumento nos números do ensino superior no Brasil. Sampaio (1991, p. 13) esclarece que “nos cerca de vinte anos que se seguiram à implantação das primeiras universidades, o ensino superior não experimenta nenhum crescimento mais significativo, sobretudo se compararmos o período com o que lhe seguiu”.

O fenômeno da expansão do ensino superior, em especial do setor privado, data do governo militar. De acordo com Sampaio (1991, p. 16), “para os especialistas em ensino superior, os anos sessenta foram, não só para as

universidades do Brasil como para as da América Latina, anos de repressão e expansão”.

O governo militar atendeu à explosiva demanda por ensino superior trabalhando em duas frentes: ampliando as vagas no ensino público e estimulando a expansão do setor privado (SAMPAIO, 1991). Nas décadas de 1960 e 1970, o acesso ao ensino superior era mínimo. Dessa forma, mesmo contando com pouco investimento, o crescimento das matrículas foi bastante expressivo, não obstante a maior taxa de crescimento ter sido no sistema privado.

O predomínio do ensino superior privado sobre o público se deu em meio à crise do sistema capitalista, que aconteceu entre as décadas de 1960 a 1980, correspondendo em nível mundial ao fim do Estado de Bem-Estar Social e a ascensão do Estado Liberal. Esta crise causou um impacto imenso no investimento público nos setores sociais, um dos quais a educação. Noleto (2016, p.1460) explica que “o Estado liberal, desde sua constituição histórica, tem representado de forma dissimulada os interesses privados ou privado-mercantis, utilizando-se de estratégias de convencimento e coerção na busca pelo consenso”.

A década de 1980 também foi muito pobre em ações e políticas voltadas para o ensino superior. No entanto, Dourado (2011, p. 56) registrou dois momentos importantes para a educação nessa década, que foram “a garantia no texto constitucional da autonomia às universidades e a contenção, mesmo que tímida, no processo de expansão provada no ensino superior por parte do Conselho Federal de Educação”.

Na década de 90, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) é o marco na reforma do Estado brasileiro, cuja agenda se alinhava ao padrão mundial de acumulação capitalista. Foi durante sua gestão que foi lançado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, cujo idealizador foi o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira.

Esse plano atingiria todos os níveis do estado em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e nos três níveis (União, Estados e Municípios). Dentro do aparelho do Estado, foram identificados quatro setores que teriam ações voltadas para suas especificidades: o Núcleo Estratégico (ex. Poderes Legislativo e Judiciário); as Atividades Exclusivas (ex. Previdência); os Serviços Não Exclusivos (ex. Educação); e a produção de bens e serviços para o mercado.

Os objetivos globais do Plano Diretor são:

1. Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.
2. **Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.**
3. Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
4. Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União (BRASIL, 1995, grifo nosso).

O discurso dos reformistas é o mesmo desde o governo José Sarney (1985 - 1990): é necessário modernizar e racionalizar o estado brasileiro. Se fosse só isso não existiria problema nenhum. O verdadeiro questionamento é que, por trás da reforma, existe o ideário neoliberal que tem por objetivo o Estado mínimo. O Estado mínimo implica que setores como a educação e a saúde estarão descobertos de recursos pois são considerados serviços não exclusivos do Estado. Dourado (2002, p.236) reforça que

tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional.

Um marco nas diretrizes neoliberais para o ensino superior foi a publicação pelo Banco Mundial, no ano de 1994, do livro chamado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, onde o tema central girava em torno do financiamento privado da educação, ou seja, da privatização do ensino superior dos países em desenvolvimento. Esse livro foi uma cartilha a ser seguida pelos países em desenvolvimento que precisavam dos financiamentos internacionais, estando o Brasil entre esses países.

Essa reforma inseriu o país de vez na divisão internacional do trabalho. Noleto (2016, p.1464) afirma que “esse modelo inscreve-se como um modo de reafirmar princípios empresariais em consonância com a lógica de mercado e como estratégia dos agentes políticos do governo”. O modelo ditado pelo capital internacional, que vinha sendo cumprido na década de 1990, reduzia os gastos sociais drasticamente e “isso atingiu as áreas da saúde e educação,

especificamente as instituições públicas de educação superior que, além de serem cerceadas em sua autonomia financeira, tiveram seus quadros funcionais sucateados” (JEZINE; PRESTES, 2012, p.23).

Após oito anos do governo neoliberal do PSDB, vê-se uma emergência por mudanças na administração do país e se faz necessário um novo modelo de desenvolvimento. Dessa forma, após algumas mudanças em seu discurso caracterizado como de esquerda, é eleito o presidente Lula da Silva (2003-2007). Esperava-se que ele iniciasse uma ruptura com o antigo modelo de desenvolvimento baseado no liberalismo econômico, porém não é isso que acontece e a lógica da privatização interna das IPES continua durante o seu governo. Sobre o estímulo ao ensino privado pelo governo do presidente Lula da Silva, Lima (2011, p. 90) destaca que “ainda que apresentasse alterações em relação ao número de IES públicas, especialmente em relação às universidades, permaneceu a execução da política do BM: diversificação das IES e dos cursos e das suas fontes de financiamento”.

No segundo governo Lula da Silva (2007 - 2011), foi praticado um modelo de desenvolvimento mais voltado para as questões socioeconômicas. O então presidente e sua equipe conseguem quebrar, em parte, os grilhões neoliberais e conjugar o desenvolvimento brasileiro com a distribuição da renda e as políticas sociais. Sobre esse momento histórico, Ferreira (2016) esclarece que “foi possível o rompimento com o modelo neoliberal, principalmente, com as políticas do governo FHC, inaugurando um novo ‘ciclo virtuoso’ de crescimento econômico com redistribuição de renda”. Esse ciclo virtuoso reflete nas políticas públicas voltadas à educação, em especial ao ensino superior que foi muito agraciado em investimentos.

3.3 Políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil

Os cursos em nível superior foram crescendo junto com o país nas últimas décadas, mas têm sua explosão na década de 1990, considerando o ano de 1994 como marco desse crescimento. Esse processo se intensifica em paralelo à implantação do modelo gerencial de gestão pública. Noletto (2016, p.1459) enfatiza que há “a predominância de um modelo de Estado que constrange especialmente a universidade pública a reverberar seus princípios, materializando-os em posturas administrativas, em condutas de mercado”.

Alguns motivos podem ser elencados como o estopim do processo de

expansão do ensino superior no Brasil, ao exemplo da descoberta desse imenso nicho de mercado nunca antes explorado pelos grupos financeiros internacionais e a necessidade, pós ditadura, de material humano qualificado para trabalhar nas indústrias e no terceiro setor. Ao processo de agregar valor econômico à educação, em especial em nível superior, o teórico Valdemar Sguissardi dará o nome de “mercadorização da educação superior” (SGUISSARDI, 2008).

O modelo neoliberal de expansão da educação superior prioriza as instituições privadas de ensino. Essas instituições não têm a obrigação de proporcionar à população o ensino, a pesquisa e a extensão, ficando esses serviços ao encargo das universidades. Sobre esse assunto, Mancebo (2013, p. 24) assevera que “o setor privatista tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com qualidade sofrível, e sob a forma de ensino a distância”. O modelo privatista na educação superior foi referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 45, quando estabelece que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, *públicas ou privadas*, com variados graus de abrangência ou especialização” (grifo nosso).

O governo Fernando Henrique, vigente à época da promulgação da LDBEN de 1996, explicita dentro do objetivo 2º, no Item III, do seu Plano de Governo, os projetos dessa administração para o ensino superior. Essa parte do plano dedicada à educação, fala de diversos pontos cruciais e desafios a serem enfrentados no mandato. São tratados assuntos como a diversificação desse nível de ensino, as mudanças enfrentadas em nível mundial e nacional, os problemas relacionados ao ensino nas instituições e as demandas do mercado. Chamo a atenção para o trecho abaixo, onde é anunciado o investimento em instituições de ensino voltadas para o mercado:

É necessário diversificar o sistema, tanto em relação aos programas de ensino oferecidos como em relação à natureza das instituições que o integram. O novo sistema continuará tendo nas universidades de pesquisa suas instituições centrais, geradoras de conhecimento e promotoras de ensino de alto padrão. **Mas comportará também instituições diferenciadas, para o atendimento das necessidades de formação de recursos humanos, tanto nas áreas tradicionais do ensino superior, como nas áreas que emergem da nova configuração do mercado de trabalho** (grifo nosso).

Em relação ao ensino presencial, é possível verificarmos o crescimento do

número de matrículas em instituições de ensino superior a partir de dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, conforme tabela 1:

Tabela 1: Número de matrículas no Ensino Superior Presencial no País

Ano	Total Geral
1995	1.759.703
2002	3.479.913
2010	5.449.120

Fonte: MEC/INEP (1995, 2002 e 2010). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.

Nos períodos explicitados na Tabela 1 (1995 – 2002 - 2010), referentes aos governos Fernando Henrique e Lula da Silva, o acréscimo é de pouco mais de 1 milhão e novecentas mil matrículas entre 1995 a 2002 e pouco mais de 1 milhão e setecentas mil entre 2002 e 2010. Podemos verificar pelos números um expressivo aumento no número de matrículas totais naquele nível de ensino, corroborando com as políticas públicas para expansão da educação em nível de graduação.

A expansão do ensino superior estava presente no Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Esse plano foi aprovado na gestão do presidente Fernando Henrique e esteve vigente durante todo o governo do presidente Lula da Silva.

Foram previstas no PNE 2001-2010 muitas medidas de fortalecimento da educação superior com atenção especial para o setor privado.

A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade.

O ponto alto da expansão desse nível de ensino no setor público foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. De acordo com o site do Ministério da Educação,

a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em

2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Não só o setor público recebeu investimentos no governo do presidente Lula da Silva. O setor privado se beneficiou de políticas públicas ao exemplo do Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado em 2004, com o objetivo de fornecer bolsas de estudos em instituições de ensino particulares e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, criado em 2001, destinado à concessão de financiamento de cursos de graduação não gratuitos. Essas políticas somadas à possibilidade de transformação de instituições de ensino “sem fins lucrativos” em instituições “com fins lucrativos” criou um verdadeiro mercado educacional, com várias empresas internacionais e nacionais disputando uma fatia desse lucrativo filão da economia. Sguissardi (2008, p. 1007) assinala que

o que também explica essa efervescência no mercado educacional é, por um lado, a liberdade de atuação de capitais nacionais e estrangeiros permitida pela legislação hoje em vigor e, por outro, a ausência de qualquer limite à participação estrangeira nas mantenedoras ou empresas educacionais.

A Educação a Distância participa com grande força no processo de expansão da educação superior, em especial após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996. Mancebo (2013, p. 27) afirma que “permeado pelo fetiche que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) despertam, o EaD vem sendo concebido como uma estratégia privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e a transformação social via educação”.

A Educação a Distância cresce a olhos vistos durante os últimos 20 anos e faz parte dos objetivos tanto da iniciativa pública quanto da privada. Inclusive faz parte da política de formação de professores do governo federal. Maués et al. (2013, p. 137) identificam que “é reconhecido que o avanço da EaD introduziu, nas modalidades de ensino, perspectivas novas, sem contar, aprendizagens inovadoras que se fazem necessárias para atuar no trabalho, aqui incluído o professorado como profissão”.

A expansão dessa modalidade de ensino muito se deve ao esgotamento da oferta de cursos presenciais que sofrem com a demanda reprimida na faixa etária

adequada, ou seja, jovens na faixa etária de 18 a 24 anos.

O que vimos até agora faz com que compreendamos a intrínseca articulação entre o paradigma de estado praticado pelo governo brasileiro, somado à opção de desenvolvimentismo econômico, resultando no modelo de expansão da educação superior expresso nas políticas públicas. Essas políticas se destacam no Brasil pela dubiedade entre o público e o privado, com maior peso nessa balança para o setor privado.

Essa situação expressa a correspondência de forças, no embate pelos interesses das classes dominantes perante as classes sociais dominadas. Em contraponto ao crescimento significativo no setor público de educação superior, mantêm-se uma desproporção na oferta do ensino entre os âmbitos público e privado, sendo maiores os números no setor privado.

3.4 Educação a Distância no Brasil

Necessário se faz conceituar Educação a Distância no sentido de nortear esta pesquisa. Partindo dos organismos oficiais, o Ministério da Educação e Cultura conceitua EaD como “a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (Portal do MEC).

Moran (2002, p. 1), grande teórico no campo da EaD, sustenta que

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet.

Moore e Kearley (2007, p. 2) apresentam o seguinte conceito de Educação a Distância:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O documento oficial mais recente é o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de

2017, que regulamenta o art. 80 da LDBEN de 1996. O documento traz o seguinte conceito de EaD:

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

Conclui-se, pelos conceitos dados por estudiosos e por organismos oficiais, que o entendimento sobre o que seja a EaD seja ponto pacífico, pois os pontos de vista apresentados convergem em ser um processo de ensino-aprendizagem cujos atores estão separados fisicamente e mediados por tecnologias.

Ao contrário do que se possa pensar, a Educação a Distância não começou com a chegada da internet. A história da EaD no Brasil inicia por volta do começo do século XX através dos cursos por correspondência postal. Eram oferecidos cursos profissionalizantes, ao exemplo de datilografia e mecânica.

Em um segundo momento, já na década de 1920, é chegada a educação via rádio. O rádio era considerado um meio de difundir a educação às classes populares. O maior exemplo dessa modalidade no Brasil era a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

Alves (2009, p. 9) esclarece que “a principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo”. O Governo Federal muito se utilizou dos programas de rádio para transmissão de programas educativos. Entretanto, a censura dos anos da ditadura quase acabou com a educação via rádio.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a EaD foi dominada pela televisão. Alves (2009, p. 10) relata que “coube ao Código Brasileiro de Telecomunicações, publicado em 1967, a determinação de que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como televisões educativas”. Os anos se passavam, mas a educação pela via televisiva e de radiodifusão não alçavam novos voos, salvo iniciativas como a TV Cultura e o Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

Foi a partir da década de 1990, com a popularização da internet e das tecnologias da informação e comunicação, que a EaD se destacou e expandiu a

olhos vistos. Um marco dessa nova fase foi a criação, em 1992, da Universidade Aberta de Brasília.

A educação a distância pela via da internet se consolidou e hoje é o principal canal dessa modalidade de ensino devido ao seu caráter interativo e das inúmeras possibilidades de uso.

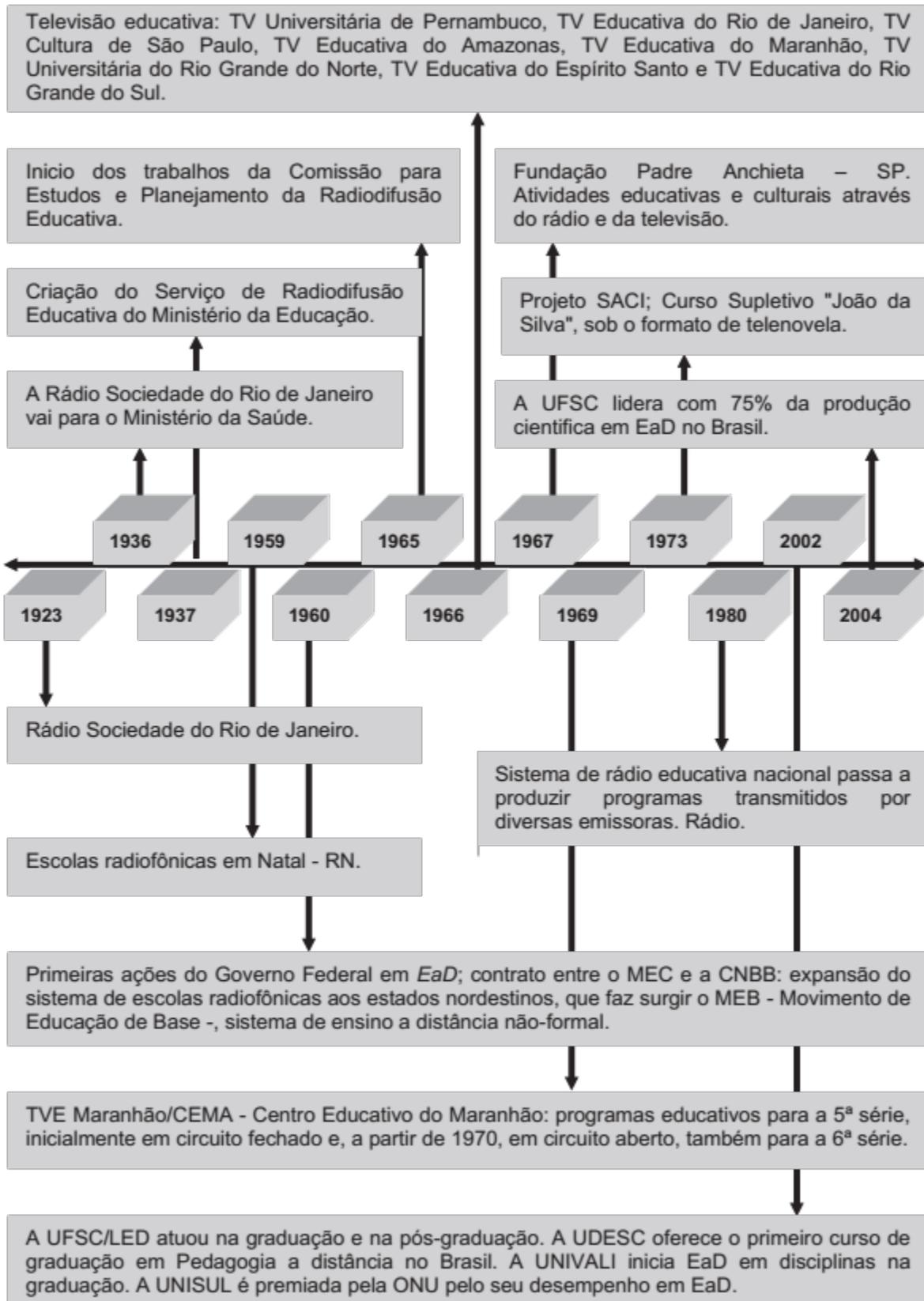
Sobre as fases atravessadas pela EaD, do ponto de vista histórico, Castro Neto (2009) enumera, com base em Niskier, três gerações: a primeira geração, que se refere a textual; a segunda geração, identificada pelo uso do rádio e da TV; e a terceira geração, caracterizada pelos recursos tecnológicos.

A figura 1, a seguir, representa uma síntese do processo evolutivo da Educação a Distância no Brasil, desde a década de 1920, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, até o ano de 2004 com a Universidade Federal de Santa Catarina liderando a produção científica em EaD no país.

Apesar de ainda sofrerem preconceito, os cursos de Educação a Distância encontraram enorme aceitação pelo público que ficou à margem do ensino tradicional presencial – pessoas que moram longe dos centros de ensino urbanos, trabalhadores em geral que possuem dificuldades em ser liberados um turno para estudar e outros.

Sua clientela inicial também era formada por professores da rede pública que precisavam da formação acadêmica superior. Lapa e Pretto (2010, p.81) enfatizam que “para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD)”.

Figura 1. Cronologia da EaD no Brasil



Fonte: CEaD, Programa De Educação a distância. Brasília, (CeaD/Unb, 1994, p. 15-21), Apud CASTRO NETO, Mariano, 2006.

Com a implementação da EaD nas IES, a percepção de que seria uma modalidade voltada para um público específico foi mudando, ao passo que, no Censo da Educação Superior de 2014, o INEP registrou 1.341.842 matrículas em cursos de graduação a distância no Brasil. No contexto da expansão do ensino superior, Castro e Ladeira (2010, p.2) reiteram que “nesse contexto, a Educação a Distância (EAD) vem se consolidando e ganhando espaço em universidades e instituições, dado o seu potencial para atender com rapidez as demandas da sociedade por atualizações constantes de conhecimentos”.

3.5 Marcos legais da EaD no Brasil

Serra, Mourão e Costa (2012, p. 230) asseveram a necessidade da existência de processos educacionais que atendam às exigências da sociedade. Eles defendem “a concepção de sistemas educacionais capazes de contribuir fortemente para a democratização do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a superação dos impactos excludentes da falta dessa ação”.

Para fins deste estudo, vamos considerar a educação a distância no âmbito da educação superior. A EaD, qualquer que seja o nível de ensino, só foi contemplada na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Na primeira edição da LDBEN (Lei nº 4024/1961), o texto não legislava especificamente sobre a modalidade de ensino a distância, falava apenas, embrionariamente, no seu artigo 104, que

será permitida a **organização de cursos ou escolas experimentais**, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (Grifo nosso)

Após a atual LDBEN ser sancionada, finalmente a EaD sai da marginalidade ou da excepcionalidade e é oficializada como modalidade de ensino prevista em legislação competente. O art. 80 da Lei nº 9394/1996 reza que “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”. Desta forma, a partir do marco legal, o governo federal pôde regulamentar a educação a

distância.

Nos Planos Nacionais de Educação de 2001/2010 e 2014/2024, a EaD foi contemplada e teve um papel de destaque no planejamento institucional do governo brasileiro no tocante à educação.

No PNE 2001-2011, a EaD encontrava-se incipiente no ensino superior brasileiro e o plano propõe metas na direção de fomentar as condições mínimas para implantação dessa modalidade de ensino no país, o credenciamento de novas IES, aumento na oferta de cursos no país e o aparelhamento das instituições com equipamentos adequados às novas tecnologias. O PNE enfatiza que

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

A partir da normatização e visando o processo de expansão das universidades brasileiras, o Ministério da Educação instituiu, no ano de 2006, o sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006), que assim determina em seu 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”.

Faz-se imprescindível lembrar que as ações de um governo são entrelaçadas umas nas outras, por exemplo: a partir de artigos constantes na LDBEN, se desdobram políticas, planos e projetos com a finalidade de atender o que está disposto na legislação do país.

Em consonância ainda com as diretrizes do PNE 2001-2011, foi instituído pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. De forma a atender o art. 11 desta política, é lançado, também em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de

induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para

que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

O público-alvo do PARFOR foi um grande incentivo para a criação de cursos de licenciatura a distância em instituições públicas e privadas. A abertura de vagas para a formação de professores dentro da política de expansão do governo federal impacta importantes pontos dos documentos oficiais: a meta do PNE de aumentar a oferta de educação superior, quando cumpre a LDBEN na exigência de formação em nível superior dos docentes da educação básica, somando-se ao fato de incrementar a oferta de cursos de graduação a distância. Maués et al. (2013, p. 135) asseveram que

é inegável o nexó entre a expansão da Educação Superior Brasileira (ES) e as arquiteturas acadêmicas, seja na consolidação daquelas existentes, seja na introdução de novas modalidades organizativo-institucionais, curriculares e/ou de oferecimento de cursos.

Do mesmo modo que o primeiro PNE, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traz imensas contribuições para o crescimento e consolidação da Educação a Distância no Brasil em todos os níveis da educação, da básica à pós-graduação, em especial aos alunos da educação de jovens e adultos, educação profissional técnica e tecnológica.

Dentro da meta 12 do PNE que trata da expansão da educação superior, temos a seguinte estratégia

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, **os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância**, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (grifo nosso).

Podemos verificar que a EaD continua fazendo parte da política de expansão do governo brasileiro referente ao ensino superior, atrelado, inclusive, aos programas de maior investimento. Na Tabela 2, os números oficiais obtidos no Censo da Educação Superior do INEP exemplificam bem essa expansão:

Tabela 2: Número de cursos de graduação a distância no Brasil

Ano	Número de Cursos
2007	408
2010	930
2016	1662

Fonte: MEC/INEP (2007, 2010, 2016). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.

O ano de 2007 foi o primeiro após a implementação do Sistema UAB e contava com o número de 408 cursos de graduação a distância. Em 2010, último ano do Governo Lula da Silva, o número de cursos mais que dobrou em apenas três anos com o incremento de quase 130% na quantidade de cursos. E, nos números do último Censo da Educação Superior (2016), podemos verificar um crescimento de 78,8%, mesmo diante da crise financeira anunciada pelo governo federal. Van der Linden (2011, p. 48) explica da seguinte forma o aumento dos números de cursos a distância:

O exponencial crescimento no número de matrículas em EAD está relacionado, portanto, ao aumento do número de universidades, centros universitários e faculdades habilitadas a atuar por EAD e a uma ação institucional do Ministério da Educação de reconhecimento e apoio a essa modalidade de educação, com financiamento público e política de regulamentação do setor.

Analisando os números acima, comprovamos que o crescimento da EaD acompanhou o processo de expansão do ensino superior no país.

3.6 Regulamentação da EaD

Como dito anteriormente, a primeira menção oficial à modalidade de Educação a Distância acontece em 1996 com a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

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 e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)
II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (grifo nosso).

Ao longo dos governos dos presidentes Fernando Henrique, Lula da Silva e Michel Temer, foram editados os Decretos nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, 5.622 de 19 de dezembro de 2005 e 9.057 de 25 de maio de 2017, respectivamente, com o objetivo de regulamentar o art. 80 da LDBEN. Os decretos foram se sucedendo e sendo revogados pelo posterior. Desta forma, a análise deste trabalho se atém principalmente à normativa vigente.

É de competência do Ministério da Educação a regulamentação tanto da educação presencial, quanto da Educação a Distância e a ele compete os atos de credenciamento, recredenciamento de instituições dos sistemas municipais, estaduais e federais de educação, bem como das instituições de ensino privadas.

