

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O processo de institucionalização da Educação a Distância  
na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período  
de 2004 a 2018**

Luciane Penteado Chaquime

São Carlos — SP  
Fevereiro — 2019

LUCIANE PENTEADO CHAQUIME

**O processo de institucionalização da Educação a Distância  
na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no  
período de 2004 a 2018**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill.

São Carlos — SP  
Fevereiro — 2019

## Ficha catalográfica

xxxxx	<p>Chaquime, Luciane Penteadó</p> <p>O processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2004 a 2018/ Luciane Penteadó Chaquime. 2019.</p> <p>253 p.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2019.</p> <p>Orientador: Daniel Mill.</p> <p>1. Educação a Distância. 2. Institucionalização. 3. Teoria Institucional. 4. Ensino Superior Público. 5. Universidade Aberta do Brasil; 6. Universidade Federal de São Carlos. I. Título.</p> <p>XXXXXXXX</p>
-------	--

LUCIANE PENTEADO CHAQUIME

**O processo de institucionalização da Educação a Distância  
na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no  
período de 2004 a 2018**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Mill  
Presidente e Orientador UFSCar – PPGE – São Carlos

Prof. Dr. Marcello Ferreira  
Membro Titular – UnB – Brasília

Profa. Dra. Nara Maria Pimentel  
Membro Titular – UnB – Brasília

Profa. Dra. Fabiane Letícia Lizarelli  
Membro Titular – UFSCar – São Carlos

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro  
Membro Titular – UFSCar – São Carlos

Data da defesa: 19/02/2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luciane Penteadó Chaquime, realizada em 19/02/2019:

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill  
UFSCar

Profa. Dra. Fabiane Letícia Lizarelli  
UFSCar

Prof. Dr. Marcello Ferreira  
UnB

Prof. Dr. Nara Maria Pimentel  
UnB

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Fabiane Letícia Lizarelli, Marcello Ferreira, Nara Maria Pimentel e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*),  
dedico este trabalho que representa a  
concretização do sonho que vocês me  
permitiram almejar.

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim de uma jornada de quatro anos é gratificante! Embora a maior parte dela tenha sido percorrida isoladamente, isso não significa que tenha sido solitariamente. Então, é preciso agradecer aos que, ao longo desse caminho, estiveram ao meu lado dando apoio, seja com palavras, ouvidos, abraços, sorrisos ou apenas por estarem ali, ao meu lado, torcendo por mim.

Assim, inicio agradecendo ao meu pai e à minha mãe, por tudo que me ensinaram sobre a vida e pelas oportunidades que me deram para que eu pudesse estudar e ir atrás dos meus sonhos. Devo agradecê-los, ainda, por terem me dado um irmão, o Maninho, a quem sou grata por me ajudar incondicionalmente, mesmo que seja de “cara amarrada” e “soprando fogo pelas ventas”. Obrigada por ser o contrapeso da minha balança, irmão!

Eu tenho também uma irmã, mas essa foi a vida que me deu: Greissinha, minha amiga-irmã. A você agradeço por sempre estar disponível, por me ouvir, por enxugar minhas lágrimas, pelas risadas, por me ajudar com as dúvidas técnicas, por me compreender, enfim, obrigada por sua amizade! Sem ela, o cansaço dessa jornada teria sido bem maior.

Há outra amiga a quem tenho muito o que agradecer: Susi. Obrigada, minha lindinha, por me fazer companhia incansavelmente por horas enquanto eu ficava com os olhos grudados na tela do computador, escrevendo. O seu carinho gratuito para comigo foi acalentador nos momentos mais difíceis, me ajudando a não desistir.

Larissa e Robison também são amigos a quem tenho que agradecer. Sem o apoio e o carinho de vocês, me incentivando a manter o corpo são enquanto a mente já dava sinais de esgotamento, eu certamente não teria alcançado a linha de chegada. Muito obrigada por cuidarem de mim!

A vida acadêmica, contudo, não nos traz apenas novos conhecimentos e aprendizado. Ela nos possibilita conviver com pessoas que, por dividirem os mesmos anseios e dificuldades, acabam se tornando amigas. Assim, agradeço ao André, Alessandra e Braian, pelos almoços, cafés e boas prosas que temos desde que ingressei no mestrado e que, a depender de mim, continuarão para além do doutorado. Agradeço, ainda, às amigas Aline e Eliana pela parceria nos trabalhos acadêmicos e pela “positividade” ao longo desses quatro anos.

Devo, ademais, um agradecimento às professoras Fabiane Letícia Lizarelli, Nara Maria Pimentel, Teresa Cristina Janes Carneiro, Maria Iolanda Monteiro e ao professor Marcello Ferreira que prontamente aceitaram o convite, seja para a banca de qualificação, seja para a de defesa, disponibilizando parte de seu tempo para ler e dialogar sobre meu trabalho. Seus questionamentos, comentários, críticas e sugestões contribuíram sobremaneira para ampliar meu olhar sobre o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, para meu processo formativo como pesquisadora.

Ao professor Daniel Mill, meu orientador, agradeço pelo profissionalismo, pelas oportunidades de aprendizado, pelos ensinamentos, por ter me acolhido desde o mestrado não apenas como orientanda, mas como pessoa. Mill, muito obrigada pela paciência e confiança!

É importante lembrar que a escrita desta tese não teria sido possível sem a participação das pessoas que doaram uma hora, às vezes mais, do seu tempo para compartilhar comigo suas impressões, sua vivência, sua experiência, suas expectativas, enfim, seu conhecimento sobre a educação a distância da UFSCar. A cada uma das entrevistadas e a cada um dos entrevistados eu só tenho a dizer: muito obrigada!

Por fim, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, instituição da qual eu me orgulho muito em dizer que sou professora, pelo afastamento concedido para que eu pudesse finalizar essa etapa de formação.



Nada que nos prenda  
Nada que limite  
Nada que acorrente  
O nosso sonho ao chão.

Marcus Viana

## RESUMO

CHAQUIME, L. P. O processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2004 a 2018. 2019. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019.

A institucionalização da educação a distância (EaD), com base na Teoria Institucional, pode ser entendida como um processo embasado na dinâmica de interação entre a universidade e o campo educacional. Sua análise então abarca, por um lado, elementos exógenos relacionados às pressões exercidas pelo campo para que a universidade ofereça cursos a distância. Por outro, envolve elementos endógenos relativos às contínuas e graduais adaptações realizadas pela universidade para inserir sistemicamente a EaD em seu arranjo estrutural interno visando legitimar-se socialmente. No Brasil, a EaD sedimentou-se no campo educacional com a Lei nº 9.394/1996, configurando-se como uma modalidade com potencial para democratizar o acesso à Educação Superior. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído em 2006, consistiu na política pública mais relevante na indução da oferta de cursos a distância por instituições públicas de Ensino Superior que, a partir da adesão, iniciam as adaptações e mudanças estruturais e organizacionais necessárias para atender às especificidades concernentes à gestão de sistemas de EaD. Sendo assim, o objetivo geral desta tese foi analisar a institucionalização da EaD na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e os específicos foram: identificar e descrever o histórico da institucionalização da EaD na UFSCar, relacionando-o ao campo educacional brasileiro; caracterizar a estrutura de gestão acadêmico-pedagógica e administrativa criada para apoiar a oferta de cursos na modalidade a distância, bem como a tipologia de EaD adotada pela UFSCar; mapear e analisar os fatores que se colocam como limitantes à institucionalização da EaD na universidade, identificando sua natureza; identificar e analisar os elementos mais significativos quanto ao favorecimento da institucionalização da EaD na UFSCar e; analisar as perspectivas em relação à institucionalização da EaD na UFSCar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa que perpassou as fases de levantamento e estudo de bibliografia, coleta de dados por meio das técnicas de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, análise dos dados e divulgação dos resultados. Dentre os principais resultados encontrados destacam-se: o início da institucionalização da EaD na UFSCar está relacionado à adesão ao Sistema UAB para a oferta de cinco cursos de graduação, o que acarretou a criação de uma unidade gestora de EaD que foi incorporada à estrutura da universidade, bem como de normas, procedimentos e regulamentações acerca da modalidade; a institucionalização da modalidade na UFSCar representou a conciliação entre sua função social de democratizar o acesso à educação superior e sua manutenção enquanto organização que visa sobreviver no campo em que atua; as tendências para a continuidade da institucionalização na UFSCar apontam para o incentivo à Educação Híbrida e, ainda, sugerem uma maior submissão da universidade ao mercado na medida em que amplia-se a oferta de cursos de especialização pagos e buscam-se parcerias com o setor privado como forma de manter as atividades da unidade gestora de EaD na UFSCar.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Institucionalização; Teoria Institucional; Ensino Superior Público; Sistema Universidade Aberta do Brasil; Universidade Federal de São Carlos.

## ABSTRACT

CHAQUIME, L. P. The institutionalization process of Distance Education at the Federal University of São Carlos (UFSCar) from 2004 to 2018. 2019. 257 p. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of São Carlos, São Carlos. 2019.

The institutionalization of distance education (DE), based on the Institutional Theory, can be understood as a process based on the dynamics of interaction between the university and the educational field. His analysis then includes, on the one hand, exogenous elements related to the pressures exerted by the field for the university to offer courses at a distance. On the other hand, it involves endogenous elements related to the continuous and gradual adaptations carried out by the university to systematically insert the DE into its internal structural arrangement in order to legitimize itself socially. In Brazil, DE settled in the educational field with Law 9.394/1996, being configured as a modality with the potential to democratize the access to Higher Education. The Universidade Aberta do Brasil System (UAB), instituted in 2006, consisted of the most relevant public policy in the induction of distance courses offered by public higher education institutions that, from the moment of adherence, initiate the necessary structural and organizational changes and changes to meet the specificities concerning the management of DE systems. Therefore, the general objective of this thesis was to analyze the institutionalization of the DE at the Federal University of São Carlos (UFSCar) and the specific ones were: to identify and describe the history of the institutionalization of DE in UFSCar, relating it to the educational field Brazilian; characterize the structure of academic-pedagogical and administrative management created to support the offer of courses in the distance modality, as well as the type of DE adopted by UFSCar; mapping and analyzing the factors that limit the institutionalization of DE in the university, identifying its nature; identify and analyze the most significant elements in favor of the institutionalization of DE in UFSCar and; to analyze the perspectives regarding the institutionalization of DE at UFSCar. In order to do so, a qualitative research was carried out, through the survey and study of bibliography, data collection through documental research techniques and semi-structured interviews, data analysis and dissemination of results. Among the main results, the following stand out: the beginning of the institutionalization of the DE in UFSCar is related to the adherence to the UAB System for the offer of five undergraduate courses, which led to the creation of an DE unit that was incorporated into the structure of the university, as well as rules, procedures and regulations regarding the modality; the institutionalization of the modality in UFSCar represented the conciliation between its social function of democratizing access to higher education and its maintenance as an organization that aims to survive in the field in which it operates; the trends for the continuity of the institutionalization at UFSCar point to the encouragement of Blended Learning and also suggest a greater submission of the university to the market as the offer of specialization courses is increased, and partnerships are sought with the private sector as a way of maintaining the activities of the unit manager of DE in UFSCar.

**Keywords:** Distance Education; Institutionalization; Institutional Theory; Public Higher Education; Universidade Aberta do Brasil System; Federal University of São Carlos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.1 – A institucionalização conforme a Teoria Institucional .....	36
Figura 2.2 – Representação das etapas da pesquisa .....	58
Figura 2.3 – Experiência dos entrevistados com a modalidade a distância anterior à atuação na EaD da UFSCar .....	65
Figura 2.4 – Quantidade de entrevistados por ano de ingresso na Universidade Federal de São Carlos .....	66
Figura 2.5 – Localização dos campi da Universidade Federal de São Carlos.....	69
Figura 2.6 – Organograma simplificado da Universidade Federal de São Carlos.....	70
Figura 2.7 – Estrutura da Secretaria de Informática da UFSCar em 2009.....	75
Figura 2.8 – Estrutura da Secretaria de Informática da UFSCar em 2015.....	78
Figura 2.9 – Vagas ofertadas pela UFSCar em cursos presenciais e EaD no período 2007-2013 (em quantidade).....	83
Figura 2.10 – Alunos regularmente matriculados em cursos presenciais e a distância da UFSCar, entre 2007 e 2017 (em quantidade).....	84
Figura 2.11 – Polos ofertantes de cursos UAB-UFSCar .....	85
Figura 2.12 – Graduados nos cursos UAB-UFSCar no período de 2011 a 2017 (em quantidade) .....	86
Figura 3.13 – Gerações da Educação a Distância .....	93
Figura 3.14 – Organograma da Secretaria de Educação a Distância (SEED)/MEC a partir do Decreto nº 6.320/07.....	99
Figura 3.15 – Organograma da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES .....	112
Figura 4.16 – Estrutura organizacional básica do sistema gestor da UAB-UFSCar .....	143
Figura 5.17 – Estrutura organizacional da SEaD/UFSCar.....	150
Figura 5.18 – Estrutura organizacional básica do sistema de acompanhamento direto ao aluno da UAB-UFSCar .....	186

## LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Quantidade de vagas em cursos UAB-UFSCar ofertadas em cada vestibular .....	81
Tabela 3.2 – Cursos de graduação a distância e ingressos em instituições brasileiras públicas e privadas no período de 2000 a 2017, em números .....	105
Tabela 4.3 – Distribuição dos docentes da UFSCar por Centro e por Categoria.....	140
Tabela 5.4 – Transferências internas de alunos dos cursos de graduação a distância da UFSCar em 2008 .....	180
Tabela 5.5 – Transferências internas de alunos dos cursos de graduação a distância da UFSCar em 2011 .....	180

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Contributos da Teoria Institucional às análises sobre institucionalização .....	36
Quadro 1.2 – Trabalhos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sobre a temática institucionalização da EaD .....	42
Quadro 2.3 – Documentos da Universidade Federal de São Carlos coletados e analisados na pesquisa .....	59
Quadro 2.4 – Unidades administrativas que auxiliam na gestão da UFSCar .....	71
Quadro 2.5 – Principais marcos da institucionalização da EaD na UFSCar .....	72
Quadro 2.6 – Cursos de graduação a distância ofertados pela UAB-UFSCar .....	80
Quadro 2.7 – Grupos de pesquisa da UFSCar certificados que abordam a educação a distância em pelo menos uma de suas linhas, organizados por ano de formação.....	88
Quadro 3.8 – Principais programas implementados pela SEED/MEC entre 1996 e 2011 .....	101
Quadro 3.9 – Principais documentos sobre a modalidade a distância a partir de 1996 ..	103
Quadro 3.10 – Funções envolvidas na operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil .....	113
Quadro 4.11 – A EaD no Plano de Gestão da UFSCar para o período de 2008 a 2012.....	124
Quadro 4.12 – Diretrizes gerais das atividades acadêmicas da UFSCar expostas no PDI 2013-2017 que abrangem a educação a distância.....	129
Quadro 4.13 – Diretrizes institucionais para políticas de extensão e pesquisa elaboradas no PDI 2013-2017 da UFSCar e que abarcam a modalidade a distância.....	130
Quadro 4.14 – Operações previstas no Plano Estratégico para a Gestão 2012-2016 para a concretização do Eixo 1 .....	132
Quadro 5.15 – Finalidades e competências das coordenadorias que compõem a SEaD/UFSCar.....	151
Quadro 5.16 – Indicadores de qualidade dos cursos a distância da UFSCar, segundo a Portaria nº 1.502/2012.....	158
Quadro 5.17 – Polidocência nos cursos da SEaD/UFSCar .....	164
Quadro 5.18 – Roteiro para a elaboração dos Guias de Estudo dos cursos a distância da UFSCar.....	176

Quadro 5.19 – Responsabilidades do polo de apoio presencial parceiro da UFSCar na oferta dos cursos a distância .....	185
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a distância

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAP – Comissão Própria de Avaliação

CAPE – Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET – Centro de Ciências Exatas e da Terra

CCGT – Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia

CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas

CCN – Centro de Ciências da Natureza

CCTS – Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade

CEaD – Centro de Educação a Distância

CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

CIPeF – Coordenadoria de Inovações Pedagógicas e Formativas

CITE – Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CoAd – Conselho de Administração

CODAP – Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

ConsUni – Conselho Universitário

COPEA – Coordenadoria de Processo de Ensino-Aprendizagem

CORI – Coordenadoria de Relações Institucionais

DED – Diretoria de Educação a Distância

DI – *Designer* instrucional

EaD – Educação a distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAI – Fundação de Apoio Institucional



IES – Instituição de ensino superior

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituição pública de ensino superior

LaIFE – Laboratório Integrado de Formação em Educação e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LiSa – Livre Saber

LOA – Laboratório de Objetos de Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PNE – Plano Nacional de Educação

PoCA – Portal de Cursos Abertos

PPI – Projeto Político Institucional

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCA - Sistemas Complexos Adaptativos

SEaD – Secretaria de Educação a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SESu – Secretaria de Educação Superior

SGB – Sistema de Gestão de Bolsas

SIED:EnPED – Simpósio Internacional de Educação a Distância: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFT – Universidade Federal de Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá

Unitins – Universidade Estadual do Tocantins

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	19
1 Objetivos geral e específicos .....	24
2 Justificativa para a escolha da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como arena para a coleta dos dados empíricos .....	25
3 Estrutura da tese.....	26
CAPÍTULO 1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS E PANORAMA DAS INVESTIGAÇÕES .....	28
1.1 Contributos da Teoria Institucional à análise da institucionalização .....	28
1.2 A institucionalização da educação a distância .....	37
1.3 Pesquisas sobre institucionalização da EaD em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .....	40
1.4 Considerações sobre a Teoria Institucional como referencial teórico para análises de institucionalização.....	53
CAPÍTULO 2 O DELINEAR DA PESQUISA .....	56
2.1 A pesquisa qualitativa .....	56
2.2 Etapas da investigação .....	57
2.2.1 Levantamento e estudo de bibliografia .....	58
2.2.2 Coleta de dados .....	59
2.2.3 Análise dos dados .....	63
2.2.4 Divulgação dos resultados .....	64
2.2.5 Breve caracterização dos entrevistados .....	64
2.3 A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) .....	67
2.3.1 Linha do tempo da institucionalização da EaD na UFSCar .....	71
2.3.2 A EaD anterior ao início da institucionalização .....	75
2.3.3 A EaD após iniciada a institucionalização: características gerais .....	80
CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. ....	90
3.1 A educação a distância .....	91
3.2 Sistemas e gestão da EaD .....	93
3.3 Atores e iniciativas relevantes para a EaD no campo educacional brasileiro .....	95
3.4 A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação .....	99
3.5 A regulamentação da modalidade EaD .....	103
3.6 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) .....	108
3.7 Considerações sobre a educação a distância no campo da educação superior brasileira .....	117
CAPÍTULO 4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFSCAR: RELAÇÕES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	120
4.1 A Universidade Federal de São Carlos e o campo da Educação Superior: enfoque na educação a distância .....	121
4.1.1 A EaD no PDI 2004-2008 .....	122
4.1.2 A EaD no Plano de Gestão 2008-2012 .....	123
4.1.3 A EaD no PDI 2013-2017 .....	128

4.1.4 A EaD no Plano de Gestão 2012-2016 .....	132
4.2 A parceria UAB-UFSCar .....	133
4.3 Ações iniciais para a institucionalização da EaD na UFSCar .....	139
4.4 Considerações sobre as relações entre a UFSCar e o campo da educação superior na institucionalização da EaD .....	146
<b>CAPÍTULO 5 O “JEITO UFSCAR DE FAZER EAD”: NOVOS ARRANJOS ESTRUTURAIS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>148</b>
5.1 A Secretaria de Educação a Distância (SEaD) .....	148
5.2 A política de educação a distância da UFSCar .....	157
5.3 Concepção didático-pedagógica dos cursos .....	160
5.4 Organização da polidocência .....	162
5.5 Materiais didáticos e tecnologias .....	171
5.6 Ações voltadas aos discentes .....	177
5.7 Articulação com os polos de apoio presencial .....	183
5.8 Financiamento .....	188
5.9 Considerações sobre o “jeito UFSCar de fazer EaD” .....	194
<b>CAPÍTULO 6 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFSCAR PARA ALÉM DO SISTEMA UAB.....</b>	<b>197</b>
6.1 Limitações à institucionalização da EaD na UFSCar .....	197
6.2 Aspectos positivos da institucionalização da EaD na UFSCar .....	203
6.3 Perspectivas da institucionalização da EaD na UFSCar diante de um cenário de mudanças .....	213
6.4 Considerações sobre a institucionalização da EaD na UFSCar para além do Sistema UAB .....	221
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO A – Parecer de aprovação da pesquisa .....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>252</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade em que estudantes e professores encontram-se espacialmente, e por vezes também temporalmente, separados. Sendo assim, para que haja interação, é necessária a mediação de alguma tecnologia de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2013). Embora não seja algo novo, a EaD tem ganhado grande projeção, especialmente após a popularização da internet e generalização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por possibilitar uma flexibilização na maneira de organizar o processo educacional. Nesse sentido, a modalidade a distância teria potencial para democratizar o acesso à educação formal (MOORE; KEARSLEY, 2013), levando-a a regiões mais longínquas dos centros educacionais e, também, atendendo aqueles que, por razões de trabalho, não têm disponibilidade para frequentar diariamente uma sala de aula em determinado horário.

A flexibilidade espaço-temporal característica da modalidade a distância configurou-se num importante argumento para instituí-la no campo da Educação Superior brasileira a partir de num ambiente caracterizado por mudanças decorrentes da Reforma Administrativa do Estado implementada, no ano de 1995, pelo governo Fernando Henrique Cardoso (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Por sua vez, a Reforma concretizou, no Brasil, um movimento que atingiu a maior parte dos países do mundo a partir dos anos 1960 e 1970, mas consolidou-se na década de 1980. Tal movimento originou-se da combinação, em âmbito político, do esgotamento do Estado do Bem-Estar Social (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001) e, na esfera econômica, da passagem da produção baseada no taylorismo-fordismo para um “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1994, p. 119).

De modo bastante amplo, pode-se dizer que esse movimento resultou numa nova fase de expansão capitalista pautada na redefinição do papel do Estado e na valorização do mercado. Na prática, diversos países do mundo, entre eles o Brasil, tomaram medidas em prol do “ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 27), além de realizarem reformas no sistema previdenciário e no mercado de trabalho (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Isso porque a atuação do Estado foi modificada com a implantação do modelo de administração pública gerencial, fortemente

atrelado a “princípios e práticas da gestão empresarial” (CARVALHO, 2009, p. 1146). De acordo com esse modelo, a ação estatal restringe-se à regulação e à facilitação das atividades do setor privado, ou seja, “o Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços” (CARVALHO, 2009, p. 1148).

Consoante a esses pressupostos, Chauí (1999) frisa que o objetivo da Reforma Administrativa de 1995 foi modernizar as atividades estatais por meio da racionalização, ou seja, distribuindo-as em setores, dentre os quais o “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais” (CHAUÍ, 1999, p. 3). Nesse setor foram enquadradas instituições educacionais, de saúde, culturais, além de outras relacionadas a direitos sociais que, por meio de contratos de gestão celebrados com o Estado, passaram a atuar como organizações sociais para prestar serviços e desempenhar funções que anteriormente eram responsabilidade estatal (CHAUÍ, 1999). Assim, a partir da Reforma Administrativa do Estado, princípios fortemente atrelados ao mercado, como competitividade e eficiência, passam a nortear as instituições públicas, as quais se basearão, então, em empresas privadas para se tornarem mais exitosas e eficazes na realização de seus objetivos (GOULART; SILVA; FERREIRA, 2016).

No que diz respeito ao Ensino Superior, tido como elemento estratégico para a transformação social e o crescimento econômico (BELLONI; OBINO NETO, 2000), a Reforma de 1995 provocou alterações significativas em sua estrutura sob o argumento de ser elitista e, portanto, incapaz de atender a toda demanda social. Alegava-se, também, que a tríade ensino-pesquisa-extensão que sustentava o modelo acadêmico desde a Reforma Universitária de 1968, tornava-o uniforme e extremamente caro, inviabilizando economicamente a democratização do acesso a ele (SGUISSARDI, 2000). Para os reformistas, então, a Educação Superior brasileira, insuficiente no preparo adequado dos profissionais para o mercado de trabalho, estaria em crise (SGUISSARDI, 2000).

A Reforma do Ensino Superior incorreu assim, por um lado, na “*diferenciação institucional [...] com maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas*” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 51, grifo dos autores) por meio do uso de recursos públicos, propiciando o aparecimento dos centros universitários, faculdades integradas e institutos (DOURADO, 2010) e promovendo o crescimento desse setor “numa escala sem precedentes na educação nacional” (DOURADO, 2010, p. 4).

Por outro lado, ao alterar a lógica de organização e funcionamento das instituições públicas, especialmente as federais (DOURADO, 2010), a Reforma promoveu a “*diversificação das [suas] fontes de financiamento*” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 51, grifo dos autores), induzindo-as a “entrarem no mercado em busca de recursos, competindo entre si e com outros projetos e demandas” (BELLONI; OBINO NETO, 2000, p. 215) com vistas a empreender ações para além do ensino. Um exemplo disso seria a possibilidade de cobrança para a oferta de cursos de extensão (SGUISSARDI, 2000). Ademais, “criou um eficiente sistema de avaliação<sup>1</sup>” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 52) tanto para os alunos quanto para as IPES, com vistas a aferir a qualidade e a eficácia do serviço oferecido. Para Chauí (1999), a ação estatal via Reforma transformou o *status* da universidade pública que de instituição, que almeja universalidade, passou a operar como organização, isto é, voltando suas ações à própria sobrevivência dentro do campo educacional.

No âmbito da Reforma, a modalidade a distância será enfatizada como possibilidade viável para a ampliação de vagas e democratização do acesso ao Ensino Superior (DOURADO, 2002) também na esfera pública, uma vez que, pela formação de redes universitárias e integração de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, alternando momentos presenciais e remotos, seria possível intensificar programas institucionais, expandindo a oferta de cursos e, ainda, solucionar a evasão em cursos de graduação (BELLONI; OBINO NETO, 2000). A EaD servirá, particularmente, como estratégia para difundir iniciativas governamentais em torno da formação de professores para a Educação Básica (DOURADO, 2008), sob o argumento de que contribuiria para a diminuição do déficit de profissionais, acarretando melhorias na qualidade desse nível de ensino (MOUSQUER; OLIVEIRA; DRABACH, 2013).

Ao possibilitar resposta comum a diferentes situações (JEPPERSON, 1999), num dado momento histórico, concretizando-se como modalidade educacional potencialmente democratizadora sob os argumentos supramencionados, a EaD tornou-se uma instituição, ou seja, “uma estrutura material [...] constituída para atender a determinada necessidade” (SAVIANI, 2005, p. 28) e, portanto, criada para permanecer. Materializando-se nas legislações e políticas públicas de Educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>1</sup> Materializado na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a EaD incorporou-se como unidade e de modo sistêmico (SAVIANI, 2005) ao campo da Educação Superior brasileira e adentrou as universidades públicas, especialmente as federais, fortemente induzida pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). As parcerias firmadas entre as universidades públicas e o Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos de graduação a distância via Sistema UAB, então, deram início à institucionalização da EaD no interior dessas organizações.

Com base na Teoria Institucional, a institucionalização da EaD no Ensino Superior público brasileiro é entendida e analisada a partir de uma perspectiva “processual e de diferentes níveis ou gradações, que se associam a um conjunto de decisões estratégicas e medidas a serem adotadas por seus agentes” (FERREIRA; NASCIMENTO; MILL, 2018). Nesse sentido, a institucionalização<sup>2</sup> da EaD apresenta uma dimensão exógena, relativa ao campo da Educação Superior que instituiu a modalidade e a induziu nas IPES primordialmente por meio do Sistema UAB e, ainda, uma dimensão endógena, preponderante, que abarca as discussões internas às universidades (FERREIRA; MILL, 2014) para incorporar a modalidade de maneira sistêmica, isto é, plenamente integrada à estrutura universitária e funcionando, guardadas as especificidades, segundo os mesmos parâmetros da educação presencial.

Além disso, vale ressaltar que a própria EaD deve ser entendida como um sistema em que “aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 13), como suas partes componentes, operem de maneira integrada e funcional para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem a distância. Desse modo, a alteração em qualquer um dos componentes afetaria diretamente o funcionamento dos demais.

Sendo assim, do ponto de vista endógeno, diversas adaptações e até mesmo mudanças foram necessárias para integrar, sistemicamente, a modalidade à estrutura construída e organizada historicamente para a oferta de cursos presenciais, o que, em diversas IPES, culminou na criação de um setor inteiramente novo (MOORE; KEARSLEY, 2013), geralmente chamado de Centro de Educação a Distância (CEaD), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), Secretaria de Educação a Distância (SEaD) ou outra

---

<sup>2</sup> Considera-se importante registrar, aqui, que embora a banca de qualificação tenha sugerido, naquele momento, utilizar a expressão “processo de institucionalização” como forma de enfatizar a natureza dinâmica do conceito, na ocasião da defesa a discussão foi retomada, pois o uso da expressão poderia indicar redundância e equívoco conceitual. Isso porque, conforme a Teoria Institucional, a institucionalização é compreendida e utilizada, como instrumento teórico, no sentido processual.



denominação a depender da estrutura organizacional pré-existente. Isso porque a especificidade da modalidade a distância impacta em características acadêmico-pedagógicas e administrativas também peculiares (FERREIRA; MILL, 2014) que precisam ser atendidas para que os cursos sejam implementados com a mesma qualidade dos presenciais.

Em linhas gerais, no que diz respeito às particularidades pedagógicas, os cursos a distância mediados por tecnologias digitais demandam a polidocência (MILL, 2010), isto é, o trabalho de diversos profissionais que, em conjunto e de modo articulado, planejam, implementam e acompanham o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário que professores e demais envolvidos nas atividades pedagógicas conheçam os recursos tecnológicos disponíveis para a oferta de cursos, bem como estratégias educacionais diferenciadas que permitam a interação efetiva e, ainda, atendam a estilos de aprendizagem variados (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Já no que se refere aos aspectos administrativos, a oferta de cursos na modalidade EaD abarca, além da gestão financeira e de pessoal, presente na administração de modo geral, fatores mais específicos como, por exemplo, serviços de atendimento e apoio aos alunos em seus lugares de origem, escolha de mídias e tecnologias, logística de encontros presenciais e de distribuição de materiais didáticos, formação dos profissionais envolvidos, entre outros (RUMBLE, 2003), os quais também presumem uma gerência.

As considerações feitas até o momento constituem o pano de fundo que justifica o interesse e a importância da investigação qualitativa empreendida, da qual resultou esta tese. Os cursos na modalidade a distância cresceram consideravelmente nas últimas duas décadas em virtude das políticas educacionais pós LDB/1996, com base no argumento de democratização do acesso ao Ensino Superior. As universidades públicas também participaram desse processo ao firmarem parceria com o MEC para, por meio do Sistema UAB, ofertar cursos na modalidade e, dessa maneira, tiveram que se adaptar estruturalmente e administrativamente para a oferta desses cursos, o que gerou implicações de diversas naturezas em sua dinâmica interna, suscitando questionamentos, tais como: de que maneira as instituições públicas de ensino superior (IPES) lidaram com os cursos EaD, a partir da indução via Sistema UAB? O que precisou ser criado ou adaptado, tanto na estrutura física, quanto pedagógica, ou referente à gestão administrativa e acadêmica, para inserir a modalidade no cotidiano universitário? Quais foram os impactos

que a inserção da EaD acarretou para o funcionamento das IPES? Quais as principais dificuldades e resistências enfrentadas pelos gestores no processo de fomento aos cursos EaD em suas universidades? Quais as perspectivas da modalidade nas instituições que aderiram à UAB?

Considera-se que a busca por respostas a essas e outras questões por meio da análise da institucionalização da EaD com foco em IPES propicia aportes tanto teóricos quanto empíricos para se refletir acerca da complexidade inerente à implementação da modalidade, bem como de suas potencialidades e limites frente aos desafios de democratização do acesso à Educação Superior na esfera pública. Isso porque, estabelecendo-se como uma modalidade educacional normatizada, sua institucionalização nas IPES deve apresentar qualidade da mesma forma como ocorre com a oferta de educação presencial para que efetivamente favoreça a democratização do acesso a que se propõe.

Dito isso, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: quais as principais implicações da institucionalização da EaD na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)?

Como hipótese, presumiu-se que a institucionalização da EaD na UFSCar teve início com a adesão ao Sistema UAB e que, a partir disso, novos arranjos organizacionais foram criados para que a modalidade se inserisse sistemicamente à universidade.

## **1 Objetivos geral e específicos**

Consoante à questão, o objetivo geral consistiu em analisar a institucionalização da EaD na UFSCar e os objetivos específicos foram:

- Identificar e descrever o histórico da institucionalização da EaD na UFSCar, relacionando-o ao campo educacional brasileiro;
- Caracterizar a estrutura de gestão acadêmico-pedagógica e administrativa criada para apoiar a oferta de cursos na modalidade a distância, bem como a tipologia de EaD adotada pela UFSCar na institucionalização da modalidade;
- Mapear e analisar os fatores que se colocam como limitantes à institucionalização da EaD na UFSCar, identificando sua natureza;

- Identificar e analisar os elementos mais significativos no que se refere ao favorecimento da institucionalização da EaD na UFSCar do ponto de vista dos envolvidos no processo;
- Analisar as perspectivas da UFSCar em relação à institucionalização da EaD.

## **2 Justificativa para a escolha da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como arena para a coleta dos dados empíricos**

Os motivos para a escolha da UFSCar como campo empírico para a investigação estão relacionados, primeiramente, à sua participação no Edital nº 01/2005 – SEED/MEC, também chamado de Edital UAB1, por meio do qual iniciou a oferta de cinco cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Musical, Engenharia Ambiental, Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e Bacharelado em Sistemas de Informação. Vale lembrar que, além da UFSCar, somente a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) propôs curso de Engenharia tanto no Edital UAB1 quanto no Edital UAB2, publicado em 14 de novembro de 2006. Contudo, apenas a UFSCar ofereceu o curso, o que denota uma especificidade dessa instituição em relação às demais que aderiram ao Sistema UAB.

Em segundo lugar, a UFSCar, antes mesmo de estar efetivamente credenciada para a oferta de cursos superiores na modalidade EaD, o que ocorreu em 2010, por meio da Portaria nº 1.369, de sete de dezembro, criou uma estrutura específica para apoiar a oferta dos cursos a distância, a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), refletindo alterações em seu formato organizacional visando a incorporação da modalidade.

Um terceiro ponto que pode ser destacado para embasar a escolha foi o fato de três dos cinco cursos oferecidos pela UAB-UFSCar terem sido avaliados com conceitos quatro e cinco no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o que, no âmbito da Educação Superior a distância, lhes garantiu visibilidade e credibilidade quanto ao sistema de EaD organizado pela instituição.