Para melhor entendimento, compilamos, nos quadros abaixo, os pontos mais relevantes dos decretos, suas principais mudanças e similaridades. Dividimos a análise nos seguintes descritores: Conceito de EaD; Credenciamento; Validade do credenciamento; Equivalência com cursos presenciais; Momentos presenciais; Padrões de qualidade; Avaliações dos cursos; Autonomia para oferta de cursos; e Transparência.

Quadro 2: Conceito de EaD

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Conceito de EaD	Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos	Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância 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	Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, <i>com pessoal qualificado,</i>

	meios de comunicação.	professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	<i>com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (grifo nosso)</i>
--	-----------------------	--	---

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

O normativo vigente que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017. Ele constitui-se de 4 (quatro) capítulos com 24 (vinte e quatro) artigos ao todo.

Seguindo os itens dispostos na tabela acima, o primeiro destaque cabe ao conceito de Educação a Distância. O entendimento de EaD como modalidade de ensino veio com o Decreto nº 5.622/2005 e se manteve na normativa atual. Essa nomenclatura tem coerência com o descrito na LDBEN. O conceito se ampliou e foi acrescido da necessidade de pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, no processo de mediação didático-pedagógica.

Quadro 3: Credenciamento

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Credenciamento	Art. 2º § 2º O credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.	Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.	Art. 11º As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação § 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> na modalidade a distância

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

O segundo destaque cabe ao credenciamento das instituições de ensino para oferta de cursos a distância. O § 2º do art. 11 traz uma inovação no credenciamento,

que é a permissão para que instituições de ensino superior possam ofertar exclusivamente cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Antes, as IES obtinham o credenciamento para a modalidade presencial e só depois poderiam pleitear o credenciamento para EaD.

Quadro 4: Validade do credenciamento

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Validade do credenciamento	Art. 2º § 4º O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação	Art. 14º O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303/07)	Art. 12º As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Em terceiro, destacamos a validade do credenciamento, que antes estava atrelada ao ciclo avaliativo. No art. 12, está explícito que as IPES de todas as esferas (municipais, estaduais e federais) ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação na modalidade a distância desde que esteja previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Quadro 5: Equivalência com cursos presenciais

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Equivalência com cursos presenciais	Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.	Art. 3º § 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial. § 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos	Art. 3º A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
		estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.	

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

O quarto destaque é relacionado à equivalência entre os cursos presenciais e a distância (duração do curso, aproveitamento de estudos e de certificações totais ou parciais). O Decreto nº 9.057/2017, em seu art. 3º, não explicita essa equivalência como as regulamentações anteriores. Ele apenas determina que a criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância deverão observar a legislação vigente e as normas específicas expedidas pelo MEC.

Quadro 6: Momentos presenciais

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Momentos presenciais	Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.	Art. 1º § 2º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.	Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Destacamos em quinto os momentos presenciais previstos nos normativos. A legislação anterior especificava os momentos presenciais a serem cumpridos pelas IES. O novo marco regulatório não mais prevê obrigatoriedade da presença do aluno, por exemplo, para avaliações ou defesas de trabalhos.

O art. 4º do normativo define que as atividades presenciais previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. O texto do artigo deixa aberta a possibilidade de existirem ou não ocasiões presenciais. Inclusive, a CAPES publicou no Diário Oficial da União (DOU) de 25 de outubro de 2017, o Edital N° 40/2017, que torna público o convite às instituições de ensino superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para apresentação de propostas de provas virtuais, conforme foi veiculado no portal da CAPES.

Quadro 7: Padrões de qualidade

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Padrões de qualidade	Art. 2º § 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.	Art. 7º § Único Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II (<i>credenciamento, renovação e reconhecimento</i>), deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.	Art. 19º § 3º A instituição de ensino credenciada para educação a distância deverá manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o encerramento de parcerias, na forma a ser estabelecida em regulamento, a fim de garantir o atendimento aos critérios de qualidade e assegurar os direitos dos estudantes matriculados.

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Os padrões de qualidade são destacados em sexto. Nas três edições da regulamentação da educação a distância, a preocupação com a qualidade foi evidenciada. Objetivando a garantia do atendimento aos critérios de qualidade e visando assegurar os direitos dos estudantes matriculados, a normativa atual em seu art. 19, § 3º, determina que as IES credenciadas devem manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o

encerramento de parcerias.

Quadro 8: Avaliação dos cursos

	Dec. 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. 9057/17
Avaliações dos cursos	Art. 2º § 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.	Art. 16º O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.	Art. 11º § 1º O credenciamento de que trata o <i>caput</i> considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Em sequência, o destaque vai para a avaliação dos cursos. A avaliação dos cursos, tanto presenciais, quanto a distância, é regulamentada pelo SINAES, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O art. 11, em seu § 1º, normatiza que, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão, será considerada a sede da IES somados aos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Quadro 9: Autonomia para oferta de cursos

	Dec. nº 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. nº 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. nº 9057/17
Autonomia para oferta de cursos			Art. 14º As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independentem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

O oitavo destaque traz uma inovação no marco regulatório da EaD. O art. 14 determina que as IES credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia (universidades e centros universitários) dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância. Ou seja, essas IES pedirão apenas o credenciamento institucional e, por ocasião da oferta de novo curso superior na modalidade a distância, deverão informar ao MEC, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento.

Quadro 10: Transparência

	Dec. 2494/98 (alterado em parte pelo Dec. 2561/98)	Dec. 5622/05 (alterado em parte pelo Dec. 6303/07)	Dec. 9057/17
Transparência	Art. 9º O Poder Público divulgará periodicamente, a relação das instituições credenciadas, reconhecidas e os cursos ou programas autorizados.	Art. 8º § Único O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.	Art. 7º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão abertos ao público os dados e atos referentes a: I - credenciamento e reconhecimentos institucionais para oferta de cursos na modalidade a distância; II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância.

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Por fim, destacamos a manutenção da transparência dos atos burocráticos por parte das IES. O art. 7º prevê que os sistemas de ensino devem manter dados abertos ao público referentes a atos diversos, como credenciamento e reconhecimentos institucionais; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; e resultados dos processos de avaliação e de supervisão.

Tendo em vista a importância da educação a distância no cenário educacional brasileiro, podemos dizer que a modalidade possui regulamentação condizente com o crescimento. Entre a normatização anterior e a atual, temos um período de 12

(doze) anos que, pensando em termos de educação a distância e a modernização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), é bastante tempo. Porém, em comparação com a normativa anterior, o Decreto nº 9.057/2017 teve seu texto condensado e seu conteúdo flexibilizado.

De acordo com Zaduski et al. (2018, p. 5), "a flexibilização teria o intuito principal de estimular as Instituições de Ensino Superior a aumentarem a oferta de cursos, possibilitando uma maior concorrência e um maior acesso aos cursos oferecidos a distância". Dessa forma, com o aumento de cursos que provavelmente vão advir dessa facilitação das normas, os órgãos de regulação e controle precisarão estar atentos para que a qualidade não seja penalizada.

O aumento dos cursos demanda que as instituições de ensino superior adequem seu corpo docente e seus tutores para receber o novo número de alunos, bem como readequar a infraestrutura de apoio à EaD, com modernização de equipamentos e acesso à internet de qualidade. Caso isso não ocorra, a organização da atividade docente ficará seriamente impactada e poderá intensificar o trabalho dos professores.

Um outro ponto de reflexão é que o aumento na quantidade de cursos não garante a permanência desse estudante até a conclusão do curso. São necessários mais investimentos e pesquisas na área de educação a distância que contemplem os aspectos da assistência estudantil e permanência.

3.7 Sistema Universidade Aberta do Brasil

O Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) faz parte dos projetos de expansão do ensino superior no país. O modelo de universidade aberta não é recente. Ele foi primeiramente utilizado na Inglaterra, na criação da Open University (UKOU) em 1969, mas foi muito difundida e adotada na Europa na década de 1970.

Em relação às vantagens que poderiam advir da implantação do modelo universidade aberta, Teperino et al. (2006, p. 49) enfatizam que "a expectativa é que o benefício seja duplo: por um lado, desoneram-se as universidades presenciais superlotadas; por outro, buscam-se novos grupos de estudantes, aumentando as oportunidades de educação e a participação na vida cultural".

Entretanto, existem discordâncias sobre o modelo de universidade aberta. Alves (2009, p. 12) critica o modelo adotado pelo Brasil argumentando que a UAB,

“na verdade, não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior. Além disso, também não é aberta, uma vez que não possui os princípios norteadores desse sistema”.

Tanto no modelo europeu, como no modelo praticado no Brasil nas instituições públicas, as principais universidades abertas priorizam a oferta de cursos formais de graduação que predominam em seus planejamentos, visam um público de massa e estão baseados na qualidade de seus cursos e materiais (BELLONI, 2006).

O Brasil fez algumas tentativas de propor ao Congresso a criação da UAB, mas foi apenas em 2006, através do Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006, que o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi legalizado. Os objetivos do Sistema UAB 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.

O sistema seria custeado por dotações consignadas ao MEC e ao FNDE e mantido em regime de colaboração da União com os entes federativos mediante a oferta de cursos e programas por instituições públicas de educação superior (Gomes, 2009). Desse ponto em diante, a educação a distância em nível superior alcançou outros patamares.

Mas, efetivamente, como funciona o financiamento do Sistema UAB? A CAPES publica periodicamente editais para adesão e cadastramento das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com o objetivo de ofertar cursos de graduação na modalidade à distância prioritariamente em cursos que atendam o PARFOR. As propostas aprovadas terão os recursos financeiros alocados da seguinte forma de acordo com a CAPES:

Para a execução das propostas aprovadas no âmbito deste Edital, a DED/CAPES investirá recursos próprios, de acordo com os limites orçamentários aprovados na respectiva Lei Orçamentária Anual (LOA), considerando o período de até cinco anos de execução.

Dentre esses recursos, estão as bolsas que serão pagas diretamente aos profissionais indicados pelas IPES. A primeira normativa a tratar das bolsas do Sistema UAB foi a Resolução/CD/FNDE nº 44, de 29 de dezembro de 2006, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior.

Essas bolsas possuem um valor fixo e são reajustadas de tempos em tempos. Hoje em dia, conforme o disposto na Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016, são pagas bolsas aos seguintes beneficiários: 1) Coordenadoria Geral; 2) Coordenadoria Adjunta; 3) Coordenadoria de Tutoria; 4) Coordenadoria de Polo; 5) Coordenadoria de Curso; 6) Assistência à Docência; 7) Tutor; 8) Professor Formador; 9) Professor Conteudista.

De forma inédita, a CAPES publicou em 08 de novembro de 2018, a Portaria GAB nº 249, que regulamenta o art. 7º da Portaria nº 183 que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão de bolsas do Sistema UAB. As entidades participantes do sistema têm 06 (seis) meses para se adequarem ao novo regulamento.

Em um primeiro entendimento, essa normativa deveria tornar mais transparente a seleção de profissionais para trabalhar na Educação a Distância nas IPES. No entanto, não fica claro se o processo seletivo descrito na referida portaria poderá ser interno à instituição ou não. Caso sejam processos seletivos abertos ao público, ferirá a autonomia universitária e vão em contrário à institucionalização da Educação a Distância nas IPES.

O Sistema UAB foi a mais importante política pública do governo federal relativa à Educação a Distância, pois possibilitou a expansão do ensino superior no país, bem como possibilitou o atendimento de metas do PNE 2001-2010 e conseguiu interiorizar a oferta de cursos de graduação ao longo do território nacional.

Todavia, existe uma grande fragilidade nesse sistema que é o pagamento de bolsas aos professores e demais beneficiários da UAB. Arruda e Arruda (2015, p. 329) argumentam que

essa situação torna extremamente frágil a relação de trabalho e, por conseguinte, a qualidade das atividades pedagógicas. O risco da alta rotatividade é constante, principalmente entre os tutores, que não são, necessariamente, profissionais vinculados às IPES.

A gestão da Educação a Distância dentro das universidades possui características próprias devido a fazer parte de um Programa de governo. Não estar presente na matriz orçamentária da instituição, traz um caráter de vulnerabilidade ao sistema. Ainda sobre os problemas e fragilidades do Sistema UAB, Mill, Ferreira e Ferreira (2018, p. 151) nos esclarecem que

a relação entre as IPES e o Sistema UAB segue um modelo extremamente indutivo, acentuadamente financeirista e programático, baseado na lógica do edital, recebimento de recursos, prestação de serviços (oferta de cursos), prestação de contas, habilitação para participação em novo edital e reingresso nesse ciclo.

No contexto das instituições públicas, se faz necessária a incorporação da EaD aos cursos regulares geridos com base na autonomia universitária, quebrando a lógica da dependência externa com recursos financeiros e de pessoal.

3.8 Diretrizes para concessão de bolsas do Sistema UAB

O MEC transferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Portaria nº 318, de 2 de abril 2009, a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Contudo, a regulamentação das diretrizes e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi feita até o ano de 2015 pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. As normas estavam descritas na Resolução CD/FNDE nº 26/2009, alterada pela Resolução CD/FNDE nº 8/2010.

A partir da aprovação da Resolução CD/FNDE nº 15, de 4 de dezembro de 2015, ficam revogadas as resoluções anteriores que dispunham sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Dessa forma, a CAPES (novo gestor do pagamento das bolsas) publica, em

21 de outubro de 2016, a Portaria nº 183, que regulamenta o pagamento das bolsas do SISUAB. Essa portaria foi alterada em parte pela Portaria nº 15, de 23 de janeiro de 2017.

A Portaria CAPES nº 183/2016 constitui-se de 7 (sete) capítulos — Dos integrantes do sistema UAB e suas atribuições; Das bolsas; Das obrigações dos bolsistas integrantes do sistema UAB; Dos procedimentos para o pagamento das bolsas; Da suspensão e do cancelamento das bolsas; Da fiscalização e do acompanhamento; e Das disposições finais e transitórias — com 17 (dezesete) artigos ao todo.

Ela é mais enxuta que o documento de regulamentação anterior (Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009) e, em seu texto, é retirada a menção ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que anteriormente fazia parte do Sistema UAB. As atribuições do FNDE foram incorporadas à CAPES. Essa portaria esmiuça as responsabilidades dos integrantes do SISUAB, os direitos e deveres dos bolsistas e os procedimentos para implementação e acompanhamento das bolsas.

Fazendo um comparativo entre a Resolução CD/FNDE nº 26/2009, alterada pela Resolução CD/FNDE nº 8/2010, e a Portaria CAPES nº 183/2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15/2017, especialmente no tocante às modalidades de bolsas, as atribuições inerentes a cada uma e o valor pago aos bolsistas, podemos constatar, após análise da regulamentação anterior e da vigente, que as modalidades de Coordenador/Coordenador adjunto I e Coordenador/Coordenador adjunto II foram desmembradas e passaram a ser as seguintes modalidades: Coordenador Geral e Coordenador Adjunto, sendo o valor pago à coordenadoria adjunta equiparado ao de Coordenador Geral.

Verificamos, após comparação, que, apesar de passados 07 (sete) anos entre a edição das duas normativas, que os valores das bolsas relativas ao Sistema UAB não tiveram reajuste.

Os pré-requisitos relacionados à formação podem ser justificados pelo texto da LDBEN, em seus artigos 52 e 66, que tratam das características das universidades e do corpo docente. Também encontramos amparo no PNE 2014-2024, em que é estabelecido por meio da Meta 13: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco

por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”.

Percebemos a criação de uma nova modalidade de bolsa chamada “Assistente à Docência”, cujas funções são muito similares às do Professor Formador II, sendo a única diferença a exigência de titulação em nível de mestrado para o Professor Formador II e de nível superior para o Assistente à Docência”. Também há uma diferença significativa no valor da bolsa pago a cada uma das funções, sendo bem menor o valor pago ao assistente.

Em relação à descrição dos cargos, podemos detectar que o texto explica com mais objetividade quais as atribuições inerentes a cada função, bem como as exigências de formação ficaram mais claras quando comparadas com a normativa anterior.

4 TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR REALIZADO A DISTÂNCIA

Este capítulo objetiva apresentar o trabalho como categoria central e norteadora deste estudo, discutir o trabalho docente no ensino superior realizado a distância. Relacionar essas duas categorias com ênfase na precarização e intensificação proveniente da organização do trabalho docente desenvolvido no âmbito da UFPB.

Nesse sentido, este estudo se pautou na concepção de trabalho em Marx (2013, p. 326), consoante o qual “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Ou seja, o homem como trabalhador – aquele que trabalha, que se apropria do trabalho – altera a natureza ao seu redor de forma intencional.

Como aponta Barradas (2014, p. 36) ao abordar o conceito de trabalho em Marx, “pode-se afirmar que através do trabalho o homem consegue distinguir-se dos animais por realizar a produção da satisfação de suas necessidades de forma consciente e socialmente articulada”.

Trazendo a concepção de trabalho para os dias atuais, apoiamo-nos em Frigotto (2010, p. 33) quando ele afirma que “trabalho é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”. Podemos inferir então que é o trabalho o princípio basilar da existência humana como a conhecemos.

Dessa forma, deslocando a problemática do trabalho para as instituições de ensino, necessário se faz nos debruçarmos sobre o trabalho docente. A LDBEN/1996 explicita as características da instituição “universidade” em seu art. 52:

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Ou seja, é exigido do profissional docente nas instituições federais de ensino que tenha competência técnico-científica e que se dedique integralmente às

atividades de trabalho que englobam o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa competência é reforçada no art. 66 quando a LDBEN aponta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Sobre as funções dos docentes nas IPES, Lemos (2011, p. 108) defende que “hoje, oficialmente, as universidades públicas atribuem aos professores quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão”. As atividades administrativas, fora a gerência de projetos, ocupam grande parte do tempo do docente nas universidades atualmente.

A crise internacional do capitalismo acarretou grandes impactos no campo educacional e, conseqüentemente, na carreira docente. Essa crise se faz sentir fortemente na década de 1990. Lima e Lima (2017, p. 89) enfatizam que “desse modo, no Brasil, mais particularmente a partir dos anos 1990, busca-se reestruturar as políticas educacionais, conforme as exigências internacionais e as necessidades do mercado”.

Quando falamos em mercado e em gerencialismo, as primeiras palavras que nos vêm à mente são produção, eficiência, eficácia. Esses termos fazem parte do universo do paradigma gerencialista da administração pública, como visto anteriormente neste trabalho. Entretanto, são termos que, a partir de então, serão muito utilizados no campo educacional. Isso se dá a partir do fenômeno recente de mercantilização da educação superior no Brasil.

Sobre o contexto da expansão por meio da iniciativa privada, Silva Júnior e Catani (2013, p. 173) asseveram que

a educação superior torna-se um espaço social estratégico para a produção do valor, financiada pelo fundo público (sua privatização/mercantilização internacionalizada) e focada na profissionalização, em razão da infinitésima diferença entre ciência, tecnologia e inovações tecnológicas que se elaboram quase em tempo real no mundo todo.

Face ao processo de expansão da educação superior brasileira, podemos afirmar que a taxa de crescimento do número de docentes de nível superior não seguiu os índices do número de vagas no ensino superior.

Tabela 3: Total de docentes de nível superior (em exercício e afastados)

Ano	Número de docentes
2002	242.475
2010	366.882
2016	397.611

Fonte: MEC/INEP (2002, 2010 e 2016). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.

Analisando os dados da Tabela 3, utilizando como marcos temporais o início do Governo Lula (2002), seu final (2010) e o último Censo da Educação Superior divulgado (2016), podemos inferir que, diferentemente do número de matrículas, que chegou a aumentar em aproximadamente 310% entre os anos de 1995 e 2010 (vide Tabela 1), o número de docentes nem chegou a dobrar em 14 anos, tendo um aumento de aproximadamente 64%, em dados gerais e não só da EaD.

Além da problemática levantada pela defasagem no número de docentes nas instituições de ensino, existe uma outra característica do avanço capitalista a partir do final do século XX, que é a flexibilização dos contratos de trabalho, na figura dos professores substitutos, que são aqueles contratados para suprir a falta de professores efetivos (Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993) nas IES públicas, e do professor contratado pelo regime de hora/aula nas instituições privadas.

4.1 Intensificação do trabalho docente

Para falar em intensificação do trabalho docente, antes vamos traçar algumas linhas sobre precarização do trabalho em linhas gerais. Primeiramente, devemos considerar que as condições insalubres de trabalho do tempo da revolução industrial, já não são vistos com tanta frequência nos tempos atuais, em especial nos centros urbanos, devido principalmente à fiscalização dos órgãos competentes.

Alves (2005, p. 247) salienta que “a principal característica do novo complexo de reestruturação produtiva, que surge sob a era neoliberal, é o seu caráter irruptivo sobre o trabalho, constituindo, a partir daí, um novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil”. Alves (2005) ainda elenca o surgimento de uma série de trabalhos precarizados, a saber: trabalho autônomo, part-time¹, informal, em domicílio.

A precarização do trabalho pode ser mensurada através de diversos fatores,

¹ Trabalho em tempo parcial.

como, por exemplo, a jornada de trabalho, a defasagem salarial e a flexibilização dos contratos de trabalho. De acordo com Augusto (2005, p. 13), o “trabalho precário, portanto, seria aquele que se caracteriza por flexibilização de regras de contratação (contratos atípicos, temporários e independentes), menores salários, menor estabilidade, informalidade nas relações de trabalho, menos direitos sociais”.

Um outro conceito ligado ao da precarização é o de intensificação do trabalho. Dal Rosso (2008, p. 20) nos esclarece que “a intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar”. E ainda explica que “há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

Então, podemos entender o fenômeno da intensificação como realizar mais trabalho em um intervalo de tempo igual ao anterior. Ou seja, se um determinado trabalhador que antes realizava X trabalho em uma jornada de 8 horas, passa a despende mais energia e esforço e realiza na mesma jornada um trabalho de X+1, ele está sofrendo intensificação do trabalho.

Em resumo, conforme Dal Rosso (2008, p. 23), pode-se conceituar intensificação como “os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”.

O processo de intensificação do trabalho pode ser percebido a partir de sintomas que são descritos por Dal Rosso (2008, p. 106-135):

- Alongamento da jornada de trabalho: quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar por mais tempo, acumulam-se tarefas sobre os seus ombros;
- Ritmo e velocidade: arrochar o ritmo e a velocidade do trabalho já conta com longa tradição nas administrações dos locais de trabalho;
- Acúmulo de atividades: o processo de intensificação do trabalho é representado pelo acúmulo em uma mesma pessoa de atividades que antes eram exercidas por mais pessoas;
- Polivalência, versatilidade e flexibilidade: é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada;
- Gestão por resultados: cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador.

O trabalho docente vem sofrendo com o acirramento da crise capitalista iniciada com o fim do Estado de Bem-Estar e exacerbada nas décadas de 1980 e 1990.

Em Frigotto (1998, p. 41), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista neste final de século é, todavia, o espectro da destruição de postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural – precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada, como mencionamos acima, com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países.

A educação pública superior, apesar de um pouco mais protegida do que a educação do ramo privado, também sente os impactos de políticas públicas ordenadas pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. As reformas de governo no Brasil da década de 1990 fragilizam os setores sociais do governo (os denominados Serviços Não-Exclusivos do Estado).

Nesse sentido, Chauí (1999, p. 3) sustenta que “a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível — nas atividades ligadas à produção econômica —, mas também onde não é admissível — no campo dos direitos sociais conquistados”.

A lógica que passa a imperar na educação superior é o da mercantilização e a maneira de reger as universidades passa a ser muito parecida com a das empresas privadas. As IPES passam a prestar serviços educacionais e são cobradas em termos de qualidade, produtividade e avaliação. Ao corpo docente, é exigido em iguais termos.

Bosi (2007, p. 1513) enfatiza de forma dura que

a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente.

Hoje, o professor se vê envolto em um turbilhão de atividades e cobranças que acentuam a sobrecarga de trabalho, trazendo muitas vezes problemas de saúde a esses profissionais. O pesquisador Antônio Bosi (2007, p. 1503-1523), que pesquisa o trabalho precarizado no Brasil contemporâneo, discute a precarização do trabalho docente sob a égide da mercantilização do ensino superior. Ele levanta os principais aspectos nos quais o trabalho docente vem sendo precarizado que são:

- (a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias;
- (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas;
- (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências.

Ainda sobre a sobrecarga de trabalho, Lemos (2011, p. 109) enfatiza que “é o trabalho invadindo o espaço pessoal e privado, impedindo que o professor vivencie outras dimensões da vida, descanse, pense e refaça as energias para enfrentar o cotidiano no início da semana”. As exigências laborais aumentadas com funções extras sala de aula intensificam o trabalho dos docentes nas universidades públicas.

Daniel Mill (2008, p. 57), pesquisador do trabalho docente na Educação a Distância, entende que os programas em EaD podem envolver riscos trabalhistas tais como:

o aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o “empobrecimento” da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros.

É nesse cenário que o profissional docente deve exercer suas funções na educação a distância.

4.2 Plano de Carreira dos professores de nível superior

Gomes e Alves (2015, p. 251) nos esclarecem que um “plano de carreiras deve contemplar um conjunto de normas responsáveis por ingresso e ascensão na carreira, que diz respeito à elevação do padrão remuneratório do servidor”.

A carreira docente é regulamentada pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (alterada pela Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Logo em seu artigo 1º estão descritas as classes da Carreira de Magistério Superior com as respectivas titulações dos ocupantes do cargo:

- I - Classe A, com as denominações de:
 - a) Professor Adjunto A, se portador do título de doutor;
 - b) Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou
 - c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista;
- II - Classe B, com a denominação de Professor Assistente;
- III - Classe C, com a denominação de Professor Adjunto;

IV - Classe D, com a denominação de Professor Associado; e
V - Classe E, com a denominação de Professor Titular.

A legislação complementa as exigências do cargo explicitando os regimes de trabalhos aos quais os docentes poderão estar submetidos. No Artigo 20 da supracitada Lei, está disposto que:

O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

No entanto, a atuação do docente não se limita ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. Dependendo da instituição à qual ele seja vinculado, as exigências sobre seu trabalho poderão mudar. Morosini (2000, p. 14) assevera que,

conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Aos professores em regime de dedicação exclusiva é permitida a percepção de alguns outros vencimentos além do básico. Para fins de análise neste trabalho, vamos nos ater a um dos itens do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, o art. 21, inciso IV: bolsa pelo desempenho de atividades de formação de professores da educação básica, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil ou de outros programas oficiais de formação de professores.

Isso quer dizer que o mesmo professor que fez concurso em uma IPES, submetido ao regime de dedicação exclusiva, pode também utilizar sua carga horária para o ensino a distância mediante recebimento de bolsa pelo Sistema UAB. No entanto, existem situações em que o professor não recebe bolsa e as horas dedicadas às disciplinas da modalidade a distância são computadas para fins de integralização da carga horária do professor.

O que se observa na prática é o acúmulo das atividades na EaD com as

atividades nos cursos de graduação presenciais, perfazendo mais horas do que as 40 previstas em lei, sendo essas horas extras ignoradas ou maquiadas nos planos docentes.

Assim, o que se espera de um professor do magistério superior? Espera-se que o professor atue nas três áreas do tripé das funções da universidade: no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na gestão universitária. Alguns professores se dedicam aos ensinos presencial e a distância, uns recebendo bolsas SISUAB, outros não. Lapa e Pretto (2010, p. 90) ressaltam que

as cargas horárias de atividades didáticas de graduação registradas nos departamentos permanecem, portanto, inalteradas, como também o salário ao longo dos últimos anos. Assim, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra – configurando-se, claramente, um *mais trabalho* com um *plus de salário*, não necessariamente numa ordem direta.

Em algumas universidades, a exemplo da UFPB, os componentes curriculares das disciplinas ofertadas a distância seguem a mesma caracterização dos componentes curriculares das disciplinas presenciais, exceto quanto às exigências de horário fixo e de presença obrigatória do docente e dos estudantes às aulas (UFPB, 2015). Ou seja, faz parte da carga horária do professor. Então, em teoria, o professor deveria utilizar seu tempo laboral semanal para dar conta das atividades dos cursos a distância, assim como faz com as disciplinas presenciais.

4.3 Trabalho docente na EAD

Além das mudanças no perfil do aluno da Educação a Distância, podemos, com certeza, afirmar que o trabalho docente sofreu novas demandas e se fez necessária a adaptação do professor às novas exigências dessa modalidade de ensino.

Uma das grandes teóricas no campo da EAD, Belloni (2006, p. 79) nos esclarece que

o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância.

No ensino presencial, o professor é uma figura central na sala de aula, onde seu conteúdo é expresso em tempo real e pode ser explicado quantas vezes for necessário. Na EAD, essa comunicação se torna assíncrona² e sua função se distancia fisicamente do alunado, de modo que é necessário que o professor ensine o aluno a aprender.

Sobre esse tema, Belloni (2006, p. 81) nos esclarece que

em EAD, como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca de inovação tecnológica.

Discutindo sobre as novas dimensões de atuação do professor ante as novas tecnologias, Lopes (2005, p. 41) ressalta que “o novo papel do professor emergirá das relações também inovadoras que já começam a ser estabelecidas. No entanto, isto não pode ser confundido com meras adaptações; há um novo paradigma sendo construído que exige uma nova forma de ensinar”. Essa necessidade de adaptação do professor às novas atribuições pode contribuir com a intensificação do trabalho docente.

A função do docente na EAD vai ser subdividida em subfunções, não no sentido de ser menor e sim no sentido de múltiplas especializações. O professor formador, o professor conteudista, o tutor e toda a equipe técnica demandada pela modalidade à distância forma um corpo profissional multifacetado. Mill (2014, p. 25) sustenta que “a esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de polidocência”.

Junto à mudança de identidade, os trabalhadores docentes ainda precisam reaprender seu local no espaço de sala de aula que passa a ser virtualizado. Não existe então o horário do cafezinho, o intervalo entre aulas, não existe sequer a sala de aula. O tempo e o espaço se tornam extremamente flexibilizados na EAD.

Mill, Santiago e Viana (2008, p. 58) apontam que “há muito a ser pensado entre o secular espaço da sala de aula (lugar privilegiado para o ensino-aprendizagem e para a atuação docente) e o espaço simulado dos ambientes virtuais de aprendizagem (‘novo espaço’ de trabalho docente)”.

²As interações realizadas sem atraso entre ação e reação são denominadas síncronas, enquanto aquelas que apresentam defasagem são ditas assíncronas (TORI, 2009).

Haja vista esse conjunto de mudanças, o professor da EAD ainda é o mesmo do ensino presencial. Ele fez concurso para uma IPES, como professor do magistério superior, e é oferecida de surpresa uma disciplina na modalidade a distância. Mill, Santiago e Viana (2008, p. 65) argumentam que “muitos desses profissionais são obrigados a ministrar alguma disciplina na modalidade EaD, sem nenhum preparo ou qualificação específica e, ainda, com um número elevado de alunos”.

Em relação ao preparo que os professores precisam para se adequar ao *modus operandi* da EAD, Belloni (2006, p. 82) identifica que “para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias”.

5 O PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO ÂMBITO DA UFPB

Este capítulo trata do processo histórico de institucionalização da EaD no âmbito da UFPB, trazendo para o debate a opção pelo modelo de EAD na instituição, o que se tem de infraestrutura física, pedagógica e administrativa, bem como o perfil do professor da Educação a Distância na UFPB.

Ao longo do capítulo, traremos excertos de entrevista realizada com o expert em EaD, Dr. Lucídio dos Anjos Formiga Cabral, primeiro coordenador da Unidade de Educação a Distância da UFPB, com quem buscamos o resgate das memórias da implantação da EaD na instituição.

A Educação a Distância é uma modalidade que encurta distâncias, que utiliza intensamente as tecnologias de informação e comunicação e, se utilizada com responsabilidade, poderia ser uma ferramenta extraordinária para se alcançar das metas do Plano Nacional de Educação - PNE.

O governo do Brasil, enxergando essa opção, investiu massivamente na modalidade a distância e utilizou todo seu poder de convencimento (primeiramente e obviamente financeiro) para que as universidades comprassem a ideia e aderissem aos editais da UAB. Assim sendo, a criação dos três primeiros cursos de graduação a distância da UFPB estava ligada diretamente ao Edital de Seleção nº 01/2005 SEED/MEC, e isso foi explicitado nas resoluções de criação desses cursos. De acordo com o primeiro coordenador da UEAD, Cabral (2018),

quando foi em dezembro de 2005, o governo editou um decreto que criou a Universidade Aberta do Brasil. A Universidade Aberta do Brasil, na verdade, ela nada mais é do que um arcabouço que dava um senso de cooperativismo às universidades. Ela não criou de fato uma nova universidade. [...] Então, em 2006, estavam abertas as submissões dos primeiros cursos e aí nós começamos, então a...(sic) nesse momento na UFPB, a infraestrutura era 0. Na verdade, eu fui convidado pelo pró-reitor de graduação da época, prof. Umbelino, que era o Pró-reitor de graduação da UFPB, e ele me chamou e disse 'ó Lucídio, não tem gratificação, não tem nada, não tem sequer uma cadeira, e você faz um primeiro projeto de curso a distância'. Esse foi o pedido dele. Quando eu estava pensando em montar o primeiro curso a distância, surgiu esse edital da Universidade Aberta do Brasil. E aí começamos os contatos. O curso de Pedagogia já tinha um projeto semipronto e aí começamos a conversar. Ela trouxe o projeto, eu mostrei ao pessoal do departamento de Letras. [...] Matemática se interessou, Letras se interessou. [...] Pedagogia era o primeiro. E com isso nós submetemos os primeiros três projetos. Foram submetidos. A gente submeteu né? Os três primeiros projetos e os três foram aprovados.

Sobre o processo de institucionalização da EAD nas IPES, Mill, Ferreira e Ferreira (2018, p. 156-157) enfatizam o modo como a EaD foi (e/ou está sendo) incorporada na maioria das IPES. Segundo esses autores,

especialmente após a adesão ao Sistema UAB, as IPES se organizaram para a oferta de novos cursos, de nova forma, com novos lugares e momentos de ensino-aprendizagem. Pelas discussões tecidas anteriormente, a institucionalização da EaD nas IPES não tem sido muito positiva, sobretudo em função do modelo induzido pela forma do fomento e também pela inexperiência das IPES com a modalidade (inclusive em termos da Gestão da EaD).

A adesão às políticas propostas pelo Governo Federal possibilitaria a captação de recursos importantes no contexto da expansão do ensino superior, no entanto, a incorporação dos novos cursos às IPES não está acontecendo como o previsto e se criou uma dependência orçamentária aos editais do Sistema UAB.

5.1 Histórico institucional da Educação a Distância na UFPB

A Universidade Federal da Paraíba foi criada pela Lei Estadual nº. 1.366, de 02 de dezembro de 1955, como resultado da união de algumas escolas superiores. No início com a nomenclatura de Universidade da Paraíba, teve sua federalização aprovada em dezembro de 1960, pela Lei nº 3.835, quando passou a chamar-se Universidade Federal da Paraíba - UFPB, conjugando estruturas universitárias tanto na cidade de João Pessoa quanto em Campina Grande. Pode-se dizer que seu primeiro processo de expansão foi a incorporação da Escola de Agronomia do Nordeste, localizada na cidade de Areia, e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, na cidade de Bananeiras, na década de 1960.

Diferindo de outras instituições federais de ensino superior, a UFPB fortaleceu uma estrutura de múltiplos campi, contando hoje com o Campus I (sede Bairro Castelo Branco), na cidade de João Pessoa, que compreende os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN; Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA; Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA, Centro de Ciências da Saúde - CCS; Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA; Centro de Educação - CE; Centro de Tecnologia - CT e Centro de Ciências Jurídicas - CCJ; Centro de Biotecnologia – CBIOTEC; Centro de Ciências Médicas – CCM; e Centro de Energias Alternativas Renováveis – CEAR. O Campus I também possui as

unidades do bairro de Mangabeira (onde funcionam o Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional – CTDR; e o Centro de Informática – CI) e a unidade de Santa Rita, onde funciona uma extensão do Centro de Ciências Jurídicas. O Campus II, na cidade de Areia, que compreende o Centro de Ciências Agrárias – CCA; o Campus III, na cidade de Bananeiras, que abrange o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA; e o Campus IV, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, conforme informação disponível no Portal da UFPB.

Especificamente sobre cursos a distância, antes mesmo da institucionalização do Sistema UAB, a UFPB já havia oferecido alguns cursos de especialização e de extensão na modalidade EaD entre os anos de 2000 e 2004. Entretanto, não existia infraestrutura física, nem administrativa que desse suporte aos cursos de graduação que seriam criados a partir do primeiro edital UAB. Sobre as dificuldades na implantação da educação a distância, o ex-coordenador da UEAD, Cabral (2018) esclarece:

Na verdade, não existia formalmente absolutamente nada. Pra não dizer que não existia nada formalmente, eu tinha uma portaria dada pelo pró-reitor de graduação, Prof. Umbelino, que me colocava como coordenador da educação a distância da instituição mas na verdade aquele cargo não existia, era só uma declaração dele, e não existia infraestrutura física nenhuma, não tinha sala, não tinha cadeira, não tinha birô, não tinha nada, não tinha computador.

O Edital de Seleção nº 01/2005 SEED/MEC foi lançado antes da regulamentação do Sistema UAB e tinha por objetivo selecionar, para integração e articulação ao SISUAB, propostas de cursos superiores a distância de instituições federais de ensino superior a serem ofertados nos polos municipais de apoio presencial.

Para a adesão das prefeituras, foi necessário um trabalho de convencimento por parte da coordenação de EaD da UFPB. Cabral (2018), sobre essa questão, relata:

Fui a vários municípios conversar com gestores, prefeitos, secretários municipais de educação para explicar o que era, como é que era o projeto e aí eles encaminhavam um projeto mínimo, duas, três páginas dizendo que o município tinha interesse e que ia disponibilizar o endereço lá de uma escola, e a escola ia ser adaptada. [...] Nós começamos, eu indo aos municípios, convencendo os municípios a submeter e aí alguns municípios mandaram. Praticamente todos os municípios que enviaram os projetos acho que nenhum projeto que eu saiba foi rejeitado.

A Universidade Federal da Paraíba aderiu ao sistema e, a partir de 2007, criou os primeiros cursos de graduação na modalidade semipresencial. Sobre a adesão das IES ao modelo UAB, Cabral (2018) nos esclarece:

E dessas universidades, a chamada, o edital, que é a chamada de 2006, aqui na Paraíba, vou falar só da Paraíba, a única universidade que respondeu foi a universidade Federal. Eu estava à frente. O instituto federal não se interessou, a Universidade Federal da Campina Grande também não se interessou. Porque era um momento que a EaD, além de ser novidade, havia desconfiança, descrédito na modalidade, muita coisa.

A turma pioneira teve o início das aulas em agosto de 2007. As 1.668 (um mil seiscentos e sessenta e oito) vagas oferecidas nos cursos de Licenciatura em Letras — habilitação em Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia — habilitação em Educação Infantil dividiam-se em igual porcentagem para professores e para demanda social.

Van der Linden (2011, p. 49) acentua que

o foco da ação da UFPB Virtual é a formação (Licenciatura) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do Estado e que não têm acesso à educação superior pública (demanda social). Para cada um desses segmentos são destinadas 50% das vagas ofertadas a cada ano no vestibular.

O Relatório de Gestão da UFPB de 2008 traz mais dados sobre o número de vagas e cursos que foram ofertadas no ano de lançamento da UFPB Virtual. Segundo o relatório,

em 2007, ano de lançamento da UFPB VIRTUAL, foram oferecidas 1.668 vagas de Vestibular, sendo 812 para os Polos do Grupo I e 856 para os Polos do Grupo II. O curso de Matemática ofereceu 464 vagas; para o curso de Letras, 700 vagas; e para Pedagogia, 504 vagas, distribuídas nos dois Grupos de Polos, atendendo a 21 municípios, sendo 13 na Paraíba, 2 em Pernambuco, 1 no Ceará e 5 na Bahia. Em 2008 foi ampliado o número de polos para 26, com a inclusão de novos polos na Paraíba. O ensino a distância na UFPB contabiliza 3.069 alunos matriculados.

Desta feita, entre os anos de 2007 e 2013, a UFPB expandiu em número de cursos e vagas na educação a distância e os cursos criados desde então foram os seguintes (Quadro 11):

Quadro 11: Cursos a distância na UFPB e seus documentos de criação

Curso	Campus	Documento	Ano
Letras (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 19 CONSEPE	2007
Matemática (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 21 CONSEPE	2007
Pedagogia (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 23 CONSEPE	2007
Ciências Agrárias (licenciatura)	Bananeiras	Resolução nº 33 CONSEPE	2008
Ciências Biológicas (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 35 CONSEPE	2008
Ciências Naturais (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 39 CONSEPE	2008
Letras/LIBRAS (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 42 CONSEPE	2009
Computação (licenciatura)	João Pessoa	Resolução nº 03 CONSUNI	2012
Administração Pública (bacharelado)	João Pessoa	Resolução nº 04 CONSEPE	2013
Letras/Inglês (licenciatura)	Mamanguape	Resolução nº 51 CONSEPE	2013
Letras/Espanhol (licenciatura)	Mamanguape	Resolução nº 53 CONSEPE	2013

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

A educação a distância passou a ser contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional como exigem os normativos oficiais. Dessa forma, a UFPB se dispõe a desenvolver e ampliar a educação a distância, em nível de graduação e pós-graduação na vigência do PDI 2009-2012.

Na construção do PDI 2014-2018, a proposta é ampliada e consolidada e tem como metas:

- Expansão da oferta de licenciaturas para atender às demandas da região, quanto à formação de professores, e de outros cursos de graduação, observando a vocação institucional, as necessidades regionais e a relevância social;
- Oferta de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) de modo a atender às demandas internas e externas;
- Oferta de cursos de extensão para atender às demandas acadêmicas, da sociedade e de formação de gestores para a UFPB;
- Instituição de grupos de pesquisa, tendo a Educação a Distância como objeto de estudo, de modo a possibilitar a melhoria da qualidade das ações;
- Ampliação ao uso de ferramentas de informação e comunicação nos cursos presenciais, através da disponibilização e gestão de recursos de EaD, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem, recursos de conferência remota e de objetos de aprendizagem;
- Incentivo aos cursos de especialização e aperfeiçoamento definidos pela Rede Nacional de Formação Continuada do Magistério da Educação Básica Pública, da qual a UFPB faz parte, destinados a professores e gestores da educação básica pública atendendo à demanda identificada nos Planos de Ações Articuladas (PAR) do Estado e dos municípios. Essa rede é composta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pela Secretaria de Educação Profissional

e Tecnológica (SETEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu), todas do MEC;

➤ Apoio aos cursos de especialização destinados a profissionais e gestores da área de Saúde em parceria com Ministério da Saúde. Esses cursos têm como eixo norteador a consolidação do Sistema Único de Saúde, com base em seus princípios e diretrizes.

A Universidade Federal da Paraíba vem buscando cumprir as metas do PDI 2014-2018 em relação aos cursos de graduação a distância, bem como expandindo os cursos técnicos e pós-graduações *latu sensu* à distância.

Apesar do incentivo por parte do governo federal, o ensino superior brasileiro atravessou e ainda atravessa períodos de crise no financiamento. Do ano de 2007 aos dias atuais, ocorreram algumas interrupções nas seleções para EaD na UFPB e não foram realizados certames nos anos de 2011, 2015, 2016 e 2018.

Entretanto, a administração da UFPB não divulgou oficialmente os motivos pelos quais não aconteceram as seleções, apenas noticiaram no atual portal da UEAD que não seriam ofertadas vagas para novos alunos em nenhum curso a distância nos períodos acima elencados. O ex-coordenador da UEAD, Cabral (2018) prestou os seguintes esclarecimentos:

Nós entramos em fluxo contínuo. Após a entrada em 2007, nós passamos a ter entradas em todos os períodos, primeiro e segundo períodos em todos os anos. [...] O que aconteceu em 2013, 2014, com a crise política e a saída da presidente Dilma, naquele momento ali, houve, um ano antes dela sair, na verdade, uma retração. Como as contas do governo passaram a ter problemas houve um corte muito grande de recursos no orçamento da Capes na educação a distância. Essa restrição no orçamento fez com que as vagas que estavam (sic), que seriam destinadas para o próximo edital fossem retiradas e aí nós passamos a experimentar um ano, dois anos e meio sem entradas. Acho que foram 5 semestres sem entradas. Aí teve um edital. Esse edital teve uma primeira entrada e aí depois novamente uma suspensão. E agora tivemos um novo edital que finalmente vai começar em março.

A UFPB concorreu em todos os últimos Editais do SISUAB/CAPES, os quais foram lançados em 2014 e em 2018. No Edital CAPES 75/2014, a Universidade Federal da Paraíba foi contemplada com vagas em todos os seus 11 cursos na modalidade a distância. Contudo, de acordo com Cabral (2018),

ele tinha sido aprovado, mas as vagas não foram implementadas, porque não houve recursos. [...] As vagas foram aprovadas, mas simplesmente não foi autorizada fazer a seleção porque não tinha dinheiro pra repassar. Na verdade, o repasse só é feito após autorização das vagas.

Isso explica por que, apesar de ser contemplada no edital, a UFPB não realizou processos seletivos durante alguns períodos subsequentes.

Já no Edital CAPES nº 5/2018, a Universidade Federal da Paraíba foi contemplada nos cursos de Administração Pública, Letras Português, Letras Libras, Letras Espanhol, Letras Inglês e Matemática. Ou seja, dos onze cursos a distância da UFPB, apenas seis foram contemplados na seleção para o ano de 2019.1. Também foram autorizadas vagas para um novo curso de Biblioteconomia (bacharelado), com início previsto para 03/2019.

O reflexo do resultado desse Edital é que, para o ano de 2019, a Universidade Federal da Paraíba, por meio da Pró-Reitoria de Graduação - PRG, tornou público através do Edital nº 34/2018, datado de 17 de setembro de 2018, a abertura do Processo Seletivo – 2019.1, para ingresso nos cursos de graduação da UFPB, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

5.2 Infraestrutura física, pedagógica e administrativa

A UFPB VIRTUAL passa, no ano de 2011, a se chamar Unidade de Educação a Distância (UEAD-UFPB), cuja criação se deu através da Resolução nº 02/2011 CONSUNI, em 04 de abril de 2011.

Em relação à mudança de nomenclatura, Cabral (2018) dá a seguinte explicação:

O nome foi escolhido porque, no início, nós tínhamos por exemplo UFC (Universidade Federal do Ceará), UFC Virtual. Você tinha Santa Catarina. Então algumas utilizavam essa nomenclatura, mas pra comunidade da UFPB se criou uma ideia que é uma outra universidade. Você tinha a universidade UFPB e tinha outra que é universidade virtual. [...] a UFPB Virtual, como a gente chama aquele prédio, aquela estrutura, ela na verdade nada mais é do que um órgão de assessoramento da pró-reitoria de graduação. [...] ela podia ter colocado gerência de educação a distância. Em vez de ser gerência de educação a distância, ela tá colocando o nome de UFPB Virtual. Aí se você é universidade, você teria de ter o que? Professores. A UFPB Virtual não tem sequer 1 professor. Ela é um setor. Os cursos são todos dos centros. Os professores são todos dos departamentos. Lá não tem nenhum professor que seja da UFPB Virtual, nada. É um setor burocrático. [...] Ela foi criada como Unidade de Educação a Distância. Nós mantivemos o nome de fantasia, vamos dizer assim, UFPB Virtual porque tava no site, tava no ideário das pessoas, tava no prédio e tudo mais, mas chegou um momento que isso tava prejudicando, então vamos mudar.

A UEAD é um órgão suplementar, vinculado à Reitoria da UFPB e possui sua sede administrativa no Campus I. Conforme dados do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos – SIPAC, a unidade conta com a seguinte estrutura organizacional: Coordenação e Secretaria Administrativa como órgãos administrativos; e Laboratório de Desenvolvimento de Material Instrucional (LDMI), Subcoordenação de Avaliação e Melhoria do Ensino, Subcoordenação de Capacitação, Subcoordenação de Desenvolvimento, Subcoordenação de Diárias, Passagens e Locação, Subcoordenação de Suporte e Subcoordenação Gestão Acadêmica, como órgãos acadêmicos.

No início da implantação da Educação a Distância na UFPB, a unidade funcionava sem nenhum apoio administrativo e praticamente sem infraestrutura básica. Cabral (2018) relata que

a Pró-Reitoria de graduação reservou uma sala da PRG e nos concedeu essa sala. Nessa sala então, Prof.^a Martha Van der Linden, que tinha terminado o doutorado na federal de Santa Catarina, na área de Educação a Distância, veio trabalhar comigo e se tornou a coordenadora adjunta. E aí muitas coisas, eu diria que 90% de tudo era decidido por mim e por ela. E a gente se dividia. Se eu ia para um lugar, ela ia para outro, para tentar cumprir inaugurações. Nós não tínhamos ninguém. E nesse momento, na primeira descentralização que a UAB fez de recursos, vieram recursos para você fazer contratação de pessoal terceirizado. Nesse momento nós conseguimos mais duas pessoas de informática, se não me engano três, e duas administrativas e aí tinha bolsas para professores. Foi quando eu consegui montar minha primeira equipe para me apoiar. [...] Nós funcionamos do início de 2007, 2008 eu acho, até 2009, 2009 eu não tenho certeza, mas 2007, 06, 07 e 08 sem nenhum servidor.

Hoje, de acordo com o Sistema de Gestão de Recursos Humanos – SIGRH, a UEAD possui 12 (doze) servidores técnico-administrativos lotados na unidade. São técnicos de laboratório, técnicos em TI, assistentes administrativos e administradores de rede que prestam todo o suporte necessário para os trabalhos desenvolvidos na unidade.

Os cursos a distância seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, bem como seguem as resoluções da instituição (UFPB) relativas à elaboração e à formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e à elaboração da base curricular para formação pedagógica dos cursos de licenciatura.

Os cursos a distância possuem equivalência aos cursos presenciais, haja vista serem regidos e avaliados pelas mesmas regulamentações em vigor para

ambas as modalidades. Por exemplo, o instrumento para avaliação de cursos de graduação desenvolvido pelo INEP no âmbito do SINAES é único e aplicável às modalidades presencial e a distância.