A ausência da UFSCar como campo empírico de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* acerca da institucionalização da EaD, apontada pela pesquisa bibliográfica nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD), constituiu-se, igualmente, num elemento para justificar seu enfoque.

Por fim, vale mencionar que a proximidade da pesquisadora com a UFSCar, decorrente do fato de ter sido aluna de mestrado e doutorado e, ainda, de residir no município de Araraquara, localizado a cerca de 40 quilômetros de São Carlos, também foi considerada na escolha.

### **3 Estrutura da tese**

Estruturalmente a tese foi organizada em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado *A institucionalização da educação a distância: subsídios teóricos para a análise e panorama das investigações*, o objetivo é contextualizar a leitora e o leitor acerca da “lente teórica” (CRESWELL, 2010) que embasou a investigação sobre as implicações da institucionalização da EaD na UFSCar, bem como apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a temática realizada em duas bases de dados que comportam teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros.

O segundo capítulo, *O delinear da pesquisa*, caracteriza a investigação como qualitativa, apresenta os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas para a coleta de dados empíricos e, ainda, contextualiza a educação a distância na UFSCar.

O terceiro capítulo, intitulado *A educação a distância no campo da educação superior* enfoca a dimensão exógena da institucionalização ao abordar a inserção da modalidade no campo da educação superior. Nesse sentido, apresenta as especificidades da EaD, bem como os elementos necessários à organização e gestão de sistemas para sua operacionalização, faz um histórico recuperando os principais atores e iniciativas que favoreceram sua instituição no campo, discute as regulamentações referentes à modalidade a distância e, por fim, discorre sobre o Sistema UAB.

No quarto capítulo, *A institucionalização da EaD na UFSCar: relações com o campo da educação superior*, o objetivo é analisar as interações entre a universidade e o campo educacional no que diz respeito à EaD. Sendo assim, apresenta a análise do PDI e Plano de Gestão, discute sobre a adesão da UFSCar ao Sistema UAB e, ainda, aborda as primeiras

ações da universidade com vistas a incorporação sistêmica da modalidade em sua estrutura.

O quinto capítulo é dedicado à caracterização da SEaD, à apresentação da política de EaD da UFSCar e também à explicitação e discussão sobre a gestão acadêmico-pedagógica e administrativa da EaD. Assim, o capítulo é intitulado como *O “jeito UFSCar de fazer EaD”: novos arranjos estruturais na institucionalização da educação a distância.*

Por fim, no sexto capítulo, *A institucionalização da EaD na UFSCar para além do Sistema UAB*, são abordadas as limitações e os aspectos positivos decorrentes da institucionalização, bem como as perspectivas em relação à modalidade na universidade.

## Capítulo 1

### **A institucionalização da educação a distância: subsídios teóricos para a análise e panorama das investigações**

A institucionalização é um conceito presente em estudos organizacionais, uma vez que busca explicar a dinâmica das interações entre as organizações e o ambiente em que estão inseridas. Na área educacional, o conceito tem sido usado por pesquisadores brasileiros para analisar as estratégias empreendidas pelas instituições universitárias públicas, historicamente ofertantes de educação presencial, visando inserir a modalidade a distância e suas peculiaridades à estrutura formal e às práticas organizacionais.

A Teoria Institucional ou Institucionalismo é a base para compreensão de processos de institucionalização e, portanto, o capítulo tem início com uma explanação acerca de seus principais aspectos. Em seguida, aborda-se a discussão sobre a institucionalização da EaD no referencial teórico brasileiro. Na terceira seção, são expostos os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a institucionalização da EaD em programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada em duas bases de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Base Digital de Teses e Dissertações. Por fim, são tecidas breves considerações acerca das potencialidades do quadro teórico da Teoria Institucional.

#### **1.1 Contributos da Teoria Institucional à análise da institucionalização**

Os estudos organizacionais têm como objeto as organizações que se estruturam visando perenidade, tais como universidades, hospitais, prefeituras, empresas, entre diversas outras. Em suas análises, os pesquisadores organizacionais enfocam a maneira como a organização se estrutura e se gerencia para alcançar seus objetivos e, para tanto, consideram as relações que se estabelecem internamente entre as pessoas e, ainda, as interações da organização com o ambiente em que está inserida (LIZARELLI, 2012). O ambiente, por sua vez, pode ser examinado de uma perspectiva macro, isto é, “considerando condições tecnológicas, sociais, políticas, governamentais, econômicas, entre outras” (LIZARELLI, 2012, p. 11-12) ou de um ponto de vista mais próximo à

organização, ou seja, englobando suas relações com fornecedoras, consumidoras ou competidoras.

Frequentemente utilizada em estudos organizacionais, a Teoria Institucional na vertente sociológica<sup>3</sup>, tem suas raízes em Philip Selznick (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999; FACHIN; MENDONÇA, 2003), sociólogo norte-americano que viveu entre os anos de 1919 e 2010 e que, nas décadas de 1940 e 1950, desenvolveu pesquisas a partir de uma posição epistemológica subjetivista que o levou a adotar uma “abordagem simbólico-interpretativa” (FACHIN; MENDONÇA, 2003, p. 29) das organizações. Desse modo, entendia a organização como uma ferramenta racional, concebida com vistas à execução de um serviço e caracterizada pela existência de um “sistema formal de regras e objetivos” (SELZNICK, 1971, p. 5). Assim definida, a organização, para o autor, consistia em “um instrumento técnico para a mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida” (SELZNICK, 1971, p. 5).

Embora reconhecesse que as organizações são projetadas visando atingir metas, Selznick inovou nos estudos organizacionais ao agregar contribuições da antropologia e da psicologia. Desse modo, observou que, assim como as tomadas de decisões dos indivíduos são perpassadas por fatores mentais inconscientes ou semiconscientes, as organizações também não agem somente norteadas por suas estruturas formais, mas consideram, além disso, os fatores do ambiente social em que estão inseridas para a tomada de decisão (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999; FACHIN; MENDONÇA, 2003). Isso não significa que não haja racionalidade no sentido em que as ações organizacionais não visam fins bem definidos, mas que esta seria limitada pela maneira como habitualmente, ao longo de sua história, a organização interpreta e age perante as pressões que lhe são impostas tanto interna quanto externamente (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999).

A partir desses apontamentos, então, Selznick distinguiu organizações e instituições ao afirmar que as primeiras “transformam-se em instituições ao serem infundidas de valor, isto é, avaliadas não como simples instrumentos, mas como fontes de gratificação pessoal direta e veículos de integridade de um grupo” (SELZNICK, 1971, p. 34-35). À infusão de valor numa organização, o autor denominou de institucionalização, ou seja, um processo pelo

---

<sup>3</sup> Além de ser utilizada para analisar e explicar fenômenos sociológicos, a Teoria Institucional foi amplamente empregada em estudos na área econômica e da ciência política. Caso a leitora ou o leitor tenha interesse em saber mais a respeito, sugere-se consultar o artigo de Carvalho; Vieira e Goulart (2005).

qual a organização passa ao longo do tempo e que reflete “sua história particular, o pessoal que nela trabalhou, os grupos que engloba com os diversos interesses que criaram, e a maneira como se adaptou ao seu ambiente” (SELZNICK, 1971, p. 14). Impulsionado por “pressões e necessidades sociais” (SELZNICK, 1971, p. 5), o processo de institucionalização, quando em estágio adiantado, unificaria “perspectivas distintas, hábitos e outras práticas” (SELZNICK, 1971, p. 34-35), dando uma nova configuração à organização. Em suma, a organização enquanto instituição é vista, por Selznick, como um “organismo adaptável e receptivo” (SELZNICK, 1971, p. 5) que, em última instância, buscaria sua “autopreservação” (SELZNICK, 1971, p. 18) frente aos novos desafios e resistências que possam surgir tanto internamente quanto do seu ambiente exterior.

Pelo exposto, fica claro que a abordagem de Selznick parte de uma perspectiva micro ou intrínseca, pois enfoca o surgimento de distintas formas, processos e estratégias que emergem das interações e adaptações da organização em relação ao seu ambiente. Essas adaptações, por sua vez, constituem respostas a pressões não meramente técnicas, mas também simbólicas, tanto do ambiente organizacional interno quanto do ambiente externo, as quais, quando institucionalizadas, criam novas estruturas, normas, rituais, valores na organização (SELZNICK, 1996). Dessa maneira, a sustentabilidade temporal das organizações implica em luta pela preservação de seus valores e estruturas, ou seja, de sua identidade (CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017).

Para Carvalho, Vieira e Lopes (1999), a maior contribuição da Teoria Institucional para o estudo das organizações está na forma como é compreendido o ambiente externo que, até então constituído apenas por fatores materiais, de tecnologia e capital, passa a incluir, também, elementos simbólicos, ou seja, crenças, valores, mitos e regras. Assim, passa-se, de um ambiente puramente técnico, no qual o importante para a organização é somente ser eficiente e eficaz em sua atuação, para um ambiente institucional.

Caracterizado pela existência de regras e requisitos aos quais as organizações que buscam receber apoio e legitimidade devem se ajustar (SCOTT; MEYER, 1999), o ambiente institucional, contudo, será mais explorado em trabalhos posteriores aos de Selznick, como os estudos realizados por Tolbert e Zucker (1999), DiMaggio e Powell (1999; 2005), Meyer e Rowan (1999), Scott e Meyer (1999), entre outros. Os referidos autores manterão o foco nos processos institucionais para compreender e explicar a sobrevivência das organizações (CLEGG; HARDY, 1999), entretanto, irão incrementar a compreensão do ambiente como



componente constitutivo da ação organizacional e de sua estrutura formal, ampliando o olhar da Teoria Institucional para além dos limites da organização.

Assim, Meyer e Rowan (1999), embora não considerem que as organizações se institucionalizam, assim como Selznick entendia, afirmam que elas refletem, em sua estrutura, a realidade socialmente construída, valorizada e, portanto, institucionalizada, que abrange, além de recursos e técnicas, elementos simbólicos (SCOTT, 1999). Aqui vale a ressalva de que, mesmo enfatizando em suas análises o ambiente institucional, os autores não excluem por completo o ambiente técnico. A distinção serve somente como recurso analítico para enfatizar a interpretação, por parte das organizações, dos valores presentes no ambiente do qual fazem parte (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999). Desse modo, algumas organizações, como as que prestam serviços públicos, por exemplo, estão sujeitas a pressões tanto técnicas quanto institucionais (SCOTT; MEYER, 1999), uma vez que, inseridas na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que alicerçam sua existência nas necessidades ou direitos sociais, como é o caso das universidades e hospitais, por exemplo, também estão submetidas às normas e estruturas estabelecidas pelo capitalismo para seu funcionamento.

Dito isso, Meyer e Rowan (1999) explicam que, quando incorporam práticas ou procedimentos do ambiente institucional, as organizações o fazem independentemente de serem ou não eficazes, pois visam, em última instância, obter legitimidade e garantir sua sobrevivência. Para os autores, “essas técnicas institucionalizadas mostram uma organização adequada, racional e moderna. Seu uso demonstra responsabilidade e evita reclamações por descuido” (MEYER; ROWAN, 1999, p. 83, tradução nossa). Destarte, é possível compreender que, para Meyer e Rowan (1999), o sentido de legitimidade está relacionado à adequação às normas vigentes no ambiente ou campo organizacional em que as organizações estão inseridas.

As conexões que estabelecem com seu ambiente institucional acarretam, para as organizações, três consequências. A primeira delas, como já assinalado, é a incorporação de normas e procedimentos institucionalizados, mesmo que não tenham eficiência comprovada; a segunda relaciona-se à sua submissão a critérios externos para avaliar sua estrutura formal; a terceira, por fim, consiste na manutenção de sua estabilidade por meio das relações de dependência que estabelecem externamente (MEYER; ROWAN, 1999). Tais

fatores, por seu turno, resultariam num isomorfismo da organização relativamente ao seu ambiente institucional (MEYER; ROWAN, 1999).

Scott e Meyer (1999) avançam na maneira de compreender o ambiente institucional ao proporem o conceito de setor social, o qual abarcaria “todas as organizações dentro de uma sociedade que fornecem um determinado tipo de produto ou serviço junto com seus grupos organizacionais associados” (SCOTT; MEYER, 1999, p. 154, tradução nossa). Nesse sentido, por meio do setor social estabelece-se uma relação horizontal entre organizações que se articulam entre si e com o ambiente institucional.

DiMaggio e Powell (2005), seguindo numa linha interpretativa semelhante à de Scott e Meyer (1999) no que diz respeito ao ambiente institucional, propõem a noção de campo organizacional, do qual faria parte um conjunto de organizações, situadas em estruturas culturais e históricas, que se assemelham na produção ou na prestação de serviços, tais como fornecedores, consumidores, agências regulatórias, dentre outras (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

À análise do campo organizacional, DiMaggio e Powell (2005) empregam, da mesma forma que Meyer e Rowan (1999), os conceitos de legitimidade e isomorfismo. Destarte, quando o campo organizacional se apresenta incerto, as organizações passam a competir por recursos e consumidores e, também, por reconhecimento, isto é, legitimidade institucional. Essa disputa vai tornando homogêneas ou isomórficas as práticas das organizações que participam do campo (FONSECA, 2003). Vale destacar, contudo, que a respeito do processo de isomorfismo, DiMaggio e Powell (2005) vão um pouco além ao esclarecerem que ele pode ser impulsionado por instrumentos coercitivos, miméticos ou normativos utilizados pelo campo tanto para manter quanto para mudar os valores e práticas organizacionais.

Dessa maneira, o isomorfismo coercitivo se dá em função de “influências políticas e do problema da legitimidade” (DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 77) ou, ainda, pela pressão de uma organização sobre outra que dela depende; o isomorfismo mimético está relacionado à imitação, num cenário de incertezas, de práticas e estruturas adotadas por outras organizações presentes no campo; já o isomorfismo normativo ocorre quando são compartilhadas, entre profissionais, normas e métodos de trabalho. Tais instrumentos têm origens diversas, como novas concepções sobre o papel das organizações, transformações

estruturais nas relações de poder no contexto social, inovações tecnológicas, entre outras (MACHADO-DA-SILVA et al., 2003).

É relevante ressaltar que, especialmente no que diz respeito ao isomorfismo coercitivo, DiMaggio e Powell (2005) afirmam que as pressões podem tomar forma de coerção, persuasão ou convite e, em alguns casos, podem ser exercidas pelo governo. Com entendimento similar, Carvalho, Vieira e Lopes (1999), destacam que, no processo de isomorfismo, as pressões normativas do Estado e de outros órgãos reguladores ganham papel central.

Também Vieira e Carvalho (2003), ao reforçarem a centralidade do conceito de campo organizacional em análises de processos de institucionalização, asseveram a importância de compreender sua constituição histórica, uma vez que o desempenho de determinada organização pode estar fortemente atrelado a “diretrizes valorativas e normativas dadas por atores externos, que se inserem nos diferentes níveis das organizações afetando sua política e estrutura” (VIEIRA; CARVALHO, 2003, p. 12). Em outras palavras, o que os autores querem dizer é que, em alguns campos organizacionais, há agentes com poder suficiente para impor, coercitivamente, uma determinada estrutura às organizações.

Contudo, não se deve concluir, em virtude do que foi dito, que o campo age deterministicamente sobre a organização, mas que há uma intersubjetividade na relação entre a organização e o campo em que está inserida, uma vez que os envolvidos compartilham os significados “em cada situação social específica, garantindo uma objetividade localizada, porque espaciotemporalmente delimitada” (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010, p. 81). Sendo assim, a legitimidade é o elemento que representa a ação da organização em relação ao campo (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010).

Acerca dos arranjos estruturais decorrentes do processo de institucionalização no interior das organizações, especial enfoque é dado pelos trabalhos de Tolbert e Zucker (1999), nos quais as autoras assinalam três momentos sequenciais que seriam alavancados pela relação entre a organização e seu ambiente ou campo institucional. O primeiro deles corresponde à habitualização, em que novos arranjos estruturais, bem como sua formalização em normas e procedimentos, são desenvolvidos com vistas à resolução de problemas. Vale ressaltar, porém, que composições políticas internas à organização podem

fazer com que ela seja mais ou menos suscetível à incorporação de elementos ou valores inovadores colocados pelo ambiente. Contudo, à habitualização, segundo as autoras, corresponde um estágio de pré-institucionalização.

Em seguida, ocorre a objetificação, momento no qual os significados gerais dos comportamentos, assim como as estruturas e normatizações criadas durante a habitualização se difundem, sendo compartilhadas de forma consensual, ou seja, com o mínimo de resistência de grupos opositores ou discordantes. Na transição entre a habitualização e a objetificação, a organização pode, por um lado, monitorar seus concorrentes do campo e, com vistas a diminuir custos, adotar arranjos estruturais já existentes. Por outro, a disseminação da estrutura pode sofrer a influência do que as autoras denominam como *champion*, isto é, um líder ou grupo de pessoas que defende um projeto ou um objetivo. A ele, ou ao grupo, cabe a tarefa de teorizar a respeito das potencialidades e fragilidades do novo arranjo, concedendo-lhe legitimidade cognitiva e normativa. Isto posto, quando uma estrutura se objetifica, ela alcança a etapa de semi-institucionalização (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Na última etapa do processo, a da sedimentação, a institucionalização é tida como completa, uma vez que a sobrevivência, isto é, a continuidade histórica da estrutura organizacional inovadora, está assegurada por um período longo de tempo. Na transição do momento anterior para este, importa, segundo as autoras, identificar os impactos positivos gerados pelo novo arranjo organizacional, bem como a dinâmica estabelecida entre os grupos defensores, que atuam em favor da conservação da nova estrutura, e opositores, isto é, aqueles que oferecem alguma resistência à sua difusão e normatização. Nesse âmbito, então, a total institucionalização depende da articulação entre três fatores, quais sejam, “uma relativa baixa resistência de grupos de oposição; promoção e apoio cultural continuado por grupos de defensores; correlação positiva com resultados desejados” (TOLBERT; ZUCKER, 1999, p. 210). Os momentos sequenciais indicariam variações nos graus do processo, indo, assim, contra a ideia de que as estruturas estão ou não institucionalizadas (TOLBERT; ZUCKER, 1999).


Corroborando as considerações de Tolbert e Zucker (1999), Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2010) atentam para que não se compreenda o processo de institucionalização como estático. Defendem, dessa maneira, que a institucionalização seja abordada a partir de uma perspectiva recursiva, isto é, “como processo recorrente

(*institutionalizing*), garantido e condicionado, não determinado, por certo grau de estabilização dos sistemas sociais.” (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010, p. 81). Conforme uma abordagem recursiva, então, há uma interdependência entre o campo organizacional e as organizações no sentido de que as estruturas, normas e práticas institucionalizadas no campo configuram-se em referências, guias, nortes, para as ações organizacionais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010, p. 94). Com isso, Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2010) reforçam o sentido interpretativo, da maneira como proposto por Selznick, das ações organizacionais e a intersubjetividade na interação com o campo organizacional e, além disso, argumentam que “o processo de institucionalização implica em questão de grau” (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010, p. 95), uma vez que a mudança ou a estabilidade das estruturas institucionalizadas varia histórica e espacialmente.

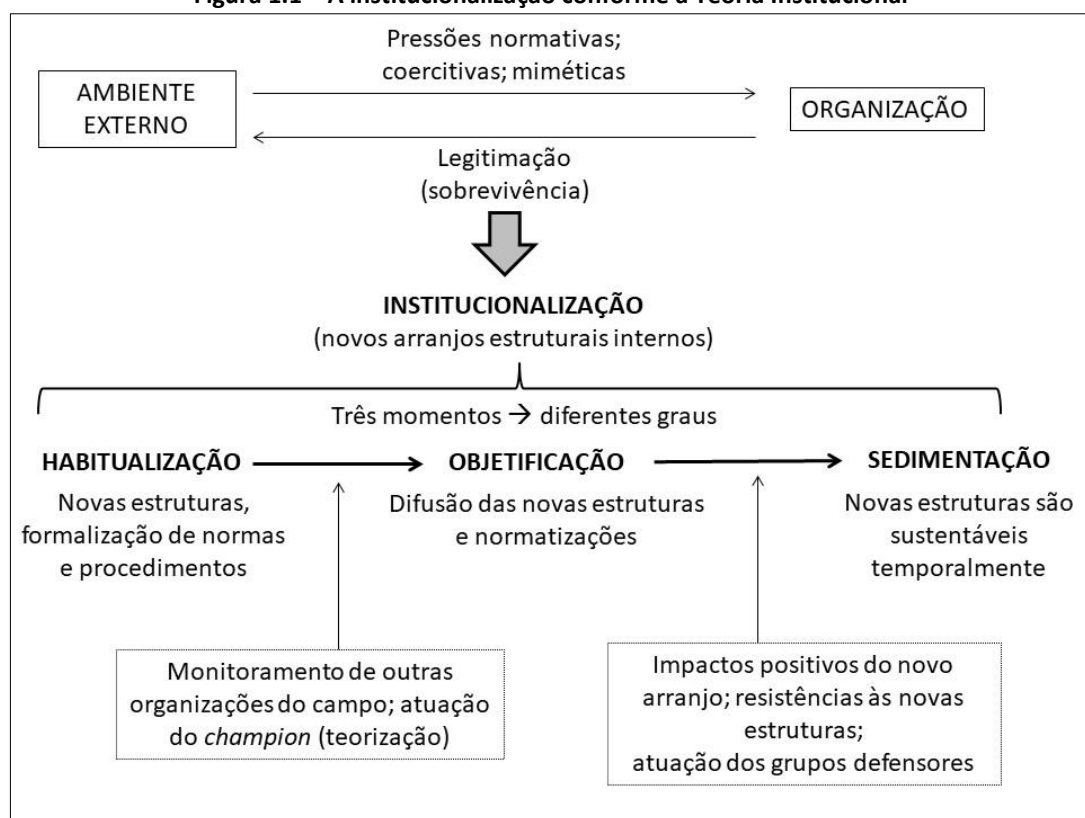
Pelo que foi exposto, pode-se dizer que a Teoria Institucional oferece um arcabouço teórico profícuo para a análise de processos de institucionalização a partir de uma abordagem sistêmico-processual (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010) das interações entre organizações e ambientes ou campos organizacionais. Nos estudos que nela se embasam importa considerar os padrões vigentes no ambiente e como eles favorecem ou limitam as ações organizacionais, bem como as interpretações, por parte das organizações, a respeito das circunstâncias a elas colocadas por esse ambiente (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010).

Como forma de sistematizar as principais contribuições da Teoria Institucional para os estudos acerca da institucionalização foram organizados o Quadro 1.1 e a Figura 1.1, a seguir.

**Quadro 1.1 – Contributos da Teoria Institucional às análises sobre institucionalização**

<b>AMBIENTE EXTERNO</b>	<b>AMBIENTE INSTITUCIONAL</b>	- Constituído por fatores materiais e simbólicos (SCOTT, 1999); - Possui normas e requisitos (SCOTT; MEYER, 1999).
	<b>CAMPO ORGANIZACIONAL</b>	- Formado por organizações semelhantes na produção ou prestação de serviços e situadas nas mesmas estruturas culturais e históricas (DIMAGGIO; POWELL, 2005); - Utiliza instrumentos coercitivos, normativos ou miméticos para mudar ou manter valores e práticas das organizações (DIMAGGIO; POWELL, 2005); - Normas e práticas institucionalizadas guiam as ações organizacionais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010).
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	- Possui sistema formal de regras e objetivos (SELZNICK, 1971); - Interpreta as pressões exercidas pelos ambientes interno e externo para se preservar (SELZNICK, 1971); - É adaptável (SELZNICK, 1971); - Busca legitimidade, que é dada pela adequação às normas postas pelo ambiente externo, tornando-se isomórfica em relação a ele (SCOTT; MEYER, 1999; MEYER; ROWAN, 1999).	<b>Institucionalização</b> 
<b>AMBIENTE INTERNO</b>		- Reflete a história da organização (SELZNICK, 1971).
	<b>ARRANJOS ESTRUTURAIS</b> (práticas, procedimentos, normas, estruturas, valores)	- Configuram a identidade da organização (SELZNICK, 1971); - Refletem as normas e práticas institucionalizadas no ambiente externo (MEYER; ROWAN, 1999);
		Ocorre em diferentes graus, mas perpassa os momentos de habitualização, objetificação e sedimentação (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Fonte: Elaboração própria.

**Figura 1.1 – A institucionalização conforme a Teoria Institucional**

Fonte: Elaboração própria com base em Tolbert e Zucker (1999).

Na seção seguinte, então, será abordada a apropriação do quadro teórico da Teoria Institucional para a análise da institucionalização da EaD em instituições de Ensino Superior brasileiras.

## **1.2 A institucionalização da educação a distância**

Conforme Correia-Neto e Valadão (2017, p. 117), “a Teoria Institucional [configura-se] um campo teórico relevante para descrever as transformações que ocorrem em áreas estratégicas para o País, como é o caso da EaD”. Em virtude disso, estudiosos brasileiros têm se debruçado sobre a temática da institucionalização da modalidade a distância apoiando-se especialmente em suas contribuições.

Nesse sentido, na análise da institucionalização da EaD na Universidade Federal de Tocantins (UFT), Souza, Claro e Tinoco (2012) utilizam os conceitos elaborados no âmbito da Teoria Institucional, enfocando, especialmente, os momentos sequenciais explicitados por Tolbert e Zucker (1999). Como resultado, concluem que a universidade se encontra na fase de objetificação, o que representa um estágio de semi-institucionalização, necessitando centrar-se em medidas relativas à gestão regional, normatização de procedimentos internos visando eficiência e padronização de atividades buscando maior eficácia (SOUZA; CLARO; TINOCO, 2012, p. 87).

Tolbert e Zucker (1999) também são as principais referências do estudo empreendido por Alves, Castro e Souto (2014) para analisar a institucionalização do curso de graduação a distância em Administração Pública ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Para os autores, a Teoria Institucional fornece subsídios importantes para se pensar a implementação e oferta de cursos EaD “como sendo um novo arranjo organizacional dentro das universidades, bem como as pressões existentes para essa oferta e a existência de grupos opositores e defensores” (ALVES; CASTRO; SOUTO, 2014, p. 22). Desse modo, acerca da institucionalização do curso enfocado, os autores concluem que se encontra num “estágio moderado de habitualização” (ALVES; CASTRO; SOUTO, 2014, p. 33). Além disso, notaram indícios de isomorfismo coercitivo na relação entre a universidade e o Sistema UAB, na medida em que houve a imposição à UFLA de uma estrutura organizacional para a modalidade a distância e, também, de legitimidade regulativa, uma vez que a universidade cumpre todos os requisitos legais para a oferta de EaD.

A pesquisa de Novais e Fernandes (2011), realizada com o objetivo de compreender a institucionalização do Curso Piloto de Administração ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o Sistema UAB, é outro exemplo do emprego do referencial da Teoria Institucional. Assim, com preocupação análoga a de Alves, Castro e Souto (2014), os autores apontam, como resultado da investigação, que a oferta do curso na mencionada IES se deveu a uma pressão isomórfica de origem coercitiva e normativa externa, mas ressaltam que as variáveis internas à UFRN atuam positivamente em relação à institucionalização da modalidade.

A respeito das relações entre as universidades e o campo organizacional na institucionalização da EaD, em especial sobre o isomorfismo coercitivo, Vianney (2008, p. 5) destaca que na reunião para apresentação dos estágios de implantação do Sistema UAB, realizada durante o congresso nacional de EaD, em Gramado, no Rio Grande do Sul, no primeiro semestre do ano de 2008, o coordenador do Sistema o utilizou o termo “‘indução de um modelo’ para ilustrar que um dos propósitos era o de padronizar a atuação das instituições de ensino superior vinculadas ao MEC numa organização metodológica semipresencial”. Assim, fica claro que toda a estrutura universitária que foi pensada, em termos funcionais, para atender o processo de ensino-aprendizagem presencial, da qual fazem parte, além do espaço físico das salas de aula para acolher alunos e professores no dia a dia, “laboratórios de pesquisa, programas de extensão, processo burocrático administrativo e recursos orçamentários” (VIEIRA et al., 2012, p. 69), seria submetida a um processo de revisão no sentido de contemplar as características peculiares da modalidade a distância que adentraria a instituição. Em decorrência, na concepção de alguns autores, como Mill e Carmo (2012) e Lopes (2014), a oferta de cursos EaD no Brasil possui um caráter híbrido ou bimodal por utilizar a estrutura já existente nas universidades.

Ferreira e Carneiro (2013; 2015) utilizam, da mesma maneira que os autores já mencionados, conceitos da Teoria Institucional para caracterizar e avaliar o estágio em que se encontra a institucionalização da EaD nas instituições públicas parcerias do Sistema UAB. Como principais resultados da investigação, constata-se três principais níveis de institucionalização relacionados a padrões de oferta de cursos. Num nível mais adiantado de institucionalização da EaD se enquadram as IES ofertantes de cursos mais longos, como bacharelados e licenciaturas. Num nível intermediário está o maior número de instituições, as quais se assemelham por oferecer cursos de duração média, como tecnólogos e



especializações. O nível com menor número de IES é o mais atrasado quanto à institucionalização e também o que oferta cursos de menor duração e há mais tempo (FERREIRA; NASCIMENTO, 2013; 2015).

A pesquisa empreendida por Nascimento e Vieira (2016), assim como a de Novais e Fernandes (2011), tem a UFRN como campo empírico, mas foca-se nos desafios enfrentados pela universidade para institucionalizar a modalidade a distância. Dessa maneira, os autores partem do discurso dos gestores acadêmicos e embasam-se nos pressupostos da Teoria Institucional para suas análises. Como resultado, identificam que os desafios se concentram basicamente em três aspectos, quais sejam: “esforço docente; fomento financeiro e papel da tutoria” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 332). Além disso, constata resistências à aceitação de que os cursos da modalidade possam apresentar a mesma qualidade dos presenciais. Segundo os autores, as resistências podem decorrer do medo da inovação, da mudança de papéis dos agentes educacionais ou, mesmo, do preconceito que relaciona a modalidade a uma maneira fácil de obter um diploma universitário (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016). Ao final de suas análises apontam que a universidade pesquisada se encontra ainda em estágio embrionário no que diz respeito à institucionalização da EaD.

Seguindo na perspectiva dos desafios impostos à institucionalização nas IPES, Mill (2012) assinala como sendo imprescindível o envolvimento da comunidade universitária na incorporação de novos modos de alavancar o processo de ensino-aprendizagem em velhas estruturas, de forma a promover uma “mudança de mentalidade sobre o que é ensinar e aprender” (MILL, 2012, p. 284).

Já no que diz respeito às resistências impostas à institucionalização da EaD nas IPES, Goulart (2013) entende que elas resultam do fato da modalidade ser alvo de disputas de interesses por parte dos diferentes atores internos às universidades (GOULART, 2013). No mesmo sentido, no Censo EAD.BR 2014, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) levantou os principais obstáculos enfrentados pelas instituições na oferta de cursos EaD. A resistência docente à modalidade, aliada aos desafios impostos a uma estrutura organizada para a oferta de cursos presenciais, apareceram em segundo lugar (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2015).

Para Araújo e Freitas (2013), as resistências à EaD no interior das universidades podem estar associadas ao preconceito de alguns grupos que não consideram a

modalidade como uma oportunidade de inclusão social capaz de potencializar mudanças educacionais e, até mesmo, econômicas.

Dados os diversos fatores que fortemente implicam na institucionalização da EaD, Goulart (2013) defende a necessidade de ir além da descrição organizacional do aparato construído para ofertar os cursos. É importante, segundo a autora, entender o papel dos envolvidos no processo para que se possa compreender a superação das resistências impostas à modalidade. Dessa maneira, a institucionalização da EaD é vista como um “processo contínuo de fortalecimento cultural da EaD” (SILVA; SILVA, 2012, p. 12), no sentido em que exige um compromisso, que deve ser frequentemente reforçado e renovado, de todos os atores envolvidos, sejam internos ou externos às IPES. Compromisso esse que, conforme Ferreira e Mill (2014, p. 89) enfatizam, envolve “pactos políticos e acadêmicos que leguem ao ensino, à pesquisa e à extensão [na modalidade EaD institucionalizada nas IPES] qualidade, sustentabilidade e longevidade”.

A explanação feita até aqui demonstra, então, a fecundidade da Teoria Institucional para a compreensão da institucionalização da EaD em IPES brasileiras, uma vez que seu foco é explicar a dinâmica adaptativa das organizações. Para tanto, de acordo com o que foi colocado na seção anterior, considera, por um lado, o ambiente institucional no qual estão inseridas as organizações e, por outro, a maneira como, internamente, as organizações interpretam as influências de seu ambiente, realizando as mudanças ou adequações necessárias para incorporá-las sistemicamente em suas práticas e estruturas internas.

Uma vez delineada a matriz teórica que embasa a análise da institucionalização da EaD, considerou-se pertinente verificar como o mesmo objeto tem sido abordado em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, o que é descrito na seção seguinte.

### **1.3 Pesquisas sobre institucionalização da EaD em programas de programas de pós-graduação *stricto sensu***

Com o objetivo de examinar como a institucionalização da EaD vem sendo investigada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, foram realizadas duas

pesquisas bibliográficas<sup>4</sup>, sendo uma no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup> e, a outra, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>6</sup>. A escolha de ambas as bases se deveu ao fato de consistirem em importantes instrumentos difusores do conhecimento científico brasileiro (PETTER; MACIEL, 2018) e, ainda, por serem de acesso fácil e livre.

Em ambas as bases de dados, utilizaram-se os termos “institucionalização da EaD” e “institucionalização da educação a distância”, os quais foram escritos entre aspas e sem o auxílio de operadores booleanos, pois se pretendeu, ao máximo, delimitar o escopo da busca ao tema de interesse.

Dessa maneira, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, obteve-se um total de 21 títulos para as buscas com os dois termos, já excluídas as repetições. Por sua vez, a pesquisa empreendida na BDTD resultou em 12 produções, após serem desconsiderados os títulos que se repetiram na busca por cada um dos termos. Contudo, das 33 produções encontradas em ambas as bases, nove coincidiram e foram descartadas, resultando num total de 24 para serem analisadas. Vale destacar que, dos 24 títulos de dissertações e teses encontrados nas bases de dados, um não estava disponível digitalmente para ser baixado, o que inviabilizaria sua leitura e, portanto, foi desconsiderado.

De posse de 23 produções aplicou-se o seguinte critério para incluí-las ou excluí-las da análise: o objetivo geral está prioritariamente ligado à institucionalização da EaD, compreendida como um processo de mudança ou adaptação organizacional para incorporar sistemicamente a modalidade em sua estrutura, processos e práticas, tendo em conta as interações da organização com o campo em que está inserida?

Com base nesse critério, então, três dissertações foram retiradas da análise, uma vez que seus focos se centraram em elementos que, embora tangenciem o processo de institucionalização, não o salientam de fato no desenvolvimento das investigações. A título de esclarecimento, as dissertações desconsideradas versavam sobre motivações para a

---

<sup>4</sup> As pesquisas foram realizadas no mês de setembro de 2018.

<sup>5</sup> O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza as produções de programas de pós-graduação brasileiros reconhecidos, cujos registros mais antigos datam de 1987. Pode ser acessada em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e as buscas realizadas por autor, título e/ou palavra-chave.

<sup>6</sup> A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e visa integrar os sistemas de informação sobre teses e dissertações de instituições brasileiras de ensino e pesquisa. As buscas podem ser feitas por título, autor ou assunto e a base está disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

evasão de alunos de cursos a distância; mediações didáticas em ambientes virtuais de aprendizagem e; organização da docência virtual.

Dito isso, o Quadro 1.2, organizado em ordem alfabética de autoria por ano de publicação, detalha os dados das 20 pesquisas encontradas, sendo 13 dissertações e sete teses, que abordam a institucionalização da EaD.

**Quadro 1.2 – Trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática institucionalização da EaD**

<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Nível e programa de pós-graduação</b>	<b>Instituição</b>
MARTINS, L. R. R. (2006)	Educação a distância na universidade de Brasília. Uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília
SPANHOL, F. J. (2007)	Critérios de avaliação institucional para polos de educação a distância	Doutorado em Engenharia de Produção	Universidade Federal de Santa Catarina
LORDSLEEM, N. L. C. (2011)	Democratização do acesso ao ensino superior: a educação à distância e os cursos de graduação na UFRN	Mestrado em Administração	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
COSTA, J. R. M. (2012)	O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GUIMARÃES, L. S. (2013)	Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira	Doutorado em Ciência da Informação	Convênio entre Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Universidade Federal do Rio de Janeiro
LIMA, D. C. B. P. (2013)	Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do estado	Doutorado em Políticas públicas, estratégias e desenvolvimento	Universidade Federal do Rio de Janeiro
MARTINS, S. M. (2013)	O ensino superior a distância na perspectiva da qualidade: o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá
MENDONÇA, L. P. W. (2013)	Gestão acadêmica de cursos de graduação a distância: a experiência de implantação de uma Licenciatura em Educação Física no âmbito UAB	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Petrópolis
SILVA, G. M. (2013)	O processo da institucionalização da educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – IFTO	Mestrado Profissional em Educação	Universidade de Brasília
BIZARRIA, F. P. A. (2014)	Estratégias e institucionalização no enfrentamento da evasão escolar no ensino a distância à luz da adaptação estratégica em uma instituição de ensino superior do Estado do Ceará	Mestrado em Administração de empresas	Universidade de Fortaleza

CARBONE, T. S. (2015)	Educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: da teoria à prática	Doutorado em Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
COSTA, A. F. (2015)	Discursos sobre a Educação a Distância (EaD): (Re)produção, confrontos, deslocamentos de sentidos	Doutorado em Linguística	Universidade Estadual de Campinas
SÁ, G. M. (2015)	Educação a distância em instituições de ensino superior federais: aproximações e distanciamentos para a institucionalização	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica	Universidade Federal de Pernambuco
MATOS, H. A. (2016)	Educação a distância: um estudo nas instituições públicas de educação superior no estado de Mato Grosso	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
MELO, A. P. C. (2016)	Institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (2005-2015)	Doutorado em Educação	Universidade de Brasília
SILVA, M. R. C. (2016)	Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
CHAGAS, B. R. (2017)	Avaliação de cursos de graduação: uma análise documental do processo de reconhecimento das licenciaturas a distância do IFTM (2012-2015)	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
MACÊDO, A. A. (2017)	Processo de institucionalização da educação a distância: o caso da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Mestrado profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	Universidade Federal da Paraíba
RIBEIRO, J. E. K. (2017)	Análise de políticas públicas: um estudo sobre a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal do Paraná	Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas	Universidade do Vale do Itajaí
BARRERA, D. F. (2018)	O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília

Fonte: Organização própria.

Em relação ao Quadro 1.2, observa-se que 60% das investigações, ou seja, 12 no universo das 20, ocorreram na área de Educação. As outras oito produções foram desenvolvidas nas áreas de Engenharia de Produção (1), Administração (2), Ciência da Informação (1), Políticas públicas (3) e Linguística (1).

Para analisar como a institucionalização da EaD foi investigada nas produções, procedeu-se à leitura dos resumos dos quais se extraíram os pontos principais, ou seja, objetivo geral, metodologia de pesquisa e considerações mais relevantes.

Isto posto, a pesquisa de Martins (2006) configurou-se em um estudo de caso que se valeu da análise documental e de entrevistas não-estruturadas como instrumentos de coleta de dados. Teve como objetivo descrever e analisar as tentativas de institucionalização da EaD na Universidade de Brasília (UnB), no período delimitado entre janeiro de 1979 e junho de 2006, ou seja, período em que as políticas educacionais que preconizam o uso intensivo de tecnologias como forma de ampliar o acesso ao ensino superior ainda estavam sendo gestadas. Nesse sentido, a análise foi histórica e subsidiou-se teoricamente no institucionalismo, isto é, utilizou os pressupostos teóricos que delineamos na primeira seção, e em quatro dimensões da universidade, quais sejam, a das políticas públicas, a financeira e a histórica e a dimensão tecnológica. Ao concluir a investigação, Martins (2006) verificou que os diferentes atores institucionais, os critérios de tomada de decisão e a tecnologia que embasou a implantação dos cursos foram fatores que criaram entraves para a plena institucionalização da EaD na UnB. Além disso, outros aspectos como concepções de educação, conflitos internos e questões tecnológicas e de financiamento restringiram o uso da modalidade a distância a poucos atores no contexto acadêmico.

Em seu doutoramento, Spanhol (2007) enfocou os polos de apoio presencial, parceiros-chave para a oferta dos cursos pelo Sistema UAB, os quais, na época em que foi realizada a investigação, não possuíam critérios ainda estabelecidos para sua avaliação. Desse modo, o objetivo da pesquisa, segundo o autor, foi estabelecer critérios tanto para a implementação quanto para o acompanhamento dos polos, pois, conforme discutido na primeira seção, as organizações, nas interações que estabelecem com o campo visando legitimar-se, estão sujeitas à avaliação externa. Para tanto, Spanhol (2007) analisou projetos de implantação, bem como instrumentos do INEP/MEC, da SESu/MEC e da SEED/UAB/MEC à luz de bibliografia sobre a educação a distância e aporte jurídico de regulamentação da modalidade. Como resultado, verificaram-se lacunas nos formulários e foram definidos nove critérios de referência para a avaliação dos polos.

A pesquisa defendida por Lordsleem, em 2011, caracterizou-se como um estudo descritivo sobre a institucionalização da EaD na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para a autora, a modalidade pode ser considerada um instrumento de ampliação do acesso à educação superior, conforme argumentos utilizados nas políticas públicas e, nesse sentido, à luz da Teoria Institucional, a EaD é investigada como um valor

da sociedade atual. Seu objetivo, então, foi compreender se os cursos de graduação da UAB-UFRN promoviam o acesso ao ensino superior de modo ampliado. Como procedimentos metodológicos, a autora se valeu de estudo bibliográfico, documental e trabalho de campo para a realização de entrevistas. No tratamento dos dados, Lordsleem (2011) utilizou a análise de conteúdo e documental, sendo essa última relativa ao Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema UAB. Como resultado do estudo, verificou-se que a institucionalização da EaD na UFRN estava em andamento, embora fossem necessários ajustes nas condições de infraestrutura dos polos, no calendário acadêmico e na Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) para que pudesse haver ampliação da oferta de vagas. A pesquisa demonstrou também que a evasão era uma questão problemática para os cursos a distância. As conclusões apontaram que a parceria da UFRN com a UAB ampliou o número de vagas, dando acesso à universidade a pessoas que antes não o tinham.

O objetivo da tese de Costa (2012) foi analisar textos em que a EaD é tida como modalidade de ensino, buscando compreender como a discursividade acerca da modalidade tem construído um campo de saber relacionado à educação e tecnologia. O aporte teórico para o estudo foi, segundo a autora, a análise do discurso. Como resultados de sua investigação, Costa (2012) identificou que a política de EaD consiste numa prática discursiva regida por um discurso dominante atrelado a organismos internacionais que atuam sob a égide do neoliberalismo e promovem, nas instituições educacionais brasileiras, a institucionalização da EaD. Nesses termos, é possível considerar que o trabalho da autora evidencia aspectos do campo da EaD que influenciam as mudanças organizacionais na institucionalização da modalidade.

Guimarães (2013) enfocou, em sua tese, o modelo de EaD que a universidade pública brasileira implementa em decorrência dos parâmetros das políticas educacionais. Sua análise se deu à luz das categorias de autoformação e autovalorização e buscou examinar se as políticas de EaD têm a autonomia como norte. A investigação foi caracterizada como descritivo-analítica e centrou-se em dimensões relativas às políticas públicas educacionais, às motivações e expectativas dos discentes de cursos a distância, bem como, na institucionalização da modalidade nas universidades públicas. A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) constituiu-se no campo

empírico para a coleta de dados que se deu por meio dos relatórios institucionais referentes aos anos de 2011 e 2012. A sistematização dos dados foi feita a partir do método de análise de conteúdo. Como resultados, a autora apontou que foi possível verificar a perspectiva da autonomia no contexto da EaD; sugeriu mudanças nas práticas educativas implementadas e, ainda, indicou limites para a gestão pública, os quais precisam ser enfrentados. Além disso, levantou impasses e desafios a serem encarados no que diz respeito às relações da autonomia universitária com a inclusão social. Considerou, por fim, que não há um único caminho para o enfrentamento dos desafios que surgem e que a construção da autonomia não pode ser subjugada pelas políticas educacionais elaboradas sob a égide do capital. Nesse sentido, é possível dizer que a autora fez sua análise a partir de uma perspectiva macro, destacando a autonomia como um valor presente no campo educacional.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido por Lima (2013), verificou-se que o objetivo geral foi caracterizar e analisar como a arquitetura institucional dos órgãos estatais fortalecia ou limitava a capacidade do Estado em implementar as políticas públicas para a EaD. A investigação foi designada como bibliográfica, qualitativa, descritiva e de natureza empírica. Teoricamente, a autora embasou-se em estudiosos da abordagem das capacidades do Estado, do institucionalismo e das políticas públicas. Para a coleta de dados foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como teorização e entrevistas com gestores do MEC, INEP e CAPES, além de membros do Fórum de Coordenadores UAB e CONAES, os quais constituem-se como atores do campo educacional ligado à EaD. Como principais resultados da investigação, a autora destacou alguns pontos, quais sejam: (a) a existência de uma curva de aprendizagem que fortalece a capacidade do Estado no percurso de regulamentação da EaD, mesmo havendo limitações decorrentes da posição do Brasil que, em sua concepção, localiza-se entre o Estado intermediário e o Estado desenvolvimentista; (b) as adaptações que foram realizadas no processo de implementação da EaD nas IES, por um lado, fortaleceram a capacidade adaptativa do Estado, mas, por outro, foram limitantes quando não se relacionavam a demandas populares; (c) a arquitetura institucional apresentou uma tendência em manter estáveis as licenciaturas em detrimento de outras modalidades de graduação, as quais dependiam de políticas governamentais; (d) como o Estado não investia na formação de gestores de EaD ainda era deficiente o conhecimento acerca das especificidades da modalidade e, além



disso, a rotatividade nos cargos enfraqueceu a institucionalização da EaD como uma política pública; (e) a falta de coordenação entre os órgãos fragmentou e até sobrepôs ações referentes à modalidade; (f) a maneira como se configuraram os órgãos em função de seus objetivos foi um fator limitante ao Estado em sua capacidade de continuar a estabelecer políticas; (g) no que diz respeito às políticas de EaD para a Educação Superior, verificou-se que a capacidade do Estado foi limitada pelo não cumprimento de etapas previstas no ciclo de política pública.

Em sua dissertação, Martins (2013) enfocou o curso de licenciatura em Pedagogia ofertado na modalidade a distância pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mais especificamente a turma do polo de Umuarama, município paranaense. De acordo com a explicação da autora, seu objetivo consistiu em analisar conceitos e perspectivas sobre a qualidade dos cursos de graduação a distância a partir da visão dos estudantes e, para tanto, sua investigação foi caracterizada como exploratória conceitual. À luz da Teoria Institucional, pode-se dizer que a questão da qualidade dos cursos relaciona-se às interações entre organização e campo com vistas à legitimação.

O objetivo da pesquisa desenvolvida por Mendonça (2013), em seu mestrado, foi analisar como se estrutura a gestão de cursos a distância em instituições parceiras do Sistema UAB. Para tanto, enfocou o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A investigação caracterizou-se como exploratória e se valeu da análise documental, pesquisa bibliográfica e análise de entrevistas. Os resultados obtidos demonstraram a necessidade de constante criação e atualização de normas que atendam às especificidades da EaD e a manutenção da equipe pelo período em que o curso é ofertado; verificou-se, ainda, semelhanças com a educação presencial no que diz respeito às dificuldades enfrentadas na gestão do curso. O trabalho trouxe como considerações a importância da divulgação e acesso de todos os integrantes da equipe a documentos relativos ao curso; a necessidade de capacitação da equipe no que diz respeito ao uso das tecnologias e às formas de interação com os alunos; a relevância de uma comunicação eficaz e também do registro e documentação dos processos de avaliação do curso como forma de propor aprimoramentos. Ressalta-se, sobre o estudo de Mendonça (2013), a importância de considerar a gestão acadêmico-administrativa em estudos sobre a institucionalização da EaD, pois se trata de uma dimensão que apresenta especificidades articuladas à modalidade.

A dissertação de Silva (2013) buscou avaliar a institucionalização da EaD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi do tipo descritivo e exploratório. A análise dos dados permitiu verificar, conforme esclarecimentos da autora, que os documentos orientadores do ensino na instituição reafirmam a necessidade de uma nova organização para cursos a distância. Além disso, observou-se que os documentos relativos ao funcionamento e regulamentação dos cursos EaD não legitimam sua oferta em cursos presenciais. Por fim, a autora também constatou que os gestores desconhecem a modalidade.

A investigação empreendida por Bizarria (2014) analisou as formulações estratégicas para enfrentamento da evasão escolar em cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) oferecidos a distância por uma instituição cearense, bem como as interdependências das estratégias em relação à institucionalização da EaD e à adaptação organizacional. A abordagem metodológica consistiu em estudo de caso e utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Nesse sentido, de acordo com a autora, tratou-se de um estudo qualitativo, histórico, exploratório e descritivo. Como resultado da pesquisa, Bizarria (2014) constatou, ao examinar a estrutura, os procedimentos e as políticas estabelecidas internamente, que a instituição se encontrava na fase de habitualização, que corresponde ao início da institucionalização, conforme autores da Teoria Institucional. Pôde-se notar, ademais, que o enfrentamento da evasão condiz com um horizonte em que a credibilidade no funcionamento da EaD é aumentada, o que pode refletir em sua legitimidade em relação ao campo, tornando-se uma meta institucional.

A pesquisa de doutorado de Carbone (2015) também enfocou, como a de Silva (2013), um Instituto Federal, porém, neste caso, foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e teve como objetivo primordial compreender como a EaD estava se constituindo na instituição, abarcando o processo de institucionalização em sua dinâmica, limites e possibilidades. A pesquisa consistiu num estudo de caso e pôde ser caracterizada como de natureza exploratória com análises qualitativas e quantitativas dos dados coletados por meio de questionários e documentos. Como um dos principais resultados, Carbone (2015) apontou que no IFRS a EaD ainda não estava institucionalizada e que, embora os documentos institucionais apresentassem um

formalismo, as práticas de construção de projetos pedagógicos, de gestão de cursos e de metodologias ainda eram ações pontuais.

Costa (2015) problematizou, discursivamente, os significados atribuídos à institucionalização da EaD no Brasil, de forma a perceber sua articulação com as urgências de formação dos sujeitos e a regulação da população. Para tanto, a autora se embasou em Foucault para examinar discursos da política educacional brasileira produzidos em dois contextos. Primeiro, o de implementação da LDB 9.394/1996, quando esses discursos foram materializados legalmente; segundo, o contexto da década de 1970, em que as práticas foram oficializadas para atender determinados interesses de formação. A partir das análises realizadas, a autora verificou que os discursos contribuem para que o campo da EaD seja identificado como o lugar de produção de sujeitos ajustados à sociedade contemporânea ao apontarem a necessidade de acabar com o analfabetismo e formar professores.

O estudo desenvolvido por Sá (2015), em seu mestrado, analisou a institucionalização da EaD em instituições federais de ensino superior, tendo em vista que seu modelo de gestão é o do Sistema UAB. Os dados foram coletados por meio de um formulário eletrônico e, ainda, foram realizadas entrevistas com coordenadores UAB das instituições. A análise buscou mapear os aspectos teóricos que se assemelham e se diferenciam no que se refere à incorporação da EaD. Os resultados apontaram a relevância, para os coordenadores, das categorias empíricas “significado e dificuldades” da institucionalização; a relação entre o modelo da UAB e a institucionalização; a inserção da EaD na universidade; o impulso para a institucionalização dentro da universidade e; a UAB como indutora de EaD nas instituições. A respeito das semelhanças e diferenças, a pesquisa constatou que os aspectos de políticas discentes e comunicação são os mais diferenciados entre as instituições pesquisadas. Por outro lado, o que as aproxima são os aspectos políticos, filosóficos e de continuidade.

A dissertação de Matos (2016) resultou da análise do desenvolvimento da educação superior a distância no estado do Mato Grosso. Para tanto, enfocou as instituições públicas, concepções acerca da temática da institucionalização da EaD e, ainda, as particularidades e desafios enfrentados no processo. A investigação foi caracterizada como qualitativa, pois pautada no método descritivo-analítico e utilizou, como instrumentos, a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com coordenadores UAB

de instituições públicas do estado. Como resultado, a autora identificou que o desenvolvimento e a expansão da EaD em Mato Grosso se deram conforme as diretrizes governamentais. Além disso, ficou evidente o papel da UAB como política indutora da inserção da EaD nas instituições, ou seja, atuando como um elemento de pressão coercitiva na institucionalização da modalidade nas IPES estudadas.

O doutorado de Melo (2016) também teve como cenário a Universidade de Brasília e, portanto, configurou-se como um estudo de caso, cujo objetivo primordial foi avaliar, do ponto de vista da Teoria Institucional, a institucionalização da EaD na UnB. De forma paralela, verificou se havia compartilhamento de experiências entre os gestores dos cursos de graduação oferecidos pela universidade e, em caso afirmativo, como ocorria tal aprendizagem. Os procedimentos metodológicos incluíram a análise documental, registros em arquivos e entrevistas. Os principais resultados da investigação demonstraram que a EaD da UnB passou pelo estágio pré-institucional e pela fase de habitualização e, encontrava-se, no momento de defesa da tese, no estágio semi-institucional e na fase de objetificação. Verificou-se, ainda, que os conflitos existentes foram causados pela ausência de comunicação entre os setores administrativos da universidade e pela falta de compartilhamento de experiências. Por fim, a pesquisa demonstrou a possibilidade de, ao longo do tempo, a EaD se institucionalizar por meio da educação híbrida.

Silva (2016) enfocou, em sua dissertação, a oferta de cursos de graduação híbridos em instituições federais, a partir da normatização do ensino híbrido pela Portaria nº 4.059/2004, que permite a flexibilização em 20% da carga horária de cursos presenciais. A pesquisa foi caracterizada pela autora como qualitativa do tipo exploratório-descritivo e, como estratégia para a coleta de dados, se valeu da análise documental e questionário. Acerca dos resultados, a autora apontou que as regulamentações das universidades não especificam como deve ocorrer o ensino híbrido. Além disso, verificou incompreensão quanto à incorporação de tecnologias em cursos de graduação presenciais.

A investigação conduzida por Chagas (2017) abordou o processo de reconhecimento dos cursos de graduação a distância ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Nesse sentido, destacou a importância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para a instituição. De caráter qualitativo, a pesquisa foi caracterizada como bibliográfica e documental. Acerca dos resultados, o pesquisador constatou que o SINAES cumpre com o

papel de regulador e, embora o instrumento avaliativo utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contenha muitos indícios que levam à subjetividade na avaliação, os pontos indicados como problemáticos nos relatórios são discutidos pela instituição buscando efetivar as ações da EaD. Com base no quadro teórico da Teoria Institucional, pode-se dizer que essa postura do IFTM frente aos resultados das avaliações relaciona-se à busca pela legitimidade dentro do campo educacional.

O estudo feito por Macêdo (2017) teve por objetivo entender como a institucionalização da EaD tem ocorrido no contexto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), enfocando os aspectos administrativos e financeiros/orçamentários que pudessem influenciar no processo. O autor caracterizou sua pesquisa como aplicada porque visou implementar os resultados do estudo. Além disso, afirmou que seu enfoque foi qualitativo, com análise documental e pesquisa bibliográfica. Dentre suas considerações sobre o resultado, Macêdo (2017) verificou alguns desafios a serem enfrentados por gestores da EaD que precisam gerenciar as especificidades da modalidade para que seja incorporada sistemicamente à instituição.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) configurou-se no cenário para Ribeiro (2017) analisar as ações para a implementação de cursos pelo Sistema UAB, durante o período de 2013 a 2016, com especial destaque para os desafios enfrentados durante o processo. Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa, exploratória, utilizando técnicas de análise documental e entrevistas para a coleta de dados empíricos. No que diz respeito aos resultados, apontou a Diretoria de Educação a Distância (DED), subordinada à CAPES, como central na institucionalização da EaD dentro do campo educacional na medida em que mudou parâmetros de financiamento visando que a universidade desenvolvesse ações para dar sustentabilidade aos cursos da UAB. Como principais desafios, constatou dificuldades encaradas pela UFPR em dar a contrapartida da sustentabilidade, uma vez que a institucionalização não se completou.

Por fim, a investigação de Barrera (2018) teve como intento verificar as possibilidades, desafios e contradições da incorporação da EaD na UnB, enfocando, para isso, a gestão universitária. O estudo foi realizado com base no método materialista-histórico dialético e se valeu de análise documental e entrevista semiestruturada como técnicas de pesquisa. Entre os principais resultados, verificou contradições relativas ao fato

de que, embora a universidade tenha sido pioneira na oferta de cursos na modalidade a distância, isso não se refletiu nas políticas internas para a modalidade, que ainda não se encontra institucionalizada. A autora aponta, ainda, a importância da participação da comunidade acadêmica para que a educação híbrida seja efetivada pela universidade.

No que diz respeito aos níveis de análise, nota-se que três produções enfocam apenas os aspectos exógenos ou do campo educacional da modalidade, são elas: Costa (2012) e Costa (2015), que analisam a formação do campo da EaD e Lima (2013), que se centra na capacidade do Estado como ator que influencia as mudanças nas universidades para incorporar a EaD. Todas as demais articulam macro e micro análises, ou seja, enfatizam as relações entre campo educacional da EaD e instituições públicas que implementaram mudanças em suas estruturas, práticas e processos com vistas à institucionalização da modalidade a distância.

Entre as IPES analisadas, foi possível identificar a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estudada por Lordsleem (2011); a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foco da pesquisa de Guimarães (2013); a Universidade Estadual de Maringá (UEM), pesquisada por Martins (2013); a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), campo empírico de Mendonça (2013); a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), analisadas por Matos (2016); a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), estudada por Macêdo (2017); a Universidade Federal do Paraná (UFPR), investigada por Ribeiro (2017) e; a Universidade de Brasília, palco das pesquisas de Martins (2006), Melo (2016) e Barrera (2018). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) também serviram de cenário para a investigação da institucionalização da EaD. Nesse sentido, o IF de Tocantins (IFTO) foi analisado por Silva (2013), Carbone (2015) estudou o IF do Rio Grande do Sul (IFRS) e tanto Matos (2016) quanto Chagas (2017) pesquisaram o IF de Mato Grosso (IFMT). Pela leitura dos resumos, verificou-se, também, que Bizarria (2014), Sá (2015) e Silva (2016), embora não tenham especificado as IES analisadas, trataram de IPES. Das instituições mencionadas, apenas a UFCG e o IFTO não participaram dos Editais UAB1 e UAB2.

Vale mencionar, ainda, que Spanhol (2007) analisou polos de apoio presencial, os quais, sob o quadro teórico da Teoria Institucional para o estudo da institucionalização da EaD, são tidos como atores importantes para o campo, e que, da mesma forma que as IPES,

tiveram que se adaptar estrutural e organizacionalmente para a oferta dos cursos a distância.

Por meio da análise dos resumos dos trabalhos, constatou-se que o campo educacional da EaD é demarcado pelas políticas públicas educacionais pós LDB de 1996. Nesse sentido, a implementação do Sistema UAB ganha destaque como fator indutor da institucionalização da EaD, tanto nas universidades federais e estaduais, quanto nos institutos federais.

A opção teórica pelo Institucionalismo, claramente exposta nas pesquisas de Martins (2006), Lima (2013), Bizarria (2014) e Melo (2016) corrobora o referencial teórico dos pesquisadores brasileiros discutido na segunda seção. Além disso, em termos metodológicos, ficou evidente que as pesquisas qualitativas com base em estudo de caso predominam. Para a coleta de dados, os documentos e as entrevistas semiestruturadas são os instrumentos mais utilizados, para os quais se aplicam os princípios da análise de conteúdo.

Vale notar, contudo, a escassez de pesquisas acerca da institucionalização da EaD, especialmente em nível de doutorado, uma vez que foram encontradas apenas sete teses que versam sobre a temática.

Embora as pesquisas que abordam a temática da institucionalização da EaD geralmente centrem-se na análise de casos únicos ou múltiplos, quando tomadas em conjunto, oferecem subsídios para a constituição do panorama do processo nas IPES brasileiras contribuindo, assim, para o debate em torno das possibilidades e limitações oferecidas pela modalidade à Educação Superior.

#### **1.4 Considerações sobre a Teoria Institucional como referencial teórico para análises de institucionalização**

As discussões apresentadas neste capítulo foram motivadas pela necessidade de se compreender o que é a institucionalização e como o conceito tem sido utilizado nos estudos brasileiros que enfocam as mudanças e adaptações realizadas pelas universidades públicas para ofertar cursos na modalidade EaD.

Em virtude dos estudos teóricos realizados desde o início da pesquisa, constatou-se que a Teoria Institucional tem se mostrado profícua para as análises que abarcam a

temática enfocada nesta tese. Isso porque, ao buscar compreender a dinâmica de interação entre organização e seu ambiente, os institucionalistas enfocam questões como as pressões exercidas pelos atores do ambiente ou do campo organizacional, a busca de legitimidade por parte da organização, isto é, sua permanência frente às pressões sofridas e as contínuas e graduais adaptações pelas quais a organização passa nesse processo, considerando, também, seu arranjo estrutural interno. Sendo assim, a Teoria Institucional permite análises que combinam elementos exógenos e endógenos às organizações.

Ao ser utilizada como lente teórica (CRESWELL, 2010) para investigar a institucionalização da EaD nas IPES, a Teoria Institucional possibilita entender, da perspectiva exógena, que a Reforma do Ensino Superior da década de 1990 configurou-se num mecanismo coercitivo (DIMAGGIO; POWELL, 2005; CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999) utilizado pelo Estado brasileiro como forma de homogeneizar a atuação das IFES no campo educacional, limitando sua autonomia por meio da submissão ao controle estatal e mercantil (CHAUÍ, 1999; CATANI; OLIVEIRA, 2000; SGUISSARDI, 2000) e, ainda, instaurando uma lógica de competitividade no campo da Educação Superior pública (CHAUÍ, 1999). No entendimento de Chauí (1999, p. 5), a autonomia universitária ficou reduzida “à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato”.

Compreende-se, assim, que, a partir da Reforma, o campo da Educação Superior no qual as IFES estão inseridas abarcará elementos simbólicos que definem seu papel na sociedade, como o de propiciar o saber enquanto direito coletivo e condição para o exercício da cidadania (SGUISSARDI, 2000), mas, também, fatores técnicos (SCOTT, 1999) por meio dos quais será avaliado, em termos quantitativos, o cumprimento de sua função social. Na prática, significa que as IFES atuarão socialmente com uma lógica instrumental, ou seja, suas ações consistirão em estratégias adotadas tendo em vista os critérios mercadológicos de eficiência e eficácia (CHAUÍ, 1999), uma vez que passarão a competir entre si (BELLONI; OBINO NETO, 2000; DOURADO, 2002) por recursos e consumidores (DIMAGGIO; POWELL, 2005), melhor dizendo, alunos, e, ainda, serão avaliadas periodicamente como forma de legitimar-se no campo educacional.

Nesse âmbito, a EaD institui-se como modalidade com potencial para democratizar o acesso à Educação Superior e, por meio de políticas públicas, adentra o ambiente interno



das universidades, induzindo-as a reverem seus arranjos estruturais para inserir sistemicamente a modalidade e ofertar cursos a distância com qualidade. Sendo assim, do ponto de vista endógeno, a institucionalização da EaD implica em mudanças nas práticas, procedimentos, normas, estruturas e valores das universidades que buscam, com isso, legitimar-se socialmente.

É relevante mencionar que existem autores, dos quais Misoczky (2003) e Peci (2006) são exemplos, que tecem críticas à Teoria Institucional, especialmente devido às influências que recebeu da corrente funcionalista. Assim, para Misoczky (2003), as análises que se pautam no Institucionalismo privilegiam aspectos de permanência, sendo a mudança sempre atrelada à estabilidade (MISOCZKY, 2003). Além disso, não explicariam a interação entre os atores sociais, sua compreensão acerca do ambiente ou campo do qual fazem parte, tampouco as adaptações de comportamento a partir de suas percepções (MISOCZKY, 2003).

Também para Peci (2006), a perspectiva institucional não ofereceria subsídios para se pensar a mudança e nem para a compreensão de campos organizacionais concretos, uma vez que pouco explora as dimensões temporais e espaciais de sua constituição. No entanto, conforme visto na primeira seção deste capítulo, para Selznick (1971) entender o histórico da organização é importante para explicar a institucionalização e também Machado-da-Silva, Fonseca e Crubellate (2010) consideram as variáveis históricas e temporais na estabilidade das estruturas institucionalizadas.

Dito isso, concorda-se com Versiani, Rezende e Pereira (2016) sobre as potencialidades do referencial da Teoria Institucional para analisar organizações educacionais, como escolas e universidades especialmente públicas, por serem sensíveis aos valores sociais e, ainda, por dependerem de recursos governamentais para sua manutenção. Nesse sentido, as adaptações e mudanças que realizam em suas estruturas, normas e procedimentos internos, inclusive relacionados à gestão, resultam, em última instância, das interações que estabelecem com o campo educacional e são influenciadas pelos padrões nele institucionalizados.

Feitas essas considerações, o capítulo subsequente enfocará os aspectos metodológicos da pesquisa.

## Capítulo 2

### O delinear da pesquisa

Este capítulo dedica-se a apresentar o percurso metodológico adotado na investigação que buscou analisar a institucionalização da educação a distância na Universidade Federal de São Carlos.

Para tanto, na primeira seção caracteriza-se a pesquisa como qualitativa. A segunda dedica-se à explicitação das etapas percorridas ao longo da investigação, bem como ao detalhamento das técnicas empregadas para a coleta de dados empíricos. Na terceira seção, são apresentadas informações que contextualizam a educação a distância na UFSCar, justificando sua relevância para o estudo da institucionalização da EaD e, ainda, assinala-se, brevemente, os limites da pesquisa realizada.

#### 2.1 A pesquisa qualitativa

Para Triviños (1987), nas pesquisas qualitativas, os fenômenos são relevantes na medida em que têm significado para os envolvidos. De modo complementar, Chizzotti (2003) esclarece que a pesquisa qualitativa pressupõe a ideia de que a investigação acerca dos fenômenos humanos possui especificidades ligadas à atribuição de sentido às coisas, às interações, às pessoas, significados esses passíveis de serem descritos e analisados cientificamente.

Na concepção de Alves-Mazzotti (2002), as investigações qualitativas têm, na figura do investigador, o principal instrumento de pesquisa. Além disso, o foco das pesquisas desse tipo pode sofrer ajustes no decorrer da investigação, isto é, as questões iniciais podem ser reformuladas, abandonadas e até mesmo acrescidas ao longo do processo, de forma que passam por uma “focalização progressiva”<sup>7</sup> (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 151). Além disso, dados qualitativos possuem características próprias que permitem detalhar situações e comportamentos, fazer citações literais da fala dos participantes e reproduzir integralmente textos de documentos.

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar aqui que as possibilidades da pesquisa qualitativa permitiram que, após as considerações da banca examinadora da qualificação, a questão de pesquisa fosse ampliada com vistas a uma análise mais articulada entre as dimensões endógenas e exógenas da institucionalização.

Desse modo, considerou-se que os pressupostos da pesquisa de abordagem qualitativa eram adequados ao objetivo geral da investigação, uma vez que criavam condições de acesso às experiências e ao significado atribuído pelos envolvidos diretamente na institucionalização da EaD na UFSCar (CRESWELL, 2010), complementando as informações documentais que revelam o aparato legal construído ou adaptado pela universidade para abranger as especificidades da modalidade. Além disso, a natureza processual do objeto solicitava uma pesquisa capaz de apreender os diferentes períodos, isto é, a dinâmica desde o início da institucionalização até o momento em que a pesquisa foi finalizada.