O engajamento dos departamentos e coordenações de cursos ao novo projeto de EaD proposto pela Pró-Reitoria de Graduação não foi imediato e foi necessário convencimento por parte da equipe da Coordenação da UEAD. Cabral (2018) narra que de início apenas três coordenações (Letras, Pedagogia e Matemática) acreditaram que o projeto poderia dar certo:

Os coordenadores acreditaram no projeto e trouxeram pessoas para trabalhar e criaram o projeto, então diria que os primeiros projetos foram feitos com a participação de 3 ou 4 pessoas de cada área, que acreditaram. Depois, que os projetos foram aprovados, essas pessoas tiveram a habilidade de, nos departamentos, convencerem os colegas a participarem. A bolsa era um atrativo, era, mas você tinha toda essa questão do convencimento, de mostrar que era uma outra modalidade, que a modalidade em que a qualidade estava garantida porque o corpo docente que ia trabalhar era o corpo docente da UFPB, era o mesmo corpo docente. O PPC, na verdade, foi feito como um espelho do PPC do presencial. Era o presencial adaptado com algumas sessões a mais, tipo, tutor. [...] Aí então era uma maneira de garantir a qualidade. Olha tem o mesmo curso, o mesmo corpo docente. No início, nem todas as disciplinas você conseguia ter os professores da UFPB. Porque como havia uma resistência né? [...] Então, algumas pessoas de fora da UFPB foram trazidas. Mas ninguém pegou um professor que era sem formação. Não. As pessoas que entraram eram pessoas com formação e isso garantia a qualidade.

Atualmente, as coordenações dos cursos localizam-se em ambientes físicos nos centros de ensino aos quais são vinculados. O corpo docente dos cursos de Educação a Distância é formado pelos professores que prestaram concurso público de provas e títulos para professor do magistério superior nos departamentos cujos cursos são vinculados e não para a Unidade de Educação a Distância como se pensaria a princípio. Por exemplo, o que ocorre é que o professor “X”, lotado no departamento “Y”, é convidado a ministrar/assumir uma determinada disciplina na EaD e agrega essa carga horária às demais que já ministra na educação presencial.

5.3 A Educação a Distância na UFPB em números

A EaD ganhou muito espaço nos últimos anos no Brasil, em virtude das políticas públicas de expansão, e isso se refletiu nas Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas. Os números da Educação a Distância na UFPB

refletem as políticas públicas relativas a essa modalidade.

Os dados a seguir se referem aos cursos do Campus I (sede) da Universidade Federal da Paraíba, que são: Pedagogia, Administração Pública, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Letras Português, Letras Libras e Matemática.

Solicitamos à Direção da Unidade de Educação a Distância o número de docentes por curso em exercício dos últimos cinco anos e o resultado pode ser visto na Tabela 4:

Tabela 4: Número de docentes em exercício

	Número de professores				
	2014	2015	2016	2017	2018
Adm. Pública	8	6	21	21	9
Cien. Biológicas	10	41	33	15	17
Cien. Naturais	14	34	22	14	-
Letras Libras	37	21	34	23	9
Letras Português	23	57	68	25	19
Matemática	5	41	59	13	21
Pedagogia	37	18	101	15	25
TOTAL	134	218	338	126	100

Fonte: Direção da Unidade de Educação a Distância

Conforme dados da Tabela 4, podemos verificar que, no ano de 2014, houve um decréscimo no número de professores ligados aos cursos na modalidade a distância, seguidos de duas altas nos anos de 2015 e 2016. Essa alta aparece em lógica contrária com os dois anos após a UFPB ser contemplada no Edital CAPES 75/2014, mas não ter recebido os recursos. Os anos de 2017 e 2018 foram de grande redução no número de professores em virtude da não realização de certames motivado pela conjuntura econômica negativa.

A Coordenação de Escolaridade da UFPB – CODESC nos informou os seguintes dados sobre o quantitativo de alunos matriculados por período acadêmico nos cursos a distância:

Tabela 5: Quantitativo de alunos matriculados por período

	Quantitativo de alunos matriculados por período							
	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2
Adm. Pública	53	60	30	28	146	108	98	95
Cien. Biológicas	363	290	272	198	262	274	232	188
Cien. Naturais	178	142	118	73	51	38	25	25
Letras Libras	466	440	390	331	419	438	398	328
Letras Português	798	686	555	390	435	428	347	295
Matemática	446	389	319	211	282	303	239	190
Pedagogia	947	837	721	536	601	579	480	389
TOTAL	3251	2844	2405	1767	2196	2168	1819	1513

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA

Os números mostrados na Tabela 5 foram obtidos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. De acordo com o Portal da UFPB, o SIGAA

informatiza os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de: graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), ensino técnico, ensino médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual.

A CODESC informou que o referido sistema só disponibiliza dados dos últimos quatro anos.

Podemos observar que o quantitativo de alunos acompanha a tendência de acréscimo e decréscimo do número de professores. Podemos entender que, apesar de não terem acontecido seleções nos anos de 2015 e 2016, os números acumulados de seleções anteriores mantiveram alto o quantitativo de alunos nos períodos de 2015.1, 2015.2 e 2016.1, baixando apenas em 2016.2.

O quantitativo de alunos demonstra a procura pela modalidade que, ao longo dos anos, se mostrou consolidada na cultura da UFPB e nas cidades polo. Sobre a mudança de opinião das pessoas sobre Educação a Distância, Cabral (2018) nos aponta que

essa mudança acontece numa proporção rápida porque, falando na questão do desconhecimento da modalidade e do preconceito, então quando uma cidade como Itaporanga criou um polo e os primeiros alunos foram estudar, grande maioria da população desconhecia e aí “esse curso é da UFPB mesmo?”. “Da UFPB, como é isso?”. Quando você começa a ter carro da UFPB chegando com os professores, aí a pessoa passa tá lá o carro adesivado UFPB, o professor é da UFPB. O aluno vem pra um evento aqui. A gente tem eventos lá onde vão representantes, professores que representam a coordenação UAB. Você tem a presença institucional na cidade. A relação com os alunos, os alunos vão percebendo a seriedade do curso. Verificam o material didático. E aí eu acho que tudo isso aos poucos vai meio que sepultando esse preconceito e essa desconfiança em relação ao curso.

Quando os cursos a distância foram fazendo parte do cotidiano da instituição e da vida das cidades com polo de Educação a Distância³, a resistência à modalidade foi sendo quebrada e um processo de mudança cultural foi se instalando no ideário tanto da comunidade acadêmica, como da população.

³ O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (Art. 5º, Dec. nº 9057/2017)

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre os resultados e discussões desta pesquisa. Posteriormente ao tratamento e à análise dos dados, buscando responder ao problema e alcançar os objetivos apresentados na parte introdutória deste trabalho, apresentamos a discussão sobre o marco regulatório da EaD e as diretrizes para concessão de bolsas do Sistema UAB. Em seguida, discutimos os resultados obtidos a partir dos questionários.

Com a finalidade de alcançar os objetivos específicos de identificar o perfil do docente da EaD na Universidade Federal da Paraíba, descrever como se dá esse trabalho nos cursos a distância da instituição e identificar elementos de intensificação na organização do trabalho docente, realizamos a análise e interpretação dos dados coletados a partir dos questionários (Anexo II).

A coleta de dados foi realizada no período de 10/12/2018 a 11/02/2019. O e-mail contendo a apresentação desta pesquisa e o link para acesso ao questionário foi enviada aos sujeitos por seis vezes nos dias 10, 13 e 26/12/2018, 07 e 21/01/2019 e 02/02/19.

Conforme descrito na metodologia deste trabalho, utilizamos para realização da análise dos dados a técnica de Análise de Conteúdo Temática (Minayo, 2009). Seguindo a ordem de perguntas do questionário, procedemos a análise e discussão dos dados apresentando-os através de gráficos, tabelas e relatos. Dividiremos a discussão dos resultados por temas: perfil do professor; aspectos relacionados à docência; aspectos relacionados à intensificação do trabalho.

6.1 Perfil do professor

O questionário foi enviado aos 100 (cem) sujeitos que são professores dos cursos a distância da UFPB, Campus I (sede) e constitui-se de perguntas abertas e fechadas. Antes de iniciar as perguntas, o sujeito é apresentado ao Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE (Anexo III) e o instrumento só segue adiante se o respondente assentir com o referido termo. Após o fechamento do questionário, observamos que 45 (quarenta e cinco) professores haviam respondido o instrumento.

Tabela 6: Percentual de respostas ao questionário de pesquisa

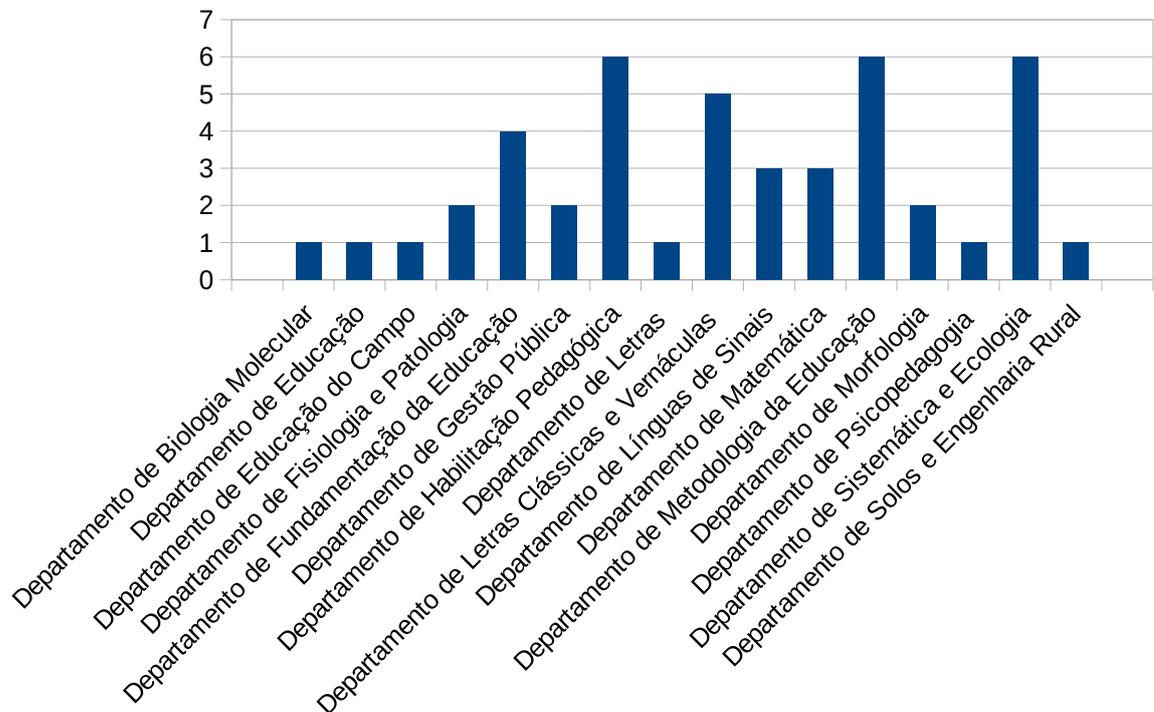
	Adm. Pública	Ciências Biológicas	Letras Libras	Letras Português	Matemática	Pedagogia
Nº de Sujeitos	9	17	9	19	21	25
Nº de respostas	2	12	4	7	4	16
Percentual de respostas (%)	22,22	70,59	44,44	36,84	19,05	64
Total geral de respostas em percentual (%)	45%					

Fonte: Direção da Unidade de Educação a Distância e dados da pesquisa (2019)

Como podemos observar na Tabela 6, a pesquisa obteve 45% (quarenta e cinco por cento) de respostas aos questionários, sendo 2 (dois) respondentes do curso de Administração Pública, 12 (doze) de Ciências Biológicas, 4 (quatro) de Letras Libras, 7 (sete) de Letras Português, 4 (quatro) de Matemática e 16 (dezesseis) de Pedagogia.

A distribuição dos respondentes em relação aos departamentos de origem é bem diversificada:

Gráfico 1. Departamento no qual o professor está vinculado

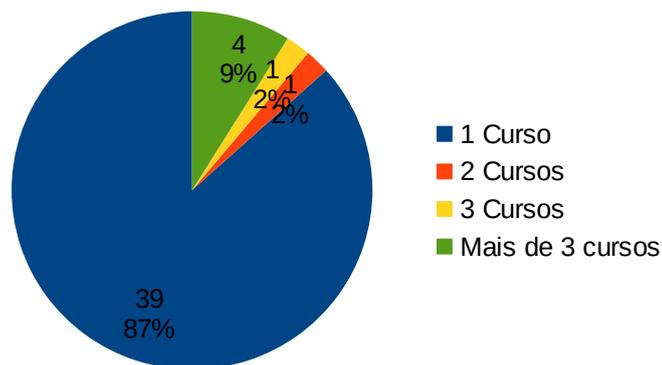


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com o gráfico 1, são citados 16 (dezesesseis) departamentos diferentes entre os 45 respondentes, sendo os de Habilitação Pedagógica, Metodologia da Educação e Sistemática e Ecologia os que aparecem em maior número. Isso reflete os cursos que tiveram o maior número de respondentes que foram Pedagogia e Ciências Biológicas.

Quando perguntados em quais cursos ministram disciplinas, 17 (dezesete) responderam que ministram disciplinas no curso de Pedagogia e 13 (treze) no curso de Ciências Biológicas. Alguns sujeitos ministram disciplinas em mais de um curso, como pode ser visto no Gráfico 2:

Gráfico 2: Quantidade de cursos nos quais os professores ministram disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados colhidos mostram que 39 (trinta e nove) professores ensinam em apenas um curso, 01 (um) professor ensina em dois cursos, 01 (um) professor em três cursos e 04 (quatro) professores ministram disciplinas em mais de três cursos.

Em relação ao sexo dos respondentes, tivemos 23 (vinte e três) do sexo feminino e 22 (vinte e dois) do sexo masculino.

Tabela 7: Sexo

	Sexo	
	Feminino	Masculino
Administração Pública	01	01
Ciências Biológicas	04	08
Letras Libras	04	00
Letras Português	02	05
Matemática	01	03
Pedagogia	11	05
TOTAL	23	22
Percentual	51%	49%

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Conforme dados obtidos na pesquisa, presentes na tabela 7, constatamos que 51% dos professores que responderam ao questionário são do sexo feminino, enquanto 49% são do sexo masculino. Percebe-se que houve equilíbrio entre os respondentes em relação ao sexo.

Continuando a caracterização dos sujeitos, buscamos conhecer a idade dos respondentes:

Tabela 8: Faixa etária

	Idade				
	Entre 30 – 39	Entre 40 – 49	Entre 50 – 59	Entre 60 – 69	Não Respond.
Adm. Pública	01	00	00	00	01
Cien. Biológicas	02	04	03	01	02
Letras Libras	01	02	01	00	00
Letras Português	02	04	00	00	01
Matemática	02	01	00	00	01
Pedagogia	04	03	03	03	03
TOTAL	12	14	07	04	08
Percentual	27%	31%	16%	9%	18%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

A informação “idade” não era obrigatória, então dos 45 (quarenta e cinco) respondentes, 8 (oito) preferiram não responder. Entre os que responderam, 27% estão na faixa etária entre 30 e 39 anos; 31% entre 40 e 49 anos; 16% entre 50 e 59 anos; e 9% entre 60 e 69 anos. Ou seja, há professores de todas as idades

utilizando da tecnologia da EaD. Assim, a idade não seria um obstáculo para a modalidade.

Em relação à situação trabalhista dos entrevistados, praticamente todos são concursados efetivos:

Tabela 9: Situação trabalhista

	Situação trabalhista	
	Concursado	Substituto
Adm. Pública	02	00
Ciências Biológicas	11	01
Letras Libras	04	00
Letras Português	07	00
Matemática	04	00
Pedagogia	16	00
TOTAL	44	01
Percentual	98%	2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com a tabela 9, podemos inferir que 44 (quarenta e quatro) respondentes, que equivalem a 98%, possuem situação trabalhista estável, sendo apenas 1 (um) professor substituto, equivalendo a 2%.

Um dado que complementa o anterior é o regime de trabalho:

Tabela 10: Regime de trabalho

	Regime de trabalho		
	Dedicação exclusiva	T-40	T-20
Adm. Pública	02	00	00
Ciências Biológicas	11	00	01
Letras Libras	04	00	00
Letras Português	07	00	00
Matemática	04	00	00
Pedagogia	15	01	00
TOTAL	43	01	01
Percentual	96%	2%	2%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Podemos observar, na tabela 10, que 43 (96%) dos participantes afirmam trabalhar sob regime de dedicação exclusiva. Ademais, 1 (2%) afirma ser do regime T-40 e 1 (2%) do T-20.

Os dados contidos nas tabelas 9 e 10 corroboram com a legislação pertinente, pois, na LDBEN, em seu art. 52, é descrito que um terço do corpo docente trabalhará em regime de tempo integral nas universidades; e o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal dispõe que os dois regimes previstos para os professores das IPES são o de 40 horas em tempo integral com dedicação exclusiva ou o regime de tempo parcial de 20 horas semanais.

6.2 Aspectos relacionados à docência

Anteriormente, buscamos detalhar o perfil do professor, agora vamos esmiuçar esse profissional perante a docência.

A tabela 11 traz dados sobre o tempo de atuação docente na UFPB e na EaD:

Tabela 11: Tempo de atuação docente

	Tempo de atuação docente (em anos)										
	Menos de 01		01 a 05		06 a 10		11 a 15		16 a 20	21 a 25	Mais de 25
	UFPB	EaD	UFPB	EaD	UFPB	EaD	UFPB	EaD	UFPB	UFPB	UFPB
Adm. Pública	00	00	00	02	02	00	00	00	00	00	00
Cien. Biológicas	01	01	01	02	03	09	01	00	02	01	03
Letras Libras	00	00	02	02	02	02	00	00	00	00	00
Letras Port.	00	00	04	03	02	04	01	00	00	00	00
Matemática	00	00	02	04	00	00	01	00	01	00	00
Pedagogia	01	01	02	07	04	07	03	01	02	02	02
TOTAL	02	02	11	20	13	22	06	01	05	03	05
Percentual (%)	4,4	4,4	24,4	44,4	28,8	48,8	13,3	2,2	11,1	6,6	11,1

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O conjunto de dados acima demonstra que o tempo de atuação como docente da EaD se concentra nas faixas entre 01 a 05 anos e entre 06 a 10 anos. Isso se explica porque a Educação a Distância na UFPB iniciou sua primeira turma no ano de 2007, ou seja, são apenas 12 (doze) anos de cursos de graduação na

modalidade a distância na instituição. Podemos, com isso, inferir que os 22 (49%) respondentes que atuam na EaD na faixa entre 06 a 10 anos estão na modalidade desde os primeiros anos. Existe, portanto, uma tendência do professor que inicia os trabalhos na EaD em permanecer na modalidade.

Quando perguntados se ministram disciplinas também na educação presencial, 100% dos sujeitos responderam que sim. Podemos deduzir, a partir das respostas, que as chefias de departamento estão distribuindo disciplinas tanto na educação presencial quanto na educação a distância para os professores vinculados aos departamentos. Nesse caso, não existe um professor que seja exclusivo da EaD.

Quando perguntados se utilizavam Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA nas aulas da educação presencial, os sujeitos responderam:

Tabela 12: Uso do AVA nas aulas presenciais

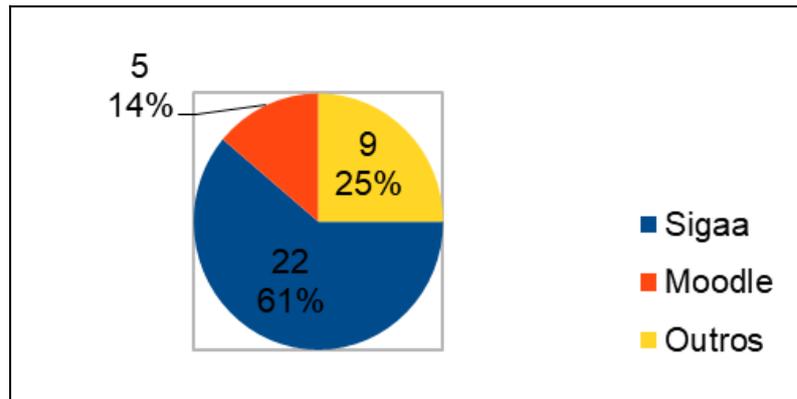
Uso do AVA nas aulas presenciais		
	Sim	Não
Administração Pública	02	00
Ciências Biológicas	07	05
Letras Libras	03	01
Letras Português	03	04
Matemática	03	01
Pedagogia	15	01
TOTAL	33	12
Percentual	73%	27%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com a tabela 12, dos 45 respondentes, 33 (73%) utilizam o AVA nas aulas da modalidade presencial e 12 (27%) não utilizam. É possível depreender, a partir dos dados, que as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) estão presentes não importa qual a modalidade de ensino, e a maioria dos professores utiliza instrumentos virtuais no ensino presencial.

Destaca-se ainda que os cursos de Ciências Biológicas e Letras Português apresentam os menores índices de utilização de AVA nas aulas presenciais.

Complementando a pergunta anterior, procuramos saber quais AVAs os professores utilizavam.

Gráfico 3: AVAs utilizados pelos professores

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Segundo dados do gráfico 3, o Ambiente Virtual de Aprendizagem mais utilizado no ensino presencial é o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), que possui ferramentas para inclusão de turmas virtuais. Ou seja, é possível, através do sistema, disponibilizar materiais aos alunos, criar atividades, fóruns, publicar notícias, entre outras ferramentas.

De acordo com o Manual de Acesso, a Turma Virtual disponibilizada no Portal da UFPB

é uma ferramenta de ensino complementar colocada à disposição dos docentes e discentes. Ela é um espaço construído para ajudar no aprendizado dos discentes, criando uma extensão da sala de aula no SIGAA. Encontra-se nos Portais do Docente e do Discente, permitindo o intercâmbio virtual de informações entre discentes e docentes de uma turma.

A pergunta não era de resposta obrigatória e os sujeitos poderiam citar mais de um AVA. Entretanto, dos 33 professores que responderam, 61% disseram utilizar o SIGAA; 14% utilizam o Moodle; e 25% utilizam outras ferramentas.

Ainda visando obter informações sobre a intimidade que nossos sujeitos possuem em relação às TICs, procuramos saber se eles já haviam participado como alunos de cursos de educação a distância realizados por AVA.

Tabela 13: Participação em cursos a distância realizado por AVA

Participação em cursos a distância realizado por AVA		
	Sim	Não
Administração Pública	00	02
Ciências Biológicas	06	06
Letras Libras	02	02
Letras Português	02	05
Matemática	02	02
Pedagogia	05	11
TOTAL	17	28
Percentual	38%	62%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com base na tabela 13, observamos que um total de 62% dos respondentes afirmou não ter participado de cursos a distância em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), enquanto 38% responderam que haviam participado.

Quando perguntados quais cursos já haviam participado na modalidade acima descrita, dos 45 (quarenta e cinco) sujeitos, 16 (dezesesseis) responderam ao questionamento. As respostas eram abertas e alguns participantes elencaram mais de um curso. Dentre as respostas, 10 (dez) professores afirmaram ter participado de cursos de capacitação a distância e 7 (sete) elencaram cursos diversos de interesse pessoal.

Sendo mais específicos, buscamos saber se os sujeitos haviam participado de cursos de capacitação para ministrar aulas na Educação a Distância.

Tabela 14: Participação em capacitação para ministrar aulas na EaD

Participação em capacitação para ministrar aulas na EaD		
	Sim	Não
Administração Pública	01	01
Ciências Biológicas	10	02
Letras Libras	01	03
Letras Português	04	03
Matemática	03	01
Pedagogia	11	05

TOTAL	30	15
Percentual	67%	33%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme dados da tabela 14, podemos inferir que mais do que o dobro dos respondentes (67%) já participou de cursos de capacitação objetivando ministrar aulas na EaD, enquanto 33% não participaram. Esses números corroboram o pensamento de que, ainda hoje, muitos professores assumem disciplinas na EaD sem terem preparo ou qualificação específica (MILL, SANTIAGO E VIANA, 2008).

Os cursos mais antigos (Letras Português, Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas) tiveram proporcionalmente o maior número de professores capacitados para trabalhar com a modalidade a distância.

Solicitamos aos participantes que especificassem de quais cursos de capacitação eles haviam participado, 16 (dezesesseis) responderam que participaram de capacitações promovidas pelas IPES, 11 (onze) disseram que fizeram cursos específicos sobre o Moodle e 3 (três) apontaram cursos diversos na área de educação a distância.

Quando indagados sobre quais aspectos deveriam ser prioritários na capacitação de professores que trabalham na EaD, muitos pontos foram levantados, sendo dois mais recorrentes: o uso de ferramentas e a relação entre o professor, o aluno e a Educação a Distância.

Destacamos algumas respostas sobre o primeiro ponto levantado pelos docentes:

P10 (LP)⁴ - Produção de Materiais, Domínio das Ferramentas da Plataforma.

P11 (CB) - Conhecimento da plataforma Moodle para facilitar a interação e ensino-aprendizagem com os alunos.

P44 (P) - Utilização de ferramentas para avaliação; recursos didáticos virtuais; melhoria de fóruns para aproximar docente e discentes.

Novas competências devem ser levadas em conta na formação de professores na perspectiva de adequação às inovações tecnológicas e pedagógicas.

⁴Nesse trabalho os professores que responderam o questionário serão identificados pela letra P (professor), por um numeral de um a quarenta e cinco, seguido da(s) letra(s) inicial(is) do curso no qual ministra disciplina(s) entre parênteses: AP – Administração Pública; CB – Ciências Biológicas; LL – Letras Libras; LP – Letras Português; M – Matemática; e P - Pedagogia. Assim, o professor identificado como P10 (LP), ministra aulas no curso de Letras Português.