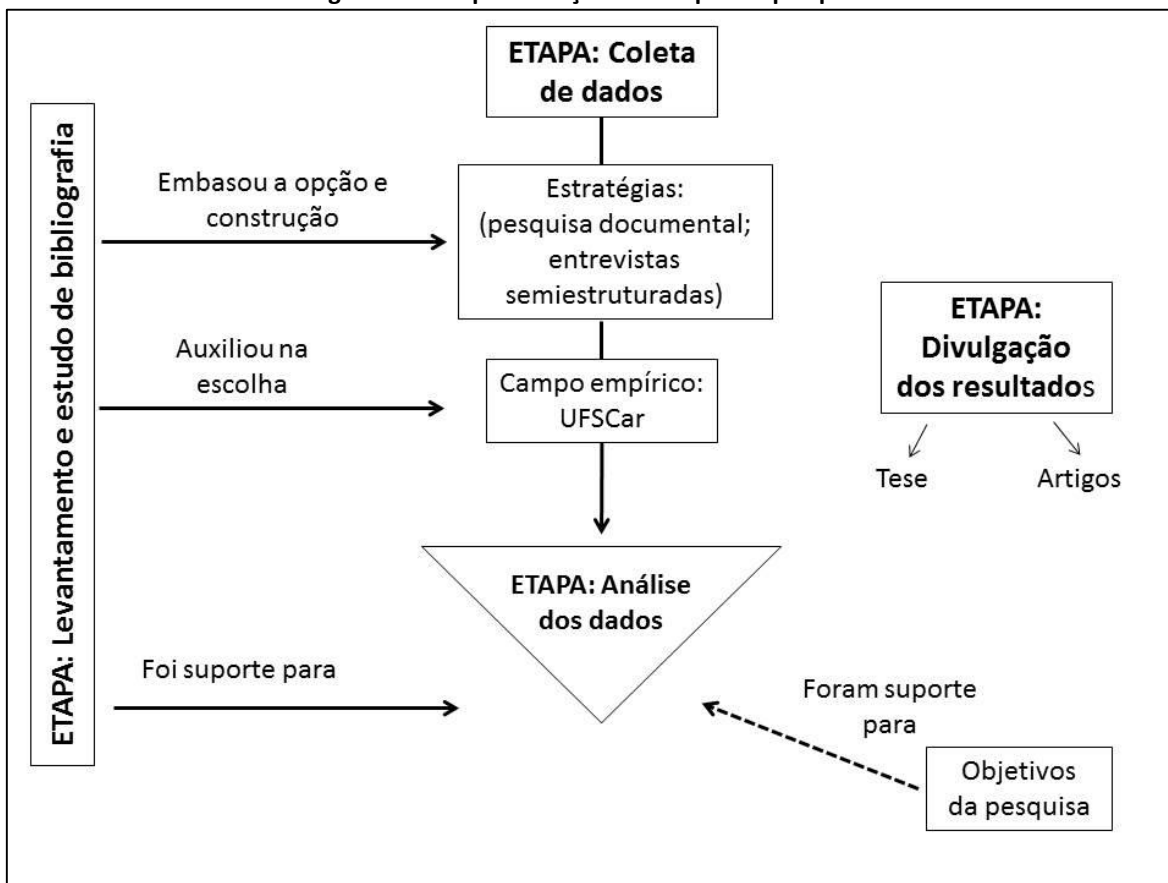
Dito isso, André (2013) alerta que o rigor científico das pesquisas qualitativas pode ser demonstrado por meio da “descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (ANDRÉ, 2013, p. 96). Dessa maneira, esclarece-se que a investigação foi realizada em algumas etapas, as quais não necessariamente se deram em sucessão, pois a “pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Ao contrário, nas pesquisas dessa natureza, coleta e análise de dados são fases que se inter-relacionam dinamicamente, reformulando-se conforme informações ou novas questões emergem como relevantes para a análise do objeto focado (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, na seção seguinte apresentam-se detalhadamente as etapas cumpridas ao longo da pesquisa.

## **2.2 Etapas da investigação**

A realização da investigação que resultou nesta tese perpassou algumas fases, a saber: *levantamento e estudo de bibliografia*, composta por teses, dissertações, livros e artigos científicos que versam sobre o tema central, isto é, a institucionalização da EaD, ou tangenciam-no, como gestão da EaD e políticas públicas para a Educação Superior; *coleta de dados*, para a qual se empregaram as técnicas de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas; *análise dos dados e; divulgação dos resultados*. Na Figura 2.2 estão representadas, esquematicamente, as etapas da investigação, as quais são pormenorizadas nas subseções seguintes.

Figura 2.2 – Representação das etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

### 2.2.1 Levantamento e estudo de bibliografia

Sobre esse momento da pesquisa, Triviños (1987, p. 92) ressalta que sua importância está em possibilitar descobertas e indicar subsídios teóricos para o estudo, além de oferecer ao pesquisador um panorama sobre até que ponto as pesquisas chegaram, quais foram os métodos utilizados, quais contribuições os resultados da pesquisa podem trazer e como o tema enfocado se liga a outros (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

Desse modo, primeiramente fez-se necessário entender o conceito de institucionalização, sua utilização no âmbito dos estudos sobre a modalidade a distância e, ainda, a revisão da literatura relacionada ao tema. Destarte, o estudo da bibliografia composta por teses, livros e artigos científicos, sistematizado no primeiro capítulo, foi de suma importância para a constituição da “lente teórica” (CRESWELL, 2010) para a análise. Além disso, auxiliou na escolha do campo empírico em que seriam coletados os dados, das

técnicas de investigação e, também, na elaboração do roteiro para as entrevistas semiestruturadas.

Vale ressaltar que esta etapa foi constantemente retomada ao longo da pesquisa visando fundamentar a interpretação dos dados coletados.

### 2.2.2 Coleta de dados

Com base em Coutinho (2008), a coleta dos dados combinou duas estratégias de recolha de materiais como forma de aproximação mais ampla do objeto estudado, quais sejam, pesquisa documental e entrevistas individuais semiestruturadas, detalhadas a seguir.

#### a) Pesquisa documental

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.174), a pesquisa documental ou pesquisa em fontes primárias pode ser entendida como aquela que tem como fonte de dados os documentos, os quais podem ou não estar escritos.

Tendo em vista que um dos aspectos imbricados na análise da institucionalização da EaD consiste em examinar sua incorporação sistêmica à estrutura e às práticas organizacionais, a análise dos documentos internos é imprescindível nos estudos sobre a temática. Quanto a isso, as buscas realizadas no site institucional da UFSCar<sup>8</sup> retornaram a maior parte dos documentos analisados. Outros, porém, foram fornecidos pelos participantes da pesquisa, após a realização da entrevista semiestruturada. No Quadro 2.3, estão descritos os documentos internos à UFSCar analisados na pesquisa.

**Quadro 2.3 – Documentos da Universidade Federal de São Carlos coletados e analisados na pesquisa**

<b>Tipo de documento</b>	<b>Descrição</b>
Pautas, atas e sinopses de reuniões dos órgãos colegiados	Os órgãos colegiados enfocados foram o Conselho Universitário (ConsUni), o Colegiado da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e o Conselho de Administração (CoAd)
Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar e Planos de Gestão	PDI 2004; 2013-2017 Plano de Gestão 2008-2012; 2012-2016
Relatórios	Gestão da SEaD 2010-2011; 2012-2016
	Atividades da UFSCar 2002-2017
	Gestão UFSCar 2008-2012; 2012-2016

<sup>8</sup> O site institucional pode ser acessado em: <https://www2.ufscar.br/>.

	Autoavaliação institucional 2006; 2009-2017
	Prestação de contas ordinária anual 2009-2017
Pareceres	Parecer ConsUni nº 474, de 06 de maio de 2011. Aprovação do cronograma para discussão sobre a Política de Educação a Distância na UFSCar.
Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)	Bacharelado em Engenharia Ambiental a distância
	Licenciatura em Pedagogia a distância
	Licenciatura em Educação Musical a distância
	Tecnologia em Produção Sucrealcooleira a distância
	Bacharelado em Sistemas de Informação a distância
Portarias	Portaria nº 308, de 13 de outubro de 2009. Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação na modalidade de educação a distância e procedimentos correspondentes.
	Portaria nº 688, de 20 de setembro de 2010. Regulamenta o desempenho mínimo dos estudantes de graduação na modalidade de educação a distância da UFSCar.
	Portaria nº 1.272, de 06 de fevereiro de 2012. Estabelece normas e procedimentos referentes à criação de cursos, alteração curricular, reformulação curricular, atribuição de currículo, e adequação curricular, para todos os cursos de graduação da UFSCar e dá outras providências.
	Portaria nº 1.502, de 23 de outubro de 2012. Dispõe sobre a política de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos.
	Portaria nº 188, de 07 de abril de 2017. Constituição do Conselho de Educação a Distância.
Resoluções	Resolução ConsUni nº 520, de 07 de julho de 2006. Dispõe sobre a participação da UFSCar no Programa UAB e a criação de cursos de graduação na modalidade a distância.
	Resolução ConsUni nº 573, de 14 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a criação da Secretaria de Ensino a Distância.
	Resolução ConsUni nº 617, de 09 de outubro de 2008. Dispõe sobre a política de Educação a Distância e sobre o Regimento da Secretaria Geral de Educação a Distância – SEaD.
	Resolução ConsUni nº 672, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre o Docente Voluntário em Educação a Distância na UFSCar.
	Resolução CoAd nº 13, de 18 de março de 2011. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos.
	Resolução ConsUni nº 722, de 15 de outubro de 2012. Dispõe sobre a política de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos.
	Resolução ConsUni nº 819, de 26 de agosto de 2015. Regulamento o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos docentes da Universidade Federal de São Carlos.
	Resolução ConsUni nº 867, de 27 de outubro de 2016. Homologa o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar.

Fonte: Organização própria.

Vale mencionar que os documentos institucionais mais antigos aos quais foi possível ter acesso foram os Relatórios Anuais de Atividades, disponíveis on-line a partir do ano de 2002. A produção dos relatórios é responsabilidade da Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI) da UFSCar e têm, como objetivo, apresentar à

comunidade interna e externa o processo de cumprimento das metas institucionais e sua inserção no cenário da Educação Superior brasileira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

Vale lembrar que, além desses documentos, foram analisadas as legislações referentes às políticas educacionais, especialmente as que se relacionam à modalidade a distância, bem como as legislações normativas do Sistema UAB, tendo em vista seu papel indutor da institucionalização da EaD nas IPES. A sistematização a esse respeito encontra-se no terceiro capítulo desta tese.

#### *b) Entrevistas semiestruturadas*

A entrevista pode ser compreendida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados utilizadas em pesquisas qualitativas e, combinada com a análise documental, permite ao pesquisador tomar conhecimento sobre a forma como os participantes interpretam o tema investigado, favorece a recolha de dados descritivos expressos pelo próprio entrevistado e, ainda, permite a comparação entre os dados fornecidos por diferentes participantes.

As entrevistas realizadas nesta investigação foram do tipo semiestruturada ou focalizada, isto é, partiu-se de um roteiro sobre os principais tópicos a serem elucidados, mas o participante podia responder com suas próprias palavras (ALVES-MAZZOTTI, 2002) e segundo sua interpretação. Quanto a isso, é importante destacar que, em algumas entrevistas, foi feita apenas a primeira pergunta e o participante, ao respondê-la, foi perpassando os demais itens que seriam explorados, sem que houvesse a necessidade de outros questionamentos.

Triviños (1987) ressalta como uma vantagem das entrevistas semiestruturadas o fato de valorizarem os participantes, ao mesmo tempo em que mantêm o pesquisador consciente e atuante na investigação. Para o autor, a entrevista, como qualquer outra técnica de coleta de dados, consiste na teoria colocada em ação, apoiando o investigador no processo de pesquisa. Nesse sentido, é importante ressaltar que as questões do roteiro

da entrevista semiestruturada<sup>9</sup> embasaram-se no quadro teórico (TRIVIÑOS, 1987) para o estudo da institucionalização da EaD, notadamente no que se refere às alterações necessárias para atender as especificidades da modalidade e incorporá-la, de modo sistêmico, à UFSCar e, também, nos objetivos propostos para a pesquisa.

A princípio planejou-se realizar as entrevistas apenas com gestores da universidade que guardassem alguma relação com a educação a distância. Assim, coordenadores e ex-coordenadores de cursos de graduação e especialização da UAB-UFSCar, reitor e ex-reitores, pró-reitores e ex-pró-reitores de graduação, coordenadores e ex-coordenadores UAB-UFSCar e coordenadores e ex-coordenadores da estrutura da SEaD/UFSCar foram arrolados, no início da pesquisa, como participantes em potencial no fornecimento das informações necessárias para analisar a institucionalização da EaD na UFSCar.

Contudo, em algumas entrevistas, os próprios participantes indicaram nomes de servidores ou celetistas que não haviam atuado como gestores, mas que, em virtude de sua larga experiência na educação a distância da UFSCar, poderiam trazer informações mais detalhadas sobre as implicações do processo para a universidade. A esse respeito, Triviños (1987) chama a atenção para o fato de que não há informantes ideais e a escolha dos melhores, bem como a definição do número de entrevistados, não são tarefas fáceis. Dessa maneira, um bom informante é aquele que tem um envolvimento antigo com a situação, conhece em detalhes e amplamente a situação investigada, dispõe de tempo para a entrevista e expressa elementos essenciais ao objeto focado na pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Dito isso, redigiu-se um convite para a entrevista, que poderia ser realizada presencial ou virtualmente, por meio de Skype ou Hangout<sup>10</sup>, no qual foram esclarecidas as finalidades da pesquisa, bem como a relevância da participação do convidado (TRIVIÑOS, 1987; MARCONI; LAKATOS, 2003). O convite foi enviado por e-mail a 45 pessoas, das quais 28 retornaram com o aceite. Vale lembrar que foram feitos três envios no total, considerando os que não retornaram o convite na primeira vez. Ao todo, 28 entrevistas se efetivaram, com duração de uma hora, em média, sendo três virtuais e 25 presenciais. Com

---

<sup>9</sup> O roteiro utilizado para a realização das entrevistas semiestruturadas encontra-se no Apêndice B.

<sup>10</sup> Skype e Hangout são aplicativos que permitem realizar chamadas por voz e vídeo.



exceção de um participante que não permitiu a gravação de sua fala<sup>11</sup>, todas as demais foram gravadas por meio de um aparelho celular e transcritas com o auxílio do Transcriber 1.5.1<sup>12</sup>. Considera-se relevante destacar que as entrevistas foram agendadas e realizadas somente após a aprovação do projeto de investigação pelo Comitê de Ética institucional, ocorrida em dois de novembro de 2017, conforme Parecer Consubstanciado nº 2.363.393<sup>13</sup>.

Antes do início de cada entrevista, disponibilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>14</sup> ao convidado que, após lê-lo e aceitá-lo, o devolveu assinado para arquivo. Em virtude do compromisso assumido no TCLE de que nomes e funções seriam mantidos em sigilo, cada entrevistado será identificado como “Participante”, recebendo uma letra do alfabeto para diferenciar as falas. Em síntese, entre os meses de novembro de 2017 e abril de 2018, 27 Participantes envolvidos com a EaD na UFSCar contribuíram com a investigação ao falar de suas experiências, vivências, interpretações e considerações acerca da institucionalização da modalidade.

### 2.2.3 *Análise dos dados*

Segundo Trivínos (1987), na análise dos dados, o pesquisador deve focar-se não apenas no conteúdo explícito dos materiais, mas, também no “conteúdo latente que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). Segundo o autor, a análise das entrelinhas contribui para desvendar ideologias e tendências, além de significar uma perspectiva mais dinâmica, histórica e estrutural do objeto estudado (TRIVIÑOS, 1987).

É importante enfatizar que os dados coletados por meio da pesquisa documental, bem como pela realização e transcrição das entrevistas, renderam um enorme volume de páginas, as quais foram lidas e analisadas exaustivamente à luz dos objetivos e com base no referencial teórico acerca da institucionalização da EaD. Nesse sentido, a triangulação

---

<sup>11</sup> Pelo fato do participante não ter concordado com a gravação de sua fala e considerando que a entrevista gravada, e posteriormente transcrita, foi uma das estratégias metodológicas escolhidas para a coleta de dados, não se inseriu as informações desse participante nas análises.

<sup>12</sup> Transcriber é um aplicativo que facilita a transcrição de gravações ao disponibilizar, numa mesma tela, um reprodutor de áudio e um editor de texto.

<sup>13</sup> O parecer substanciado encontra-se disponível no Anexo A.

<sup>14</sup> O TCLE está disponível no Apêndice A.

foi uma estratégia essencial com vistas a acrescentar “rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19) aos resultados da investigação.

#### *2.2.4 Divulgação dos resultados*

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 234), os trabalhos científicos são importantes na medida em que colaboram para a ampliação do conhecimento em determinada área e, ainda, porque fornecem elementos para novos estudos e reflexões. Desse modo, divulgar os resultados da pesquisa é imprescindível. Quanto a isso, o relatório de tese consiste em um momento importante da investigação, pois é a primeira oportunidade de tornar público os achados que, posteriormente, também serão submetidos, sob a forma de artigos, a periódicos e eventos científicos tendo em vista a possibilidade de dialogar com os pares e incrementar os conhecimentos produzidos nesta investigação.

Na subseção seguinte é feita uma breve caracterização do perfil dos entrevistados durante a investigação.

#### *2.2.5 Breve caracterização dos entrevistados*

Em virtude do compromisso assumido em manter ocultas as identidades, não será especificada a função de cada entrevistado. No entanto, pode-se dizer que cada uma das pessoas exerceu, em algum momento, desde que a UFSCar firmou a parceria com o Sistema UAB até a data da entrevista, atividades relacionadas à gestão da EaD<sup>15</sup> e/ou à gestão da universidade<sup>16</sup>.

Participaram das entrevistas 14 mulheres, sendo nove docentes e cinco ocupantes de cargos técnico-administrativos e 13 homens, dos quais sete docentes e seis técnico-administrativos. Vale notar que, dentre os técnico-administrativos, uma mulher e dois homens são celetistas contratados pela Fundação de Apoio Institucional (FAI) UFSCar.

---

<sup>15</sup> Inclui-se coordenação de curso de graduação ou especialização a distância oferecidos pela UAB-UFSCar, coordenação UAB-UFSCar, coordenação ou função atrelada à estrutura da SEaD/UFSCar.

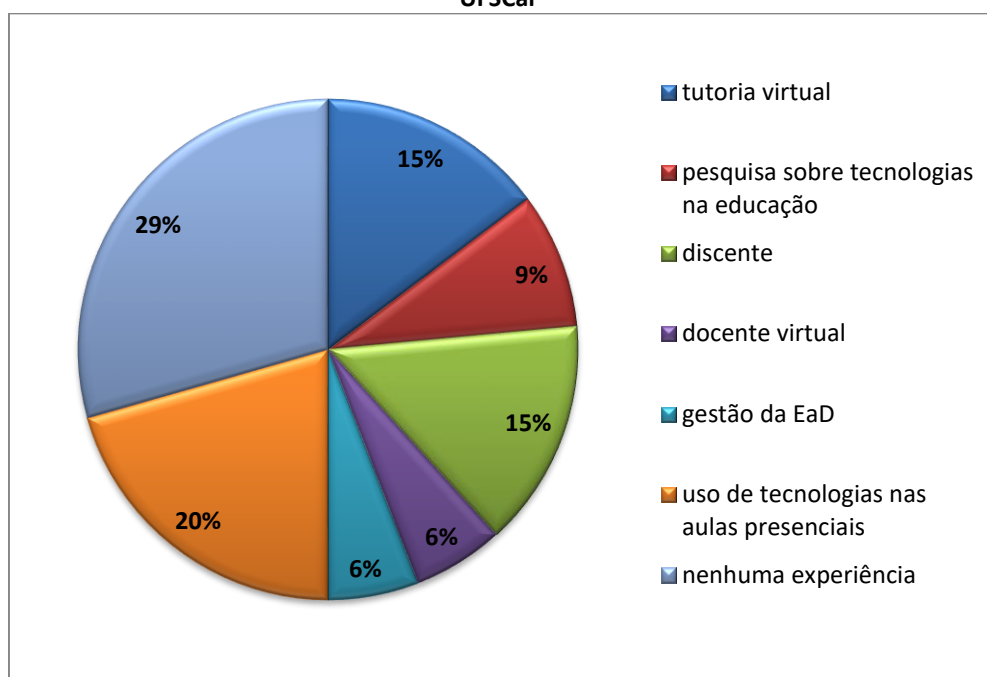
<sup>16</sup> Refere-se a cargo de pró-reitor na UFSCar.

A respeito das mulheres entrevistadas, constatou-se que 10 são doutoras, duas estão cursando o doutorado e uma iniciou o mestrado recentemente. Suas formações iniciais ocorreram nas seguintes áreas: Administração, Ciência da Computação, Informática, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Música, Pedagogia, Letras e Psicologia.

No que concerne aos homens, nove são doutores, dois mestres, um é especialista e um não informou se completou ou não alguma pós-graduação. Acerca de suas áreas de formação inicial, identificou-se: Química, Engenharia de Produção, Engenharia de Materiais, Engenharia Física, Pedagogia, Direito, Imagem e Som, Administração, Astronomia, Matemática e Letras.

No início de cada entrevista foi perguntado se o Participante tinha ou não alguma experiência com a modalidade a distância antes de atuar na EaD da UFSCar. As respostas foram categorizadas conforme a Figura 2.3.

**Figura 2.3 – Experiência dos entrevistados com a modalidade a distância anterior à atuação na EaD da UFSCar**



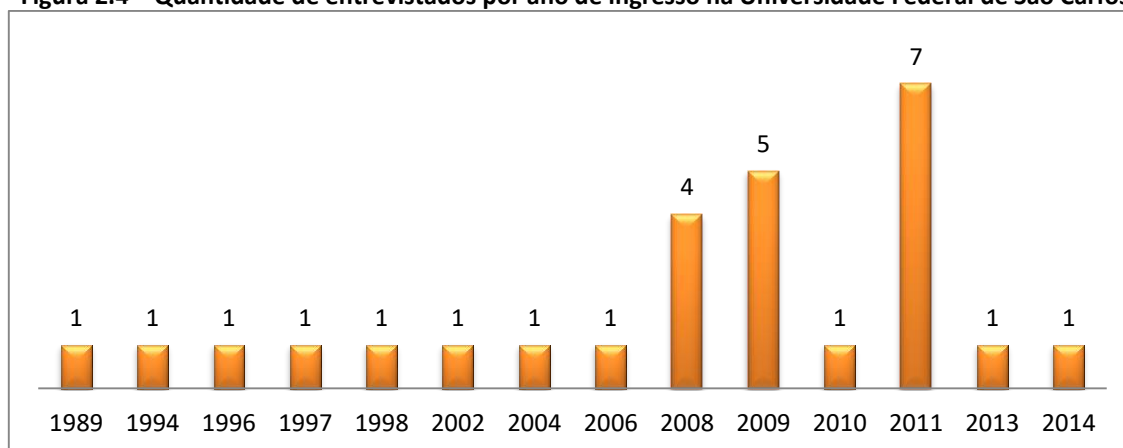
Fonte: Elaboração própria.

Vale lembrar que os Participantes indicaram, em alguns casos, mais de uma experiência, incluindo as relativas ao uso de tecnologias no processo educacional presencial. Sendo assim, constatou-se que dois entrevistados (6%) haviam desempenhado a docência virtual ou atividades atreladas à gestão da EaD; três (9%) possuíam experiência

com pesquisa acerca do uso de tecnologias na educação; cinco (15%) haviam desempenhado o papel de tutor virtual ou foram discentes de cursos a distância; sete (20%) costumavam fazer uso de tecnologias para ministrar suas aulas presenciais e; a maioria (29% ou dez pessoas) não tinha nenhuma experiência anterior à atuação na EaD da UFSCar.

Outra questão relativa ao perfil dos entrevistados referiu-se ao ano de ingresso na Universidade Federal de São Carlos. Quanto a isso, as informações foram organizadas na Figura 2.4.

**Figura 2.4 – Quantidade de entrevistados por ano de ingresso na Universidade Federal de São Carlos**



Fonte: Autoria própria.

Os dados da Figura 2.4 podem ser relacionados ao momento de expansão de cursos vivido pela UFSCar entre os anos de 2004 e 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012a), em virtude de sua adesão não apenas ao Sistema UAB, mas também ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>17</sup> e, ainda, devido à implementação do Programa de Ações Afirmativas. Conforme explícito no Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) referente ao ano de 2012, essas políticas representaram uma enorme transformação para a universidade no sentido em que “implicaram em um crescimento vertiginoso [...] fomentado com a renovação [...] dos quadros de servidores docentes e técnico-administrativos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a, p. 18).

A seguir, caracteriza-se a Universidade Federal de São Carlos, cenário para o trabalho empírico, especialmente no que diz respeito à EaD.

<sup>17</sup> A adesão da UFSCar ao REUNI ocorreu em 2007, mas os cursos entraram em funcionamento no ano de 2009.

### 2.3 A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Para Yin (2016), é comum que pesquisas qualitativas impliquem em algum tipo de trabalho de campo, pois os dados coletados embasarão grande parte das análises. Para o autor, esse trabalho volta-se “aos ambientes da vida real, com pessoas em seus papéis da vida real” (YIN, 2016, p. 98).

Sobre o local para sua realização, Alves-Mazzotti (2002) esclarece que a escolha é proposital no sentido em que se dá “em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 162). Além disso, a autora reconhece que em virtude de dificuldades relativas ao tempo para a investigação ou de acesso a locais mais distantes, “o pesquisador realiza sua investigação em instituições com as quais já tem familiaridade, e nas quais exerce um outro papel” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 160). Sobre os argumentos da autora, considera-se relevante dizer que a pesquisadora realizou sua formação em nível de mestrado e, agora, de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, o que possibilitou proximidade e fácil acesso à instituição.

Vale ressaltar, também, que o resultado das pesquisas bibliográficas realizadas na Base de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e apresentado no primeiro capítulo, não indicou a UFSCar como enfoque em nenhum dos trabalhos encontrados, tornando-a potencial campo para a coleta dos dados.

A UFSCar constitui-se numa instituição pública de Ensino Superior criada em 1968 e que iniciou suas atividades letivas no ano de 1970 com a oferta dos cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b). Seu campus sede está localizado no município paulista de São Carlos e os outros três campi situam-se nas cidades de Araras (SP), Sorocaba (SP) e Buri<sup>18</sup> (SP), este último mais conhecido como campus Lagoa do Sino.

O campus São Carlos atende, atualmente, cerca de 10 mil estudantes de cursos de graduação e pós-graduação ofertados por mais de 30 departamentos acadêmicos

---

<sup>18</sup> Os campi Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino foram inaugurados, respectivamente, nos anos de 1991, 2011 e 2014.

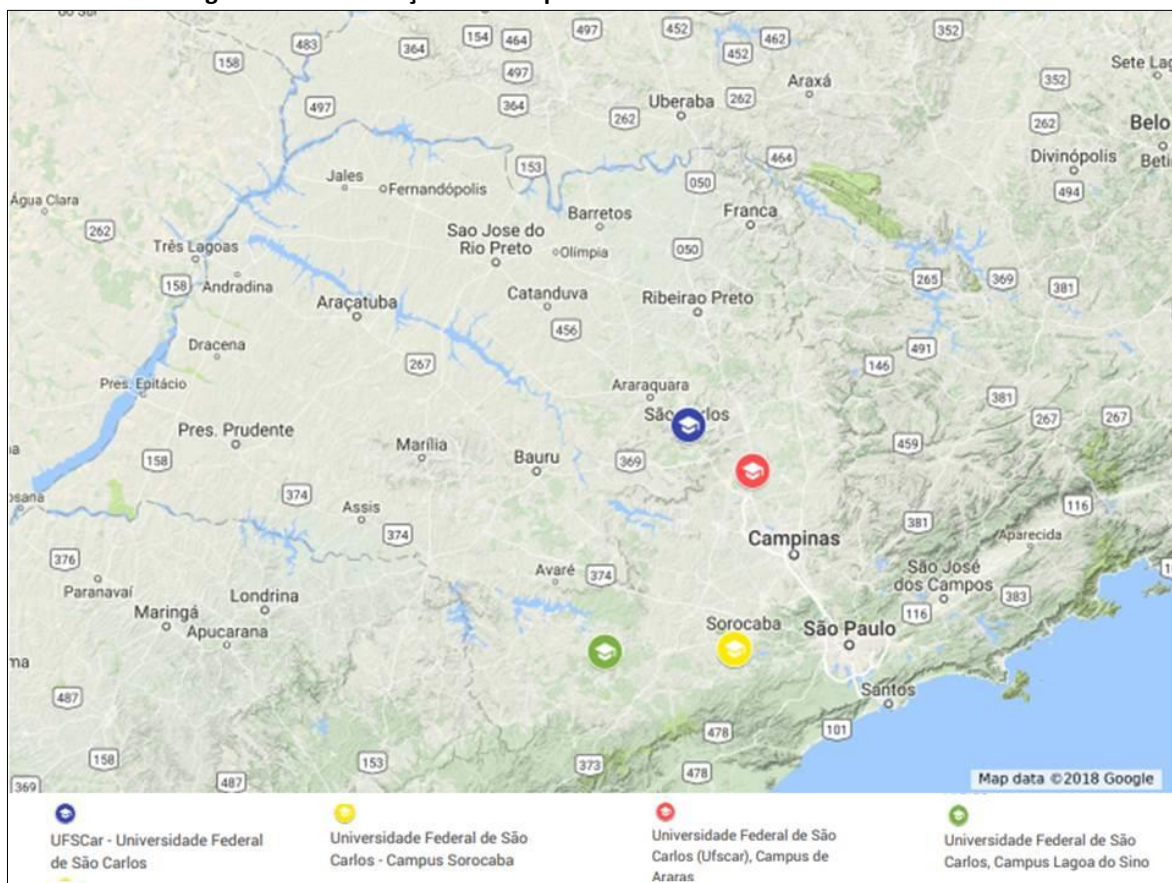
distribuídos em três centros: Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET), Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Além disso, conta com aproximadamente mil docentes e 800 técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Os seis cursos de graduação e a especialização do campus Araras são ofertados pelo Centro de Ciências Agrárias (CCA) a cerca de mil alunos e, para tanto, o campus possui em torno de 170 servidores docentes e técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Já os três centros acadêmicos do campus Sorocaba, Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS), Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) e Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT), oferecem 14 cursos de graduação e nove pós-graduações a aproximadamente três mil estudantes. Nesse sentido, o campus constitui-se por cerca de 180 docentes e 110 servidores administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Por fim, o campus Lagoa do Sino, com seus 50 docentes e 44 técnico-administrativos, por meio do Centro de Ciências da Natureza (CCN), oferece cinco graduações, quais sejam, Engenharia Agrônoma, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Bacharelado em Biologia e Bacharelado em Administração (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a). A Figura 2.5 localiza os campi constituintes da Universidade Federal de São Carlos.

Figura 2.5 – Localização dos campi da Universidade Federal de São Carlos



Fonte: Autoria própria<sup>19</sup>.

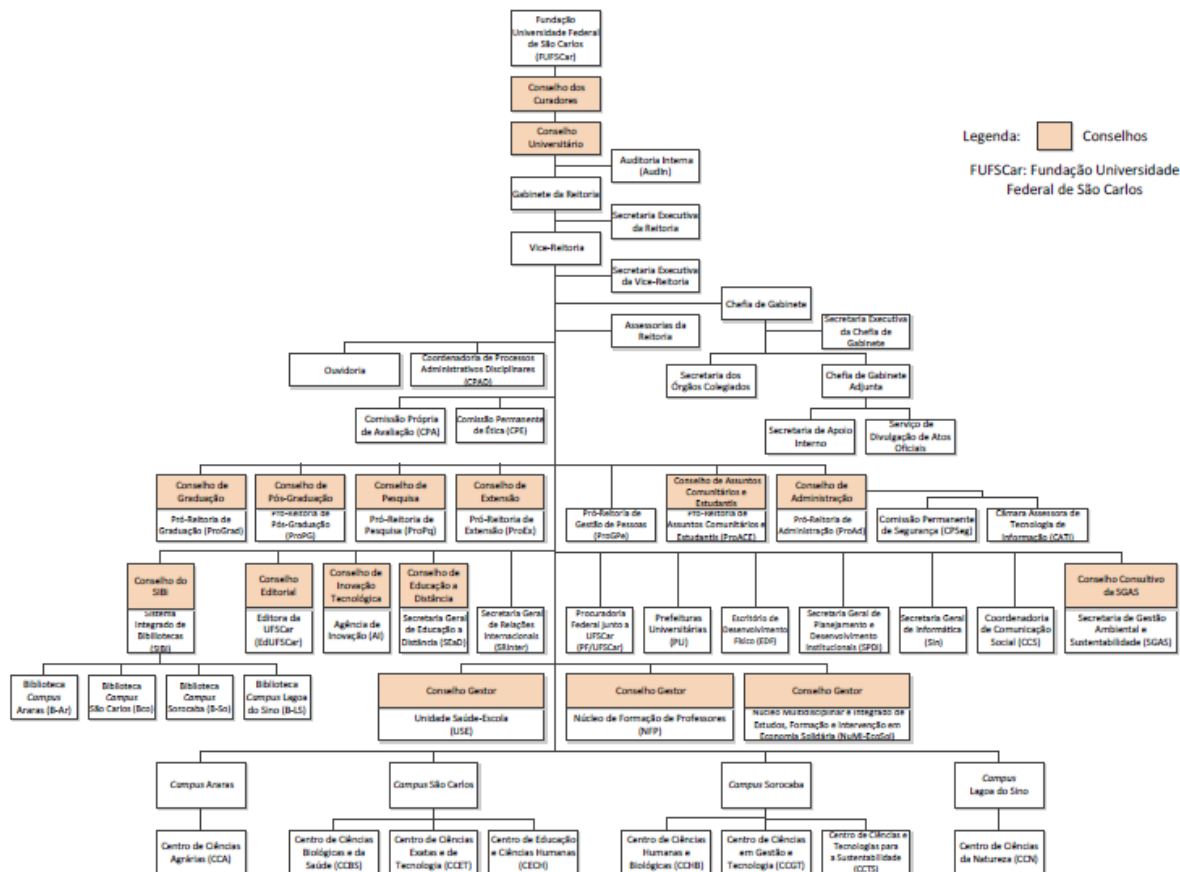
Quanto à estrutura administrativa, a UFSCar é dividida em três níveis, quais sejam: superior, órgãos setoriais ou intermediários e órgãos constitutivos ou de base. Para que suas atividades-fim, ou seja, promover ensino pesquisa e extensão, sejam cumpridas, as atividades-meio são organizadas em duas instâncias, sendo uma deliberativa, constituída pelos órgãos colegiados que tomam as decisões e, outra, executiva, ou seja, que implementa, apoia e suplementa a esfera deliberativa. Assim, o Conselho Universitário (ConsUni) e a Reitoria constituem-se nos órgãos máximos de deliberação e execução, respectivamente, da política geral da UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

Ainda na instância superior, a UFSCar conta com as seguintes Pró-Reitorias: Graduação (ProGrad), Pós-Graduação (ProPG), Pesquisa (ProPq), Extensão (ProEx), Gestão de Pessoas (ProGPe), Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) e Administração

<sup>19</sup> Mapa elaborado com o uso do aplicativo Google My Maps.

(ProAd). Sendo órgãos executivos, ligam-se a conselhos específicos que deliberam sobre assuntos de sua esfera de atuação, conforme é possível observar na Figura 2.6, abaixo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

Figura 2.6 – Organograma simplificado da Universidade Federal de São Carlos



Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2013b, p. 42).

O nível intermediário é formado pelas diretorias dos centros e das unidades multidisciplinares. Cada centro possui um Conselho de Centro com função deliberativa e uma Diretoria de Centro que cumpre papel executivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

Já no nível de base estão os departamentos, cursos de graduação e programas de pós-graduação, os quais se articulam a órgãos colegiados deliberativos e órgãos executivos específicos. Assim, cada departamento possui um conselho departamental (deliberativo) e uma chefia de departamento (executivo); cada curso de graduação está atrelado a um conselho de coordenação (deliberativo) e a uma coordenação de curso (executivo); cada programa de pós-graduação liga-se a uma comissão de programa de pós-graduação



(deliberativo) e a uma coordenação de programa de pós-graduação (executivo) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

Vale ressaltar que as coordenações dos cursos de graduação a distância estão vinculadas à Secretaria de Educação a Distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

A estrutura administrativa da universidade ainda abarca as unidades organizadas no Quadro 2.4, as quais auxiliam na gestão universitária.

**Quadro 2.4 – Unidades administrativas que auxiliam na gestão da UFSCar**

<b>Tipo de Unidade Administrativa</b>	<b>Unidades constituintes</b>
<b>Órgãos de apoio administrativo</b>	Coordenadoria de Comunicação Social (CCS); Escritório de Desenvolvimento Físico (EDF); Prefeituras Universitárias (PU); Procuradoria Federal junto à UFSCar (PF/UFSCar); Secretaria Geral de Informática (SIn); Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI); Secretaria Geral de Gestão Ambiental e Sustentabilidade (SGAS).
<b>Órgãos de apoio acadêmico</b>	Agência de Inovação (AIIn); Editora da UFSCar (EdUFSCar); Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE); Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD); Secretaria Geral de Relações Internacionais (SRInter); Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi).
<b>Órgãos de apoio complementar</b>	Auditoria Interna (AudIn); Coordenadoria de Processos Administrativos Disciplinares (CPAD); Ouvidoria.
<b>Comissões permanentes</b>	Comissão Permanente de Ética (CPE); Comissão Permanente de Avaliação de Documentos (CPADoc); Comissão Própria de Avaliação (CPA). Comissão Permanente de Publicações Oficiais e Institucionais (CPOI).
<b>Unidades multidisciplinares</b>	Hospital Universitário Prof. Dr. Horácio Carlos Panepucci (HU/UFSCar); Núcleo de Formação de Professores (NFP); Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária (NuMIEcoSol); Unidade Saúde Escola (USE); Instituto de Estudos Avançados e Estratégicos (IEAE); Instituto de Línguas (IL); Unidade Multidisciplinar de Memória e Arquivo (UMMA).

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2018d, p. 58).

### 2.3.1 Linha do tempo da institucionalização da EaD na UFSCar

A análise triangular dos dados obtidos com as entrevistas e documentos institucionais à luz do referencial teórico da Teoria Institucional permitiu identificar a linha do tempo da institucionalização da EaD na UFSCar, exposta no Quadro 2.5.

**Quadro 2.5 – Principais marcos da institucionalização da EaD na UFSCar**

Ano	Ações, normatizações e novas estruturas relacionadas à EaD	Momento da institucionalização
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criação do Departamento de Apoio Computacional ao Ensino a Distância (DeACED) dentro da estrutura da Secretaria Geral de Informática (SIn).</li> </ul>	<p>As iniciativas relacionadas à educação a distância são localizadas e, desse modo, não trazem implicações para a universidade como um todo.</p>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evento para discutir alternativas para a EaD na instituição e para apresentar o WebCT.</li> </ul>	
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração de curso a distância na área de saúde, numa parceria entre o DeACED/SIn e a USE;</li> <li>▪ Implementação do Portal dos Professores da UFSCar a partir da participação instituição em Edital da PROEXT;</li> <li>▪ Disponibilização, por parte do DeACED/SIn do WebCT à comunidade acadêmica.</li> </ul>	
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DeACED/SIn realiza capacitações docentes para o uso de tecnologias;</li> <li>▪ DeACED/SIn instalação e personaliza o ambiente Moodle para ser usado em cursos EaD e também como apoio à educação presencial;</li> <li>▪ Tratativas sobre a participação da UFSCar no Sistema UAB.</li> </ul>	
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolução ConsUni nº 520, de 7 de julho – aprova a participação da UFSCar no Sistema UAB e cria os cursos de graduação a distância;</li> </ul>	
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É realizado o 1º vestibular UAB-UFSCar, no mês de setembro;</li> <li>▪ Resolução ConsUni nº 573, de 14 de dezembro – cria a Secretaria de Ensino a Distância.</li> </ul>	
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É realizado o 2º vestibular UAB-UFSCar, no mês de março;</li> <li>▪ Portaria MEC nº 1.050, de 22 de agosto – UFSCar passa por credenciamento experimental para a oferta de cursos a distância;</li> <li>▪ Resolução ConsUni nº 617, de 9 de outubro – refere-se à política de EaD da instituição e estabelece o regimento da SEaD, além de criar o Conselho de EaD.</li> </ul>	
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instalação da SEaD, no mês de fevereiro;</li> <li>▪ É realizado o 3º vestibular UAB-UFSCar, no mês de fevereiro;</li> <li>▪ Realização do seminário “A Educação a Distância na UFSCar”, no mês de março, para debater a institucionalização da modalidade;</li> <li>▪ Resolução nº 17, de 10 de agosto – estabelece as normas para a sistemática de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação a distância;</li> <li>▪ Resolução nº 18, de 10 de agosto – dispõe sobre a transferência de estudantes de cursos de graduação a distância;</li> <li>▪ Portaria nº 308, de 13 de outubro – aborda a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos da modalidade a distância;</li> <li>▪ Primeira oferta do curso de Especialização em Gestão Pública.</li> </ul>	<p>As novas estruturas, procedimentos e normatizações criadas se difundem; verifica-se uma atuação mais efetiva e sistematizada dos grupos ligados à modalidade.</p>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolução ConsUni nº 672, de 26 de agosto – dispõe sobre o Docente Voluntário em EaD;</li> <li>▪ Portaria nº 688, de 20 de setembro – dá regulamentação acerca do desempenho mínimo dos estudantes de EaD;</li> <li>▪ É realizado o 4º vestibular UAB-UFSCar, no mês de</li> </ul>	

	<p>novembro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Portaria MEC nº 1.369, de 7 de dezembro – credencia a UFSCar para a oferta de cursos superiores a distância pelo período de cinco anos.</li> </ul>	
<b>2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução CoAd nº 13, de 18 de março – define a estrutura organizacional da SEaD;</li> <li>É realizado o 5º vestibular para os cursos UAB-UFSCar, no mês de outubro;</li> <li>Aprovação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos UAB-UFSCar, realizada no segundo semestre;</li> <li>Parecer ConsUni nº 474, de 6 de novembro – aprova cronograma para a discussão sobre a regulamentação da política de EaD da UFSCar;</li> <li>Adesão institucional ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática (PROFMAT), na modalidade semipresencial.</li> </ul>	
<b>2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizada a colação de grau das primeiras turmas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Sistemas de Informação e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira, no mês de abril;</li> <li>Realizada a colação de grau das segundas turmas de Pedagogia, Bacharelado em Sistemas de Informação e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e da primeira turma de Licenciatura em Educação Musical, no mês de outubro;</li> <li>É realizado o 6º vestibular para os cursos UAB-UFSCar, nos meses de outubro e novembro;</li> <li>Resolução ConsUni nº 722, de 23 de outubro – regulamenta a política de EaD da UFSCar.</li> </ul>	
<b>2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portaria SERES/MEC nº 244, de 31 de março – reconhece o curso de Engenharia Ambiental;</li> <li>Realizada a colação de grau da primeira turma do curso de Bacharelado em Engenharia Ambiental, no mês de abril;</li> <li>Portaria SERES/MEC nº 227, de 22 de maio, reconhece os cursos de Licenciatura em Educação Música, Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Sistemas de Informação;</li> <li>É realizado o 7º e último vestibular para os cursos de graduação da UAB-UFSCar, no mês de setembro.</li> </ul>	
<b>2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portaria SERES/MEC nº 805, de 22 de dezembro – reconhece o curso de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira;</li> <li>Início das discussões a respeito da oferta de Educação Híbrida;</li> <li>Primeira oferta do curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio – Matem@tica na Pr@tica.</li> </ul>	<p>Identificam-se as principais resistências à estrutura, normatizações e procedimentos criados, bem como os impactos positivos do novo arranjo organizacional formado e as perspectivas de sustentabilidade. Contudo, o processo de institucionalização não pode ser considerado sedimentado, uma vez que as estruturas e normatizações ainda passam por revisão.</p>
<b>2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução ConsUni nº 819, de 26 de agosto – regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção dos docentes na UFSCar.</li> </ul>	
<b>2016</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Início da reestruturação da SEaD;</li> <li>Resolução ConsUni nº 867, de 27 de outubro – refere-se ao regimento dos cursos de graduação da UFSCar.</li> </ul>	
<b>2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portaria nº 188, de 07 de abril – institui o Conselho de EaD.</li> </ul>	
<b>2018</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução ConsUni nº 892, de 16 de fevereiro – altera a norma que dispõe sobre Docente Voluntário em EaD.</li> </ul>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

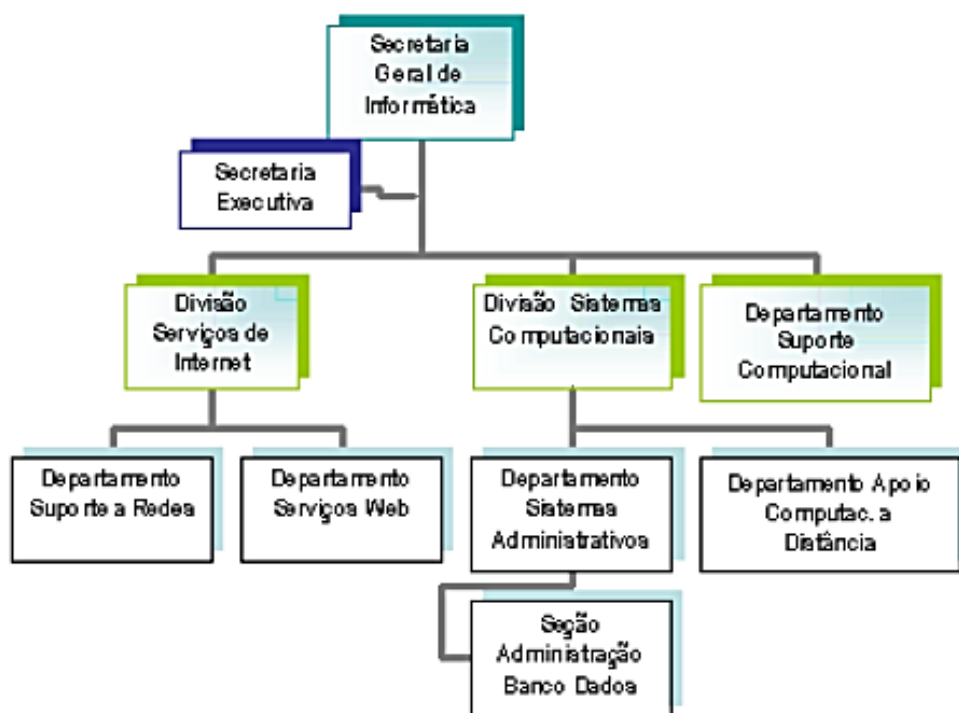
Conforme o Quadro 2.5, é possível estabelecer três períodos da institucionalização da EaD na UFSCar, com as seguintes características principais:

- 2006 a 2008: momento que pode ser relacionado à habitualização (TOLBERT; ZUCKER, 1999) quanto à modalidade a distância, pois caracteriza-se pela criação de novas estruturas dentro do organograma da UFSCar, bem como de normatizações e procedimentos (Resolução ConsUni nº 520/2006; Resolução ConsUni nº 573/2007; Resolução ConsUni nº 617/2008), visando inserir a EaD de forma sistêmica à universidade. Além disso, nesse período constatou-se a atuação do *champion* (TOLBERT; ZUCKER, 1999) que, no caso, consistiu num grupo formado por quatro docentes, dentre os quais dois nomeados em 2006 e um nomeado em 2008, para se dedicar exclusivamente à gestão da EaD na universidade.
- 2009 a 2013: nessa etapa do processo é possível identificar características correspondentes à fase de objetificação (TOLBERT; ZUCKER, 1999) no sentido em que as estruturas criadas, da qual a SEaD é o principal exemplo, materializam-se com vistas a difundir a modalidade a distância em âmbito organizacional. Nota-se, também, os primeiros impactos positivos da implementação da modalidade como, por exemplo, a colação de grau das primeiras turmas de graduação da UAB-UFSCar, bem como o reconhecimento dos cursos, a implementação de especializações EaD e, ainda, o efetivo credenciamento da universidade para que pudesse ofertar cursos superiores a distância pelo período de cinco anos (Portaria MEC nº 1.369/2010).
- 2014 em diante: mesmo que os vestibulares para os cursos de graduação a distância pela parceria UAB-UFSCar tenham cessado em 2013 em virtude do corte no fomento, nota-se que a EaD continuou difundindo-se na universidade, especialmente com a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e de aperfeiçoamento, por meio das discussões sobre a implementação dos 20% a distância em cursos presenciais e, também, pela instituição do Conselho de EaD (Resolução ConsUni nº 867/2016). Contudo, a SEaD iniciou uma reformulação em sua estrutura, o que indica que o novo arranjo criado para a inserção sistêmica da modalidade ainda não ganhou sustentabilidade e, portanto, a institucionalização não se sedimentou.

### 2.3.2 A EaD anterior ao início da institucionalização

Sobre o período anterior à adesão da universidade ao sistema UAB, verificou-se que a EaD estava no horizonte institucional, uma vez que o Relatório Anual de Atividades referente a 2002 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2003) menciona a criação, naquele ano, de um setor no interior da Secretaria Geral de Informática (SIn) que coordenava ações voltadas à inserção das tecnologias no ensino presencial, o Departamento de Apoio Computacional ao Ensino à Distância (DeACED). Sob responsabilidade do DeACED estava um laboratório equipado com diferentes *softwares* para a produção e inserção de mídias em materiais didáticos, bem como sua adaptação para uso na internet, além de filmadoras, videocassete, *datashow* e web-câmeras com capacidade também para fotos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2003; 2004b). A Figura 2.7 ilustra a estrutura da SIn, apresentando o DeACED como um de seus setores.

Figura 2.7 – Estrutura da Secretaria de Informática da UFSCar em 2009



Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2009i, p. 258).

Verifica-se, além do DeACED, a Divisão de Sistemas Computacionais (DiSC), o Departamento de Sistemas Administrativos (DeSIA), a Divisão de Serviços de Internet (DISI),

o Departamento de Suporte a Redes, o Departamento de Serviços Web e o Departamento de Suporte Computacional (DESC).

No ano de 2003, a UFSCar realizou um evento para discutir as alternativas existentes para a oferta de cursos a distância, as dificuldades envolvidas nesse processo e, ainda, as diretrizes institucionais em relação à modalidade. Nesse ano, o DeACED trabalhava em pesquisas sobre o uso de dois *softwares* livres, o Moodle<sup>20</sup> e o Atutor<sup>21</sup>, e de um gerenciador de vídeo conferências, mas, durante o evento, apresentou à comunidade acadêmica o WebCT<sup>22</sup>, uma plataforma de suporte ao ensino de graduação presencial que permitia hospedar materiais didáticos e ofertar, integral ou parcialmente, cursos pela internet (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2003; 2004b).

Em sua fase de teste, o WebCT foi utilizado por alguns professores para gerenciar conteúdos, facilitando o acesso dos alunos de graduação presencial a materiais didáticos utilizados nas aulas, conforme esclarecem os Participantes W e F.

DeACED era um lugar que os professores falavam “olha, eu quero um lugar, um espaço, para pendurar PDF, eu quero colocar meus PDF, meus textos”. O DeACED ia lá, criava esse espaço, cadastrava os alunos e o professor podia colocar um monte de arquivo lá. [...] Era um repositório de arquivos digitais, né, que era mais para cumprir um papel do que era o xerox há algum tempo atrás do que para de fato ser um outro formato de ensino (PARTICIPANTE W, 21/03/2018).

Vim aqui na Secretaria de Informática para saber o que eles podiam me dar de assistência e quando eles implementaram o WebCT, naquela época era WebCT aqui, eu fui uma das primeiras professoras que vi a implementação disso, saiu no site da UFSCar, eu imediatamente liguei na SIn e perguntei: “quero que abra uma sala para mim”. [...] Abri a sala e comecei a usar e comecei, e daí me tornei garota-propaganda aí da SIn porque eu comecei a dar assistência para o pessoal da SIn com outros professores da instituição, principalmente na área de exatas, para explicar como que se usava essa ferramenta, como eu usava essa ferramenta para apoio do presencial. Porque eu não dava aula a distância, eu usava essa ferramenta como apoio presencial (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

---

<sup>20</sup> O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos, popularmente conhecido como Moodle, consiste numa plataforma de livre acesso para ensino e aprendizagem a distância que, além de aceitar diferentes tipos de mídias, como textos e vídeos, oferece diversos recursos pedagógicos que favorecem tanto a interação síncrona quanto a assíncrona (ZAPELINI; ZAPELINI, 2011).

<sup>21</sup> O Atutor configura-se como uma plataforma de ensino-aprendizagem de código aberto que possibilita, com facilidade, o desenvolvimento e gerenciamento de cursos (ZAPELINI; ZAPELINI, 2011).

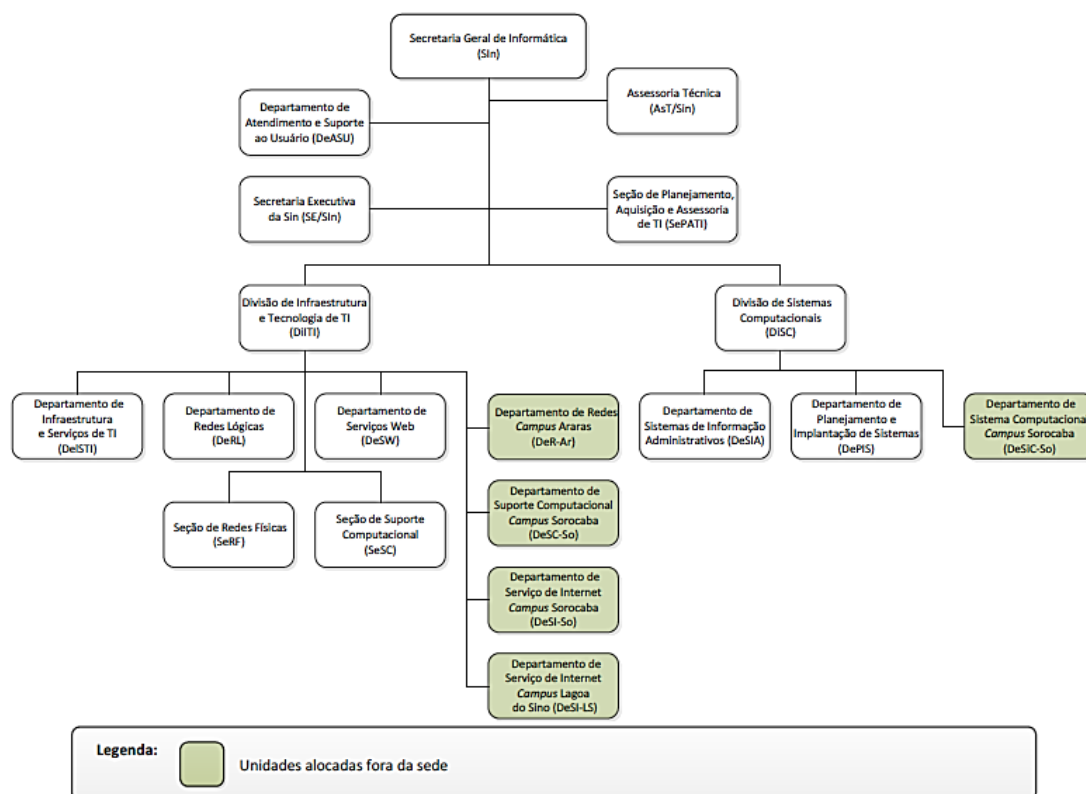
<sup>22</sup> O WebCT é um ambiente virtual de aprendizagem que pode ser utilizado tanto para cursos totalmente a distância quanto para a disponibilização de materiais de cursos presenciais. Dentre suas principais características estão a interface amigável e a exigência de pouca técnica tanto do aluno quanto do professor para utilizá-lo. O WebCT foi desenvolvido pelo departamento de Ciência da Computação da *University of British Columbia* e, no ano de 1999, a *Universal Learning Technology*, empresa desenvolvedora de plataformas educacionais, o adquiriu (BARBETTI, 1998; HARRIS, 2003).

No que diz respeito à institucionalização da EaD, vale notar que as falas dos entrevistados explicitam que o WebCT era utilizado como apoio às atividades presenciais e não para viabilizar cursos a distância. Assim, embora a modalidade fizesse parte das discussões institucionais, ela efetivamente não havia sido implantada nesse momento. Dito isso, segundo dados do Relatório Anual de Atividades, no ano de 2003 estavam cadastrados no WebCT “cerca de 30 disciplinas e 900 alunos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004b, p. 48).

Em 2004, o DeACED firmou parceria com a Unidade Saúde Escola (USE) para a elaboração de um curso a distância na área de saúde e disso resultou sua reestruturação para apoiar a EaD em larga escala na UFSCar. Contudo, o projeto foi suspenso em virtude da saída da diretora da USE, no ano de 2005 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2005; 2006b).

Em decorrência da expansão pela qual a universidade passou no período entre 2006 e 2011, no ano de 2014 a SIn foi reestruturada com vistas a adequar suas competências e atender princípios de eficiência e agilidade nos procedimentos. Seu novo arranjo reorganizou e/ou criou departamentos para integrar as equipes de tecnologia da informação dos quatro campi, bem como alinhar projetos em âmbito institucional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015e; 2016d). Nessa reestruturação, o DeACED foi extinto (Figura 2.8), pois as funções relativas à viabilização da modalidade a distância já eram atribuição da SEaD, a qual estava integrada à estrutura da UFSCar.

Figura 2.8 – Estrutura da Secretaria de Informática da UFSCar em 2015



Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2016d, p. 264).

Ainda no que diz respeito ao ano de 2004, vale mencionar a iniciativa do Portal dos Professores. Vinculado ao “Programa de Apoio a Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional”, o Portal foi criado a partir da participação da universidade no Edital PROEXT/MEC/2003/2004/2005 com o objetivo de desenvolver projetos e atividades formativas direcionadas a professores atuantes em diferentes níveis e modalidades educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b), conforme esclarece o Participante H.

vai ter um edital chamado PROEXT que são editais grandes que fomentam ações de extensão e, vinculado à história do Newton Lima<sup>23</sup>, tinha ficado a ideia [de que] a universidade precisava enveredar um pouco nessa parte do uso de informática [...] conversando com essas duas professoras que eu mencionei, a gente pensou em abrir um portal com várias ações formativas, desde aquelas mais informativas do tipo uma agenda de eventos até outras mais diferenciadas, que envolvessem, por exemplo, a formação, programas de formação dirigidos a questões que fossem do interesse delas. [...] a gente trabalhou quase que um ano no planejamento, na elaboração da plataforma e, quando foi em 2004, a gente conseguiu também um financiamento Fapesp para fazer o programa de mentoria. E foi uma coisa muito interessante. Era uma ação, na época, isso foi em 2004, era uma coisa muito, bastante inovadora e a gente trabalhou, nossa,

<sup>23</sup> Newton Lima Neto foi reitor da UFSCar no período de 1992 a 1996.



mergulhamos nisso e a gente ficou o tempo todo trabalhando e aprendendo muitas coisas, inclusive sobre a própria EaD, o uso da internet, mas, tanto é que a gente falava mais “via internet” do que propriamente EaD, porque tinha algumas coisas que a gente não tinha condição, por exemplo, de apresentar o conteúdo em diferentes formatos, que ajudavam a definir a EaD (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

É interessante notar, no excerto, que o Portal dos Professores, embora disponibilizasse conteúdos formativos virtuais, não tinha como princípio promover educação a distância compreendida como a interação pedagógica voltada a diferentes estilos de aprendizagem tendo a tecnologia como mediadora. Nesse sentido, consistia numa ferramenta de apoio a profissionais da Educação que concentrava informações a respeito de temáticas da área.

Considera-se importante assinalar que, em relação ao ano de 2005, o Plano de Gestão da UFSCar para o período de 2005 a 2007 menciona o item “Implantar ações de Educação a Distância” como sendo responsabilidade da SIn com prazo de execução até dezembro de 2006 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006b). No ano de 2005, ainda, a SIn apontou como uma das ações realizadas a instalação e personalização do Moodle, que substituiu o WebCT, tornando-o o ambiente virtual de aprendizagem que daria apoio tanto aos cursos EaD que seriam desenvolvidos pela instituição, quanto às graduações presenciais. A perspectiva, então, era de que a migração de todos os cursos hospedados no WebCT se concretizaria em 2006 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2006b).

Sobre essas informações, é relevante anotar que as iniciativas desenvolvidas em âmbito universitário se concentram, nesse período, mais na inserção de tecnologias nos processos educacionais presenciais do que propriamente no desenvolvimento de ações de educação a distância. O exemplo mais ilustrativo disso é o fato do DeACED/SIn ser o principal ator do processo, protagonizando ações voltadas à montagem de laboratórios equipados com tecnologias disponíveis na época para facilitar a disponibilização de conteúdos aos alunos, seleção e teste de plataformas virtuais e formação de professores para a operacionalização das tecnologias. Operacionalização, pois os recursos tecnológicos eram vistos apenas como ferramentas em si que ampliavam o acesso aos materiais didáticos e não como mediadores da ação intencional do professor em relação a alunos distantes física ou temporalmente da instituição.

Contudo, considera-se importante dizer que durante a pesquisa encontrou-se menção, nos Relatórios Anuais de Atividades até 2008, à existência de uma Assessoria para Assuntos de Educação a Distância, ligada à Reitoria. No entanto, nenhuma documentação analisada ou as falas transcritas dos entrevistados trouxe algum detalhamento acerca das atividades que desenvolvia.

### 2.3.3 A EaD após iniciada a institucionalização: características gerais

Conforme discutido na subseção anterior, verificou-se que a UFSCar desenvolveu, especialmente por meio do DeACED/SIn, algumas iniciativas envolvendo o uso de tecnologias em seus cursos presenciais desde 2004 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a). No entanto, foi somente a partir do segundo semestre de 2007, após sua inserção no Sistema UAB, por meio do edital de seleção nº 01-SEED/MEC, de 16 de dezembro de 2005, conhecido como Edital UAB1, que iniciou a institucionalização da modalidade, passando a ofertar vagas para cinco cursos de graduação a distância, conforme disposto no Quadro 2.6.

**Quadro 2.6 – Cursos de graduação a distância ofertados pela UAB-UFSCar**

CURSO	INTEGRALIZAÇÃO	HISTÓRICO ENADE
Licenciatura em Pedagogia	8 semestres	4 (2008)
		4 (2011)
		5 (2014)
Licenciatura em Educação Musical	10 semestres	4 (2009)
		4 (2011)
		3 (2014)
Tecnologia em Produção Sucoalcooleira	8 semestres	-
Engenharia Ambiental	12 semestres	4 (2011)
		4 (2014)
Bacharelado em Sistemas de Informação	10 semestres	3 (2011)
		5 (2014)

Fonte: Organização própria a partir de dados do e-MEC.

A observação do Quadro 2.6, em específico da coluna em que constam os índices obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>24</sup>, denota um

<sup>24</sup> O ENADE consiste num instrumento de avaliação do desempenho acadêmico de concluintes de cursos de graduação que verifica a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências na área de formação. Foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ao lado de outras duas dimensões avaliativas: a das instituições e dos cursos. Começou a ser aplicado em 2004 e sua realização é obrigatória para o aluno.

desempenho satisfatório dos formandos ao apresentar valores entre quatro e cinco nas últimas avaliações realizadas, em três dos cinco cursos oferecidos. Sobre isso, o Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA), relativo ao ano de 2012, ressalta que o curso de Pedagogia estava entre os 13 considerados de excelência pelo MEC, dentre 1.207 avaliados *in loco*. A “proposta educacional de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a) são os critérios utilizados para a avaliação. Esse apontamento é relevante quando se tem como referência a Teoria Institucional, uma vez que o resultado satisfatório dos cursos oferecidos pela UAB-UFSCar a legitima socialmente, tornando-a “uma referência nacional de qualidade para essa modalidade de ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a).

Entre os anos de 2007 e 2013, foram realizados sete vestibulares para ingresso nos cursos de graduação UAB-UFSCar. A quantidade de vagas ofertadas por curso em cada vestibular consta na Tabela 2.1, abaixo.

**Tabela 2.1 – Quantidade de vagas em cursos UAB-UFSCar ofertadas em cada vestibular**

<b>Cursos/Anos</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>Total de vagas por curso</b>
Licenciatura em Pedagogia	250	250	200	200	250	200	250	<b>1600</b>
Licenciatura em Educação Musical	150	150	90	200	250	210	130	<b>1180</b>
Tecnologia em Produção Sucroalcooleira	150	0	90	150	90	90	125	<b>695</b>
Engenharia Ambiental	200	250	120	150	150	150	138	<b>1158</b>
Bacharelado em Sistemas de Informação	250	200	150	200	150	120	144	<b>1214</b>
<b>Total de vagas por ano</b>	<b>1000</b>	<b>850</b>	<b>650</b>	<b>900</b>	<b>890</b>	<b>770</b>	<b>787</b>	<b>5847</b>

Fonte: Autoria própria a partir de dados fornecidos pela SEaD/UFSCar.

Em relação aos dados da Tabela 2.1 é possível dizer que, dentre os cursos constantes no Quadro 2.6, a universidade só tinha experiência presencial em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. Posteriormente, em 2014, o campus Lagoa do Sino passou a oferecer Engenharia Ambiental na modalidade presencial.

Destaca-se, aqui, que, embora o Sistema UAB tenha sido criado para a oferta de cursos prioritariamente na área de formação de professores, duas universidades, a UFSCar

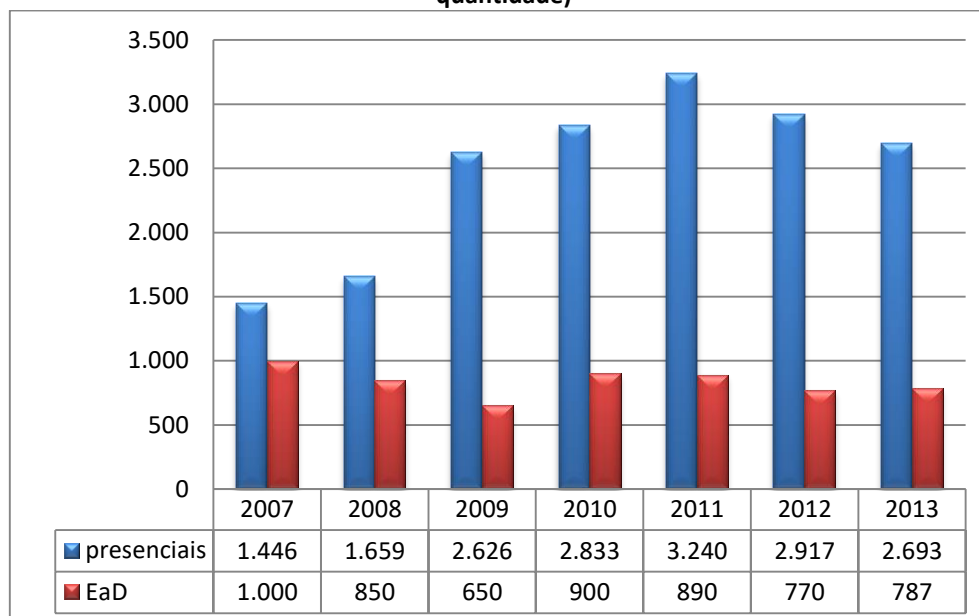
e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), submeteram, aos editais UAB1 e UAB2<sup>25</sup>, cursos de Engenharia, sendo Engenharia de Controle e Automação a proposta da UNIFEI. Contudo, somente a Engenharia Ambiental da UAB-UFSCar foi implementada, o que denota um pioneirismo e um diferencial da universidade no que diz respeito ao alcance da modalidade a distância. Além disso, o bom desempenho do curso nas avaliações do ENADE, constatado pelo Quadro 2.6, o tornou “modelo de cursos EaD para registro pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Estado de São Paulo (CREA-SP)” (CLÍMACO, 2015, p. 2).

Outro ponto observado na Tabela 2.1, e corroborado pela Figura 2.9, abaixo, diz respeito à representatividade da EaD na oferta total de vagas da instituição nos mesmos anos em que houve vestibular para ingresso nas graduações UAB-UFSCar. Quanto a isso, é importante dizer que no vestibular de 2007 foram ofertadas 1.850 vagas, no total, para cursos EaD. No entanto, ocorreram duas entradas, sendo a primeira no segundo semestre de 2007, com 1.000 vagas preenchidas e, a segunda, no primeiro semestre de 2008, com o preenchimento das 850 restantes (PARTICIPANTE J, 14/11/2017). Conforme esclarece o Relatório de Autoavaliação Institucional referente ao ano de 2010, os vestibulares realizados em 2009 e 2010 visavam oferecer as reofertas de cursos aos estudantes. Nesse sentido, o processo realizado em 2009 para início em 2010 incluiu apenas os polos que ofertaram vagas no ano de 2007. Porém, esses polos, em 2009, tiveram a quantidade de vagas diminuída em relação a 2007. Contudo, esse novo vestibular previu a reserva de vagas a professores da rede pública de ensino que não possuíam graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011a).

---

<sup>25</sup> O Edital nº 01 – SEED/MEC, conhecido como Edital UAB2, foi publicado em 14 de novembro de 2006.

**Figura 2.9 – Vagas ofertadas pela UFSCar em cursos presenciais e EaD no período 2007-2013 (em quantidade)**



Fonte: Autoria própria a partir de dados da SEaD/UFSCar e INEP.

Já no que concerne aos cursos presenciais, em 2007 a UFSCar oferecia 35 cursos e, em 2008, 37. No ano de 2009, em virtude da adesão ao REUNI, a universidade passou a oferecer mais 20 cursos presenciais, o que acarretou um aumento em torno de 58% na oferta de vagas nessa modalidade.