Belloni (2006, p. 85) explica que “a formação inicial de professores, tem, pois, que prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida”.

Nesse sentido, as falas dos professores demonstram que a preocupação com formação que os integrem às mudanças tecnológicas está presente no dia a dia do trabalhador docente.

Em relação ao segundo ponto mais recorrente, ressaltamos as seguintes falas:

P9 (P) - A importância da interação entre professor e aluno.

P21 (CB) - Aprender a compreender com as dificuldades pelas quais passa o aluno EAD, aprender a ter criatividade nas atividades envolvidas, usar de recursos que evite o plágio e melhore a qualidade de avaliação.

P23 (P) - A concepção de Educação a Distância e formas de relacionamento com alunos

Os pontos acima citados são legítimos, pois o novo papel do docente que se apresenta com a Educação a Distância nos remete a um professor parceiro do aluno, que o ensina a aprender, pois o aluno da EaD precisa ser mais autônomo do que o aluno convencional.

Em seguida, perguntamos aos sujeitos o que lhes motivam a trabalhar como professores na EaD. As respostas foram as mais diversas possíveis, mas foi possível encontrar elementos em comum em algumas respostas. A inclusão de alunos que não teriam acesso à educação superior tradicional foi uma das motivações mais citadas e destacamos as seguintes respostas:

P7 (P) - O curso de Graduação a Distância consolida-se como uma forma de inclusão de pessoas. O fato de proporcionar o acesso ao conhecimento às pessoas que estão distantes e que querem tornar-se professor é uma motivação. Poder contribuir com essa formação, ajudar aos(às) estudantes a pensarem sobre o fazer docente e o trabalho com os alunos também situa-se como dos interesses. No caso do componente que leciono, além destes aspectos citados, o fato de ajudar os estudantes a refletirem sobre elaboração e produção textual e sobre o processo de escrita do texto acadêmico, constitui uma motivação bastante significativa.

P13 (CB) - Entender q o acesso à graduação é bem desigual e muitos brasileiros não poderiam se formar em cursos presenciais.

P34 (CB) - A proposta de funcionamento e oportunidades criadas pela EaD são incríveis. Poder participar da ideia de formação de alunos que não tem

chance de chegar a grandes cidades e aos campus (sic) me dá um grande estímulo.

Dos 45 (quarenta e cinco) respondentes, 23 (vinte e três) apontaram como motivador o fato de que a Educação a Distância oportuniza aos alunos que moram longe dos grandes centros urbanos, bem como aos alunos carentes ou que por motivos outros não conseguem cursar a educação presencial, uma educação de qualidade e a possibilidade de formação em nível superior.

Nessa seara, destacamos que se inserem entre os objetivos da criação do Sistema UAB (entre outros) a ampliação do acesso à educação superior pública e a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País.

Além disso, Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 45) reforçam que, “apesar da EaD demandar mais tempo de preparação e dedicação que a modalidade presencial, esses professores relatam que se sentem motivados pela convicção de que estão contribuindo para a formação de indivíduos impossibilitados de frequentar cursos presenciais”.

Também foram citadas motivações ligadas às especificidades da modalidade a distância:

P6 (P) - Saber que posso ensinar e aprender independente do lugar onde eu e os alunos estejam.

P28 (P) - Possibilidade de inovação no uso das TICs, atualização de conhecimentos.

P35 (CB) - A possibilidade de trabalhar uma forma alternativa, moderna e atual de ensino

Em resposta ao questionamento, 8 (oito) professores demonstraram se motivar com as novas possibilidades que a EaD trouxe para a prática docente, seja o uso das TICs, ou novas formas de interação entre professor e aluno, ou até estar em local distinto ao aluno. Sobre os desafios do novo papel do professor da modalidade a distância, Tarcia e Cabral (2011, p. 150) refletem que,

considerando o processo em movimento que implica a mudança na prática educativa, algumas atitudes são válidas para que o professor, em primeiro lugar, se aproprie do universo de conhecimentos e de práticas envolvidos no contexto da educação a distância e, a partir daí, assumo o papel exigido.

Na sequência, considerando a importância da formação continuada para os

docentes, solicitamos aos sujeitos que apontassem a frequência com que participaram de cursos sobre as temáticas: Produção de objetos de aprendizagem; Reciclagem nas versões do Moodle; Reciclagens em tecnologias digitais; Produção de material didático para EaD.

Tabela 15: Frequência no curso de Produção de objetos de aprendizagem

	Produção de objetos de aprendizagem				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	00	00	01	01	00
Cien. Biológicas	01	02	02	01	06
Letras Libras	00	01	01	01	01
Letras Português	01	00	02	00	04
Matemática	01	00	01	01	01
Pedagogia	02	01	01	02	10
TOTAL	05	04	08	06	22
Percentual	11%	9%	18%	13%	49%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação a cursos de produção de objetos de aprendizagem, a tabela 15 mostra que, dentre sujeitos participantes da pesquisa, 5 (11%) afirmaram que sempre participam dos referidos cursos, 4 (9%) participam frequentemente, 8 professores (18%) participam às vezes. Outros 6 respondentes (13%) raramente participam e 22 (49%) afirmam nunca terem participado desses cursos.

Tabela 16: Frequência no curso de Produção de objetos de aprendizagem

	Reciclagem nas versões do moodle				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	00	01	00	00	01
Cien. Biológicas	01	02	04	00	05
Letras Libras	00	01	02	00	01
Letras Português	01	01	01	01	03
Matemática	01	00	01	01	01
Pedagogia	01	00	02	03	10
TOTAL	04	05	10	05	21
Percentual	9%	11%	22%	11%	47%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sobre cursos de reciclagem nas versões do moodle, 4 (9%) afirmaram que

sempre participam dos referidos cursos, 5 (11%) participam frequentemente, 10 sujeitos (22%) participam às vezes. Demais, 5 professores (11%) raramente participam e 21 (47%) indicam nunca terem participado desses cursos.

Tabela 17: Frequência no curso de Reciclagens em tecnologias digitais

	Reciclagens em tecnologias digitais				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	01	00	00	00	01
Cien. Biológicas	03	00	02	02	05
Letras Libras	00	00	02	01	01
Letras Português	01	01	01	01	03
Matemática	01	00	00	02	01
Pedagogia	02	00	02	03	09
TOTAL	08	01	07	09	20
Percentual	18%	2%	16%	20%	44%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Já a respeito de cursos de reciclagens em tecnologias digitais, 8 professores (18%) afirmaram que sempre participam dos cursos supracitados, 1 (2%) participa frequentemente, 7 respondentes (16%) participam as vezes, 9 sujeitos (20%) raramente participam e 20 (44%) asseveram nunca terem participado de tais cursos.

Tabela 18: Frequência no curso de Produção de material didático para EaD

	Produção de material didático para EaD				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	00	00	00	00	02
Cien. Biológicas	00	03	02	01	06
Letras Libras	01	02	01	00	00
Letras Português	02	00	00	01	04
Matemática	01	00	01	01	01
Pedagogia	02	00	03	03	08
TOTAL	06	05	07	06	21
Percentual	13%	11%	16%	13%	47%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por fim, acerca de cursos sobre produção de material didático para EaD, 6 (13%) afirmaram que sempre participam, 5 (11%) participam frequentemente, 7 professores (16%) participam às vezes. Outros 6 respondentes (13%) raramente

participam e 21 (47%) declararam nunca terem participado desses cursos.

Podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que as opções negativas somam muito mais da metade das respostas, indicando que deveriam ser ofertados cursos de formação continuada com mais frequência pela Universidade Federal da Paraíba. É necessário maior estímulo e apoio da UFPB em relação à capacitação dos professores da EaD.

Ao acessar o Portal da UFPB, podemos consultar os cursos de capacitação oferecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, no ano de 2018, e apenas dois estavam ligados às ferramentas para sala de aula, não sendo específicos para EaD.

6.3 Aspectos relacionados à intensificação do trabalho

Nesta parte da apresentação dos resultados, nos dedicaremos aos aspectos relacionados à intensificação do trabalho docente na Universidade Federal da Paraíba.

Primeiramente, questionamos os participantes sobre o recebimento de bolsas do Sistema Universidade Aberta do Brasil:

Tabela 19: Recebimento de bolsa do SISUAB

Recebimento de bolsa do SISUAB		
	Sim	Não
Adm. Pública	02	00
Cien. Biológicas	10	02
Letras Libras	04	00
Letras Português	07	00
Matemática	04	00
Pedagogia	16	00
TOTAL	43	02
Percentual	96%	4%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A tabela 19 demonstra que 43 (96%) dos sujeitos são bolsistas do SISUAB, enquanto 2 (4%) não recebem bolsas. Os dados apresentados nos permitem inferir que o financiamento à Educação a Distância através pagamento de bolsas e

lançamento de editais pelo MEC tem sido fundamental para assegurar a oferta, haja vista quase a totalidade dos professores pesquisados receberem incentivo.

Complementando a pergunta anterior, procuramos saber quais as modalidades de bolsas que os sujeitos recebem.

Tabela 20: Modalidades de bolsas recebidas

	Modalidades de bolsas recebidas					
	Formador I	Formador II	Conteudista I	Conteudista II	Outra	Não Rec.
Adm. Pública	02	00	00	00	00	00
Cien. Biológicas	03	05	02	00	00	02
Letras Libras	02	02	00	00	00	00
Letras Português	05	02	00	00	00	00
Matemática	01	03	00	00	00	00
Pedagogia	08	07	00	00	01	00
TOTAL	21	19	02	00	01	02
Percentual	47%	42%	4%	0%	2%	4%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados da tabela 20 mostram que 2 (4%) são bolsistas da modalidade Professor Conteudista I, 21 (47%) recebem bolsa como Professor Formador I, 19 (42%) como Professor Formador II, 1 (2%) recebe uma outra modalidade de bolsa e 2 (4%) não recebem bolsas. Ante as informações expostas, percebemos que grande parte, somando 89%, recebem bolsas como Professor Formador, cujas funções envolvem atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino (CAPES, 2016).

Quando perguntados sobre quem elaborava o material didático da disciplina nas quais atuam, os sujeitos responderam o que se segue:

Tabela 21: Responsável na elaboração do material didático

	Responsável na elaboração do material didático		
	Professor	Equipe UEAD	Outro
Adm. Pública	00	02	00
Cien. Biológicas	11	00	01
Letras Libras	03	01	00
Letras Português	05	01	01
Matemática	01	01	02

Pedagogia	11	01	04
TOTAL	31	06	08
Percentual	69%	13%	18%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Podemos inferir na tabela 21 que 31 (69%) dos respondentes afirmaram elaborar o próprio material didático das disciplinas sob suas responsabilidades. Já 6 (13%) apontaram a equipe da UEAD como responsáveis, enquanto 8 (18%) escolheram a opção “outro” como responsável pela elaboração desse material.

Pesquisando nos editais de capacitação lançados pela PROGEP a partir do ano de 2017 até os dias atuais, constatamos que apenas neste ano de 2019 foi ofertado um curso de capacitação intitulado “Utilizando o MOODLE na Preparação de Material Didático para Cursos EAD”, que tem como objetivo desenvolver competências para o uso eficiente das ferramentas e recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, com ênfase na elaboração de material didático (UFPB, 2019). O curso tem como público-alvo docentes e técnico-administrativos e oferece apenas 40 vagas.

Com base no exposto, é possível deduzir que os professores são autodidatas na elaboração do material didático das disciplinas na modalidade a distância ou o conhecimento está sendo passado de pessoa para pessoa, haja vista o reduzido número de cursos de capacitação.

Dando prosseguimento, indagamos aos professores quantas pessoas trabalham com eles para que a disciplina sob sua responsabilidade possa ser ofertada e quais as funções que essas pessoas exercem. A pergunta foi aberta e alguns sujeitos responderam mais de um item. Ao analisar as respostas, pudemos agrupá-las da seguinte forma:

Tabela 22: Pessoas que trabalham para que a(s) disciplina(s) possa(m) ser ofertada(s) e quais suas funções

	Pessoas que trabalham para que a(s) disciplina(s) possa(m) ser ofertada(s) e quais suas funções					
	1 Tutor	Mais de 1 tutor	Só o professor	Coordenação	Suporte	Outros
Adm. Pública	01	00	01	00	00	00
Cien. Biológicas	12	00	00	00	00	01
Letras Libras	02	02	00	00	00	00

Letras Português	05	01	00	00	00	00
Matemática	03	00	01	00	00	00
Pedagogia	09	01	03	03	03	00
TOTAL	32	04	05	03	03	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A partir dos dados da tabela 22, é possível inferir que 29 (63%) alegaram contar com apenas um tutor para a realização das disciplinas na EaD sob sua responsabilidade. Outros 6 (13%) respondentes disseram trabalhar com mais de um tutor, 5 (11%) afirmaram serem os únicos responsáveis pela oferta da disciplina, 3 (7%) apontaram contar com o apoio da Coordenação do curso para a oferta da disciplina e, por fim, 3 (7%) indicaram contar com o suporte técnico da UEAD para que a disciplina possa ser ofertada.

Em algumas falas, os sujeitos demonstram a insatisfação com a atual (des)organização da equipe de apoio:

P4 (LP) - Já tivemos um trabalho em equipe mais forte, hoje em dia, com os cortes de verba, temos menos tutores e poucos recursos. Mas de qualquer maneira, nunca tivemos acesso a uma equipe com todos esses atores exemplificados, o que seria o ideal.

P30 (P) - Atuo com o tutor. Mas, tenho procurado realizar sozinho, face às condições atualmente oferecidas.

P44 (P) - Posso contar com o apoio da coordenação do curso e alguns semestres com tutora. Mas não é sempre que tenho tutora.

A concepção de Educação a Distância traz consigo a ideia de que o profissional docente não trabalhará sozinho. Veloso e Mill (2016, p. 2) asseveram que “na modalidade a distância, diferentemente do ensino presencial, a docência é exercida não apenas por um, mas vários profissionais, muitas vezes com formações distintas, que devem atuar em consonância para garantir o processo de ensino-aprendizagem”. Observamos, então, que há uma deficiência da UFPB na gestão dessa equipe multidisciplinar. Percebe-se na fala dos professores que o apoio à EaD foi diminuindo na medida que os cortes nas verbas foram aumentando.

Dando seguimento, buscamos saber quanto tempo os professores dedicam à EaD por semana, levando em conta a soma de horas dedicadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 23: Tempo dedicado a EaD por semana (em horas)

Tempo dedicado a EaD por semana (em horas)				
	5 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20
Adm. Pública	02	00	00	00
Cien. Biológicas	11	01	00	00
Letras Libras	02	01	01	00
Letras Português	06	01	00	00
Matemática	04	00	00	00
Pedagogia	13	03	00	00
TOTAL	38	06	01	00
Percentual	84%	13%	2%	00

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme dados expostos na tabela 23, compreendemos que 38 (84%) dos respondentes afirmam dedicar de 5 a 10 horas por semana a atividades da Educação a Distância; 6 (13%) disseram dedicar de 11 a 15 horas; e 1 (2%) dedica de 16 a 20 horas semanais. A jornada de dedicação integral é equivalente a 40 horas semanais, ou seja, a maior parte dos participantes da pesquisa afirma utilizar até 1/4 da jornada semanal na EaD.

Complementando a pergunta anterior, indagamos aos sujeitos se as disciplinas na EaD demandam aumento na sua carga horária.

Tabela 24: Aumento da carga horária em virtude da EaD

Aumento da carga horária em virtude da EaD		
	Sim	Não
Adm. Pública	01	01
Cien. Biológicas	07	05
Letras Libras	01	03
Letras Português	03	04
Matemática	04	00
Pedagogia	13	03
TOTAL	29	16
Percentual	64%	36%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com a tabela 24, percebe-se que os participantes, em sua maioria (64%), consideram que as disciplinas da modalidade a distância demandaram um aumento na sua carga horária semanal. Dos 45 (quarenta e cinco) respondentes, apenas 16 (36%) não concordam que houve aumento. Os cursos de Pedagogia e Matemática se destacam na percepção do aumento de carga horária, ao contrário dos cursos de Letras Português e Letras Libras, em que mais professores afirmam não terem aumento de carga horária.

Ao justificarem porque declararam que existe incremento na carga horária, os professores explicitaram que as atividades nos cursos a distância são adicionais às atividades do ensino presencial, ou seja, a demanda dos departamentos não é reduzida para que os sujeitos possam se dedicar à EaD. Isso se explica porque a carga horária na modalidade a distância é computada na carga horária total dos professores. O que parece acontecer na verdade é que os professores utilizam de suas horas livres para realizar atividades da Educação a Distância.

Seguem algumas justificativas para ilustrar o problema:

P4 (LP) - As disciplinas da EAD demandam, muitas vezes, mais tempo de interação do que o presencial, além de todo planejamento da disciplina. Infelizmente com os cortes de pessoal e mesmo de vagas, percebo uma desmotivação geral atualmente, o que é uma pena.

P22 (P) - Penso que deveríamos ter mais tempo para produzir material (como vídeo aulas, por exemplo) e estar on-line por mais tempo em atividades como chats, fóruns de dúvidas etc.

P39 (LP) - O trabalho (sério) com EaD requer atenção, cuidado, organização e muito planejamento. Não é possível fazê-lo junto a outras atividades, logo precisamos dedicar um tempo extra para tratar somente da EaD, excedendo a carga horária do presencial.

Através das respostas podemos inferir que o tempo e a dedicação necessários ao trabalho na plataforma oneram por demais o trabalho docente.

Ao serem perguntados se dedicam tempo do final de semana ao trabalho na Educação a Distância, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 25: Dedicção de tempo do final de semana à EaD

Dedicção de tempo do final de semana à EaD		
	Sim	Não
Adm. Pública	02	00
Cien. Biológicas	10	02

Letras Libras	01	03
Letras Português	03	04
Matemática	04	00
Pedagogia	12	04
TOTAL	32	13
Percentual	71%	29%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

De acordo com a tabela 25, dos 45 respondentes, 32 (71%) disseram que dedicam tempo do final de semana às atividades da EaD, e 13 (29%) disseram que não dedicam. Em seguida, solicitamos que fossem especificadas as atividades que ocupam os finais de semana dos professores. A totalidade de respostas giraram em torno de preparo e postagem de atividades na plataforma, correção de trabalhos e interação nos fóruns:

P7 (P) - Muitas horas do fim de semana dedicada à EaD, para correção de textos dos alunos, para atualização dos conteúdos, para responder à indagação dos alunos, para dar retorno às solicitações.

P20 (LP) - Acompanhamento dos discentes, elaboração de material didático e correção de atividades.

P33 (P) - Elaboração de avaliações, pesquisa por material complementar (vídeos, textos), elaboração de atividades.

Os dados apresentados nas tabelas 23, 24 e 25 buscaram desvendar aspectos relacionados às dificuldades encontradas na docência on-line. Comparando, especificamente, os dados das tabelas 24 e 25 sobre o aumento da carga horária e o tempo dedicado do final de semana, podemos observar que os dados se aproximam, corroborando a probabilidade de intensificação do trabalho docente, haja vista 64% dos pesquisadores afirmarem que houve aumento de carga horária em virtude da EaD e 71% afirmarem que utilizam tempo do final de semana nas atividades da Educação a Distância.

Assim como na pergunta anterior sobre o aumento da carga horária, os cursos de Pedagogia e Matemática, agora acrescidos de Administração Pública e Ciências Biológicas têm maior número de professores que trabalham no final de semana, enquanto os professores dos cursos de Letras Português e Letras Libras, em sua maioria não utilizam o final de semana para atividades da EaD.

Em Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 50) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Um aspecto recorrente na fala dos professores a respeito das dificuldades encontradas na docência virtual é o volume maior de tempo necessário para sua realização, o conflito temporal com outras atividades docentes na instituição e a rigidez do planejamento com relação ao tempo.

Em seguida, buscamos averiguar a percepção que os professores têm da eficiência das políticas públicas atuais relativas à EaD e a sua relação com o trabalho docente.

Tabela 26: Percepção do grau de eficiência das políticas públicas relativas à EaD

Percepção do grau de eficiência das políticas públicas relativas à EaD				
	Alto	Médio	Baixo	Nenhuma
Adm. Pública	00	00	01	01
Cien. Biológicas	01	03	07	01
Letras Libras	00	03	01	00
Letras Português	00	03	04	00
Matemática	00	03	01	00
Pedagogia	01	03	12	00
TOTAL	02	15	26	02
Percentual	4%	33%	58%	4%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme a tabela 26, constatamos que 2 (4%) dos que responderam esta pergunta afirmaram que é alto o grau de eficiência das políticas públicas supracitadas; 15 (33%) consideram que é média essa eficiência; a maioria (58%) acredita que é baixo o grau de eficiência; e 2 (4%) afirmam que não tem nenhuma eficiência.

Somando os percentuais de quem considera baixa a eficiência com os de quem não vê nenhuma eficiência, são 62% de respondentes que não veem efetividade nas políticas públicas referentes à EaD. Esse dado contrasta com a numerosa legislação específica relacionada à Educação a Distância editada pelo Governo Federal ao longo dos anos desde a promulgação da LDBEN. Podemos inferir que apesar da abundante jurisprudência, os professores não sentem que as

políticas públicas chegam na instituição de forma efetiva.

Continuamos no tema políticas públicas específicas para EaD e perguntamos aos participantes se essas políticas interferem na organização do trabalho pedagógico.

Tabela 27: Percepção da interferência das políticas públicas da EaD no trabalho pedagógico

Percepção da interferência das políticas públicas da EaD no trabalho pedagógico			
	Sim	Não	Não saberia dizer
Adm. Pública	01	00	01
Cien. Biológicas	07	00	05
Letras Libras	01	01	02
Letras Português	05	01	01
Matemática	02	00	02
Pedagogia	15	00	01
TOTAL	31	02	12
Percentual	69%	4%	27%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

De acordo com os dados da tabela 27, percebemos que 31 (69%) dos respondentes consideram que as políticas públicas específicas da Educação a Distância interferem na organização do trabalho pedagógico do docente. Outros 2 (4%) acreditam que não interferem e 12 (27%) afirmam que não saberiam dizer.

Devemos ter em mente que o trabalho pedagógico docente reflete o conteúdo dos Projetos Pedagógicos dos cursos. O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB define na Resolução 07/2010, em seu art. 2º, que “os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPB expressam os principais parâmetros para a ação educativa, através de um conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas, garantindo a formação global e crítica do indivíduo, como forma de capacitá-lo para o exercício da cidadania”.

Complementando a pergunta anterior, solicitamos que os sujeitos justificassem suas respostas. Ficou claro na fala dos participantes que as políticas gerais do Governo Federal, em especial as econômicas, impactam o trabalho pedagógico nas IPES. Elencamos alguns comentários como ilustração:

P4 (LP) - Desde a diminuição de verba, a insegurança se a EAD continua ou não, com entradas de novos alunos esporadicamente ou com lacunas, além da desestruturação por conta dos cortes que toda a organização da EAD vem sofrendo tem feito o curso de LETRAS, por exemplo, que já teve nota igual ao presencial no ENADE (nota 4) cair muito em função desse quase abandono por parte dos gestores governamentais e da CAPES. As coordenações fazem o que podem, mas realmente, sem os recursos, fica difícil termos a mesma motivação e eficiência que tínhamos anos atrás. Dentro da UFPB, a única coisa que ocorreu importante em termos de institucionalização que ocorreu, é que agora contamos na nossa carga horária as disciplinas da EAD, independente(sic) de ter ou não bolsa.

P13 (CB) - Falta de recursos contínuos, suspender a entrada de novos estudantes por mais de um semestre, mudanças frequentes nas normas já me deixaram sem tutor, falta de recursos adequados leva à falta de insumos e de prestação de serviços que interromperam a oferta de aulas práticas presenciais em algumas disciplinas. Falta de compromisso das prefeituras/polos leva a serviço de internet insuficiente e laboratórios sem condições adequadas.

P22 (P) - Na minha opinião, a EaD deveria ser ampliada como política pública, com investimento na formação continuada dos e das docentes, mais tempo para a preparação e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mais recursos para a elaboração de materiais e estruturação dos cursos, apenas para citar alguns aspectos.

P44 (P) - Se a EAD já fosse institucionalizada, o trabalho docente elevaria em termos de qualidade principalmente para efetivação das horas presenciais que são obrigatórias, mas não acontecem de fato.

Um outro problema bastante citado que demandaria intervenção em forma de política específica para EaD é a institucionalização dos cursos a distância pelas instituições federais. Como já foi dito em capítulo anterior, o financiamento através de editais é perverso com a organização dos cursos da modalidade a distância pois acorrenta a Educação a Distância a recursos externos às universidades. Esses editais externos podem ferir a autonomia universitária em relação ao uso dos recursos e da contratação de pessoal.

Seguindo, indagamos aos sujeitos se eles consideram que a natureza coletiva da EaD pode resultar na perda de autonomia do professor no processo de construção do curso ou disciplina.

Tabela 28: Percepção da perda de autonomia do professor devido a natureza coletiva da EaD

Percepção da perda de autonomia do professor devido a natureza coletiva da EaD			
	Sim	Não	Não saberia dizer
Adm. Pública	00	02	00

Cien. Biológicas	01	07	04
Letras Libras	00	03	01
Letras Português	01	06	00
Matemática	01	02	01
Pedagogia	02	12	02
TOTAL	05	32	08
Percentual	11%	71%	18%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A tabela 28 demonstra que, entre os participantes, 32 (71%) não consideram que ocorre perda na autonomia do professor devido à natureza coletiva da Educação a Distância. Ademais, 5 (11%) consideram que existe sim uma perda na autonomia e 8 (18%) não saberiam dizer se ocorre ou não. Do ponto de vista de Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 52), “essa perda de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem pode ser devida tanto à natureza coletiva e mais rígida da preparação/oferta da disciplina, quanto à limitação do contato direto professor-aluno”.

Solicitamos aos respondentes que justificassem suas respostas na questão anterior. Em geral, os professores não acreditam na perda da autonomia devido à natureza coletiva da EaD.

P7 (P) - O professor tem autonomia para organizar o seu curso e conduzir a sua turma. As questões de ordem estrutural e de apoio pedagógico é que dificultam o trabalho, acrescidas da necessidade do empenho dos alunos.

P19 (P) - Considero que a autonomia na educação é algo construído coletivamente. Não se trabalha só na educação, quanto mais cooperação, mais autonomia os sujeitos envolvidos constroem. O contrário não seria autonomia, mas individualismo e arbitrariedade.

P39 (LP) - Mesmo sendo a modalidade EaD não vejo o professor perder autonomia ou deixar de ter sua importância no processo de aprendizagem dos alunos, visto que quem pensa o curso, a avaliação, organização e propõe desafios para o aprendizado do aluno é o professor.

P44 (P) - Em parte sim. Ainda não temos essa cultura de trabalho docente coletivo, nem tão pouco multi ou interdisciplinar. Essa falta cultural e pedagógica afeta o espaço da autonomia uma vez que confundimos cooperação com controle.

Nota-se que os professores consideram positiva a cooperação que a modalidade a distância exige, não existindo espaço para a perda de controle no

processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando o questionário, solicitamos aos professores que, analisando sua trajetória na Educação a distância da UFPB, apontassem a frequência com que perceberam algum dos sintomas de intensificação do trabalho: alongamento da jornada de trabalho; aumento no ritmo e velocidade do trabalho; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e maior cobrança por resultados (DAL ROSSO, 2008).

Tabela 29: Frequência no sintoma Alongamento da jornada de trabalho

	Alongamento da jornada de trabalho				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	01	00	00	00	01
Cien. Biológicas	02	04	02	03	01
Letras Libras	01	00	03	00	00
Letras Português	02	02	01	00	02
Matemática	01	00	01	01	01
Pedagogia	05	02	05	02	02
TOTAL	12	08	12	06	07
Percentual	27%	18%	27%	13%	16%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação ao alongamento da jornada de trabalho, a tabela 29 mostra que, dentre sujeitos participantes da pesquisa, 12 (27%) afirmaram que sempre percebem o alongamento da jornada, 8 (18%) percebem frequentemente, 12 professores (12%) sentem o sintoma às vezes. Outros 6 respondentes (13%) raramente percebem o alongamento, e 7 (16%) afirmam nunca terem sentido esse sintoma de intensificação.

Tabela 30: Frequência no sintoma Aumento no ritmo e velocidade do trabalho

	Aumento no ritmo e velocidade do trabalho				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	00	01	00	00	01
Cien. Biológicas	02	03	03	03	01
Letras Libras	01	00	03	00	00
Letras Português	01	01	03	00	02
Matemática	01	00	01	01	01
Pedagogia	06	01	05	02	02
TOTAL	11	06	15	06	07
Percentual	24%	13%	33%	13%	16%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sobre o aumento no ritmo e velocidade do trabalho, 11 (24%) afirmaram que sempre percebem esse sintoma de intensificação, 6 (13%) sentem frequentemente, 15 sujeitos (33%) vivenciam às vezes. Ademais, 6 professores (13%) raramente percebem e 7 (16%) indicam nunca terem sentido esse indício.

Tabela 31: Frequência no sintoma Acúmulo de atividades

	Acúmulo de atividades				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	01	00	00	00	01
Cien. Biológicas	02	04	02	03	01
Letras Libras	01	00	03	00	00
Letras Português	02	01	02	00	02
Matemática	01	00	01	02	00
Pedagogia	06	03	03	02	02
TOTAL	13	08	11	07	06
Percentual	29%	18%	24%	16%	13%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Já a respeito do acúmulo de atividades, 13 professores (29%) experimentam essa manifestação de intensificação do trabalho, 8 (18%) percebem frequentemente, 11 respondentes (24%) reparam às vezes, 7 sujeitos (16%) raramente percebem e 6 (13%) asseveram nunca terem sentido de tal sintoma.

Tabela 32: Frequência no sintoma Polivalência, versatilidade e flexibilidade no trabalho

	Polivalência, versatilidade e flexibilidade no trabalho				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	01	00	00	01	00
Cien. Biológicas	03	03	02	04	00
Letras Libras	00	00	02	02	00
Letras Português	03	01	01	01	01
Matemática	01	00	01	02	00
Pedagogia	04	05	03	02	02
TOTAL	12	09	09	12	03
Percentual	27%	20%	20%	27%	7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Acerca de ser polivalente, versátil, flexível (ser um faz tudo) no trabalho, 12 (27%) afirmaram que sempre percebem o sintoma, 9 (20%) reparam frequentemente, 9 professores (20%) percebem às vezes. Outros 12 respondentes (27%) raramente sentem esse indício e 3 (7%) declaram nunca terem verificado.

Tabela 33: Frequência no sintoma Maior cobrança por resultados

	Maior cobrança por resultados				
	Sempre 1	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca 5
Adm. Pública	01	00	00	01	00
Cien. Biológicas	02	04	03	01	02
Letras Libras	00	01	02	01	00
Letras Português	01	02	02	01	01
Matemática	01	00	01	01	01
Pedagogia	03	06	04	02	01
TOTAL	08	13	12	07	05
Percentual	18%	29%	27%	16%	11%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Por fim, no tocante à maior cobrança por resultados, 8 (18%) sujeitos confirmam sempre sentir esse indício de intensificação, 13 (29%) percebem frequentemente, 12 (27%) respondentes indicam perceber às vezes. Também, 7 (16%) dos professores afirmaram raramente sentir e 5 (11%) disseram nunca terem se apercebido desse sintoma de intensificação do trabalho.

É possível inferir que as respostas afirmativas somadas (sempre e frequentemente), representando sintomas de intensificação do trabalho, podem ser

consideradas maioria em relação às respostas negativas (raramente e nunca). A quantidade de respostas consideradas neutras (às vezes) foi bem alta. Essa percepção dos sujeitos vai ao encontro da ideia encontrada em Mill (2010, p. 27), que sustenta: “na EaD, o rol desses aspectos de desvalorização do trabalhador é aumentado pela insegurança, intensificação, e precarização do trabalho, que ocorrem em grau imensamente superior ao observado no ensino presencial”.

Em relação a todos os sintomas, mesmo analisando os dados por curso, as respostas se dividem entre as opções. Dessa forma, compreendemos que não existe um consenso sobre a percepção dos sintomas da intensificação do trabalho entre os professores da Educação a Distância na UFPB.

7 CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste estudo permitiu realizar algumas considerações relevantes para problematizar a respeito das implicações que a atuação docente na Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba pode oferecer para o desenvolvimento de novas estratégias de organização do trabalho docente em processos de ensino-aprendizagem realizados por meio da EaD na UFPB.

A partir dos dados coletados, foi possível identificar o perfil do professor que ensina na modalidade a distância na Universidade Federal da Paraíba. Observamos que esses sujeitos estão lotados em diversos departamentos da instituição, o que demonstra o engajamento desses departamentos na Educação a Distância. Os docentes em sua maioria (87%) ministram disciplinas em apenas um curso.

Este estudo evidenciou que, em relação ao sexo dos participantes, o resultado foi extremamente equilibrado, sendo 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Sobre a idade, que era questão não obrigatória, 58% estão entre 30 e 49 anos.

Esta pesquisa mostrou, no que se refere à situação trabalhista, que grande maioria (98%) dos sujeitos são trabalhadores concursados, fator este que indica a estabilidade do contrato de trabalho. Ademais, demonstrando cumprir os preceitos da LDBEN/1996, 96% trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Este estudo também evidenciou, no tocante ao tempo de atuação na Educação a Distância, que os docentes, os quais ingressam na modalidade a distância, permanecem por longo período, pois, dos 45 (100%) respondentes, 22 (49%) afirmaram atuar na EaD entre 06 e 10 anos.

Ao buscarmos conhecer as habilidades dos nossos sujeitos, a pesquisa nos revelou que 73% utilizam Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA em suas aulas na Educação Presencial, sendo o SIGAA o ambiente mais utilizado entre os professores. Entretanto, os dados revelaram que 62% dos participantes nunca participaram de cursos a distância realizados por AVA. Ainda assim, 67% dos professores participaram de capacitações para ministrar aulas na Educação a Distância. Dentre esses, 53,33% afirmam ter participado de cursos promovidos pelas instituições de ensino.

Esses números refletem a intimidade que o trabalhador docente possui com as TICs e podem auxiliar a UFPB quanto à necessidade de treinamento. No entanto,

seriam necessários mais estudos nessa área. Inclusive, os professores destacam, como pontos prioritários em futuras capacitações, cursos sobre a utilização e o funcionamento de ferramentas como Moodle e produção de materiais e sobre as relações entre professor e aluno virtual.

A partir deste estudo, foi possível identificar que o maior fator motivador dos docentes que trabalham com Educação a Distância é a democratização do acesso ao ensino superior através da oferta de cursos de graduação ao público que, em situações normais, não poderiam estar presentes, seja pela distância ou pela condição econômica. Alguns também se sentem motivados pelas especificidades da modalidade a distância, ou seja, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação e da possibilidade de trabalhar de forma alternativa.

A partir dos dados da pesquisa, verificamos que os respondentes não estão participando de cursos de formação continuada. Perguntamos a frequência com que participavam de cursos de produção de objetos de aprendizagem, reciclagem nas versões do Moodle, reciclagem em tecnologias digitais e produção de materiais didáticos e as opções negativas (raramente ou nunca) somam mais da metade das respostas.

No que diz respeito ao financiamento através do pagamento de bolsas do Sistema UAB, percebemos que 96% dos sujeitos recebem bolsas, sendo as modalidades Formador I e Formador II as mais recebidas, no total de 40 professores, 21 recebendo bolsa como Formador I e 19 como Formador II. Essa cobertura no financiamento é um incentivo a mais para os docentes assumirem disciplinas na EaD, porém depende totalmente de editais do SISUAB.

Contrariando em parte o conceito de polidocência (Mill, 2014), 69% dos trabalhadores docentes da UFPB afirmam elaborar seu próprio material didático a ser utilizado nas disciplinas e 63% reiteram que podem contar apenas com 1 (um) tutor para realização das disciplinas que lhes são delegadas. Alguns professores alegam que a equipe de apoio já foi maior, porém os sucessivos cortes de verbas abalaram essa estrutura. Entretanto, se faz necessário refletir em como oferecer uma educação a distância com qualidade, contando com uma equipe tão defasada.

Em relação ao tempo dedicado às atividades na Educação a Distância, 84% dos participantes dedicam de 5 a 10 horas por semana. Entretanto, 64% consideram que ocorreu aumento na carga horária em virtude do trabalho na EaD. Dentre os sujeitos que perceberam o incremento na carga laborativa, a justificativa mais citada

é a necessidade de maior interação e dedicação devido aos fóruns, chats, e atividades na plataforma virtual. Mais uma vez entendemos que, em virtude da equipe reduzida, os docentes se veem assoberbados com as múltiplas tarefas inerentes à EaD.

Os dados da pesquisa demonstram que 71% dos professores dedicam tempo de seu final de semana às atividades da EaD e os motivos citados por eles são os mesmos da questão anterior, ou seja, a maior exigência de acompanhamento às atividades e aos discentes.

Os pesquisados não conseguem perceber com clareza a eficiência das políticas públicas relativas à Educação a Distância, sendo que 58% acreditam ser baixo o grau de eficiência. Esses dados demonstram que podem até ser numerosas as políticas públicas, no entanto, os trabalhadores não sentem que exista efetividade dentro das instituições de ensino.

Por outro lado, 69% afirmam que essas políticas interferem na organização do trabalho docente. Nas falas dos participantes, percebemos que eles consideram as políticas de cunho econômico e a insegurança no financiamento da Educação a Distância as que mais impactam o trabalho docente nas universidades.

Este trabalho revelou que 71% dos sujeitos não consideram que ocorre perda de autonomia do professor devido à natureza coletiva do trabalho na Educação a Distância. O aspecto da perda da autonomia é levantado por Ribeiro, Mill e Oliveira (2010) como um dos fatores dificultadores à prática docente. Os docentes acreditam que ainda é do professor o papel de planejamento e execução das disciplinas mesmo que sejam na modalidade a distância.

Por fim, quando apontados os sintomas de intensificação do trabalho docente: alongamento da jornada de trabalho, aumento no ritmo e velocidade do trabalho, acúmulo de atividades, ser polivalente, versátil, flexível no trabalho e maior cobrança por resultados (DAL ROSSO, 2008), as respostas consideradas afirmativas (sempre e frequentemente) dos professores não somam maioria em nenhum dos quesitos. Esse dado aponta para a falta de consenso na percepção de fatores de intensificação trabalhista por parte do corpo docente.

Em todos os indicadores de intensificação, desde o aumento na carga horária em virtude do trabalho na EaD, da dedicação de tempo do final de semana às atividades na plataforma Moodle e correção de exercícios, juntamente com os sintomas de intensificação de Dal Rosso, os professores se dividem nas opiniões e

não há unanimidade nas respostas.

A partir das considerações suscitadas pelos resultados desta pesquisa, esperamos ter contribuído para a elaboração de um perfil consistente do professor da Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba - quem é, o que faz, onde trabalha, há quanto tempo trabalha, em quantos cursos trabalha, sua motivação. Também esperamos dar voz aos anseios da comunidade docente da modalidade a distância no que diz respeito às necessidades de formação continuada, pois os cursos são raros e insuficientes perante a demanda premente de qualificação, em especial em se tratando de tecnologias que mudam com tanta rapidez.

Com base na análise de dados é possível afirmar que a administração central da UFPB precisa olhar com mais atenção para quem faz a Educação a Distância na instituição, pois muito pode ser melhorado na organização do trabalho docente e da equipe de apoio que praticamente inexistente. Apesar da totalidade dos trabalhadores docentes não terem a percepção da intensificação do trabalho docente, entendemos que ela existe e tende a aumentar se não forem feitas intervenções imediatas ou a curto prazo.

Dentre os aspectos relevantes desta dissertação de mestrado, apresentam-se os temas que emergem deste estudo, destacando:

- A necessidade de mais pesquisas sobre o trabalho docente da modalidade a distância nas instituições de ensino superior;
- As evidências de que há intensificação do trabalho docente junto aos professores que ministram aulas na EaD da UFPB;
- A necessidade de mais cursos de formação inicial e continuada para os professores da EaD da UFPB;
- A falta de pessoal de apoio para os professores ministrarem as disciplinas a distância.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. In: _____. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, Set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300321&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 ago. 2018.

BARRADAS, Liana França Dourado. **Marx e a divisão do trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938. Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências. Brasília, DF: 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-579-30-julho-1938-350919-publicacaooriginal-126972-pe.html>. Acesso em: 10 Ago, 2018.

_____. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF: 1967.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

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

_____. **Decreto Nº 91.991, de 28 de novembro de 1985**. Dispõe sobre o processo de privatização de empresas sob controle direto ou indireto do Governo Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91991-28-novembro-1985-442714-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 95.886, de 29 de março de 1988**. Dispõe sobre o Programa Federal de Desestatização, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D95886impressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494impressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 2.561, de 27 de abril 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561impressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htmimpressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nº^{QS} 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303impressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **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: 13 ago. 2018.

_____. **Instrução Normativa Capes nº 2, de 19 de abril de 2017.** Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 Abr, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/24-11-2017-Instrucao-Normativa-DED-No-02-BOLSAS-UAB-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Mare, 1995.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 Jul, 2017.

_____. **Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990.** Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8031impressao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Portaria Capes nº 47, de 17 de outubro de 1995.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 Out, 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2184/portaria-capes-n-47>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Portaria Normativa CAPES nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 Dez, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17

MP.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 Out, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Portaria CAPES nº 15 de 23 de janeiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 Jan, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/25012017-PORTARIA-No-15-DE-23-DE-JANEIRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 44 de 29 de dezembro de 2006**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao>. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 26 de 05 de junho de 2009**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto. **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 1, p. 5-27, 2002.

_____. **Burocracia pública na construção do Brasil**. 2008. Disponível em www.bresserpereira.org.br/Books/Livro-BurocraciaConstruçãoBrasil.6.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Construindo o Estado republicano**: democracia e reforma da gestão pública. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CASTRO NETO, Mariano, GUTIERREZ, Arsenio José Carmona e ULBRICHT, Vania Ribas. **Educação a distância sem distância**. Florianópolis: Pandion, 2009.

CASTRO, Jose Marcio de; LADEIRA, Eduardo da Silva. Gestão e Planejamento de Cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 10, n. 2, 2010.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Suely. Projeto de desenvolvimento do governo Lula da Silva e os embates entre o público e o privado na educação superior. In: V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2016, Goiânia/GO. **Política da gestão e educação: discursos globais e práticas locais**. Goiânia/GO: Anpae/UFG, 2016. v. 41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, Carlos Francisco Simões; ALVES, Marcia Rodrigues. Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do magistério superior federal. Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe). v. 5, n. 2, set. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/24519>>. Acesso em: 11 ago, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 1995**. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Sinopse estatística da educação superior 2002**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Sinopse estatística da educação superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Sinopse estatística da educação superior 2007**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 maio 2018.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria Trindade. **Políticas de Expansão na Educação Superior e a Democratização do acesso**. Espanha, 2012.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010.

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, globalização e reformas do estado:** reflexões acerca da temática. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 114-138, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2017.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe. 1, p. 105-120, 2011.

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 60, p.86-99, jul. 2017. Semestral.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, maio 2011. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000100011/17722>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In ASSMANN, Hugo (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANCEBO, Deise. Políticas de expansão e financiamento da educação superior: democratização do acesso entre o público e o privado. In JEZINE, Edineide e BITTAR, Mariluce (orgs). **Políticas de educação superior no Brasil:** expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. As políticas de expansão da educação superior e a formação de professores. In JEZINE, Edineide e BITTAR, Mariluce (orgs). **Políticas de educação superior no Brasil:** expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

MILL, Daniel Ribeiro. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas.

Extraclasse - **Revista de Trabalho e Educação**/ Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. Nº 1, Vol 1 (Jan. 2008). Belo Horizonte: 2008.

MILL, Daniel; FERREIRA, Marcello; FERREIRA, Deise Mazzarella Goullart. Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 34, n. 1, p. 143 - 166, jan./abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=22>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MOROSINI, Marília. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MUNDIAL, Banco (Ed.). **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial, 1995.

NOLETO, S.O.B. O Estado gerencial como indutor da lógica de mercado às universidades públicas. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR: Dívida pública e educação superior no Brasil, 2016, Maringá - PR. **Anais...** Maringá: PR: HUMA Multimídia - Mari & Lene Digitações Ltda, 2016. p. 1459-1474.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA. **Plano de governo FHC 99-02**. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/z-outros/eleicoes-biblioteca/plano-de-governo-fhc-%E2%80%9399-02/#>. Acesso em: 10 jul. 2017.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990. **Documento de Trabalho NUPES**, v. 8. São Paulo: NUPES/USP, 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SERRA, Antonio Roberto Coelho; MOURÃO, Luciana; COSTA, Gustavo Pereira da.

Gestão da educação a distância: sistema e estrutura organizacional diante do ENADE. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, p. 228-252, jan. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p228/23689>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Jul, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afranio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 157-181.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. 4 ed. São Paulo: Futura, 2002.

TARCIA, Rita Maria Lino e CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: O estado da arte**, Vol 2. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

TEPERINO, Adriana Silveira et al. **Educação a distância em organizações públicas**; mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: O estado da arte**, Vol 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

UFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2012**. João Pessoa, Ago, 2010. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2009_2012.pdf. Acesso em 13 ago. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. João Pessoa, Dez, 2014. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf. Acesso em 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 19/2007**. Cria o curso de Letras, licenciatura, semipresencial, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, da UFPB. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 21/2007**. Cria o curso de Matemática, licenciatura a distância, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I, desta

Universidade. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 23/2007**. Cria o Curso de Pedagogia, modalidade licenciatura, com funcionamento semipresencial, do Centro de Educação, Campus I, da UFPB. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 33/2008**. Cria o Curso de Graduação em Ciências Agrárias, modalidade Licenciatura a distância, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III, da UFPB. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 35/2008**. Cria o Curso de Graduação em Ciências Biológicas, na modalidade de Licenciatura a Distância, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I, desta Universidade. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 Ago, 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 39/2008**. Cria o Curso de Ciências Naturais, Licenciatura a distância do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 42/2009**. Cria o Curso de Graduação em Letras/LIBRAS, na modalidade Licenciatura a distância, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, da UFPB. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSUNI Nº 02/2011**. Cria a Unidade de Educação a Distância-UFPB, e dá outras providências. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSUNI Nº 03/2012**. Autoriza a criação do Curso de Computação, Licenciatura a Distância do Centro de Informática, Campus I, da UFPB. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 04/2013**. Cria o Curso de Administração Pública Bacharelado do Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional, Campus I, desta Universidade. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 51/2013**. Cria o Curso de Letras em Língua Inglesa Licenciatura do Centro de Ciências Aplicadas e Educação na modalidade Semipresencial, Campus IV, desta Universidade. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Resolução CONSEPE Nº 53/2013**. Cria o Curso de Letras em Língua Espanhola Licenciatura do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, na modalidade Semipresencial, Campus IV, desta Universidade. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 13 ago. 2018.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes. O Ensino Superior Brasileiro na Modalidade à Distância e a Inserção da UFPB Virtual nesse Contexto. In. DINIZ, E. de C., VAN DER LINDEN, M. M. G., FERNANDES, T. A. (Org.) (2011). **Educação a Distância**: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. João Pessoa: Editora da UFPB.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Vol. 1. 4.ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. pg. 139-161.

ZADUSKI, Jeong Cir Deborah et al. **Educação a distância no Brasil e o novo decreto**. CIET: EnPED, maio 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/771>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ANEXO I - COMPARATIVO SOBRE REGULAMENTAÇÃO DE BOLSAS SISUAB

	Res. CD/FNDE nº 26/2009 alterada pela Res. CD/FNDE nº 8/2010		Portaria CAPES nº 183/2016 alterada pela Portaria CAPES nº 15/2017	
Modalidade	Descrição	Valor	Descrição	Valor
Coordenador/ Coordenador adjunto I da UAB	Professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior.	R\$ 1.500,00	Coordenadoria Geral: bolsista <u>responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos</u> de todas as ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.	R\$ 1.500,00
Coordenador/ Coordenador adjunto II	Aquele que não comprovar essa experiência (<i>no quesito anterior</i>), mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. (<i>Inserção nossa</i>)	R\$ 1.100,00	Coordenadoria Adjunta: bolsista que <u>auxiliará a coordenadoria geral nas suas atividades atinentes, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.</u>	R\$ 1.500,00
Coordenador de curso I	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior.	R\$ 1.400,00	Atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.	R\$ 1.400,00
Coordenador de curso II	Aquele que não comprovar essa experiência (<i>no quesito anterior</i>), mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. (<i>Inserção nossa</i>)	R\$ 1.100,00	Atuação em atividades de <u>coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.</u>	R\$ 1.100,00

Coordenador de tutoria I	Professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior.	R\$1.300,00	Atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.	R\$ 1.300,00
Coordenador de tutoria II	Aquele que não comprovar essa experiência (<i>no quesito anterior</i>), mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. (<i>Inserção nossa</i>)	R\$ 1.100,00	<u>Atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.</u>	R\$ 1.100,00
Professor-pesquisador conteudista I	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.	R\$ 1.300,00	Atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.	R\$ 1.300,00
Professor-pesquisador conteudista II	Aquele que não comprovar essa experiência (<i>no quesito anterior</i>), mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado. (<i>Inserção nossa</i>)	R\$ 1.100,00	<u>Atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.</u>	R\$ 1.100,00
Professor-pesquisador I	Professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e	R\$ 1.300,00	Formador I: atuação em atividades típicas de ensino, <u>participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de</u>	R\$ 1.300,00

	programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior.		<u>educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior.</u>	
Professor-pesquisador II	Aquele que não comprovar essa experiência (<i>no quesito anterior</i>), mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado. (<i>Inserção nossa</i>)	R\$ 1.100,00	Formador II: <u>atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.</u>	R\$ 1.100,00
Tutor	Profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.	R\$ 765,00	Atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas <u>no âmbito do Sistema UAB</u> , sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior.	R\$ 765,00
Coordenador de Polo	Professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial.	R\$ 1.100,00	<u>Atuação em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura, para viabilizar as atividades realizadas no âmbito do polo</u> , sendo exigidas as condições de: docente da Educação Básica Pública com, <u>no mínimo, 1 (um) ano de experiência no magistério; dedicação exclusiva ao polo UAB;</u> e formação de nível superior.	R\$ 1.100,00
Assistente à Docência:	Não tem	Não tem	Atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério.	R\$ 800,00

ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA DA UFPB

Pesquisador: CAROLINE HELENA MEIRELES DE MEDEIROS MANGUEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02479518.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.064.480

Apresentação do Projeto:

tema relevante que traz a discussão dos cursos a distancia

Objetivo da Pesquisa:

coerentes, interessantes e viáveis

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

compatíveis a esse tipo de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o tema merece atenção pela lacunas de acompanhamento e desenvolvimento operacional dos cursos a distancia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendencias

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO III - Questionário para investigar a relação entre as políticas públicas específicas para a EaD e a organização do trabalho docente

Prezad@ Professor@,

Estamos solicitando sua colaboração em responder o presente questionário acerca do seu trabalho na Educação a Distância e das alterações nas relações de trabalho resultantes desse vínculo. Sua participação será muito importante para que possamos obter sucesso na elaboração de nossa pesquisa que faz parte da minha dissertação no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Desde já agradecemos sua colaboração.