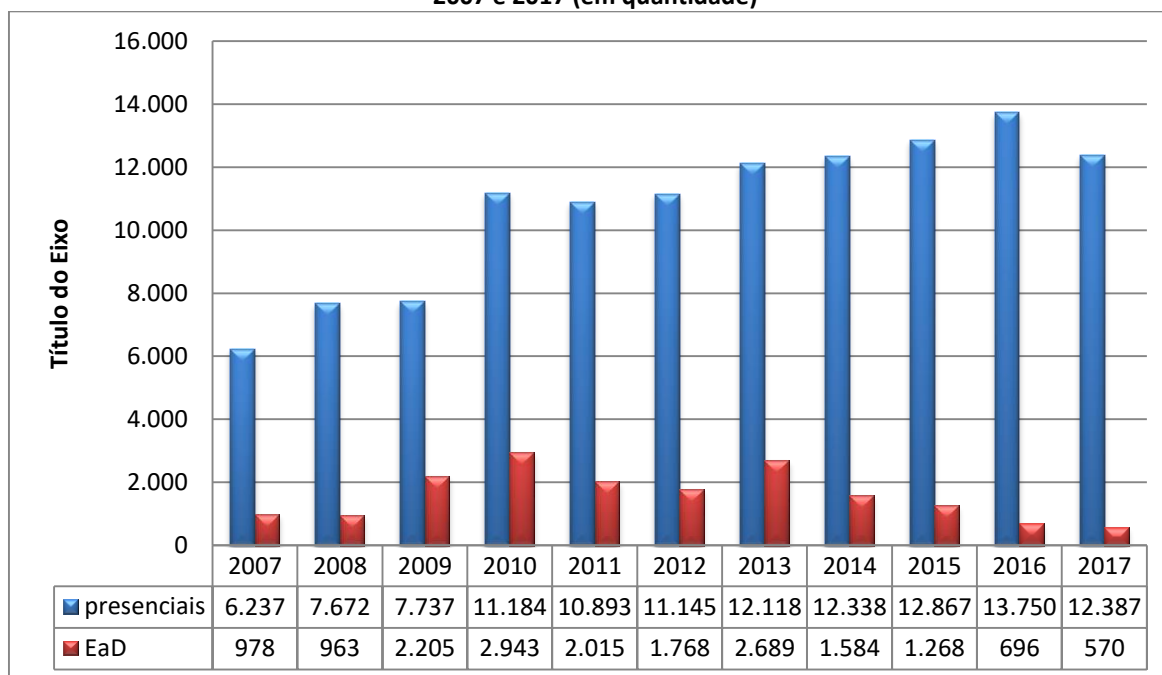
Considerando esse dado, fica bastante evidente o impacto da EaD para a expansão das vagas institucionais, especialmente no ano de 2007, pois para 35 cursos presenciais, ofertou-se um total de 1.446 vagas. Em contrapartida, para os cinco cursos da parceria UAB-UFSCar, foram ofertadas 1.000 para ingresso no mesmo ano, o que representou um aumento de 69,15% sobre as vagas oferecidas em cursos presenciais. Nos anos seguintes, o aumento foi de 51,23% em 2008; 24,75% em 2009; 31,76% em 2010; 27,46% em 2011; 26,39% em 2012 e; 29,22% em 2013.

Também pelas informações explicitadas na Tabela 2.1, é possível notar que o último vestibular para os cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar foi realizado em 2013 em virtude da redução, no período, do repasse de recursos por parte da CAPES ao Sistema UAB como um todo<sup>26</sup>. A interrupção dos vestibulares a partir de 2014 impactou, então,

<sup>26</sup> Esse aspecto será detalhado no capítulo seis desta tese.

numa significativa redução do número de alunos matriculados em cursos a distância na universidade, conforme é possível verificar na Figura 2.10.

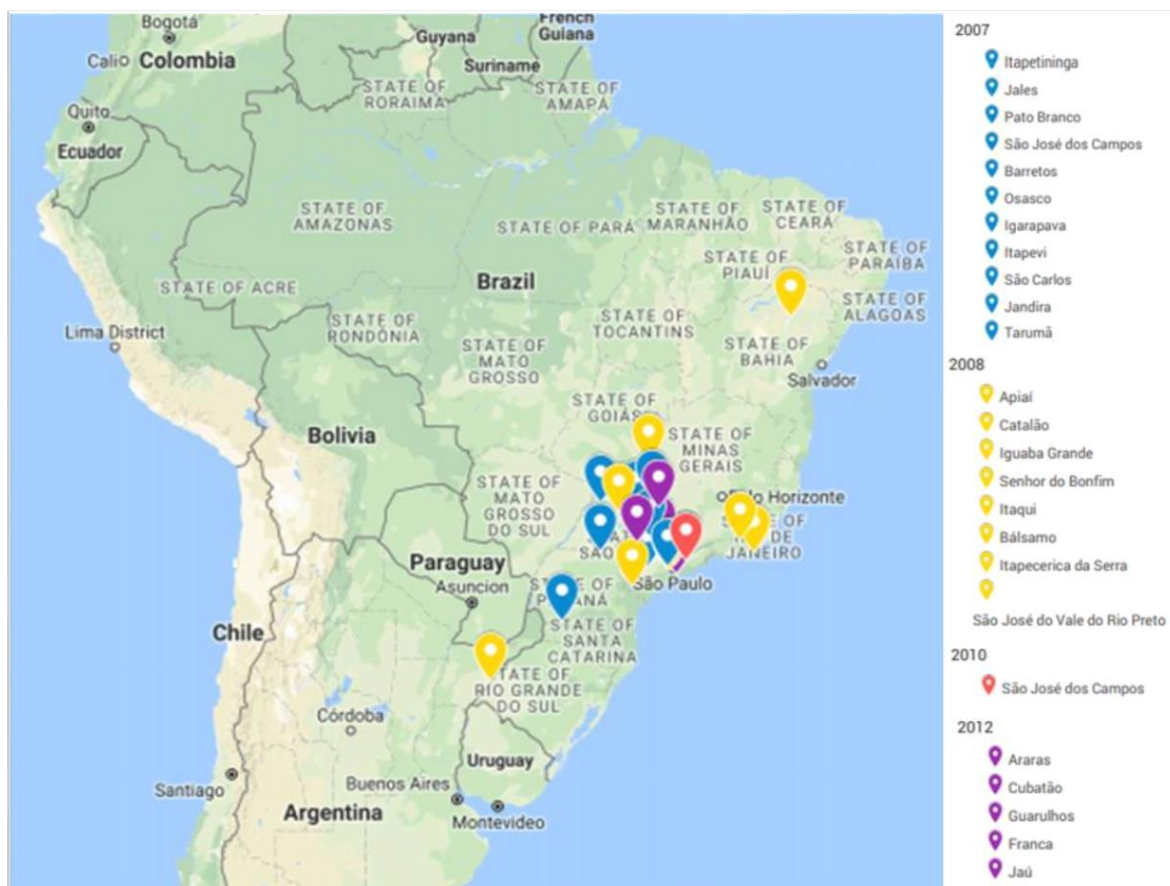
**Figura 2.10 – Alunos regularmente matriculados em cursos presenciais e a distância da UFSCar, entre 2007 e 2017 (em quantidade)**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFSCar (2009-2017) e também do Relatório Anual de Atividades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

No que diz respeito aos polos de apoio presencial, atores importantes na implementação do Sistema UAB, entre 2007 e 2013 a UAB-UFSCar contemplou municípios distribuídos pelo estado de São Paulo e também fora dele. No total, foram 25 polos, dentre os quais dois localizados na cidade de São José dos Campos (SP). A figura 2.11 ilustra a distribuição dos polos.

Figura 2.11 – Polos ofertantes de cursos UAB-UFSCar



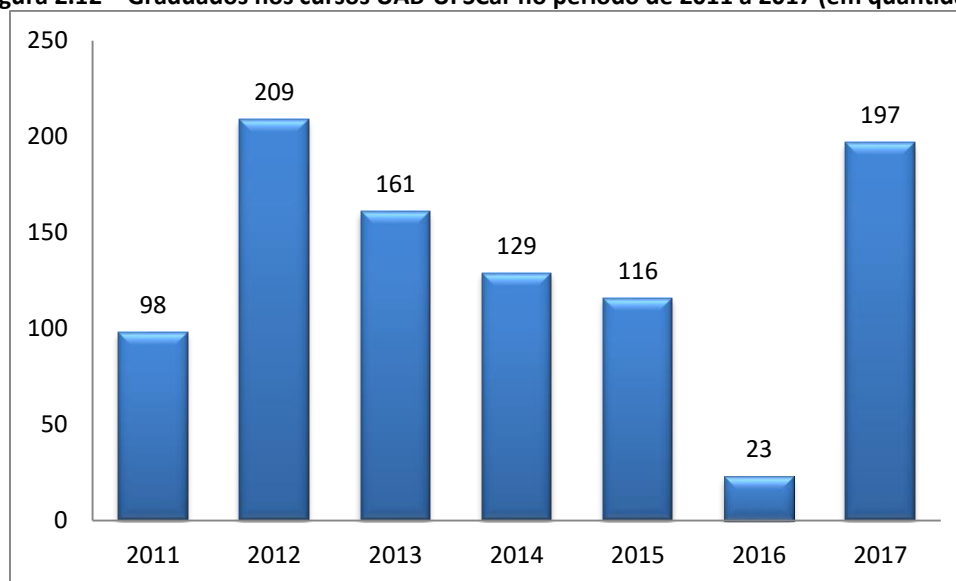
Fonte: Autoria própria a partir de dados fornecidos pela SEaD/UFSCar.

Quanto à figura 2.11, vale mencionar a grande distância de alguns polos em relação ao campus São Carlos da UFSCar como, por exemplo, os municípios de Senhor do Bonfim (BA), localizado a 1989 km de distância, Itaquí (RS), que fica a 1548 km, Pato Branco (PR) a 894 km, Iguaba Grande (RJ), distante 773 km e as cidades paulistas de Tarumã, localizada a 356 km e Jales, que fica a 352 km de distância de São Carlos. Essa grande distância dos polos em relação à instituição ofertante dos cursos implica, por um lado, numa logística para distribuição de materiais didáticos, bem como no deslocamento de docentes para encontros presenciais, fatores que exigem, da universidade, o desenvolvimento de ações e processos para atendê-los. Por outro lado, legitima a universidade frente à sociedade e à sua própria missão como organização educacional no sentido em que cumpre com os princípios de interiorização e democratização do acesso à Educação Superior.

Considera-se relevante anotar que os cinco cursos de graduação UAB-UFSCar ainda estavam em funcionamento em abril de 2018, quando encerrou-se a coleta de dados

empíricos, visando a conclusão das turmas que ingressaram em 2013. A esse respeito, a Figura 2.12 ilustra a quantidade de concluintes ao longo dos anos, considerando os cinco cursos. Vale dizer que os primeiros alunos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Sistemas de Informação e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira concluíram seus cursos no ano de 2011. As primeiras turmas de Licenciatura em Educação Musical encerraram o curso em 2012 e apenas o curso de Engenharia Ambiental teve seus primeiros formandos no ano de 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a).

**Figura 2.12 – Graduados nos cursos UAB-UFSCar no período de 2011 a 2017 (em quantidade)**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP e dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFSCar.

Sobre o público-alvo dos cursos de graduação UAB-UFSCar, verificou-se que é composto por egressos do ensino médio, mas especialmente por professores em exercício no Ensino Fundamental da rede pública, o que atende aos princípios para os quais o Sistema UAB foi proposto. Ademais, a universidade considera como público-alvo “aqueles egressos do ensino médio participantes de grupos desfavorecidos socialmente, como negros, indígenas, egressos de escolas públicas e professores de escolas públicas”, para os quais houve reservas de vagas nos vestibulares (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a, p. 75).

Além dos cursos de graduação a distância, a universidade ofereceu, pelo Sistema UAB, as especializações em Ensino de Matemática no Ensino Médio – Matem@tica na Pr@tica, em Mídias na Educação e em Gestão Pública, esta última via Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) e, ainda, os cursos de aperfeiçoamento em



Gênero e Diversidade na Escola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. O primeiro curso de especialização a distância teve início em 2008, ofertado pelo Laboratório de Gestão do Departamento de Educação da universidade em parceria com o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, do MEC. Tratava-se do curso de especialização em Gestão Escolar, cujo objetivo era oferecer formação continuada a gestores atuantes na Educação Básica de escolas públicas municipais paulistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010f).

Vale notar, também, a oferta pela UAB-UFSCar em parceria com alguns departamentos, de cursos de aperfeiçoamento voltados exclusivamente a professores do Ensino Fundamental da rede pública, como Educação Especial e Gênero e Diversidade na Escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

Tendo em conta que a institucionalização da EaD exige adaptações e mudanças na estrutura organizacional para abarcar as especificidades da modalidade, em 2009 é instalada a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) que, dentre outras funções, deu suporte aos cursos UAB-UFSCar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de recursos tecnológicos e formações continuadas em EaD e para o uso de tecnologias digitais na educação, consolidando “o ‘jeito UFSCar’ de concretizar a EaD” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c, p. 137) e tornando a “Instituição uma referência nacional de qualidade para essa modalidade de ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a, p. 62-63).

Conforme o Relatório de Autoavaliação Institucional referente ao ano de 2012, o reconhecimento institucional no campo da EaD se manifestou, entre outras formas, na eleição da então coordenadora UAB-UFSCar para presidir o Fórum de Coordenadores UAB durante as gestões 2011 e 2012. Outro exemplo da legitimidade alcançada pela UFSCar na modalidade a distância, citado no referido Relatório, foi o convite por parte do MEC, em 2012, para que a UFSCar coordenasse estruturalmente o projeto Inglês sem Fronteiras. Por fim, o Relatório aponta a ocorrência de eventos, desde 2009, “com o objetivo de compartilhar experiências realizadas nacionalmente no âmbito da UAB e, também, de debater perspectivas para a educação a distância na UFSCar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a, p. 62-63), dentre os quais destaca o Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED:EnPED). Realizado bienalmente e estruturado em duas etapas, uma virtual e outra presencial na

cidade de São Carlos, o evento ocorre desde 2012 e tem como objetivo socializar e possibilitar a troca de conhecimentos e experiências acerca da temática EaD entre pesquisadores de instituições nacionais e internacionais.

Vale salientar, ainda, que em virtude da inserção da modalidade na UFSCar, grupos institucionais de pesquisa que enfocam a educação a distância em suas linhas investigativas também foram criados, conforme demonstra o Quadro 2.7.

**Quadro 2.7 – Grupos de pesquisa da UFSCar certificados que abordam a educação a distância em pelo menos uma de suas linhas, organizados por ano de formação**

Ano de formação	Grupo de pesquisa	Área	Linha(s) de pesquisa sobre EaD
1994	Engenharia de Software	Ciência da Computação	Educação a distância
2002	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE	Educação	Educação a distância e aprendizagem dialógica
2007	Conhecimento e Produção Científica em Educação	Educação	Conhecimento científico em educação a distância
2007	HORIZONTE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens	Educação	Dinâmica entre educação a distância em sua convergência com a educação presencial
2011	Grupo de Estudos e Pesquisas com Professores e Educadores em contexto (GEPPEC)	Educação	Políticas e processos formativos da educação básica na modalidade presencial e a distância
2011	Processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância a partir da implementação do laboratório/brinquedoteca	Educação	Processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância e presencial
2012	Aspectos Éticos, Políticos, Estéticos e Epistemológicos das Teorias e Práticas Escolares e Educacionais	Filosofia	O uso das TICs na educação a distância e presencial
2014	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (GPEM): Formação de professores e ensino de música presencial e/ou a distância.	Artes	Ensino de Música formal e informal na modalidade presencial e/ou a distância
			Formação inicial e continuada de professores e outros agentes educacionais na área de Música na modalidade presencial e/ou a distância

Fonte: Organização própria a partir dos dados do Diretório de Grupos do CNPq<sup>27</sup>.

Sobre os grupos listados no Quadro 2.7, pode-se inferir que a existência de dois anteriores a 2007 reforça o argumento de que a atuação institucional acerca da EaD era

<sup>27</sup> A consulta ao Diretório de Grupos do CNPq pode ser feita pelo link [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf). Os parâmetros para a realização da pesquisa foram: consulta por grupo a partir do termo “educação a distância” e aplicação dos filtros região sudeste, estado de São Paulo, instituição Universidade Federal de São Carlos.

decorrente de linhas de pesquisa e ações isoladas, sem grande impacto para a institucionalização da modalidade. Contudo, a partir de 2007, quando os cursos a distância UAB-UFSCar começam a ser ofertados, a proposição de grupos que pesquisam EaD, especialmente na área educacional, cresce expressivamente, o que, do ponto de vista do Institucionalismo, indica o desenvolvimento de teorizações sobre a nova estrutura, garantindo-lhe legitimidade cognitiva no âmbito institucional e contribuindo para minimizar resistências.

A partir das considerações realizadas acerca da Universidade Federal de São Carlos, especialmente em relação à adesão ao Sistema UAB, e apresentadas até aqui, considerou-se que ela se configurava num cenário profícuo para a análise das implicações da institucionalização da EaD.

É importante ressaltar que os resultados decorrentes da pesquisa e apresentados nessa tese não se pretendem definitivos e nem generalizáveis, uma vez que decorrem de um recorte espacial, ou seja, referem-se ao contexto de uma universidade federal no universo das 109 instituições públicas de Ensino Superior existentes no Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018) e também temporal, pois a coleta de dados empíricos encerrou-se em abril de 2018.

Além disso, as limitações derivadas da opção metodológica pela pesquisa qualitativa também são consideradas, pois, conforme discutido na primeira seção, o pesquisador, no caso, a pesquisadora, configura-se no principal instrumento investigativo, o que requer uma vigilância constante no que diz respeito ao cumprimento rigoroso dos procedimentos de análise e interpretação dos dados.

Feitas as ressalvas, contudo, busca-se, com a conclusão da pesquisa e divulgação desta tese, contribuir com o debate acerca da implementação da modalidade EaD nas instituições públicas de Educação Superior, oferecendo subsídios para se refletir e questionar a respeito de suas potencialidades para a democratização do acesso a esse nível de ensino com qualidade, bem como de seus limites e implicações para a dinâmica interna das universidades.

## Capítulo 3

### A educação a distância no campo da educação superior

Em conformidade com o referencial teórico da Teoria Institucional, compreende-se que o campo organizacional é constituído por normas e práticas institucionalizadas que guiam as ações organizacionais (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010). Dele fazem parte organizações que se assemelham na prestação de serviços ou na produção de mercadorias e que estão situadas nas mesmas estruturas culturais e históricas (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

No que diz respeito à institucionalização da EaD, as normatizações que nortearão as ações e estratégias da UFSCar para incorporar sistemicamente a modalidade são aquelas relativas à regulamentação da modalidade em âmbito nacional, isto é, no campo da Educação Superior, e que dão base para a proposição de políticas públicas, com destaque especial ao Sistema UAB, uma vez que atuou como fator impulsionador das adaptações e mudanças necessárias para inserir a EaD sistemicamente na estrutura acadêmica já existente.

Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar e discutir a incorporação da modalidade a distância no campo da Educação Superior brasileira. Assim, inicia-se com uma explanação acerca da EaD e das modificações pelas quais passou em decorrência do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Aborda-se, em seguida, os principais elementos para a organização e gestão de sistemas de EaD. Na terceira e quarta seções, faz-se um relato histórico acerca dos principais atores e ações mais relevantes e que favoreceram a institucionalização da modalidade no campo educacional brasileiro. A quinta seção, por sua vez, é dedicada a apresentar e discutir as regulamentações da EaD derivadas de sua sedimentação como modalidade na LDB de 1996. Na sexta seção, discorre-se acerca do Sistema UAB, enfocando principalmente o histórico de sua proposição, seus objetivos e sua organização e, por fim, são tecidas algumas considerações sobre o que foi discutido ao longo do capítulo.

### 3.1 A Educação a Distância

A considerável expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, tanto no setor público como no privado, após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, foi favorecida pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no sentido em que possibilitaram a disponibilização de conteúdos em diferentes mídias, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem mais adequado às necessidades de cada estudante. Isso porque, por definição, para que a EaD se realize é necessária a mediação de alguma tecnologia de comunicação que permita a interação entre alunos e professores separados física e temporalmente “durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 1).

Do ponto de vista das tecnologias de informação e comunicação, a modalidade a distância já perpassou cinco gerações. A primeira geração da EaD foi propiciada pela expansão e barateamento dos serviços postais em virtude da ampliação das ferrovias e baseou-se na comunicação por textos, uma vez que professores instruíam seus alunos em cursos por correspondência. Eram chamados de “‘estudo em casa’ pelas primeiras escolas com fins lucrativos e ‘estudo independente’ pelas universidades” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 34).

A segunda geração pautou-se, primeiramente, na ação extensionista de algumas universidades norte-americanas que, por meio do rádio e da TV, ampliaram o alcance de seus cursos. Em seguida, algumas escolas passaram a inserir a televisão em suas salas de aula ou a utilizaram para veicular programas educativos.

Acerca da terceira geração da EaD, Moore e Kearsley (2013) destacam as experiências do *Articulated Instructional Media Project (AIM)*<sup>28</sup>, proposto pela *University of Wisconsin*, e da *United Kingdom Open University (OU)*<sup>29</sup>, as quais, para os autores, resultaram na perspectiva sistêmica de organizar a modalidade, conforme será discutido na seção seguinte.

Em linhas gerais, o projeto AIM tinha como objetivo a articulação de tecnologias variadas – guias de estudo impressos, orientações por correspondência, transmissões via rádio e TV, gravações em fitas de áudio, conferências telefonadas, kits para experimentos

---

<sup>28</sup> Projeto Mídia de Instrução Articulada, conforme tradução dos próprios autores.

<sup>29</sup> Traduzido pelos autores como Universidade Aberta do Reino Unido, pioneira na forma de organização.

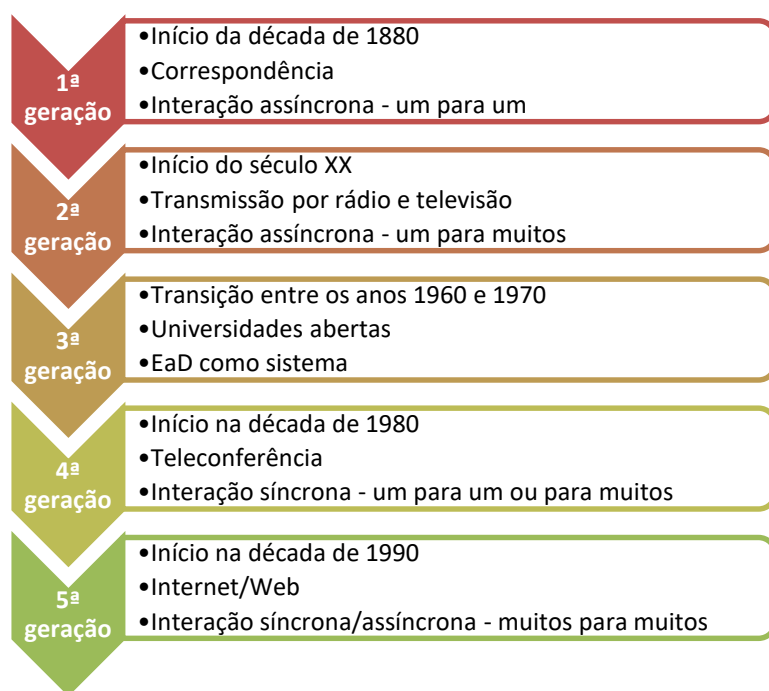
caseiros e recursos de bibliotecas locais – para, com custo reduzido, oferecer uma educação de qualidade (MOORE; KEARSLEY, 2013). A inovação, neste caso, estava em utilizar diferentes recursos tecnológicos para atender a diferentes estilos de aprendizagem, tornando a educação a distância mais personalizada, o que foi feito com a integração de uma equipe de especialistas em tecnologias, em conteúdos e em instrução. Nesse sentido, a experiência foi pioneira ao pensar a modalidade a distância como um “sistema total” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 46).

A OU do Reino Unido contou com a colaboração do idealizador do Projeto AIM para ser implementada como uma “instituição integralmente autônoma, autorizada a conceder seus próprios diplomas, com controle sobre seus fundos e seu próprio corpo docente” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 47). Nesse sentido, a OU constituiu-se no primeiro sistema total de EaD concebido com finalidade única para atender estudantes em grande escala e empregando, para isso, variadas tecnologias e uma equipe de professores e técnicos qualificados para ofertar Educação Superior.

No que diz respeito à quarta geração da modalidade a distância, Moore e Kearsley (2013) ressaltam o papel das teleconferências para o ensino de grupos. Conforme esclarecimentos dos autores, o uso das teleconferências remetia mais à ideia de ensino tradicional por abarcar as turmas de alunos e, assim, ganhou muitos adeptos entre educadores e formuladores de políticas educacionais. Outrossim, as teleconferências foram inovadoras ao permitirem a interação síncrona entre os estudantes e o professor.

Por fim, em sua quinta geração, a EaD foi favorecida pelo desenvolvimento da informática e pela popularização dos computadores, originando os primeiros *softwares* educacionais (MOORE; KEARSLEY, 2013). O aparecimento da *World Wide Web* (www) e sua posterior evolução, contudo, ampliou sobremaneira as possibilidades da modalidade ao enriquecer os processos educacionais por meio do surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), de novas formas de interação que permitem a produção e a transmissão de conteúdo por qualquer pessoa e, ainda, de comunidades virtuais. Na Figura 3.13, abaixo, sistematiza-se as gerações da EaD e pontua-se suas principais características conforme Moore e Kearsley (2013).

**Figura 3.13 – Gerações da Educação a Distância**



Fonte: Elaboração própria a partir de Moore e Kearsley (2013).

Dito isso, na seção seguinte busca-se discorrer a respeito da configuração de sistemas de EaD, bem como das dimensões que merecem atenção especial por parte da gestão em virtude das especificidades da organização de processos de ensino-aprendizagem a distância.

### 3.2 Sistemas e gestão da EaD

Para Moore e Kearsley (2013), a educação a distância deve funcionar como um sistema que abrange subsistemas que se inter-relacionam. Esse sistema, então, configura-se como uma instituição educacional que dispõe de um corpo docente e recursos para viabilizar conteúdos, constituindo-se numa “fonte de conhecimento e ensino do conteúdo” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 17).

Os sistemas de EaD podem ser organizados em diversos níveis. Assim sendo, as *instituições com finalidade única* são aquelas que a exemplo da OU são concebidas e estruturadas exclusivamente para a oferta de cursos a distância; as *instituições com finalidade dupla* são criadas originalmente com vistas ao oferecimento de educação presencial e, posteriormente, passam a ofertar cursos EaD. Em virtude disso, por um lado,

é comum que apresentem, em sua estrutura organizacional, uma unidade acadêmica que integra equipe administrativa, produtores de conteúdos e técnicos especializados em EaD. Mas, por outro, o corpo docente que planeja as aulas dos cursos a distância não é específico, ou seja, constitui-se no mesmo corpo docente que atua no ensino presencial e que pode, eventualmente, contar com assessoria de professores externos (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Os cursos a distância podem ser oferecidos, ainda, por consórcios, isto é, “uma organização de múltiplas organizações reunidas para estender o alcance de cada uma” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 8).

Na concepção de Rumble (2003), os sistemas de EaD instituídos, seja como organizações com finalidade única, dupla ou consórcios, exigem uma atividade gestora que se responsabilize pelas funções de planejamento, organização, direção e controle. No entendimento do autor, gestão é “o processo que permite conduzir, com o apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia” (RUMBLE, 2003, p. 15) e gestores são os trabalhadores que “dirigem o trabalho dos outros” (RUMBLE, 2003, p. 15). Desse modo, a atividade gestora se faz presente em qualquer categoria organizacional, seja ela de pequeno, médio ou grande porte, pública ou privada.

Rumble (2003) destaca algumas dimensões presentes na gestão da EaD. A primeira relaciona-se às demandas existentes para diferentes cursos, ou seja, profissionalizantes, graduações, pós-graduações.

Uma segunda dimensão está relacionada às características dos estudantes, as quais irão implicar no planejamento dos serviços de apoio como facilidade de acesso aos polos presenciais e à biblioteca e definição de números de alunos por tutor (RUMBLE, 2003).

A terceira diz respeito à escolha das mídias e materiais didáticos que mediarão o processo de ensino-aprendizagem, que, para o autor, deve considerar as tecnologias disponíveis, a flexibilidade espaço-temporal que possibilita aos estudantes, a familiaridade dos alunos com essas tecnologias e os objetivos pedagógicos (RUMBLE, 2003).

A filosofia de ensino consiste na quarta dimensão mencionada por Rumble (2003). Quanto a isso, o autor ressalta a necessidade de considerar, nos cursos a distância, concepções pedagógicas que privilegiem a aprendizagem personalizada, significativa e contextualizada, ou seja, que enfoquem o aluno como sujeito na construção do conhecimento (RUMBLE, 2003). Como consequência, essa dimensão impacta, também, na



maneira como é pensada a docência na EaD que, no caso do Sistema UAB, é fragmentada entre diversos profissionais, conforme será discutido no quinto capítulo.

Rumble (2003) destaca, ainda, o financiamento como uma dimensão importante no sentido em que a elaboração de cursos a distância implica na criação de infraestrutura para produção e distribuição de materiais pedagógicos, bem como a estruturação dos serviços de apoio aos alunos. Vale ressaltar, quanto a isso, a observação do autor para o fato de que grandes sistemas de oferta de cursos EaD, em virtude dos custos elevados que geram, comumente são financiados pelo governo (RUMBLE, 2003, p. 43-44).

Quando se analisa o histórico da modalidade a distância no campo educacional brasileiro e, particularmente, no que diz respeito ao Ensino Superior, fica claro que o sistema de EaD mais difundido foi o de consórcios formados por universidades originalmente ofertantes de educação presencial. Isso poderá ser observado também em relação ao Sistema UAB que, apesar da denominação, de fato não se constitui como instituição com finalidade única.

Na seção seguinte faz-se um resgate histórico acerca dos atores e ações mais significativos na institucionalização da EaD no campo educacional brasileiro.

### **3.3 Atores e iniciativas relevantes para a EaD no campo educacional brasileiro**

Segundo Lima (2014), antes de 1996 a EaD no Brasil estava restrita a iniciativas isoladas de atores públicos e privados em torno da afirmação e divulgação da modalidade. Assim, em 1971, a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), que reunia profissionais brasileiros e estrangeiros ligados à radiodifusão e que atuavam na aplicação de tecnologias na Educação, realizou os Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais, publicou a Revista Tecnologia Educacional<sup>30</sup> e, na década de 1980, ofereceu, de forma pioneira, cursos de especialização com tutores a distância (BARAÚNA; ARRUDA; ARRUDA, 2012).

Em 1973 foi criado o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), responsável, em 1989, pelo Encontro Nacional de Educação a Distância e, em 1993, pelo primeiro Congresso Brasileiro de Educação a Distância. Ambos os eventos se constituíram em espaços de debates em torno da modalidade, congregando não apenas intelectuais e

---

<sup>30</sup> A Revista Tecnologia Educacional atualmente é publicada com periodicidade trimestral e pode ser acessada pelo seguinte endereço: <http://abt-br.org.br/revista/>.

estudiosos do tema, mas, também, políticos vinculados tanto ao setor público quanto à iniciativa privada. Baraúna, Arruda e Arruda (2012, p. 286) ressaltam que o IPAE “ajudou na normatização da EaD para disposição junto à LDB [...], o que contribuiu para a criação de uma secretaria de EaD<sup>31</sup>, a qual ficou incorporada ao MEC”.

No ano de 1995 foi fundada, por um grupo de educadores interessados no estudo e pesquisa sobre tecnologias na aprendizagem e EaD, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)<sup>32</sup>, responsável pela realização de censos anuais sobre a modalidade, congressos, compilação de legislações, divulgação de eventos da área e, ainda, pela publicação da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (BARAÚNA; ARRUDA; ARRUDA, 2012).

Já nos anos de 1997 e 1998, cabe destacar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por meio do Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores de 2º Grau de Matemática e Ciências (PROCIÊNCIAS), promoveu cursos de especialização para capacitar, em serviço, professores do ensino médio das redes pública e privada do Distrito Federal, das áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. Lima (2014) resalta esse programa como sendo um protótipo das parcerias que marcam o histórico da modalidade a distância no Brasil.

Como corolário das atividades desses atores, diversas discussões em torno das potencialidades da inclusão das tecnologias na Educação e, mais notadamente da modalidade a distância, ocorrem no congresso nacional, nas universidades públicas e no poder executivo, resultando em experiências concretas na oferta de cursos EaD, consubstanciadas nos consórcios. Assim, formados como “uma organização em rede que extrapola cada universidade isoladamente e faz com que recursos humanos, materiais e tecnológicos sejam compartilhados entre os membros” (MARTINS, 2006, p. 74), os consórcios foram criados especialmente para a oferta de cursos na área de formação de professores, com destaque para Pedagogia e Normal Superior.

No âmbito público merecem atenção o Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro (CEDERJ), criado em 2000 por universidades públicas do estado fluminense em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia e prefeituras municipais; o Projeto Veredas, iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, iniciado em 2002

---

<sup>31</sup> Trata-se da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que será abordada na seção seguinte.

<sup>32</sup> Maiores informações sobre a ABED podem ser obtidas pelo endereço: <http://www.abed.org.br/site/pt/>.

que, em parceria com IES públicas e privadas ofereceu, em serviço, curso de Pedagogia a professores das séries iniciais de escolas da rede pública (SEGENREICH, 2009; CLÍMACO, 2011); a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), consórcio formado por 82 instituições públicas de ensino superior e apoiada pelo MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, ainda, a Universidade Virtual do Centro-Oeste (UniVir-CO), consórcio formado por sete universidades estaduais e federais para cooperação técnica, científica e acadêmica.

Já no setor privado, enfatiza-se a Universidade Virtual Brasileira (Instituto UVB), associação de 10 instituições de ensino superior que, por ser constituída como instituto, possuía autonomia para oferecer cursos sem necessidade de credenciar cada universidade integrante e a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (RICESU) (MORAN, 2002).

No que diz respeito à institucionalização da EaD no interior das IPES, nota-se que a formação dos consórcios foi importante no sentido em que favoreceu o momento de habitualização (TOLBERT; ZUCKER, 1999), pois os cursos propostos nas décadas de 1980 e 1990 funcionaram como terreno para a experimentação da EaD e o desenvolvimento de algumas práticas e teorizações que serviram de base para que, em 2004, o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), fomentasse um programa mais robusto de formação de professores a distância, o Pró-Licenciatura.

Outrossim, a organização em consórcios possibilitou pensar a modalidade como um sistema (MOORE; KEARSLEY, 2013), favorecendo a constituição de algumas estruturas organizacionais, como departamentos específicos para pesquisas sobre tecnologias na Educação e EaD. Nesse âmbito, Moran (2002) destaca a Universidade de Brasília (UnB) que, desde a década de 1980, oferecia cursos de especialização e participava da coordenação da UniRede e da UniVir-CO. Seus cursos utilizavam mídias impressas e internet. No ano de 2002, quando Moran publicou seu estudo, a UNB estava oferecendo um curso de “graduação a distância de Pedagogia para Professores em exercício no início de Escolarização” (MORAN, 2002, p. 290).

Outras duas instituições públicas integrantes da UniRede e UniVir-CO eram a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A primeira, no ano de 1995, numa parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso e prefeituras, ofertou o curso de Licenciatura Plena em Educação

Básica 1ª a 4ª séries. À época do estudo de Moran, os polos presenciais contavam com estrutura administrativo-pedagógica, ou seja, havia pessoas que apoiavam as atividades de secretaria e orientadores acadêmicos que acompanhavam e orientavam o processo de ensino-aprendizagem, além de fazer a avaliação curricular. A proporção era de um orientador para cada 20 alunos. O polo também possuía um coordenador eleito entre os orientadores. Os materiais didáticos utilizados eram impressos e, também, disponibilizados em CD. Em relação à UFMS, Moran (2002) esclarece que a instituição ofertava, com carga horária dividida entre 50% presencial e 50% a distância, a graduação em Pedagogia. Embora os materiais didáticos utilizados fossem majoritariamente impressos, fazia-se uso da internet.