Questionário

Nome:

(Resposta opcional)

Departamento no qual está vinculado: *

Curso(s) no qual ministra disciplina(s): *

Sexo: *

- Feminino
- Masculino

Idade (em anos):

(Resposta opcional)

Curso de graduação (especifique): *

Curso de pós-graduação (especifique): *

Situação trabalhista: *

- Concursado
- Substituto
- Outra

Regime de trabalho: *

- Dedicção exclusiva
- T-20
- T-40
- Outro

Tempo de atuação docente na UFPB: *

- menos de um ano
- entre 01 a 05 anos
- entre 06 a 10 anos

- entre 11 a 15 anos
- entre 16 a 20 anos
- entre 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

Você ministra disciplinas na educação presencial? Quais? Onde? *

Você utiliza ambiente virtual de aprendizagem em suas aulas na educação presencial? *

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, especifique qual:

Tempo de atuação docente na Educação a Distância na UFPB: *

- menos de um ano
- entre 01 a 05 anos
- entre 06 a 10 anos
- entre 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

Você ministra disciplinas na Educação a Distância? Quais? Onde? *

Você participou como aluno em cursos de Educação a Distância realizados por ambiente virtual de aprendizagem? *

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, especifique abaixo qual ou quais cursos você participou:

Você já participou de alguma capacitação para ministrar aulas na EaD? *

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, especifique abaixo qual ou quais capacitações você participou:

Quais aspectos deveriam ser prioritários na capacitação de professores que trabalham em EaD? *

O que lhe motiva a trabalhar como professor na Educação a Distância? *

Considerando a importância da formação continuada para docentes em EaD, marque a frequência que você participou dos seguintes cursos:

Produção de objetos de aprendizagem *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Reciclagem nas versões do moodle *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Reciclagens em tecnologias digitais *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Produção de material didático para EaD *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Você recebe bolsa no Sistema UAB? *

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, qual a modalidade?

- Professor formador I
- Professor formador II
- Professor conteudista I
- Professor conteudista II
- Outra

Sobre a elaboração material didático da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade: *

- É elaborado por você
- É elaborado pela equipe da UEAD
- Outro

Quantas pessoas trabalham com você para que a(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade possa ser ofertada e quais as funções que essas pessoas exercem? (Ex. Apoio técnico, equipe multidisciplinar, projetistas educacionais, tutores, etc) *

Somando o tempo dedicado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, quanto tempo você dedica especificamente à EaD por semana: *

- De 5 a 10 horas
- De 11 a 15 horas
- De 16 a 20 horas
- mais de 20 horas

As disciplinas na EaD demandaram ou demandam aumento na sua carga horária? *

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, justifique:

Você dedica tempo do seu final de semana ao trabalho na EaD? *

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, especifique em quais atividades:

Na sua opinião, qual o grau de eficiência das políticas públicas atuais relativas a Educação a Distância em relação a organização do trabalho docente nas IFES? *

- Alto
- Médio
- Baixo

- Nenhuma

Em se tratando de políticas públicas específicas para EaD, essas políticas interferem na organização do trabalho pedagógico da EaD? *

- Sim
- Não
- Não saberia dizer

Justifique a resposta da questão anterior

Você considera que a natureza coletiva da Educação a Distância pode resultar na perda da autonomia do professor no processo de construção do curso/disciplina? *

- Sim
- Não
- Não saberia dizer

Justifique a resposta da questão anterior:

Analisando sua trajetória na EaD da UFPB, você percebe algum dos sintomas de intensificação do trabalho abaixo relacionados? (marque a frequência correta relacionada com cada categoria)

Alongamento da jornada de trabalho *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Aumento no ritmo e velocidade do trabalho *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Acúmulo de atividades *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Polivalência, versatilidade e flexibilidade (ser um faz de tudo) no trabalho *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

Maior cobrança por resultados *

Sempre						Nunca
--------	--	--	--	--	--	-------

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO
E AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL -
MPPGAV



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **PRECARIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFPB**, desenvolvida por CAROLINE HELENA MEIRELES DE MEDEIROS MANGUEIRA, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Mariano Castro Neto.

A participação do(a) senhor(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

O objetivo principal deste estudo é a investigação da relação das políticas públicas relativas a Educação a Distância na organização do trabalho do corpo docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De modo específico, pretendemos: identificar o perfil do docente da EaD na UFPB; descrever como se dá o trabalho docente nos cursos a distância; estabelecer relações entre a legislação em EaD e a organização do trabalho docente na UFPB; e identificar elementos impactantes na organização do trabalho docente.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário ou entrevista que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento rubricada a primeira página e assinada a última por mim e pelo pesquisador responsável, em duas vias, de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador responsável.

João Pessoa, ____ de _____ de 2018.

Prof. Dr. Mariano Castro Neto
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Endereço do Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação - Cidade Universitária – Campus I. CEP: 58051-900 - João Pessoa – PB – E-mail: mariano.ufpb@gmail.com

Endereço do Comitê: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO
E AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL -
MPPGAV



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFPB**, desenvolvida por CAROLINE HELENA MEIRELES DE MEDEIROS MANGUEIRA, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. MARIANO CASTRO NETO.

A participação do(a) senhor(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

O objetivo principal deste estudo é a investigação da relação das políticas públicas relativas a Educação a Distância na organização do trabalho do corpo docente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De modo específico, pretendemos: identificar o perfil do docente da EaD na UFPB; descrever como se dá o trabalho docente nos cursos a distância; estabelecer relações entre a legislação em EaD e a organização do trabalho docente na UFPB; e identificar elementos de intensificação na organização do trabalho docente.

Solicitamos a sua colaboração para conceder entrevista sobre o processo de institucionalização da EaD na UFPB. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário ou entrevista que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, **LUCÍDIO DOS ANJOS FORMIGA CABRAL**, declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, 19 de dezembro de 2018.

Prof. Dr. Mariano Castro Neto
Pesquisador responsável

Lucídio dos Anjos Formiga Cabral
Participante da Pesquisa

Endereço do Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação - Cidade Universitária – Campus I. CEP: 58051-900 - João Pessoa – PB – E-mail: mariano.ufpb@gmail.com

Endereço do Comitê: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO VI - Degraação da Entrevista para Resgatar a Memória da Institucionalização da EaD na UFPB

Perfil do Entrevistado

Nome do entrevistado: Lucídio dos Anjos Formiga Cabral

Data da entrevista: 19/12/2018

Lugar da entrevista: Centro de Informática/ UFPB

Departamento no qual está vinculado: Professor titular do departamento de computação científica e vice-diretor do Centro de Informática

Funções que já exerceu na UEAD: Coordenador da UAB, Coordenador de Curso e Coordenador adjunto da UAB

1. Como a Educação a Distância na UFPB entrou na sua vida?

Prof. Lucídio: Em 2004, um professor da química - não, da física - me procurou porque existia um edital chamado Rived, esse edital era uma rede que envolvia países como Venezuela, Peru, que era uma rede interamericana de desenvolvimento de objetos de aprendizagem. Na verdade, em 2004, eu não sabia sequer o que era um objeto de aprendizado. Então, comecei a trabalhar com ele nesse primeiro edital do Rived. Nós concorremos com quatro objetos de aprendizagem. Dos sete que foram premiados, quatro eram nossos. Eram todos voltados para parte de física. Nós tínhamos uma equipe com dois alunos de computação, que eram coordenados por mim. Dois alunos de física que eram coordenados por ele. Era o professor Romero Tavares da Física.

Caroline: RIVED é uma sigla?

Prof Lucídio: É uma sigla. Você vai encontrar Portal do MEC "RIVED". É uma rede cujo objetivo é desenvolver material institucional para os cursos de química, física, biologia, matemática. Era uma rede interamericana. RIVED.

Caroline: Nada que o Google não ajude, né não?

Prof Lucídio: Esse edital teve em 2005 e acho que em 2006. Então eu já participei de 2 anos. Nós tivemos objetos premiados também no ano seguinte.

Caroline: então, assim, esse edital saiu mais ou menos junto dos primeiros editais da UAB.

Prof Lucídio: Não, na verdade, ele é anterior. Porque ele tinha uns dois anos antes. Quando foi em dezembro de 2005, o governo editou um decreto que criou a Universidade Aberta do Brasil. A Universidade Aberta do Brasil, na verdade, ela nada mais é do que um arcabouço que dava um senso de cooperativismo às

universidades. Ela não criou de fato uma nova universidade. O que ela fez simplesmente foi dizer “olha, qualquer universidade que queira ofertar cursos a distância, agora encontra um arcabouço jurídico com o nome dado pelo governo em que os cursos serão vinculados a essa Universidade Aberta do Brasil”. Então, em 2006, estavam abertas as submissões dos primeiros cursos e aí nós começamos, então a... nesse momento na UFPB, a infraestrutura era 0. Na verdade, eu fui convidado pelo pró-reitor de graduação da época, prof. Umbelino, que era o Pró-reitor de graduação da UFPB, e ele me chamou e disse “ó Lucídio, não tem gratificação, não tem nada, não tem sequer uma cadeira, e você faz um primeiro projeto de curso a distância”. Esse foi o pedido dele. Quando eu estava pensando em montar o primeiro curso a distância, surgiu esse edital da Universidade Aberta do Brasil. E aí começamos os contatos. O curso de Pedagogia já tinha um projeto semipronto e aí começamos a conversar. Ela trouxe o projeto, eu mostrei ao pessoal do departamento de Letras.

Caroline: Eram aqueles três primeiros cursos?

Prof Lucídio: É. Profa Adelaide. Matemática se interessou, Letras se interessou.

Caroline: Pedagogia.

Prof Lucídio: Pedagogia era o primeiro. E com isso nós submetemos os primeiros três projetos. Foram submetidos. A gente submeteu né? Os três primeiros projetos e os três foram aprovados. Na verdade...

Caroline: Eu notei que a primeira chamada de processo seletivo eram esses três cursos.

Prof Lucídio: Não era, era aberto. Porque em 2005, que foi o ano anterior, foi 2006, eu não me lembro ao certo. Já estava acontecendo o curso piloto. Primeiro a UAB para instituir essa modalidade, ela fez um piloto junto à Caixa Econômica, ao Banco do Brasil e o curso de Administração. Bacharelado em Administração com 10.000 vagas que eram exclusivas para gestores do Banco do Brasil e Caixa Econômica. Então, isso acabou servindo de modelo de estruturação de tutores, sistema de tutoria para os cursos da UAB. Em 2006, quando foram submetidos esses três projetos, os projetos eram bons, mas, na verdade, se você olhar hoje os projetos estavam muito defasados em relação ao que realmente é o modelo de educação a distância.

Caroline: Estava engatinhando, tateando, na verdade.

Prof Lucídio: Naquele momento você tinha Federal de Santa Catarina, era que tinha um modelo de EaD já mais pujante. Talvez a Federal do Rio de Janeiro, junto com a Federal Fluminense, mais a UERJ. Existia um consórcio lá chamado CEDERJ. Então eles já tinham uma prática estadual de oferecer cursos a distância. Também, começando, mas já estruturados. Então esses dois modelos de referência. Fora isso havia uma ou outra iniciativa muito isolada, como por exemplo o curso de Pedagogia na Federal do Mato Grosso que era uma coisa muito incipiente. Então, quem fazia educação a distância pra valer era quase inexistente.

Caroline: Praticamente duas universidades.

Prof Lucídio: Havia uma movimentação política muito grande de algumas instituições tipo UNIREDE, que eram representantes de universidades que se reuniu e tentavam montar esse padrão que seria uma universidade aberta a distância. E aí, o governo...

Caroline: A nossa UAB, ela é diferente do modelo aberto que se praticava no exterior.

Prof Lucídio: Você tem a Open University, você tem a universidade aberta lá da Espanha. E aí, eu não sei efetivamente quem ajudou a redigir o decreto, mas foi criado a UAB no modelo pensado talvez na questão do país ser continental, de você ter um universo muito variado de universidades federais. Num primeiro momento, as estaduais foram pensadas, mas não os institutos. Os institutos entraram depois. Esse foi o primeiro momento da UAB.

Caroline: Então, assim, veio do MEC a ideia, que lançou para ver se colava para as universidades.

Prof Lucídio: E dessas universidades, a chamada, o edital, que é a chamada de 2006, aqui na Paraíba, vou falar só da Paraíba, a única universidade que respondeu foi a universidade Federal. Eu estava a frente. O instituto federal não se interessou, a Universidade Federal da Campina Grande também não se interessou. Porque era um momento que a EaD, além de ser novidade, havia desconfiança, descrédito na modalidade, muita coisa.

Caroline: Porque eu imagino assim que esse formato de editais não dá muita segurança pra instituição. Porque você fica assim, eu tô dependendo de uma verba x que me chega por editais. Talvez as pessoas não tenham segurança.

Prof Lucídio: Mas naquele momento, Caroline, não havia tanto essa questão da insegurança porque o que se pensava é que é era um programa. É como se houvesse uma oferta, como se fosse uma turma de especialização, tem uma oferta e finalizava. Ninguém imaginava que aquilo ali ia ser fluxo contínuo. Não havia essa visão. Eu pelo menos, como gestor naquela época não tinha uma visão que aquilo ali, que ia ser algo que seria impossível de parar. Achava que era um... que aquilo ia levar, por exemplo, a trazer as TICs para dentro do ensino presencial. Era a visão que eu tinha. Não acreditava que aquilo fosse ter um horizonte assim tão longo. Até porque não era essa a crença.

Caroline: São 14 anos de EaD, mais ou menos. Se a gente pensar em 2005, o lançamento da UAB. A EaD nacional, né? Porque nas universidades...

Prof Lucídio: A educação é uma política. Interiorização da educação superior é uma política desse bojo maior. Então a Universidade Aberta do Brasil nasceu na verdade, pensando no ensino básico dos municípios. Qual era o diagnóstico? A grande maioria dos professores, naquela época se falava em mais de um milhão de professores atuando no ensino básico, fundamental e médio.

Caroline: Sem a formação adequada.

Prof Lucídio: Sem a formação adequada, sem serem licenciados e tudo mais. Então, esse déficit de formação tem de ser suprido como? Como é que eu vou pegar um professor de um município e fazer com que esse professor frequente a universidade?

Caroline: trazer para cá diariamente?

Prof Lucídio: É, levar a universidade até a eles. Quem faria a formação? As universidades federais. O governo faria construir o modelo? Não. O governo iria fomentar com recursos financeiros as universidades federais. “Ah, mas os municípios são muito pobres”. Então cria-se um organismo chamado polo de apoio presencial que seria uma escola dotada de uma estrutura de biblioteca, laboratório de informática, conectada a internet, onde os encontros presenciais pudessem acontecer e onde as atividades, tipo provas, reuniões, tudo mais, pudessem acontecer no polo também. E aí o governo passou a financiar tanto o polo, como a instituição e os municípios nesse modelo resolveram concorrer. Inicialmente em 2006, muitos municípios desconheciam totalmente. É tanto que o que eu tinha de fazer naquela época e fiz fui a vários municípios conversar com gestores, prefeitos, secretários municipais de educação para explicar o que era, como é que era o projeto e aí eles encaminhavam um projeto mínimo, duas, três páginas dizendo que o município tinha interesse e que ia disponibilizar o endereço lá de uma escola, e a escola ia ser adaptada e pá pá pá.

Caroline: Essa era uma das minhas perguntas. Sempre me pareceu uma coisa tão surreal essa questão de que era você mesmo que ia no prefeito falar. Porque os polos são cidades muito pequenas.

Prof Lucídio: Você falar naquela época, em 2006, aqui na UFPB, repetindo, em termos...

Caroline: Se a gente já achava uma coisa, imagine a prefeitura de uma cidade do tamanho de um nada?

Prof Lucídio: Ela na verdade não existia formalmente absolutamente nada. Pra não dizer que não existia nada formalmente, eu tinha uma portaria dada pelo pró-reitor de graduação, Prof Umbelino, que me colocava como coordenador da educação a distância da instituição mas na verdade aquele cargo não existia, era só uma declaração dele, e não existia infraestrutura física nenhuma, não tinha sala, não tinha cadeira, não tinha birô, não tinha nada, não tinha computador.

Caroline: porque assim, não tinha uma resolução do CONSEPE criando o setor.

Prof Lucídio: Não, não havia nada.

Caroline: Eu vi que teve a criação do setor formalmente que chegou formalmente com a UEAD já em 2012, de 2011 para 12. E antes era assim, por exemplo, o prédio da Virtual, ele veio quando? Porque eu procurei memórias daquela construção e não vi.

Prof Lucídio: Aquele prédio foi inaugurado em 2010, se não me engano. Tem lá na placa acho que foi 2010, mas aquele prédio foi construído com recursos públicos. Foi o Prof Polari, que era o então reitor, que destinou um recurso, se não me engano, da ordem de mais ou menos R\$600.000,00 na época para construir aquele prédio.

Caroline: Acho que ainda foi REUNI.

Prof Lucídio: Não aquele prédio não foi REUNI.

Caroline: Então não foi REUNI?

Prof Lucídio: Foi recurso anterior e aí ele fez esse investimento. Que realmente, foi pra gente, se não teria.

Caroline: Porque na temporalidade começaram os cursos sem nem, como você disse, nem uma cadeira.

Prof Lucídio: Nós começamos, eu indo aos municípios, convencendo os municípios a submeter e aí alguns municípios mandaram. Praticamente todos os municípios que enviaram, os projetos acho que nenhum projeto que eu saiba foi rejeitado. O que foi feito foi o seguinte: o MEC criou uma comissão nacional para UAB. Essa comissão julgava os processos, os projetos para criação de polos e de cursos. Colocaram oito professores de diversas partes do Brasil que eram referência na área de educação a distância, pessoa do CEDERJ, pessoa da UNB e aí nesse julgamento, como os projetos eram muito insipientes de polos, o que foi feito é todos os projetos voltaram para readequação.

Caroline: então aprovaram e voltaram para readequação?

Prof Lucídio: é, aprovados com readequações. Então na verdade foi dito “seu projeto será aprovado desde que tais e tais readequações sejam feitas”. E aí claro, todas as prefeituras que fizeram aquilo tiveram o polo liberado. E aí entrou num momento em que fiscalização dos polos. Quem tava envolvido como coordenador UAB neste momento, né, porque em 2006 com a criação, o MEC pediu que cada universidade designasse de fato um coordenador UAB local e aí foi o momento que eu fui designado em 2006.

Caroline: e aí seria formalizado o cargo.

Prof Lucídio: quando criou, o ato, eu não me lembro dessa portaria, deve ter em algum lugar em meu arquivo, mas em 2006 eu recebi uma portaria que me colocava como coordenador UAB de fato. E aí eu comecei a viajar para Brasília para participar das reuniões. Essa questão de viajar aos polos me apresentando como coordenador UAB, das reuniões com diversos cursos para criar propostas. Em 2007 então, nós realizamos o primeiro vestibular pra naquela época se não me engano mais de 2000 vagas, que o curso de matemática começou com mil e poucas vagas, o curso de pedagogia mil e poucas vagas, todos com muitas vagas. E nós já começamos com um conjunto grande de polos.

Caroline: Era bem grande o edital.

Prof Lucídio: Era. Além de, foi uma decisão nossa, foi uma decisão muito ousada para época de não atender apenas os polos da Paraíba, como havia uma demanda assim imensa né? Tentamos atender algumas cidades de Pernambuco, cidades da Bahia e cidades do interior do Ceará, Ubajara. Então, no primeiro vestibular quando nós olhamos, nós já tínhamos um conjunto grande de polos e isso trouxe problemas inúmeros, porque tinha de viajar, de se deslocar para essas cidades.

Caroline: Uma coisa é começar né? Porque ainda tem isso. Teria de dar o primeiro chute.

Prof Lucídio: A pró-reitoria de graduação reservou uma sala da PRG e nos concedeu essa sala. Nessa sala então, Profa Martha Van der Linden, que tinha terminado o doutorado na federal de Santa Catarina, na área de Educação a Distância, veio trabalhar comigo e se tornou a coordenadora adjunta. E aí muitas coisas, eu diria que 90% de tudo era decidido por mim e por ela. E a gente de dividia. Se eu ia para um lugar, ela ia para outro, para tentar cumprir inaugurações. Nós não tínhamos ninguém. E nesse momento, na primeira descentralização que a UAB fez de recursos, vieram recursos para você fazer contratação de pessoal terceirizado. Nesse momento nós conseguimos mais duas pessoas de informática, se não me engano três, e duas administrativas e aí tinha bolsas para professores. Foi quando eu consegui montar minha primeira equipe para me apoiar.

Caroline: Porque até então a UFPB não tinha designado servidores.

Prof Lucídio: Nenhum. Nós funcionamos do início de 2007, 2008 eu acho, até 2009, 2009 eu não tenho certeza, mas 2007, 06, 07 e 08 sem nenhum servidor.

Caroline: Sem servidor, depois terceirizados, e só depois que vieram servidores...

Prof Lucídio: Era uma estrutura muito pequena e nós tínhamos que fazer tudo. Por exemplo vestibular, nós cuidávamos do vestibular todo. Claro com apoio da COPERVE, mas a parte de planejamento do vestibular era feito por nós. Depois nós apoiávamos a COPERVE na execução do vestibular. E isso foi feito...

Caroline: 2, 3 vestibulares

Prof Lucídio: Depois passou pro SISU como toda universidade, mas foi um início bastante difícil com muitos desafios, enfim. No segundo ano, outros cursos se interessaram então foi um crescimento muito rápido. No primeiro ano, pedagogia, letras e matemática. No outro, segundo ano, mais quatro. Nós chegamos a sete.

Caroline: E aí foi vindo até o último curso que entrou que eu acho que foi o de computação agora...

Prof Lucídio: Em 2012.

Caroline: Eu acho que foi de 12 para 13, que a resolução saiu em 13.

Prof Lucídio: É, mas ele foi submetido em 2012.

Caroline: É porque eu também estou fazendo essa memória e baixei todas as resoluções.

Prof Lucídio: Em 2012, eu era membro da comissão nacional que avaliava os PPCs de computação. E passei uma semana em Brasília avaliando diversos projetos e aí, em conversas com o até então coordenador pedagógico lá da UAB, ele disse “Lucídio, porque tu não cria um curso lá na área de computação?”. Eu nunca pensei nisso. Aí eu voltei e tomei a decisão de fazer o projeto e realmente com pouco mais de um mês, junto com mais dois professores que me auxiliaram, eu consegui escrever o projeto, aprovar nas instâncias aqui, que tinha que aprovar nas instâncias dentro da universidade e tem instâncias fora que era o Fórum Estadual, que aprova se aquele curso é de interesse para formação de professores no estado. Então o Fórum também deu uma portaria favorável e encaminhamos toda documentação e o curso foi aprovado. Depois que foi aprovado foi muito rápido. Já no ano seguinte de 2013, nós já estávamos começando efetivamente.

Caroline: Agora assim, a adesão dentro da UFPB, os cursos foram mais os que o MEC tinha foco ou como se deu o engajamento dos departamentos com a criação de cursos?

Prof Lucídio: Na primeira chamada...

Caroline: Você falou que pedagogia já estava engatilhado.

Prof Lucídio: É. Os outros dois vieram, matemática e letras, vieram porque os coordenadores, e aí ficou bem personalizado isso, os coordenadores acreditaram no projeto e trouxeram pessoas para trabalhar e criaram o projeto, então diria que os primeiros projetos foram feitos com a participação de 3 ou 4 pessoas de cada área, que acreditaram. Depois, que os projetos foram aprovados, essas pessoas tiveram a habilidade de, nos departamentos, convencerem os colegas a participarem. A bolsa era um atrativo, era, mas você tinha toda essa questão do convencimento, de mostrar que era uma outra modalidade, que a modalidade em que a qualidade estava garantida porque o corpo docente que ia trabalhar era o corpo docente da UFPB, era o mesmo corpo docente. O PPC, na verdade, foi feito como um espelho do PPC do presencial. Era o presencial adaptado com algumas sessões a mais, tipo, tutor. Como é que vai essa tutoria? Polo, como é que seria? A questão do repercusso, o aluno foi reprovado como é que seria feito isso? Material didático, seria desenvolvido um material didático especial pra esses alunos? Então essas considerações apareciam no PPC. Mas em termos de disciplinas e ementas seriam um espelho do presencial. Aí então era uma maneira de garantir a qualidade. Olha tem o mesmo curso, o mesmo corpo docente. No início, nem todas as disciplinas você conseguia ter os professores da UFPB. Porque como havia uma resistência né? Mas mesmo assim, o que aconteceu via de regra, pega um aluno que terminou o doutorado aqui e tá sendo professor na UFCG, ou que terminou o doutorado mas tá fazendo, é professor no IFPB. Então, algumas pessoas de fora da UFPB foram trazidas. Mas ninguém pegou um professor que era sem formação. Não. As pessoas que entraram eram pessoas com formação e isso garantia a qualidade. Essa

possibilidade de trazer pessoas de fora da UFPB, mesmo tendo currículo, qualificação, as portarias subsequentes da CAPES, elas foram fechando isso. Qual o intuito? Pra que o curso ficasse institucionalizado. Para que 100% do corpo docente fosse totalmente da instituição. E na hora que o fomento, não houvesse mais o fomento, aquele curso continuasse como política natural de cada universidade.