Também conveniadas à UniRede eram a Escola Paulista de Medicina (UNIFESP), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A primeira contava com um laboratório de ensino a distância no departamento de Informática em Saúde. O laboratório dispunha de ambiente próprio e oferecia cursos de especialização *lato sensu* e extensão, além de algumas disciplinas on-line da graduação em Biomedicina, Medicina, Tecnologia Oftálmica e Fonoaudiologia (MORAN, 2002). Já a UFES oferecia graduação em Pedagogia para séries iniciais do Ensino Fundamental e preparava, para o ano de 2002, os cursos de Administração e Gestão Pública e Formação Pedagógica. Além desses, ofertava especializações. Seus cursos combinavam as modalidades presencial e a distância na proporção de um terço de atividades presenciais, realizadas via teleconferências, orientação acadêmica individual ou em grupos, apresentação de seminários e provas. Acerca da UFPE, Moran (2002) ressalta, desde o ano de 1996, o uso do ambiente virtual de aprendizagem Virtus desenvolvido pela instituição para a oferta de cursos de especialização e extensão.

Ainda de acordo com Moran (2002), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a EaD foi implementada em 28 de janeiro de 1999, por meio da aprovação no Conselho Universitário e, em 10 de fevereiro do mesmo ano, pela Portaria nº 370/99, foi criado o Núcleo de Educação a Distância. O curso oferecido pela instituição era “Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (MORAN, 2002, p. 291).

Mereceu destaque por parte do autor, ainda, as iniciativas desenvolvidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pioneira no uso de videoconferência e internet e que contava com o Laboratório de Educação a Distância do Curso de Engenharia

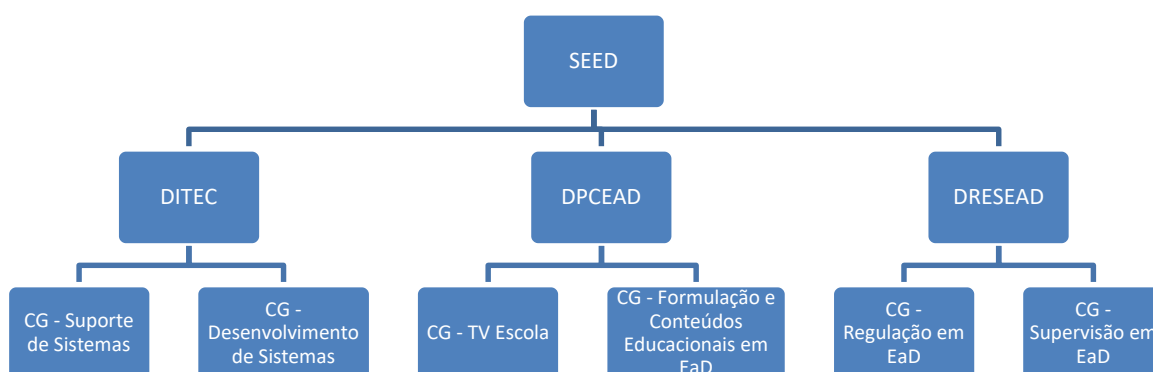
de Produção e pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que, conveniada à UniRede, oferecia graduação em Pedagogia com 80% da carga horária a distância, ministrada em encontros presenciais semanais nos Núcleos de Formação, os quais contavam com um tutor (MORAN, 2002).

O avanço da institucionalização da EaD no campo educacional resultou na criação de uma Secretaria especialmente voltada à modalidade, conforme será abordado na seção seguinte.

### 3.4 A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada e inserida na estrutura regimental do MEC em 1996, por meio do Decreto nº 1.917, de 27 de maio. Inicialmente composta pelos departamentos de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos, Produção e Divulgação de Programas Educativos e Estudos e Avaliação de Tecnologias, passou por duas reestruturações (Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 e Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007), assumindo, por fim, a estrutura e nomenclaturas expostas na Figura 3.14.

**Figura 3.14 – Organograma da Secretaria de Educação a Distância (SEED)/MEC a partir do Decreto nº 6.320/07.**



Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil, 2007a.

À Diretoria de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) cabia executar ações relacionadas à implementação da infraestrutura tecnológica, tais como a aquisição de equipamentos, capacitação técnica e suporte ao PROINFO e TV Escola e, ainda, incentivar a busca de soluções tecnológicas para aprimorar e expandir os Núcleos de Tecnologia Educacional

(NTE). Subdividia-se em duas coordenações gerais (CG): Suporte de Sistemas e Desenvolvimento de Sistemas (BRASIL, 2010).

A Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação à Distância (DPCEAD), composta pela Coordenação Geral do Programa TV Escola e pela Coordenação Geral de Formulação e Conteúdos Educacionais em EaD, desenvolvia ações referentes ao incentivo e capacitação de profissionais ligados à educação escolar para o uso pedagógico de diferentes mídias (BRASIL, 2010).

Além disso, havia a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância (DRESEAD) que, por meio da Coordenação Geral de Regulação em EaD e da Coordenação Geral em Supervisão em EaD, era incumbida do acompanhamento e supervisão das IES credenciadas para a oferta de cursos EaD (BRASIL, 2010). Vale lembrar que a SEED passou a ter poder de decisão quanto à regulação e supervisão de processos relacionados à EaD após a sua reestruturação em 2007, amparada no Decreto nº 6.303/07, na Portaria Normativa MEC nº 40/07<sup>33</sup> e na Lei nº 10.861/2004<sup>34</sup>. Nesse âmbito, então, as ações da referida secretaria visavam “consolidar mecanismos de melhoria da qualidade e dos respectivos impactos nas áreas de regulação e supervisão para a modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2009, p. 6). Na avaliação de Clímaco (2011, p. 20), “foi danosa a demora do MEC na supervisão dos cursos de graduação a distância”, pois favoreceu a exploração comercial da modalidade por parte das IES privadas, contribuindo para a expansão do setor<sup>35</sup>.

Em seu período de vigência, a SEED propôs diversos programas com vistas a integrar as TIC disponíveis à época ao cotidiano escolar, além de promover pesquisas acerca das temáticas Educação e Tecnologias e EaD favorecendo, assim, a institucionalização da modalidade no campo educacional. No Quadro 3.8 estão organizadas as principais ações da SEED entre 1996 e 2011.

---

<sup>33</sup> Instituiu o e-MEC e o Cadastro e-MEC, consolidando disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores e ENADE.

<sup>34</sup> Instituiu o SINAES.

<sup>35</sup> O crescimento da oferta de cursos de graduação a distância pelo setor privado pode ser observado quantitativamente nos dados expostos na Tabela 3.2.

**Quadro 3.8 – Principais programas implementados pela SEED/MEC entre 1996 e 2011**

Ano de implementação	Programa	Breve descrição
1996	TV Escola	Canal de televisão criado para aperfeiçoar, atualizar e capacitar professores da rede pública, bem como enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com a inserção de TIC.
1997	Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)	Visava universalizar o uso de tecnologias nos ensinos fundamental e médio da rede pública, equipando escolas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.
1999	Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)	Tinha, como objetivo, promover curso de nível médio com habilitação para o magistério visando professores que atuavam nas séries iniciais, classes de alfabetização ou educação de jovens e adultos, mas sem formação para tal.
1997	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED)	Oferecia auxílio financeiro para pesquisas em nível de mestrado e doutorado que abordassem a EaD ou o uso de tecnologias na educação
2005	Mídias na Educação	Oferecia, a distância, formação para profissionais ligados ao ensino, gestores e coordenadores pedagógicos da rede pública para o uso pedagógico das TIC.
2004-2005	Pró-Licenciatura	Promovia cursos superiores a distância para professores da rede pública em exercício nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e sem formação na área em que lecionavam.
2005-2006	Sistema Universidade Aberta do Brasil	Criado para democratizar o acesso à Educação Superior por meio da ampliação e interiorização da oferta de vagas.

Fonte: Organização própria com base nos Relatórios de Gestão da SEED 96-98 (BRASIL, 1999); 2006 (BRASIL, 2007a); 2010 (BRASIL, 2010) e em Lima (2014).

Acerca do Quadro 3.8, vale salientar as considerações de Lima (2014) sobre o PROINFO. Segundo a autora, o programa promoveu a capacitação de “professores multiplicadores especialistas em informática educativa; instalou núcleos de tecnologia educacional (NTE); e distribuiu computadores às escolas públicas” (LIMA, 2014, p. 7). No ano de 2007, o PROINFO foi reformulado e renomeado para PROINFO INTEGRADO e, nesse processo, ampliou sua ação quanto ao uso das TIC no âmbito escolar, inclusive montando laboratórios de informática com acesso à internet. Para a autora, então, o programa foi de suma importância no sentido de que os NTE criados serviram, posteriormente, como polos de apoio presencial aos cursos do Sistema UAB.

Outra ação que merece destaque é o PAPED que, fomentado por editais da SEED/MEC em conjunto com a CAPES no período de 1997 a 2005, estimulou a realização de pesquisas de mestrado e doutorado que enfocavam a inserção da tecnologia na Educação e produziram, como resultado da investigação, diversos objetos de

aprendizagem e mídias que puderam ser utilizadas em cursos e disciplinas presenciais ou a distância de diversas IES do país (CLÍMACO, 2011).

Também destaca-se o Pró-Licenciatura como a “primeira iniciativa em larga escala do MEC em apoio direto à expansão do ensino a distância nas instituições públicas de nível superior” (BRASIL, 2005b, p. 1), o qual resultou da aproximação da SEED com a UniRede. Por meio desse programa, que entrou em funcionamento no ano de 2005, o MEC concedeu apoio técnico e financeiro a IPES, possibilitando a abertura de 19 cursos de licenciatura nas áreas de Matemática, Química, Física, Biologia e Pedagogia para Educação Infantil, Jovens e Adultos e Educação Especial (BRASIL, 2005b). Sua viabilização envolveu oito consórcios formados por 39 IPES, cujas propostas atendiam aos critérios de “Abrangência Geopolítica, Oferta de Vagas, Equipe Multidisciplinar, Projeto Pedagógico e Estrutura Administrativa” (MARTINS, 2006, p. 74).

Além dos programas sob sua responsabilidade, a SEED era parceira de outros órgãos institucionais tanto internos quanto externos à estrutura do MEC. Assim, articulava-se, internamente, com a Secretaria de Educação Básica (SEB), apoiando o ProInfantil<sup>36</sup> e o Pró-Letramento<sup>37</sup>; com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) na viabilização da Escola de Gestores<sup>38</sup>; com a CAPES, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Assessoria Internacional e Assessoria de Comunicação e, externamente, atuava em colaboração com estados, municípios, universidades, IES, centros de pesquisa, outros ministérios, empresas públicas e privadas da área de comunicações e informática, com o objetivo de definir e implantar políticas de EaD no país (BRASIL, 1999; 2005b).

Em 16 de maio de 2011, a SEED foi extinta pelo Decreto nº 7.480 e seus programas e ações foram incorporadas por outros órgãos governamentais. As competências relativas

---

<sup>36</sup> O ProInfantil é um curso oferecido a distância que visa a formação, em nível médio, de professores em exercício nas redes municipais e estaduais, públicas e privadas, sem habilitação para o magistério (MEC, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/perguntas-frequentes>. Acesso em: 21 dez. 2018.

<sup>37</sup> O Pró-Letramento visa oferecer, na modalidade semipresencial, formação continuada a professores das séries iniciais com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita e também da matemática (MEC, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 21 dez. 2018.

<sup>38</sup> O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública foi criado com o objetivo de formar gestores educacionais efetivos das escolas públicas ofertantes de Educação Básica, por meio de curso de especialização a distância, nas perspectivas da gestão democrática e da qualidade social da Educação (MEC, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 dez. 2018.



à regulação e supervisão da Educação Superior, incluindo as da modalidade EaD, passaram para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do MEC.

Sobre o papel da SEED para a institucionalização da EaD no campo educacional, Silva Jr. (2002) considera que a atuação se deu no sentido de “produzir um novo paradigma educacional” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 117) mas, para Lima (2014), a ação da Secretaria centrou-se mais sobre a inserção de tecnologias na escola, bem como na formação de professores para seu uso do que propriamente na implementação de cursos a distância.

Isto posto, a seção seguinte apresenta as regulamentações em torno da EaD a partir de sua consolidação como modalidade educacional.

### 3.5 A regulamentação da modalidade EaD

Embora as primeiras normatizações a respeito da EaD tenham surgido nas décadas de 1960, das quais os exemplos mais significativos são o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67)<sup>39</sup> e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71<sup>40</sup>, a EaD sedimenta-se ao ser inserida na LDB nº 9.394, de 1996, como possibilidade, ao lado da educação presencial, para a oferta de cursos desde o ensino fundamental até a pós-graduação (ALVES, 2009). Documentos posteriores, em decorrência, são publicados para melhor definir e regulamentar a modalidade. No Quadro 3.9 estão organizados os principais documentos que tratam da EaD no campo educacional brasileiro.

**Quadro 3.9 – Principais documentos sobre a modalidade a distância a partir de 1996**

Ano de publicação	Documento
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Art. 80, explicita que haverá incentivo, por parte do poder público, ao “desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).
1998	Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro – Regulamenta o Art. 80 da LDB.
	Portaria nº 301, de 7 de abril – Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
	Decreto nº 2.561, de 27 de abril – Altera os artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/1998.

<sup>39</sup> O Código Brasileiro de Telecomunicações contribuiu com a modalidade a distância ao determinar que emissoras de radiodifusão e televisões educativas transmitissem programas educativos. Em virtude disso, foram feitas concessões de televisões para tal fim, bem como diversas universidades e fundações receberam incentivos para instalar canais e difundir programas na área educacional (ALVES, 2009).

<sup>40</sup> A LDB nº 5.692/71 abriu a possibilidade de ministrar ensino supletivo por meio de diversas mídias, como rádio, TV e correspondência (ALVES, 2009).

2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro – Estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2000 a 2010.
	Portaria nº 1.098, de 5 de junho – Suspende o recebimento de solicitações de credenciamento de IES, autorização de cursos superiores, remanejamento de vagas e, ainda, de autorização de campus ou cursos fora da sede da IES.
	Portaria nº 2.253, de 18 de outubro – Permite que IFES introduzam disciplinas que utilizem o método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos.
	Portaria nº 3.021, de 21 de dezembro – Permite o recebimento de solicitações de credenciamento de IES para ministrar cursos a distância somente para a oferta de cursos superiores de licenciatura de formação de professores para a Educação Básica.
2004	Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro – Permite a introdução da modalidade semi-presencial, em até 20% da carga horária total de cursos de graduação reconhecidos.
2005	Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro – Deu nova regulamentação ao Art. 80 da LDB, revogando os Decretos nº 2.494 e nº 2.561, de 1998.
2006	Decreto nº 5.773, de 9 de maio – Traz disposições a respeito do exercício de funções de regulação, supervisão e avaliação de IES, bem como de cursos superiores tanto de graduação quanto sequenciais no sistema federal de ensino.
	Decreto nº 5.800, de 8 de junho – Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2007	Portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro – Dispõe acerca dos procedimentos para regulação e avaliação da Educação Superior na modalidade a distância (foi republicada em 29 de dezembro de 2010).
	Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.
	Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro – Revoga a Portaria normativa nº 2/2007, instituindo o e-MEC e o Cadastro e-MEC, além de consolidar disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).
	Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro – Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005 e nº 5.773/2006.
2016	Portaria normativa nº 18, de 15 de agosto – Regula os polos de apoio presencial no exterior.
	Portaria nº 1.134, de 10 de outubro – Revoga a Portaria nº 4.054/2004, estabelecendo uma nova redação para a flexibilização da carga horária a distância de cursos de graduação presenciais.
2017	Decreto nº 9.057, de 25 de maio – Regulamentou o artigo 80 da LDB, revogando o Decreto nº 5.622/2005, bem como o artigo 1º do Decreto 6.303/2007.
	Portaria normativa nº 11, de 20 de junho – Em consonância com o Decreto nº 9.057/2017, estabelece normas para o credenciamento de instituições, bem como para a oferta de cursos a distância de nível superior, revogando artigos das Portarias nº 40/2010 e nº 18/2016.

Fonte: Elaboração própria.

À formalização legal da EaD corresponde seu crescimento no Ensino Superior. Nesse sentido, conforme se pode observar na Tabela 3.2, organizada com dados do Censo da Educação Superior, entre os anos 2000 e 2017<sup>41</sup>, no período logo após a promulgação da LDB de 1996, são as instituições públicas as responsáveis pela oferta de cursos a distância por meio dos consórcios especificamente voltados à certificação de professores que

<sup>41</sup> Em outubro de 2018, quando foi realizada a consulta às Estatísticas da Educação Superior elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), estavam disponíveis Sinopses desde o ano de 1995 até 2017. Contudo, os dados referentes aos cursos de graduação a distância aparecem somente a partir da Sinopse do ano 2000, por isso a Tabela inicia-se nesse ano.

atuavam no Ensino Fundamental, tais como os já mencionados CEDERJ, o Projeto Veredas e, ainda, o curso de Pedagogia da UFMT. Para Arruda (2018), essas iniciativas refletem as legislações de 1998, as quais teriam ampliado o alcance da modalidade. Alves (2007), em argumento semelhante, afirma que as normatizações de 1998, embora não contemplassem programas de mestrado e doutorado, favoreceram o credenciamento de instituições para a oferta dos primeiros cursos superiores EaD.

**Tabela 3.2 – Cursos de graduação a distância e ingressos em instituições brasileiras públicas e privadas\* no período de 2000 a 2017, em números**

Ano	Cursos de graduação a distância			Ingressos		
	Instituições Públicas	Instituições Privadas	Total	Instituições Públicas	Instituições Privadas	Total
<b>2000</b>	10	-	<b>10</b>	5.287	-	<b>5.287</b>
<b>2001</b>	14	-	<b>14</b>	6.618	-	<b>6.618</b>
<b>2002</b>	37	9	<b>46</b>	13.716	6.969	<b>20.685</b>
<b>2003</b>	38	14	<b>52</b>	3.717	10.516	<b>14.233</b>
<b>2004</b>	37	70	<b>107</b>	6.525	18.481	<b>25.006</b>
<b>2005</b>	66	123	<b>189</b>	29.608	97.406	<b>127.014</b>
<b>2006</b>	110	239	<b>349</b>	28.225	184.021	<b>212.246</b>
<b>2007</b>	129	279	<b>408</b>	77.537	251.734	<b>329.271</b>
<b>2008</b>	261	386	<b>647</b>	185.859	277.234	<b>463.093</b>
<b>2009</b>	400	444	<b>844</b>	43.186	289.283	<b>332.469</b>
<b>2010</b>	424	506	<b>930</b>	40.174	340.154	<b>380.328</b>
<b>2011</b>	465	579	<b>1.044</b>	34.045	397.552	<b>431.597</b>
<b>2012</b>	511	637	<b>1.148</b>	48.527	494.106	<b>542.633</b>
<b>2013</b>	506	752	<b>1.258</b>	36.906	478.499	<b>515.405</b>
<b>2014</b>	427	938	<b>1.365</b>	43.915	683.823	<b>727.738</b>
<b>2015</b>	422	1.051	<b>1.473</b>	30.323	664.236	<b>694.559</b>
<b>2016</b>	449	1.213	<b>1.662</b>	24.490	818.691	<b>843.181</b>
<b>2017</b>	462	1.646	<b>2.108</b>	86.965	986.532	<b>1.073.497</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

\*As instituições públicas incluem federais, estaduais e municipais e as privadas abrangem particulares, comunitárias e confessionais.

Nota-se, na Tabela 3.2 que nos anos 2000 e 2001 não há oferta de cursos por instituições privadas. Sobre isso, Lima (2014) esclarece que até 2001, somente IES públicas podiam se credenciar à oferta de cursos a distância, em virtude das limitações estabelecidas pelas Portarias nº 1.089, nº 2.253 e nº 3.021, de 2001.

Contudo, a dilatação do alcance da modalidade a partir de 2002 é explicada por Arruda e Arruda (2015) com base no Decreto nº 2.494/1998 que, segundo os autores, promoveu a “facilitação da oferta de cursos superiores por instituições privadas de ensino, sobretudo na perspectiva da diminuição de custos” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324). E isso por dois motivos. Primeiro, porque a concepção de EaD expressa no Decreto conduziu à centralidade dos materiais didáticos em detrimento da ação pedagógica do docente, pois

a modalidade foi entendida como “autoaprendizagem” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324). Segundo, porque não havia uma legislação que garantisse a qualidade da estrutura física para a oferta de cursos de graduação a distância e as diretrizes explicitadas no Decreto eram vagas (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Assim, em 2004, as instituições privadas já respondiam por 65,42% da quantidade de cursos superiores oferecidos a distância. Conforme esclarece Segenreich (2009), esse crescimento expressivo da oferta de cursos por instituições privadas apressou a regulamentação da modalidade, concretizada em 2005, por meio do Decreto nº 5.622, que sistematizou as legislações anteriores.

Para Arruda (2018), esse Decreto representou o estabelecimento de “elementos dificultadores” (ARRUDA, 2018, p. 824) para a EaD, ao detalhar diversas regras para a oferta de cursos na modalidade. Nesse sentido, no parágrafo primeiro do Art. 1º estabelece-se a obrigatoriedade da avaliação, estágios probatórios, defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades laboratoriais serem realizados presencialmente. Vale mencionar, quanto a isso, que o Art. 4º reforça a realização presencial das provas e sua prevalência sobre exames ou atividades a distância para fins de avaliação de desempenho, conclusão de estudos e obtenção do diploma ou certificado correspondente ao curso. Outro ponto que merece destaque no Decreto nº 5.622/2005 é o Art. 3º, que deixa claro que os cursos ministrados a distância deverão ser planejados com a mesma duração de seus correspondentes presenciais, o que impacta diretamente na característica de flexibilidade temporal da modalidade EaD.

Ainda em relação à Tabela 3.2 e com um olhar mais atento para a quantidade de cursos ofertados por IPES, é perceptível um expressivo acréscimo em 2006, ano em que o projeto-piloto do curso de Administração Pública foi desenvolvido numa parceria entre o Banco do Brasil e 26 universidades federais, estaduais e antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 2013b). Esse projeto constituiu-se no precursor do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído legalmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2013b), com o objetivo de ampliar e interiorizar o acesso a cursos e programas de Ensino Superior, conforme será discutido na seção seguinte.

Dessa maneira, quando se retoma a Tabela 3.2, é possível observar que nos anos de 2007 e 2008 houve um significativo aumento no número de ingressos em cursos a distância ofertados por instituições públicas, pois a esse período correspondeu o início dos cursos

superiores aprovados pelo Edital de Seleção nº 01, de 16 de dezembro de 2005, lançado pela então Secretaria de Educação a Distância (SEED), subordinada ao MEC.

Vale destacar, conforme Lima (2014), que até 2007, a maior parte de IES ofertantes de EaD pública era de universidades federais, o que pode ser explicado pelo fomento que a elas era repassado como contrapartida para a oferta dos cursos. Tal fato, embora seja positivo à primeira vista, uma vez que as universidades federais constituem-se sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, num olhar mais aprofundado denota que as atividades de pesquisa e extensão foram prejudicadas devido ao modelo de polo de apoio presencial “que reduz o contato do estudante com o campus universitário e as atividades docentes” (LIMA, 2014, p. 10)<sup>42</sup>.

Acerca da significativa redução no número de ingressos em IPES no ano de 2011, conforme Lima (2014), pode-se dizer que resultou das ações de supervisão dos polos parceiros do Sistema UAB (LIMA, 2014).

Quanto aos documentos relacionados à EaD, vale mencionar os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados em 2003, mas reeditados em 2007, os quais embora não tenham caráter de lei, constituem-se em norteadores para a gestão de sistemas de EaD nas instituições ofertantes, estabelecendo parâmetros de regulação, supervisão e avaliação dos processos educacionais a distância (BRASIL, 2013a).

Concernente aos objetivos desta pesquisa considera-se relevante destacar, por fim, a Portaria nº 1.134/2016, por se referir à flexibilização da carga horária destinada a atividades remotas em cursos de graduação presenciais. Conforme o Art. 1º da Portaria, as instituições de Ensino Superior que tenham ao menos um curso de graduação reconhecido têm a possibilidade de inserir, em seus cursos presenciais autorizados, disciplinas a distância até o limite de 20% da carga horária total dos cursos. Sobre isso, notou-se, na investigação, que diante da diminuição do fomento por parte da CAPES para a oferta de cursos do Sistema UAB, a estrutura criada na UFSCar para o apoio à modalidade voltou-se ao incremento da Educação Híbrida na universidade, pautando-se, especialmente, nessa Portaria<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Esse debate será retomado no capítulo cinco.

<sup>43</sup> Essa discussão será detalhada no sexto capítulo da tese, quando serão analisadas as perspectivas da EaD na UFSCar.

Pelo exposto até aqui e com base em Lima (2014), pode-se dizer que, ao longo de seu histórico, a EaD serviu como estratégia para que as IES diversificassem a oferta de vagas e não para que novas instituições surgissem. Outrossim, a EaD pública manteve o formato de projeto emergencial para atender demandas específicas ou se resumiu a ações de inserção de tecnologias na educação, sendo explorada mais pelo setor privado como forma de ampliar o acesso à Educação Superior. O ponto de inflexão na esfera pública, segundo a autora, ocorre com a proposição do Sistema UAB, sobre o qual as principais características são delineadas na seção seguinte.

### **3.6 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**

A discussão parlamentar sobre a criação de uma universidade aberta no Brasil inicia-se na década de 1970, motivada pelo modelo da inglesa *Open University* (ALVES, 2009; CLÍMACO, 2011). A *Open University* assemelhava-se às demais instituições superiores britânicas no sentido em que possuía reitoria e estatuto próprios, dispunha de corpo docente e colegiados, configurando-se, assim, como universidade aberta e com finalidade única (MOORE; KEARSLEY, 2013). Seus cursos, realizados a distância, tinham as TIC como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, eram dirigidos a todas as classes sociais, não exigindo frequência a aulas presenciais; a matrícula estava disponível a qualquer pessoa acima dos 21 anos, sem a necessidade de apresentação de certificados ou a realização de processos seletivos para ingresso e, ainda, buscavam atender aos interesses do público em geral (ALVES, 2009; SOUSA; LIMA, 2017).

Em 1972, Newton Sucupira, coordenador de assuntos internacionais do MEC, na ocasião, visitou a *Open University* e, ao retornar, argumentou em favor da criação de uma universidade aberta do Brasil pautando-se nas possibilidades de ampliar o acesso à Educação Superior e, ainda, alavancar um processo de educação universitária permanente (COSTA, 2012). Dessa maneira, foi incumbido pelo então ministro Jarbas Passarinho de criar uma Comissão de Especialistas para estudar a viabilidade da implantação da uma universidade aberta no Brasil (COSTA, 2012). A criação da Comissão efetivou-se, no entanto, apenas em 1974, por meio da Portaria Ministerial nº 96, de 5 de março.

Em decorrência, a primeira proposta apresentada no Congresso Nacional, a de nº 962, em 1972, que não pretendia exatamente criar uma universidade aberta, mas “permitir

a frequência livre em cursos de nível universitário” (ALVES, 2009, p. 12), foi logo arquivada sob o argumento de que era necessária uma discussão mais aprofundada e amadurecida sobre a temática (ALVES, 2009).

No ano de 1974, por meio do projeto de lei nº 1.878, o deputado Pedro Faria propõe efetivamente a criação da universidade aberta do Brasil. De acordo com Costa e Pimentel (2009), o projeto defendia a criação de uma universidade aberta em que os cursos seriam oferecidos por diversas universidades abertas, com estruturas próprias, coordenadas pelo MEC e apoiadas por centros regionais e, ainda, sujeitas à legislação referente ao Ensino Superior. Contudo, foi arquivado no mesmo ano, após o Parecer nº 2.780, do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual relatava que “o projeto era genérico e poderia abrir caminho para a implementação de uma educação superior a distância sem a legislação específica, sem atender às necessidades específicas” (SOUSA; LIMA, 2017, p. 148). Nesse sentido, fica explícito que o posicionamento do CFE não era contrário à EaD, mas, sim, à sua implementação sem que houvesse uma regulamentação adequada (SOUSA; LIMA, 2017). Recomendava-se, então, que a proposta deveria partir do MEC e ser elaborada pela Comissão constituída para tal fim (ALVES, 2009).

Conforme esclarece Alves (2009), a Comissão não funcionou e o projeto governamental encaminhado foi arquivado, mas reapresentado em 1977. Em sua nova versão, defendia que outras instituições como faculdades privadas e empresas de rádio e TV poderiam contribuir para a manutenção da universidade aberta. Contudo, o projeto foi novamente engavetado (COSTA; PIMENTEL, 2009).

Tentativas posteriores também fracassaram, como a do deputado Clark Platon, apresentada por meio do projeto de lei nº 1.751/1983 (COSTA; PIMENTEL, 2009; SOUSA; LIMA, 2017), barradas pelas orientações do CEF de que a proposta exigia rigoroso planejamento para atender às implicações inerentes à ideia de universidade aberta.

Em 1987 é apresentado pelo deputado Lucio Alcântara o projeto de lei nº 203, o qual propunha a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED). Pensada para ser uma fundação para a oferta de cursos de extensão, a UNED seria atrelada ao MEC e teria sede em Brasília (COSTA; PIMENTEL, 2009).

No ano de 1990, o projeto de lei nº 4.592-C é apresentado pelo ministro da Educação na ocasião, Carlos Sant’Anna, dispendo sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil subordinada àquele ministério, mas coordenada e supervisionada pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O objetivo ora exposto era de democratizar o acesso ao Ensino Superior e, para tanto, a implementação seria viabilizada pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE)<sup>44</sup>. Conforme explicam Costa e Pimentel (2009, p. 76), o projeto “foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo número 4592/A/90”. A inclusão do Art. 80 na LDB nº 9.394/1996 foi, segundo os autores, um dos resultados desse projeto.

As experiências de EaD desenvolvidas desde os anos 1980, descritas na seção 3.3 deste capítulo, reabriram a discussão em torno da criação de uma universidade aberta do Brasil. O processo foi alavancado, então, em 2004, pela criação do Fórum das Estatais pela Educação, espaço aberto para o diálogo entre o MEC, o Governo Federal, as estatais e a sociedade em geral. Os debates tinham como foco a potencialização de políticas públicas educacionais com vistas ao desenvolvimento sustentável do país ancorado em justiça e inclusão social (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO, 2005, p. 2). Um de seus quatro eixos estratégicos<sup>45</sup> referia-se à expansão e fortalecimento da Educação Superior na esfera pública.

Como resultado, o Fórum das Estatais pela Educação, em conjunto com o MEC e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) propõem o projeto Universidade Aberta do Brasil, o qual irá se materializar em 2006, com a criação do Sistema UAB. De acordo com o Decreto nº 5.800/2006, são objetivos do Sistema UAB:

- I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

---

<sup>44</sup> A FUNTEVE foi criada pela lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967, vinculada ao Gabinete Civil da Presidência da República e teve seu estatuto aprovado pelo Decreto nº 96.921, de 3 de outubro de 1988. Sua finalidade era promover a execução de serviços de radiodifusão educativa. Em 1981, já atrelada ao Ministério da Educação e Cultura, teve sua estrutura revista e, então, passou a incorporar a Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT), o Centro Brasileiro de Televisão Educativa (TVE – Canal 2-RJ) e o Serviço de Radiodifusão Educativa (SER/MEC). Como resultado, acolheu o Centro Brasileiro de TV Educativa Gilson Amado, o Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquette Pinto e os Centros de Cinema Educativo e de Informática, ampliando suas funções com vistas a coordenar ações de implementação de recursos tecnológicos nas áreas de educação, cultura e esportes (Fonte: **Em Aberto**, v. 1, n. 7, 1982. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1390/1364>>. Acesso em 10 dez. 2018).

<sup>45</sup> Os demais eixos eram relativos à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) como iniciativa visando a qualidade da Educação Básica; à alfabetização como forma de garantir a inclusão e a cidadania e; ao fortalecimento da Educação Profissional (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO, 2005).



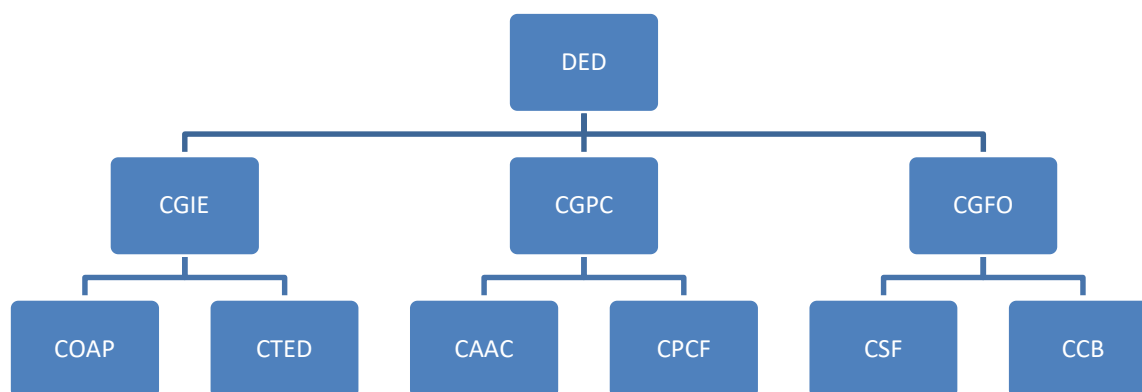
- II – oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – reduzir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

Dentre os incisos destacados, vale enfatizar o sétimo porque esclarece sobre o caráter indutor do Sistema UAB quanto à institucionalização da modalidade a distância nas instituições de ensino superior parceiras na oferta de cursos de graduação, uma vez que destaca o fomento ao desenvolvimento institucional tanto para a EaD quanto para inovação metodológica baseada em TIC.

Embora tenha recebido a denominação de universidade aberta, o Sistema UAB não o é efetivamente, uma vez que, como assinalado anteriormente, não foi criada uma instituição com finalidade única e estrutura própria para a oferta de cursos na modalidade a distância. Na prática, o Sistema consiste numa parceria firmada entre o MEC, por intermédio da CAPES, com as IES e estados e municípios (BRASIL, 2013a). Ademais, o ingresso e a frequência nos cursos não são livres, obedecendo às mesmas exigências e normatizações que regem o funcionamento dos cursos de graduação presenciais.

Vale lembrar que inicialmente a operacionalização do Sistema UAB esteve sob a responsabilidade da SEED/MEC e que apenas em 2009, por meio da Portaria MEC nº 318, de 02 de abril, foi transferida para a CAPES. Essa transferência foi possível porque com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a CAPES teve suas competências ampliadas, passando a “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” (BRASIL, 2013a, p. 6). Sua nova estrutura organizacional, então, passou a comportar duas novas diretorias, quais sejam, a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED), responsáveis por articular ações de formação de professores tanto presenciais quanto a distância, o que impactou positivamente para a ampliação do Sistema UAB. A DED organiza-se conforme a Figura 3.15.

Figura 3.15 – Organograma da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES



Fonte: Elaboração própria com base na Portaria CAPES nº 105, de 25 de maio de 2017<sup>46</sup>.