Caroline: Absorvendo, absorvida pela instituição.

Prof Lucídio: Só que isso não é fácil de ser conduzido tanto que ainda tá em processo e com diversos problemas.

Caroline: É porque assim, era outra pergunta, seria assim como os departamentos que fazem esse convencimento e distribuição dos professores eles encaram essa política de financiamento via edital, com bolsa e etc. Porque assim, entre os professores vão uns que tem bolsa, outros que não tem bolsa. E aí poderia criar um atrito entre os próprios professores.

Prof Lucídio: Essa questão ela ainda não está resolvida, mas eu acho que ela já tá, tem muita coisa da solução que já foi encaminhada, por exemplo, a resolução da pró-reitoria para ela a disciplina a distância ou presencial, havendo bolsa ou não a distância, essa disciplina consta da totalização institucional e consta pros seus encargos didáticos. Então se você por acaso, se eu hoje sou professor daqui, eu pego duas disciplinas a distância sem receber bolsa por exemplo, a minha... eu estou coberto. Tanto faz eu pegar duas disciplinas no presencial, como duas disciplinas a distância. Pra instituição está tudo perfeitamente regular. O que acontece nos departamentos é o seguinte, quando os chefes vão distribuir as disciplinas, ele tem um conjunto de disciplinas do presencial e um conjunto de disciplinas a distância. A lógica tem sido, distribuo primeiro o do presencial e essas a distância, o professor vai pegar porque ele não vai fazer questão de pegar uma disciplina a mais uma vez que essa disciplina tem bolsa. Só que essa lógica, ela tá mudando, já mudou bastante porque os cursos tão ficando, todos os professores já vivenciaram muito a EaD e percebem que os cursos são da instituição. Não é mais um projeto da Universidade Aberta do Brasil.

Caroline: É a famosa institucionalização. Ele está sendo, sendo não, hoje em dia está praticamente absorvida.

Prof Lucídio: No papel, em termos de resolução isso já tá resolvido. A mudança que tá acontecendo é uma mudança cultural dentro dos departamentos que já tá em processo bastante avançado.

Caroline: Eu acho que com novas contratações a cabeça vai sempre arejando. Talvez a resistência vá sendo quebrada, quebrada com o tempo também.

Prof Lucídio: Eu acho que a resistência está sendo quebrada porque a educação a distância passou a ser, fazer parte do cotidiano da instituição. Pega um departamento, o de Letras por exemplo a EaD faz parte. Hoje você tem alunos no mestrado, por exemplo, no doutorado, que são egressos dos cursos a distância.

Caroline: Eu sou egressa de Letras a distância. E assim, eu fiquei na dúvida se eu is seguir Letras, mas como sou servidora é mais proveitoso pra mim ir pra gestão. Então fui pra gestão, mas pra você ver, me deu um uma vontade. Não é uma coisa que eu iria terminar o curso e ficar por ali mesmo. Me deu vontade de seguir em frente.

Prof Lucídio: É essa mudança acontece numa proporção rápida porque, você, falando na questão do desconhecimento da modalidade e do preconceito, então quando uma cidade como Itaporanga criou um polo e os primeiros alunos foram estudar, grande maioria da população desconhecia e aí “esse curso é da UFPB mesmo?”. Da UFPB, como é isso? Quando você começa a ter carro da UFPB chegando com os professores, aí a pessoa passa tá lá o carro adesivado UFPB, o professor é da UFPB. O aluno vem pra um evento aqui. A gente tem eventos lá onde vão representantes, professores que representam a coordenação UAB. Você tem a presença institucional na cidade. A relação com os alunos, os alunos vão percebendo a seriedade do curso. Verificam o material didático. E aí eu acho que tudo isso aos poucos vai meio que sepultando esse preconceito e essa desconfiança em relação ao curso.

Caroline: E a cultura ela vai chegando.

Prof Lucídio: Outra coisa, você tem a formação aqui no polo. A partir do momento em que as pessoas que estão sendo formadas começam a ocupar os espaços profissionais dentro da cidade, isso aí amplia ainda mais a questão da aceitação. O secretário municipal ou secretária municipal de educação quem é? É uma professora. Se formou onde? No curso a distância da UFPB. Os professores da rede, grande maioria não era formada, agora são formados. Agora tão fazendo o que? Tão fazendo especializações, já com o título dado pela Universidade Federal da Paraíba. Tudo isso transforma completamente o ambiente. Então o que antes havia uma desconfiança passa a ver uma aceitação plena.

Caroline: Exatamente, verdade. Então, eu acho que praticamente você foi respondendo uma pergunta dentro da outra. E aí só me resta lhe perguntar se tem algo mais das suas memórias. Você me respondeu praticamente tudo.

Prof Lucídio: Olhando aqui essas perguntas, por exemplo essa 7, inicialmente como se deu a gerência das bolsas do Sistema UAB.

Caroline: Porque você estava falando das bolsas que vinha, falou dos professores, as portarias e tal.

Prof Lucídio: As bolsas todas, sempre os tutores presenciais no caso que ficavam nos polos e tutores a distância, desde o início fizemos por seleção com edital de seleção. Esse edital foi se tornando cada vez mais restrito por questões naturais. Os últimos editais, por exemplo, 2013, 2014, não me lembro, nos últimos anos os editais passaram inclusive a serem objeto de avaliação pela procuradoria jurídica da universidade.

Caroline: A procuradoria de uns anos pra cá, só Jesus. Eu sofro lá na pós com a PJ.

Prof Lucídio: Os professores nunca foram feitos por editais. O que hoje a gente faz é: o coordenador do curso solicita a disciplina ao chefe de departamento no mesmo rito do presencial e o chefe de departamento onde a disciplina está cadastrada, ele é que seleciona o professor. Então ele indica um professor do departamento dele habilitado àquela disciplina e ele dá a portaria. Mediante essa portaria é que essa bolsa é cadastrada lá. Se não tiver a portaria do chefe de departamento para o professor, o professor não é cadastrado na disciplina. E se não for cadastrado na disciplina, ele não faz jus a bolsa. Antes era assim? Não. Antes, bem no começo, o coordenador do curso é na verdade que, eu diria que, muitas vezes, meio até que implorava aos colegas pra se tornarem professores da modalidade. “Olha, esse negócio funciona?” “Funciona sim. Venha trabalhar conosco”. “Ah, não sei”. “Tem uma bolsa”. “Ah, tem bolsa?” “Tem”. Muitos iam, mesmo com desconfiança, iam por conta da bolsa.

Caroline: Mas será que essa resistência não se dava por não ter conhecimento das ferramentas? Porque assim, imagina você olha o Moodle pela primeira vez, você “rapaz, é meio complicado”. E tem gente que nunca fez curso, nem como aluno. Aí ficaria complicado essa questão, a resistência viria desse ponto. Hoje em dia nem tanto.

Prof Lucídio: Ainda hoje a questão das TICs, o domínio das TICs, ainda continua sendo um impedimento para que muitos professores adotem a modalidade educação a distância. Naquela época, obviamente, ainda mais. Mas mesmo, era um impedimento? era um agravante? Era. Mas eu acho que era a desconfiança dos professores em relação a modalidade. E aí cada coordenador foi aos poucos convencendo os seus pares no departamento. Tinha o atrativo da bolsa? Tinha. Mas só isso não bastava. Muita gente se negou a ministrar aula por ter de dominar o Moodle, ter de fazer curso e isso e aquilo. Então isso afastava um pouco. Depois não.

Caroline: Uma coisa que eu ia lhe perguntar que eu me lembrei depois que eu tinha montado as perguntas era sobre essas paradas que aconteceram. Alguns anos sem processo seletivo. Que tem assim um registro, só assim: esse ano não terá seleção.

Prof Lucídio: Nós entramos em fluxo contínuo... Após a entrada em 2007, nós passamos a ter entradas em todos os períodos, primeiro e segundo períodos em todos os anos. E isso fez com que nós saíssemos de 0 alunos e em poucos anos, e em poucos anos, início de 2011, nós já tínhamos mais de 8000 alunos ativos. Foi um crescimento assim vertiginoso. O que aconteceu em 2013, 2014, com a crise política e a saída da presidente Dilma, naquele momento ali, houve, um ano antes dela sair, na verdade, uma retração. Como as contas do governo passaram a ter problemas houve um corte muito grande de recursos no orçamento da Capes na educação a distância. Essa restrição no orçamento fez com que as vagas que estavam, que seriam destinadas para o próximo edital fossem retiradas e aí nós passamos a experimentar um ano, dois anos e meio sem entradas. Acho que foram 5 semestres sem entradas. Aí teve um edital. Esse edital teve uma primeira entrada e aí depois novamente uma suspensão. E agora tivemos um novo edital que finalmente vai começar em março.

Caroline: 15 e 16 não teve. 17 teve. Aí 18 não teve e 19 tem.

Prof Lucídio: Antes disso, 2014, 2015, se não me engano são 5 períodos sem entrada. Então, a que isso se deve? A questão do orçamento. A Capes, o governo entrou em dificuldades financeiras, não fez os repasses a Capes e a Capes se viu obrigada a não autorizar a entrada de novas vagas.

Caroline: É porque essas são coisas que não estão escritas em nenhum lugar mas se sabe.

Prof Lucídio: A razão é única e exclusiva essa.

Caroline: Porque eu pesquisando, não achei registro disso.

Prof Lucídio: Pra você ter uma ideia, isso praticamente reduziu de 2011 pra cá, mesmo com essas entradas que aconteceram, nós caímos de 8000 alunos pra um pouco menos de 4000 hoje.

Caroline: Eu prestei atenção também que o último edital da UAB tinha saído em 2014. Aí saiu um agora há pouco no final de 17, começo de 18.

Prof Lucídio: Na verdade, esse edital é o edital 76. Ele tinha sido aprovado, mas as vagas não foram implementadas, porque não houve recursos.

Caroline: Eu fiquei estranhando, como assim, saiu edital mas não teve duas seleções seguidas. Aí a gente que lê não entende.

Prof Lucídio: As vagas foram aprovadas, mas simplesmente não foi autorizada fazer a seleção porque não tinha dinheiro pra repassar. Na verdade, o repasse só é feito após autorização das vagas. Você concorre o edital, ok. Eu aprovei x cursos.

Caroline: No caso daquele de 2014 todo mundo, até computação recém-criado estava lá. 11 cursos bloqueados.

Prof Lucídio: A gente coloca o curso e o polo. É casado. Pra esse curso, nesse polo, 20 vagas, 25 vagas.

Caroline: Eu vi o resultado do edital. Então todos os nossos cursos foram contemplados com x vagas.

Prof Lucídio: Mesmo depois de contemplados, cortes aconteceram. Várias cidades, por uma razão ou outra, houve corte no quantitativo. E isso depende meramente de recursos financeiros. Na hora que a Capes não tem, ela diz “olha, aquele edital lá de trás, aquele edital fica suspenso, fica parado. Vocês tem as vagas aprovadas mas lá na frente quando houver recursos eu vou dizer de fato qual o percentual de vagas pré-aprovadas que vão ser de fato executadas”.

Caroline: O que eu achei assim, pelo menos eu que estava analisando a história, esse edital desse ano, final do ano passado, só 6 cursos nossos que... aí eu fico imaginando porvir dos cursos que não entraram.

Prof Lucídio: A raiz tem dois aspectos. Primeiro, a questão de disponibilidade financeira. Parece-me que o total de vagas que a UAB podia financiar agora eram 100.000 vagas. Essas 100.000 vagas para distribuir por, não sei o total de universidades, com certeza mais de 50 universidades federais. Um conjunto grande de institutos federais e universidades estaduais. Faz um conjunto aí de mais de 600 polos. 100.000 vagas é insuficiente. O que aconteceu é que todas as universidades tiveram corte no seu quantitativo pré-aprovado. Cortaram e a UFPB recebeu 1000 vagas agora, depois conseguiu de outras universidades não implementaram e sobraram algumas vagas.

Caroline: Teve a fase 1 e a fase 2. Na fase 2 a gente até sugeriu um curso novo de biblioteconomia.

Prof Lucídio: Mas aí o curso de biblioteconomia ele surgiu não como demanda das universidades. Ele é um curso induzido, induzido pela Capes. Esse recurso aí é separado. Na verdade, as instituições simplesmente faziam, é... quer aderir ou não? Aí eu vou fazer a adesão a esse curso de Biblioteconomia. É tanto o material vem todo pré-formatado. Ou seja, nenhuma universidade criou um curso de Biblioteconomia, o PPC, não. Já recebeu o pacote pronto, estrutura curricular, ementa. Completo da Capes.

Caroline: Porque como eu disse, eu achei preocupante que um curso como pedagogia não entrou no edital. E é dos maiores.

Prof Lucídio: A demanda é muito grande. Então você perguntou aqui...

Caroline: A gente tava falando da 7. Esse 8 você já respondeu.

Prof Lucídio: essa outra aqui...

Caroline: essa é uma curiosidade minha. Porque de um minuto pro outro os documentos mudam. Tinha UFPB Virtual, Virtual, aí UEAD. Eu vi que tinha a formatação da resolução, mas eu acho engraçado.

Prof. Lucídio: Essa é uma questão de mudança cultural. O nome foi escolhido porque, no início, nós tínhamos por exemplo UFC (Universidade Federal do Ceará), UFC Virtual. Você tinha Santa Catarina. Então algumas utilizavam essa nomenclatura, mas pra comunidade da UFPB se criou uma ideia que é uma outra universidade. Você tinha a universidade UFPB e tinha outra que é universidade virtual. Ela não é... a UFPB Virtual, como a gente chama aquele prédio, aquela estrutura, ela na verdade nada mais é do que um órgão de assessoramento da pró-reitoria de graduação. Então tem a pró-reitoria de graduação e ela cria uma subestrutura em que ela dá o nome de... ela podia ter colocado gerência de educação a distância. Em vez de ser gerência de educação a distância, ela tá colocando o nome de UFPB Virtual. Aí se você é universidade, você teria de ter o que? Professores. A UFPB Virtual não tem sequer 1 professor. Ela é um setor. Os cursos são todos dos centros. Os professores são todos dos departamentos. Lá não tem nenhum professor que seja da UFPB Virtual, nada. É um setor burocrático.

Caroline: A UFPB Virtual é UFPB.

Prof Lucídio: Ela é um setor burocrático. Ela é UFPB. E aí uma maneira de acabar com essa ideia, era trocar esse nome, em vez de UFPB Virtual, mudar para o que foi criado inclusive.

Caroline: Unidade de Educação a Distância.

Prof Lucídio: Ela foi criada como Unidade de Educação a Distância. Nós mantivemos o nome de fantasia, vamos dizer assim, UFPB Virtual porque tava no site, tava no ideário das pessoas, tava no prédio e tudo mais, mas chegou um momento que isso tava prejudicando, então vamos mudar. Vamos mudar em tudo mudar nos e-mails, mudar nos documentos, no portal, em tudo. Vamos de fato sumir com esse nome UFPB Virtual. É tão forte que as pessoas não falam UEAD. “Vamos lá na Virtual”. E isso vai demorar a mudar porque ficou consolidado no ideário.

Caroline: Eu coloquei isso como curiosidade porque eu mesma demorei a... eu fiz meu Deus porque começa de um jeito e daqui em diante é UEAD. Mas não eu noto que o código financeiro é Unidade de Educação a Distância desde sempre.

Prof Lucídio: O nome UFPB Virtual virou como nome de fantasia.

Caroline: Então professor, estamos aqui a 40 minutos. Tem algo mais, uma lembrança, uma curiosidade, alguma coisa que a gente possa colocar?

Prof Lucídio: Tem assim histórias mil. Muita gente fala: Ah, educação a distância você trabalha com um público diferenciado, a evasão é muito alta. De fato a evasão é muito alta, só que custo aluno também é muito baixo. E o efeito principal da educação a distância, eu vejo como uma ação de justiça social. Se eu sou pobre, estudo em colégios públicos, mas eu tive a sorte de nascer numa cidade onde tem uma universidade pública presencial, eu tenho uma pequena porta de oportunidade na minha vida pra eu cursar e ter uma vida melhor. Então você tem ali uma possibilidade de mobilidade social. Pra quem nasce numa cidade do interior, com família pobre, vai estudar só tem acesso a escola pública naquele município, não tem... mas quando termina o colegial, o ensino médio, ele não tem mais chance de fazer universidade. Em algumas prefeituras mantêm uma casa numa cidade maior ou mantêm transportes levando os estudantes para universidade. É algo que nem todas as prefeituras conseguem fazer, mas algumas conseguem.

Caroline: E Não tem um fluxo tão contínuo. Eu sou do interior, sou de Sapé. E quando eu tava cursando já chegando no médio, eu já fazia planos de como é que eu ia fazer universidade, porque o ônibus da prefeitura ele era dia sim e cinco não. Então eu vi bem isso de perto. Porque para fazer o ensino médio eu precisava me transportar para João Pessoa. Aí eu vejo bem...

Prof Lucídio: Você sente exatamente isso. Então pra mim a modalidade ela se complementa como um mecanismo de justiça social que as universidades presenciais não conseguem atuar. Ela amplia esse mecanismo porque ela de fato chega naquele que não tem a menor possibilidade de ir para uma universidade presencial. E para essa pessoa que está excluída, de fato, você dá uma chance a ela. A capilaridade do ensino presencial não consegue chegar até ele, em todo lugar.

E a distância praticamente acaba com essa limitação. Qualquer pessoa vai encontrar próximo a ele algum polo onde ele poderia se conectar.

Caroline: porque pessoas ao meu redor dizem “mas Caroline me diga se na sua casa a internet funciona todo dia, imagine em Araruna? Como que vai ter internet? Não vai ter todo dia”. Mas vai ter.

Prof Lucídio: Vai ter. Exatamente. E outra coisa, nessa modalidade, o material didático é entregue ao aluno, então ele tem um farto material didático. Aquele material didático é um material condensado. Então, claro, ele não tem, nunca houve um pensamento que aquele material era suficiente pra disciplina. Não, ele dá uma parte muito básica da disciplina e o professor tem de complementar aquilo ali. E tanto é verdade que a gente passa por situações do tipo: uma aluna lá de Pitimbu, ela chegou lá e disse “professor, eu peço aos professores pra passarem menos material pras provas”. “Como assim? O professor passa porque ele sabe que aquele material é importante pra sua formação”. Aí ela disse uma coisa que eu não tava esperando: “professor, acontece que pra uma prova o professor passou 25 contos”. Ou 10 contos sei lá, mas vai que fossem 25 contos, cada conto com 10 páginas. Ela tinha de ler um total de 250 páginas. É muito? É, mas na verdade o impedimento não seria esse. O impedimento é ela não tem computador em casa, então ela não tinha como ler o material no formato digital e ela teve de imprimir. Só que no polo não havia impressora e ela não tinha dinheiro pra mandar imprimir numa lan house. Ou seja, ela não estudou, ela não leu os contos porque a condição financeira dela não permitia. E aí ela foi prejudicada, acabou perdendo a disciplina. O professor que tá aqui elaborando, ele quando escolhe um texto, ele está pensando... ele nunca que vai pensar nesse aspecto, mas isso acontece. E aí tem que ter, nessa modalidade, o professor tem de ter essa sensibilidade no público-alvo, como é que é a vida desses alunos. E aí quando você só percebe isso quando começa a frequentar os polos, conhecer a realidade local, interagir com as pessoas e aí você sabe que tipo de vida aquelas pessoas levam e quando você acompanha isso alguns anos, você chega numa formatura, que você vê a alegria das pessoas chegarem até ali e mais alguns anos depois você volta naquela cidade e encontra a pessoa como professor da rede municipal ou a pessoa já num cargo de secretário municipal de educação. O quanto a mobilidade social ocorreu pra aquela pessoa. Pra mim isso é o grande diferencial, o que realmente motiva, o que faz a modalidade ser uma política efetiva independente da evasão. Evasão pra mim, eu considero que a evasão ela já preexiste antes de qualquer coisa. Porque aquele aluno já está excluído. Quando você dá oportunidade a ele e ele entra, a chance dele na verdade se adequar aquela modalidade é muito baixa porque a escolaridade anterior dele é baixa, a vida que ele leva, as dificuldades inerentes a vida dele são limitações enormes, que fecham as portas.

Caroline: As próprias TICs assustam.

Prof Lucídio: É. Aí com tudo isso pesando contra, quando você consegue tirar, é uma vitória. Então a evasão, os fatores de evasão são diferentes de grande parte dos fatores do presencial. Claro, tem um conjunto comum muito grande mas tem variáveis que só aparecem nessa modalidade.

Caroline: Pra finalizar deixa eu lhe perguntar uma coisa, você acredita na assimilação pelas universidades se hoje, hoje não, o ano que vem, o governo disser não, não tem mais dinheiro, não tem mais edital UAB.

Prof Lucídio: Eu acredito que se isso acontecer a oferta de cursos a distância pelas universidades federais, também pelas estaduais e pelos IFs, mas em particular aqui no contexto, eu diria que ela cai pra algo como 25%. Mas ela vai continuar existindo. Só que o novo modelo vai ser um modelo com ausência de tutoria, não vai haver mais tutores, mas os cursos vão continuar sendo oferecidos. Também vai haver uma redução grande do número de polos porque a universidade não vai conseguir manter a realização dos momentos presenciais enviando professores para esses polos mais distantes em função do custo, mas a modalidade não morre. A modalidade ela na verdade... ela pode, pode até ser que alguma instituição faça algo inusitado se colocar isso como uma prioridade. E aí realocar dinheiro do seu orçamento para investir nesses cursos.

Caroline: Mas você vê alguma tendência de que as universidades institucionalizam sem precisar do governo cortar recursos. Vamos supor: "Não, cansei, não quero mais, quero meu curso EaD. Não quero depender do edital".

Prof Lucídio: Sendo absolutamente sincero, hoje não. Não vejo isso hoje. Eu acredito que quando a situação surgir, do corte do fomento, muitos cursos não vão aceitar simplesmente fechar, vão resistir. E aí vão resistir nessa readequação de número de polos, política de atendimento ao aluno, ausência de tutores, mas acredito que vai ser um movimento de resistência. Até porque há uma coisa muito positiva da modalidade que é a integração da modalidade a distância, essa cultura da EaD vai sendo absorvida pelos professores da instituição e ela passa hoje a fazer parte dos cursos presenciais. Então boa parte das disciplinas contam com apoio da plataforma de educação a distância.

Caroline: E o SIGAA, ele tem uma coisinha assim.

Prof Lucídio: A UFPB Virtual, nós nunca deixamos de ter a plataforma para atender disciplinas do presencial, projetos de mestrado profissionalizante, Prof Bio, Prof Mat, qualquer projeto de especialização que algum professor tenha, a gente sempre deu esse apoio. Também no presencial. Muitos professores preferem hoje no presencial utilizarem o SIGAA que tem um ambiente diria um ambiente bom.

Caroline: O MPPGAV ele trabalhou várias disciplinas. O professor lançava o material no SIGAA mesmo e a gente fazia as discussões. Apesar de ter aula todo santo dia, mas.

Prof Lucídio: Tem uma sala com uma boa estrutura. Eu utilizo também nas minhas disciplinas do presencial.

Caroline: Falta mesmo essa questão de cultura. Eu tentei cozinhar os professores do setor que eu trabalho mas não teve jeito não. Ninguém usa lá não. Mas assim, é formiguinha mesmo. É cultura institucional.

Prof Lucídio: É um processo que tá em curso e é impossível de parar porque do mesmo jeito que a vida digital, quem resistia a vida digital foi engolido por ela, quem resiste a questão da adoção das TICs no dia a dia educacional já cedeu. É inevitável. Tá usando, não acredito quem não use, tem muita gente que não usa na sua potencialidade, mas, por exemplo, a parte de comunicação, hoje quem não se comunica com os alunos usando e-mail ou whatsapp e tudo mais? As mídias sociais, redes sociais. Todos se comunicam com os alunos. Troca de material didático, recepção de trabalhos, também acontece pelas mídias sociais, pelas redes. O cara já tá usando as TICs. Ele não tá usando no ambiente controlado, por exemplo, o que é o Moodle? É um ambiente controlado. Você tem privacidade de acessos, você tem log de toda comunicação, coisa que nas outras ferramentas não tem. Você começa a usar as ferramentas de modo separado e aí você não tem isso.

Caroline: Eu noto que a própria PROGEP tá aumentando a gama de cursos on-line. Porque nós somos quantos? 2000.

Prof Lucídio: O ambiente virtual de aprendizagem é como se fosse um gestor. Antes você tinha um conjunto de arquivos espalhados, aí de repente você tem sistema de gerência de bancos de dados. AVA é isso. Você cria uma roupagem onde várias ferramentas são congregadas e aí você controla o acesso a essas ferramentas, a interação, o registro, e ações só acontecem naqueles grupos e isso cria um ambiente mais efetivo.

Caroline: É uma sala de aula. Então professor, é isso. Lhe agradeço.