De acordo com o que se observa na Figura 3.15, a DED/CAPES é composta por três coordenações gerais, as quais se subdividem em outras duas. Assim, a Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE) é composta pela Coordenação de Apoio a Polos (COAP) e Coordenação de Tecnologia em Educação a Distância (CTED); a Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC) constitui-se pela Coordenação de Articulação Acadêmica (CAAC) e pela Coordenação de Programas, Cursos e Formação em Ensino a Distância (CPCF). Por fim, a Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO) subdivide-se em Coordenação de Supervisão e Fomento (CSF) e Coordenação de Concessão de Bolsas (CCB) (BRASIL, 2017).

Dentre as atribuições da DED/CAPES estão a “articulação, aprovação, implantação, coordenação, fomento e monitoramento dos programas e cursos superiores” (BRASIL, 2018) oferecidos na modalidade EaD, por meio do Sistema UAB, por IPES em parceria com polos de apoio presencial (BRASIL, 2013a).

Sendo assim, com base em Moore e Kearsley (2013), nota-se que o Sistema UAB além de induzir a formação de sistemas de EaD nas IPES parceiras, constitui-se, ele mesmo, num sistema composto por um ator que faz a gestão e financia as bolsas de estudo e pesquisa<sup>47</sup> – a CAPES –, um ator fonte de conhecimento, que elabora e oferta os cursos a distância – as IPES – e um ator polo, compreendido como um ambiente de aprendizado ao

<sup>46</sup> Aprova o Regimento Interno da CAPES e divulga seu Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissões e Funções de Confiança.

<sup>47</sup> Vale lembrar que inicialmente o repasse de recursos financeiros era realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

qual o aluno recorre para utilizar a biblioteca, realizar estudos em grupo ou dirimir dúvidas com orientadores, cuja incumbência de implantação é dos estados e municípios.

Além disso, o Sistema UAB em cada IPES é viabilizado por uma equipe formada pelas funções descritas no Quadro 3.10, as quais são remuneradas por meio do pagamento de bolsas de estudo e pesquisa, em conformidade com a Resolução FNDE nº 26/2009.

**Quadro 3.10 – Funções envolvidas na operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil**

Função	Descrição da função e Atribuições
Coordenador UAB	<p>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.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB;</li> <li>▪ realizar reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos, tendo em vista a gestão de todas as atividades acadêmico-operacionais;</li> <li>▪ receber e avaliar os relatórios de desenvolvimento dos cursos elaborados pelos coordenadores de curso e coordenadores de polo;</li> <li>▪ participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;</li> <li>▪ participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;</li> <li>▪ encaminhar relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos à UAB/DED/CAPES, ou quando for solicitado;</li> <li>▪ realizar cadastramento e controle de bolsistas;</li> <li>▪ encaminhar as fichas de cadastro de bolsistas, mediante ofício;</li> <li>▪ encaminhar o Termo de Compromisso do Bolsista, devidamente assinado, à UAB/DED/CAPES;</li> <li>▪ encaminhar relatório de bolsistas para pagamento, mediante ofício;</li> <li>▪ fazer a certificação dos lotes de pagamento de bolsas;</li> <li>▪ acompanhar a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;</li> <li>▪ fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC.</li> </ul>
Coordenador-adjunto da UAB	<p>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.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ auxiliar o Coordenador UAB em todas as atribuições;</li> <li>▪ participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;</li> <li>▪ participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;</li> <li>▪ manter arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do Programa UAB;</li> <li>▪ verificar <i>in loco</i> o bom andamento dos cursos;</li> <li>▪ verificar <i>in loco</i> a adequação da infraestrutura dos polos aos objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos à DED/CAPES;</li> <li>▪ realizar, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no programa;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso.</li> </ul>
<p>Coordenador de curso nas IPES parceiras do Sistema UAB</p>	<p>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.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso;</li> <li>▪ participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino;</li> <li>▪ participar do grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno;</li> <li>▪ realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;</li> <li>▪ elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;</li> <li>▪ participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;</li> <li>▪ realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;</li> <li>▪ acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;</li> <li>▪ verificar <i>in loco</i> o bom andamento dos cursos;</li> <li>▪ acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo;</li> <li>▪ informar para o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;</li> <li>▪ auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.</li> </ul>
<p>Coordenador de tutoria nas IPES parceiras do Sistema UAB</p>	<p>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.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ participar das atividades de capacitação e atualização;</li> <li>▪ acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;</li> <li>▪ acompanhar as atividades acadêmicas do curso;</li> <li>▪ verificar <i>in loco</i> o bom andamento dos cursos;</li> <li>▪ informar para o coordenador do curso qual a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento de bolsas;</li> <li>▪ acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;</li> <li>▪ acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;</li> <li>▪ encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.</li> </ul>
<p>Professor-pesquisador</p>	<p>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 programas implantados no âmbito do Sistema UAB.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;</li> <li>▪ adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;</li> <li>▪ realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;</li> <li>▪ adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;</li> <li>▪ participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na</li> </ul>

	<p>Instituição de Ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;</li> <li>▪ coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;</li> <li>▪ desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;</li> <li>▪ desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;</li> <li>▪ apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;</li> <li>▪ participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;</li> <li>▪ realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;</li> <li>▪ participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;</li> <li>▪ desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;</li> <li>▪ desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;</li> <li>▪ elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.</li> </ul>
Tutor	<p>Profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;</li> <li>▪ acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;</li> <li>▪ apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;</li> <li>▪ manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;</li> <li>▪ estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;</li> <li>▪ colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;</li> <li>▪ participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;</li> <li>▪ elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;</li> <li>▪ participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;</li> <li>▪ apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.</li> </ul>
Coordenador de polo	<p>Professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, três anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial.</p> <p><b>Atribuições:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo;</li> <li>▪ garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infraestrutura do polo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ participar das atividades de capacitação e atualização;</li> <li>▪ elaborar e encaminhar à UAB/DED/CAPES, relatório semestral das atividades no polo, ou quando solicitado;</li> <li>▪ elaborar e encaminhar à coordenação do curso, relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo;</li> <li>▪ acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância;</li> <li>▪ acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo, e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;</li> <li>▪ zelar pela a infraestrutura do polo;</li> <li>▪ relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;</li> <li>▪ articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos;</li> <li>▪ organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos no polo;</li> <li>▪ articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo;</li> <li>▪ receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir da Resolução FNDE nº 26/2009.

Dentro da universidade, por sua vez, a equipe responsável pela EaD não pode prescindir das funções seguintes, importantes para a gestão e implementação dos cursos a distância: coordenador UAB, coordenador UAB adjunto, coordenador de curso, coordenador de tutoria, professores pesquisadores, tutores, apoio administrativo, apoio financeiro, *designer* instrucional, revisor linguístico, *webdesigner*, diagramador e técnico de informática para suporte de rede (BRASIL, 2013a).

No que diz respeito à institucionalização da EaD nas IPES parceiras do Sistema UAB, o coordenador UAB assume papel central, pois sua atuação deve estar voltada para a construção e aprovação de documentos que normatizem a modalidade institucionalmente, tais como resoluções, regimentos e portarias e que sirvam para nortear as políticas institucionais em torno da sustentabilidade da modalidade (BRASIL, 2013a).

Nesse sentido, então, compreende-se que são indicadores do grau de incorporação sistêmica da modalidade EaD à estrutura administrativa e organizacional das IPES, além das normatizações, outros elementos, tais como: a existência de uma estrutura com regimento próprio para gerenciar e apoiar a modalidade na IPES e que tenha, para tanto, espaço físico e orçamento próprio; a instituição deve contemplar uma política com vistas a implementar os 20% de EaD nos cursos presenciais; os coordenadores de cursos presenciais e a distância devem ser tratados igualmente no que se refere aos direitos e deveres; deve haver planejamento quanto ao uso de códigos de vagas específicos para docentes e técnico-administrativos atuarem na EaD; os cursos EaD e presenciais devem ter a mesma política

de vinculação; a carga horária a distância deve ser incorporada ao esforço docente; os alunos dos cursos a distância devem ser contemplados por normas acadêmicas que respeitem suas especificidades e permitam sua permanência nos cursos; o sistema de gestão acadêmica deve ser integrado ao do ensino presencial; a representação da EaD deve ser garantida nas instâncias colegiadas da instituição; os estudantes da EaD devem ser habilitados à votação, da mesma forma que os do presencial, exercendo assim, representatividade na instituição; aos estudantes da EaD é preciso garantir participação nos programas institucionais; as IPES devem estabelecer estratégias para o gerenciamento dos polos de apoio presencial e participar ativamente de sua gestão (BRASIL, 2013a).

Destaca-se que mesmo antes do Decreto que formalizou o Sistema UAB, foi lançado o edital UAB1, por meio do qual foram selecionadas propostas de cursos apresentadas, nesse primeiro momento, apenas por instituições federais, bem como propostas de polos de apoio presencial por parte de estados e municípios. O resultado, segundo Costa (2007, p. 15), foi a seleção “de 291 polos de apoio presencial, com presença em todos os estados brasileiros e de 49 instituições de ensino superior, sendo 39 universidades federais e 10 CEFETS.”. Em 18 de outubro de 2006, o edital UAB2 ampliou para as IPES estaduais e municipais a possibilidade de propor cursos. Ambos os editais foram divididos em duas partes, sendo a primeira para a seleção de polos e, a segunda, para a proposição de cursos. Segundo dados do Relatório de Gestão da CAPES (BRASIL, 2018), em 2017, 106 IPES e 778 polos de apoio presencial integravam o Sistema UAB.

### **3.7 Considerações sobre a educação a distância no campo da educação superior brasileira**

Com o propósito de apresentar e discutir a trajetória de inserção da EaD no campo da Educação Superior, esse capítulo perpassou, primeiramente, as diversas gerações da modalidade, as quais relacionam-se ao desenvolvimento das tecnologias, especialmente as de informação e comunicação. A partir disso, foi possível constatar que a intensa presença das tecnologias digitais no cenário contemporâneo, decorrentes do avanço da informática, possibilita a oferta de cursos a distância mais personalizados e capazes de atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes em virtude da diversidade de recursos midiáticos existentes para a disponibilização de conteúdos. Cabe ressaltar, aqui, que a personalização do processo de ensino-aprendizagem é desejável no sentido em que tem

potencial para favorecer um aprendizado mais significativo e contextualizado ao estudante. No entanto, para que esse intento seja alcançado, a gestão de sistemas de EaD precisa levar em conta as especificidades da modalidade.

A esse respeito, esclareceu-se, na segunda seção, que um sistema de EaD consiste numa instituição educacional que possui corpo docente e recursos tecnológicos para viabilizar conteúdos e ofertar, dessa maneira, cursos na modalidade a distância. Ademais, em qualquer tipo de sistema de EaD adotado, sua gestão deve se responsabilizar pelo seu planejamento, organização, direção e controle tendo em vista a eficiência e eficácia dos serviços prestados. Isso implica em considerar aspectos como a demanda por cursos, as características e necessidades dos estudantes, a concepção filosófica do ensino que, por sua vez, influencia na forma de organizar a docência, a elaboração dos materiais didáticos e escolha dos recursos tecnológicos e, ainda, o financiamento para a implementação dos cursos desde sua elaboração até a oferta.

Dito isso, a terceira e a quarta seções do capítulo delinearam um panorama das ações e políticas de EaD no país, por meio do qual foi possível compreender que a organização dos sistemas de EaD em consórcios foi a mais comum. Outro ponto evidenciado foi que, majoritariamente, os cursos a distância voltaram-se à formação de professores. Quanto a isso, é relevante dizer que a experiência acumulada por meio dessas ações e políticas contribuiu para a regulamentação da modalidade a distância expressa em normas e legislações, conforme visto na quinta seção.

Ainda no que concerne à quinta seção, vale destacar a grande expansão da modalidade na esfera privada, resultante, na visão de alguns autores, como se viu, de regulamentações com caráter muito genérico, especialmente no período logo após a promulgação da LDB de 1996. Em 2005, porém, com o Decreto nº 5.622, diretrizes mais específicas contribuíram para a generalização das propostas de EaD por instituições com finalidade dupla e no formato semipresencial.

Por fim, no sexto capítulo abordou-se o histórico do Sistema Universidade Aberta do Brasil, uma vez que consiste na principal iniciativa pública para a oferta de cursos na modalidade a distância. Assim, evidenciou-se que, embora chamado Universidade Aberta, não o é de fato, pois, por um lado, organiza-se por meio da parceria entre o Ministério da Educação, instituições públicas de ensino superior e estados e municípios, não sendo, portanto, uma instituição com finalidade única. Por outro, o ingresso e permanência dos



estudantes em seus cursos seguem as mesmas normas impostas aos cursos de graduação presencial, não havendo a flexibilidade característica de universidades genuinamente abertas.

Para a análise da institucionalização da EaD na UFSCar, foi relevante focar o Sistema UAB na medida em que é a partir da adesão a ele que a universidade inicia o processo, alavancando mudanças em seu arranjo estrutural para incorporar sistemicamente a EaD, conforme se verá nos capítulos subsequentes.

## Capítulo 4

### **A institucionalização da EaD na UFSCar: relações com o campo da educação superior**

À luz da Teoria Institucional, compreende-se, por um lado, que o campo se vale de instrumentos coercitivos, normativos e miméticos para mudar ou manter os arranjos organizacionais (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Por outro, a adequação às normas e regulamentações instituídas no campo fazem com que as organizações se tornem isomórficas em relação a ele (SCOTT; MEYER, 1999; MEYER; ROWAN, 1999) e garantam, com isso, sua legitimidade. Essa dinâmica de interação entre organização e campo, quando observada da perspectiva endógena, ou seja, dos arranjos estruturais internos à organização, mostra-se processual e contínua, perpassando, no entanto, as fases de habitualização e objetificação antes de sedimentar-se (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

No que diz respeito à análise das implicações da institucionalização da EaD na UFSCar, os documentos institucionais, em especial o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano de Gestão, por materializarem a interpretação do coletivo acadêmico acerca das demandas e valores do campo educacional, podem contribuir para a compreensão das relações da universidade com o campo da Educação Superior. Ademais, de acordo com o que foi discutido no capítulo anterior, o Sistema UAB configura-se na política educacional que mais intensamente induziu a inserção da EaD nas instituições públicas de Ensino Superior dando início, assim, à institucionalização da modalidade.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre a UFSCar e o campo educacional, especialmente no que diz respeito à EaD. Para tanto, inicia-se com a apresentação dos dados da pesquisa relativos à análise do PDI e do Plano de Gestão da UFSCar. Em seguida, discute-se acerca das tratativas envolvidas no estabelecimento da parceria entre a universidade e o MEC para a oferta dos cursos por meio do Sistema UAB. A terceira seção aborda as ações iniciais da UFSCar para incorporar sistemicamente a modalidade EaD à sua estrutura organizacional. Na quarta seção são feitas algumas considerações sobre o que foi visto ao longo do capítulo.

#### **4.1 A Universidade Federal de São Carlos e o campo da Educação Superior: enfoque na educação a distância**

Criada em 1968, durante o período em que o Brasil vivia sob uma ditadura militar, em seu início a UFSCar pautou suas ações mais em torno de interesses políticos e empresariais do que da sociedade como um todo. Nesse sentido, até 1978 suas diretrizes eram definidas por um Conselho de Curadores externos a ela. Contudo, desde que entrou em funcionamento, buscou manter como norte uma atuação multidisciplinar e consistente no âmbito da ciência e da tecnologia, o que se daria em três frentes: “desenvolvimento da pesquisa; [...] oferta de cursos de extensão, ao interagir com o complexo industrial avançado; e [...] formação de profissionais qualificados nos níveis de mestrado e doutorado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a, p. 4). Também estava no horizonte institucional a formação de professores para os níveis médio e superior, notadamente em áreas de ciências básicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a).

Não obstante o contexto em que se originou, a UFSCar engendrou movimentos de resistência à opressão que, em 1978, culminaram com a implantação de órgãos colegiados superiores. A partir daí, as decisões no âmbito da UFSCar passam a ocorrer por colegialidade, entendida “como estrutura descentralizada [e] como um processo decisório consensual” (HARDY; FACHIN, 2000, p. 23) e, assim, os planos de gestão universitária contarão com a participação da comunidade acadêmica, o que incorrerá na ampliação de suas diretrizes de atuação para além dos arranjos produtivos, ou seja, visando outros setores da sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a).

Nesse sentido, desde 1992, a universidade se vale de métodos de administração pública e planejamento estratégico para conceber, acompanhar e avaliar sua gestão ao longo dos anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a; 2013b). Para tanto, seus principais instrumentos configuram-se no PDI, Plano de Gestão e Planos Setoriais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014a). Para os fins desta investigação, foram analisados o PDI referente a dois períodos, 2004 a 2008 e 2013 a 2017 e, ainda, os Planos de Gestão dos períodos 2008 a 2012 e 2012 a 2016, buscando enfatizar as diretrizes institucionais quanto à incorporação da modalidade EaD.

#### 4.1.1 A EaD no PDI 2004-2008

No ano de 2002 tem início a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2004-2008 com o objetivo de que a universidade fosse pioneira no processo de construção de conhecimento e formação para o cenário que se delineava à época. Buscava-se, assim, meios para garantir uma atuação competente e crítica na produção e desenvolvimento científico e tecnológico, com compromisso social e pautada em valores democráticos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a; 2013b).

Vale destacar que a denominação PDI coincide com a que foi adotada pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES e obrigou as IES do país a elaborarem seus planos de desenvolvimento institucional com vistas à sua avaliação e manutenção de credenciamento junto ao MEC. À luz da Teoria Institucional, pode-se dizer que a elaboração do PDI é uma maneira da universidade legitimar-se em relação ao campo da Educação Superior, pois demonstra sua adequação à legislação vigente. No entanto, para Sguissardi (2000), o PDI é um instrumento que cumpre a função de contrato de desenvolvimento institucional, revelando a perda de autonomia universitária em relação à sua missão institucional.

Como forma de conciliar, então, missão institucional e metas técnicas impostas por seu campo de atuação, o PDI 2004-2008 da UFSCar apresenta os seguintes princípios que expressam seus valores institucionais e orientam seus planos de ação: excelência acadêmica; compromisso com a sociedade; ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* público e gratuito; ensino, pesquisa e extensão indissociáveis; livre acesso ao conhecimento; compromisso e difusão de valores democráticos e de cidadania; gestão democrática, participativa e transparente; responsabilidade e sustentabilidade ambiental; valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão; integração ao sistema nacional de ensino. Vale aqui a observação acerca do último princípio, no qual fica clara a busca de legitimidade por parte da UFSCar perante o campo educacional brasileiro.

Os princípios gerais concretizam-se em diretrizes gerais e específicas, as quais permitem traçar o planejamento institucional para o período de abrangência do PDI. Tendo em vista o objeto de interesse dessa investigação, levantou-se que uma das diretrizes gerais apontadas no PDI 2004-2008 configura-se em “promover e incentivar a inclusão da metodologia digital em todos os níveis da Instituição” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO

CARLOS, 2004a; p. 23). Como desdobramento, uma das diretrizes específicas relativas a processos de formação diz respeito a “definir e implementar uma política para o ensino a distância na UFSCar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a, p. 27). Nesse sentido, fica claro que a EaD já fazia parte do horizonte institucional, mesmo que a princípio tenham sido desenvolvidas ações isoladas em setores mais direcionados às tecnologias, como a Secretaria de Informática, conforme discutido no segundo capítulo.

Outro exemplo de que as universidades públicas sofrem forte pressão do ambiente, especialmente no que diz respeito à intervenção por parte do governo e à escassez de recursos (HARDY; FACHIN, 2000) está explícito na definição de agendas de pesquisa, pois, conforme excerto do PDI 2004-2008 ((UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a, p. 30), “são as agências de fomento, pela sua capacidade de financiamento, que desde a década de 80 influenciam fortemente as decisões dos docentes e grupos de pesquisa da UFSCar”. Complementarmente, o referido documento traz a informação de que a universidade se legitima ao ser reconhecida “entre as melhores do país” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a, p. 30) pelos indicadores governamentais que aferem a qualidade e a produtividade em pesquisa. Ademais, dentre as diretrizes específicas estabelecidas para a gestão e organização da UFSCar, está a de “buscar novas formas de captação de recursos para a Universidade, em consonância com seu caráter público e com a democratização do acesso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004a, p. 35).

#### *4.1.2 A EaD no Plano de Gestão 2008-2012*

O Plano de Gestão deriva do PDI e tem o objetivo de constituir-se num “instrumento de trabalho que oriente as ações dos dirigentes e dos setores vinculados à reitoria” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010d, p. 5), visando eficácia e eficiência. Nesse sentido, cumpre a função de guiar o que deve ser feito, por quem e em que prazo será realizado, oferecendo, assim, subsídios para que as ações e operações previstas sejam acompanhadas. Além disso, o Plano de Gestão lança as linhas norteadoras dos planos setoriais e fornece balizadores para planos subsequentes que abarcarão “as modificações e complementações efetuadas em função de mudanças no ambiente e na capacidade da equipe” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010d, p. 5).

Estruturalmente, o Plano de Gestão 2008-2012 contempla um conjunto de objetivos e um conjunto de operações, as quais se organizam em eixos e subeixos. A definição dos eixos foi feita a partir das diretrizes do PDI, bem como do Programa de Gestão da Reitoria eleita. Já os subeixos foram definidos após os participantes das discussões para a elaboração do Plano de Gestão terem traçado as operações e ações a serem executadas no período (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010d).

Isto posto, o Plano foi analisado com vistas a identificar menções à implementação da modalidade a distância. Como resultado, foi organizado o Quadro 4.11, que especifica em que eixos, subeixos, operações e ações a EaD está contemplada no período de 2008-2012.

**Quadro 4.11 – A EaD no Plano de Gestão da UFSCar para o período de 2008 a 2012\*.**

<b>Eixo1 – PROCESSOS DE FORMAÇÃO NAS DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO</b>	
<b>Subeixo – Processos de ensinar e aprender nas diferentes modalidades</b>	
<b><i>Operação 1.1 Institucionalização dos cursos de graduação oferecidos na modalidade EaD</i></b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover discussões sobre a institucionalização dos cursos de graduação na modalidade EaD (UAB) em diferentes setores;</li> <li>▪ Prover recursos financeiros para manutenção dos cursos de graduação na modalidade EaD (UAB);</li> <li>▪ Formalização das coordenações e conselhos de coordenação de cada curso de graduação da UAB;</li> <li>▪ Definir política de alocação de vagas docentes para os cursos de graduação na modalidade EaD (UAB);</li> <li>▪ Aprovação da proposta de institucionalização dos cursos de graduação na modalidade EaD pelo ConsUni.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de Seminários de EaD;</li> <li>▪ Inclusão, em 2010, da previsão orçamentária e captação de recursos específicos;</li> <li>▪ Incorporação de representantes da UAB aos órgãos colegiados;</li> <li>▪ Alocação nos departamentos, das disciplinas e cursos UAB.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	Reitoria, Prograd e SEaD/UFSCar - iniciar em 2009 e concluir em março de 2010.
<b><i>Operação 1.5 Consolidação e aprimoramento de processos e dos sistemas ProGradWeb e Nexos, de acordo com as demandas advindas do crescimento da UFSCar</i></b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adequar os sistemas aos cursos de graduação da modalidade EaD e aos cursos com metodologias alternativas;</li> <li>▪ Adequar o sistema de registro e controle acadêmico aos cursos de graduação na modalidade a distância.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulários adequados e dados registrados; calendário acadêmico reestruturado;</li> <li>▪ Alterações efetuadas no ProGradWeb e Nexos incorporando cursos e alunos da UAB.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	ProGrad-DiCA, SEaD e SIn – não foi especificada a previsão de execução.
<b><i>Operação 1.6 Investimento forte na valorização das coordenações de curso das diferentes modalidades</i></b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorizar a coordenação de curso por meio de seu reconhecimento no esforço docente;</li> <li>▪ Refinar a definição das atribuições do coordenador dos cursos na modalidade EaD.</li> </ul>

Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esforço docente considerado;</li> <li>▪ Perfil de atribuições do coordenador redefinido.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	ProGrad, SEaD e SPDI – não foi especificada a previsão de execução.
<b>Operação 1.7 Institucionalização da Gestão de Estágios Curriculares (obrigatórios ou não) considerando as diferentes modalidades de ensino</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criar uma estrutura específica de apoio aos estágios das diferentes modalidades de ensino, de forma a responder às diversas realidades e áreas de conhecimento;</li> <li>▪ Apoiar o PIBID e outros programas governamentais vinculados a estágios.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coordenação geral de estágios e coordenações específicas por curso ou áreas criadas;</li> <li>▪ Estruturas dos cursos adequadas à nova legislação de estágios;</li> <li>▪ Recursos destinados às supervisões de estágio;</li> <li>▪ Convênios estabelecidos com instituições parceiras que assim o exigirem;</li> <li>▪ Supervisores de estágio capacitados para supervisão dos alunos de graduação EaD;</li> <li>▪ Suporte administrativo fornecido às ações do PIBID e às de outros programas governamentais vinculados a estágios.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	ProGrad, SEaD, CoG, ProAd e Direções de Centro – não foi especificada a previsão de execução.
<b>Operação 1.8 Monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes cursos e modalidades de ensino</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliar o uso e manejo das TICs nas iniciativas de ensino realizadas na modalidade a distância e na presencial.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso e manejo das TICs aperfeiçoados.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	ProGrad, ProACE, REUNI – não foi especificada a previsão de execução.
<b>Subeixo – Referenciais de EaD</b>	
<b>Operação 1.15 Formulação de referenciais para oferta de cursos e de disciplinas na modalidade EaD na UFSCar</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração conjunta de referenciais junto à comunidade acadêmica da UFSCar;</li> <li>▪ Realização de seminários;</li> <li>▪ Condução de discussões setoriais;</li> <li>▪ Interação e articulação entre departamentos e centros da UFSCar para planejamento, execução e avaliação de projetos de EaD e de apoio ao uso de ferramentas de EaD;</li> <li>▪ Estabelecer normas acadêmicas para cursos de graduação na modalidade EaD;</li> <li>▪ Estabelecer política de interação UAB - UFSCar e Pólos de apoio presencial;</li> <li>▪ Reuniões com prefeitos das cidades dos polos;</li> <li>▪ Proposição de modelos de convênios, parcerias e termos de cooperação com instituições públicas e privadas;</li> <li>▪ Elaborar proposta de professor colaborador para UAB;</li> <li>▪ Definir formas de evitar a evasão de alunos dos cursos de graduação na modalidade EaD (UAB), a partir da caracterização de suas dificuldades de permanência;</li> <li>▪ Elaborar e implantar proposta para integração SEaD/UAB-ProGrad;</li> <li>▪ Avaliar a proposta de integração.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diretrizes, normas, referenciais e procedimentos estabelecidos para condução, gerenciamento e avaliação de iniciativas que envolvam a EaD nos diferentes níveis e modalidades de ensino;</li> <li>▪ Portarias editadas sobre referenciais de EaD da UFSCar;</li> <li>▪ Convênios e termos de cooperação firmados;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EaD inserida como modalidade permanente de ensino da UFSCar.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	SEaD, ProGraD, ProEx, ProPq, ProPG, Departamentos, Centros – iniciar em fevereiro de 2009 e concluir em outubro de 2010.
<b>Operação 1.16 Definição de diretrizes pedagógicas para os cursos a distância e atividades oferecidas na modalidade EaD</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de guias orientadores;</li> <li>▪ Discussões setoriais;</li> <li>▪ Fortalecimento da pesquisa, da produção científica e disseminação de conhecimento sobre a EaD e as TICs;</li> <li>▪ Participação em eventos;</li> <li>▪ Desenvolvimento de pesquisas;</li> <li>▪ Redação e submissão de artigos e eventos e capítulos de livros;</li> <li>▪ Elaboração de guias para Coleção UAB-UFSCar.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referenciais de qualidade para desenvolvimento, oferta de cursos e elaboração de material didático-pedagógico para EaD definidos.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	SEaD, UAB, ProGrad, ProEx, EdUFSCar – iniciar em janeiro de 2009 e concluir em dezembro de 2011.
<b>Subeixo – Formação continuada do pessoal docente e de apoio técnico às atividades de Ensino, realizadas de forma presencial e não presencial</b>	
<b>Operação 1.17 Promoção de formação contínua dos docentes e técnicos administrativos da UFSCar, de forma presencial e não presencial, visando a melhoria do ensino de graduação nas suas diferentes modalidades, tendo como referência as novas demandas da universidade contemporânea</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgar interna e externamente experiências de ensino inovadoras;</li> <li>▪ Formar profissionais para atuar em EaD e para elaborar e avaliar material didático em diferentes mídias;</li> <li>▪ Estruturação dos laboratórios;</li> <li>▪ Definição de procedimentos de funcionamento dos laboratórios;</li> <li>▪ Oferta de cursos;</li> <li>▪ Elaboração de objetos de aprendizagem;</li> <li>▪ Avaliação de materiais didáticos.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Laboratório de Formação de profissionais em EaD (professores, tutores virtuais, tutores presenciais, coordenadores de polos, projetistas, técnicos em informática, equipes multidisciplinares – informática, Moodle (supervisores acadêmicos e administrativos) instalado;</li> <li>▪ Laboratório de Produção de Materiais Didáticos em EaD instalado.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	Reitoria, ProGrad, SRH, ProEx, ProGrad, SEaD, UAB, CCS, SPDI, ConsUni – iniciar em janeiro de 2009 e concluir em dezembro de 2011.
<b>Eixo 3 – PROCESSOS AVALIATIVOS<sup>48</sup></b>	
<b>Operação 3.2 Avaliação contínua dos referenciais de EaD da UFSCar</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação interna da EaD pelos alunos;</li> <li>▪ Avaliação interna da EaD pelos professores e outros profissionais;</li> <li>▪ Avaliação interna dos polos;</li> <li>▪ Discussões setoriais para definição de parâmetros para avaliação;</li> <li>▪ Participação no ENADE e outros sistemas de avaliação externa;</li> <li>▪ Realização de eventos.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Processos em EaD aperfeiçoados;</li> <li>▪ Condições de atendimento aos alunos aperfeiçoadas;</li> <li>▪ Conceitos ENADE e outros parâmetros considerados e procedimentos de avaliação de cursos, programas e atividades que envolvam EaD implantados.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	SEaD-UAB, SPDI, ProGrad, Coordenações de Curso – iniciar em junho de 2009 e concluir em dezembro de 2011.

<sup>48</sup> Não há divisão em subeixos neste caso.



<b>Operação 3.3 Avaliação contínua dos processos de ensino-aprendizagem nos diferentes cursos e modalidades de ensino</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criação de um sistema virtual de avaliação de aprendizagem;</li> <li>▪ Implementação de um banco de questões;</li> <li>▪ Mapeamento das iniciativas de EaD na UFSCar e do uso de ferramentas de EaD nos cursos presenciais;</li> <li>▪ Reformulação dos projetos pedagógicos em consequência dos resultados avaliativos internos e externos.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros para avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD estabelecidos;</li> <li>▪ Avaliação de cursos realizada: das Licenciaturas (já realizada em 2008); das Engenharias (2010); dos demais cursos presenciais (a partir de 2010); dos cursos de graduação EaD (em execução – início em 2009);</li> <li>▪ Resultados dos processos avaliativos internos e externos articulados.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	ProGrad, SEaD-UAB, Coordenações de Curso – iniciar em junho de 2009 e concluir em dezembro de 2011.
<b>Eixo 9 – GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO, INFRAESTRUTURA E MEIO AMBIENTE</b>	
<b>Subeixo – Planejamento e projeto do espaço físico e infraestrutura</b>	
<b>Operação 9.1 Fortalecimento e adequação das estruturas administrativas de setores como CEMA, DICA, EDF, EdUFSCar, ProACE, SEaD e SST</b>	
Ações previstas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo e revisão das estruturas administrativas, espaço físico, equipamentos e de pessoal, nos três <i>campi</i> quando pertinente;</li> <li>▪ Implementação dos resultados do estudo;</li> <li>▪ Elaboração de planos setoriais;</li> <li>▪ Discussões com profissionais de estruturas semelhantes em outras universidades.</li> </ul>
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Setores estruturados para atender às necessidades de seu pessoal, dos usuários e da UFSCar;</li> <li>▪ Papéis, funções, atribuições e atividades definidos e implementados;</li> <li>▪ Regulamentos de atividades e procedimentos formulados e divulgados; Organogramas definidos e implantados;</li> <li>▪ Pessoal necessário alocado.</li> </ul>
Responsáveis e previsão de execução	SPDI, CEMA, DICA, EDF, EdUFSCar, ProACE, SEaD, SST, Reitoria – iniciar em agosto de 2009 e concluir em outubro de 2011.

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de Gestão 2008-2012.

\*Considerou-se apenas as ações e resultados referentes à EaD.

Acerca do Quadro 4.11, alguns itens merecem destaque. Assim, logo no primeiro eixo fica explícito que a institucionalização da EaD se encontra no horizonte da UFSCar, como já mencionado, inclusive com a previsão de que ações sejam realizadas com vistas à sustentabilidade financeira dos cursos a distância. Conforme se discutirá no sexto capítulo, a captação de recursos para fomentar esses cursos encontra-se entre as perspectivas para a EaD na UFSCar, mas em relação a especializações e cursos de aperfeiçoamento e não para a oferta de graduação.

Também no primeiro eixo, ressalta-se a operação 1.6 por referir-se ao reconhecimento do esforço docente, um dos principais desafios enfrentados na

institucionalização da EaD (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016), inclusive ainda não solucionado pela UFSCar, segundo os dados da pesquisa.

Vale mencionar o subeixo “Referenciais de EaD”, dentro do eixo um, por prever ações de regulamentação interna da modalidade a distância, equiparando-a, em termos normativos, à oferta de educação presencial. Além disso, a operação 1.16 prediz o fortalecimento de pesquisas científicas em torno da temática, o que efetivamente ocorreu e foi apontado, pelos Participantes, como um dos aspectos positivos resultantes da institucionalização da EaD.

De modo geral, observa-se que o Plano de Gestão da UFSCar para o período de 2008 a 2012 contempla elementos significativos para que a institucionalização da EaD na universidade se sedimente. No entanto, as mudanças impostas pelo campo levarão a novas estratégias por parte da universidade, alterando o curso da institucionalização da modalidade, de acordo com o que será visto no capítulo sexto.

#### *4.1.3 A EaD no PDI 2013-2017*

No que diz respeito ao PDI 2013-2017, evidenciou-se que foi formulado para atender ao Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que especifica as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES, seguindo a já mencionada Lei nº 10.861/2004. Sendo assim, também abarca o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>49</sup>, no qual são apresentados “os princípios orientadores das políticas para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b, p. 12). No âmbito dos objetivos dessa investigação, vale notar, acerca das diretrizes para processos de formação descritas no PPI, a formulação de alguns questionamentos referentes à modalidade EaD, possivelmente suscitados pela experiência institucional na oferta dos cursos de graduação do Sistema UAB:

como garantir cursos na modalidade a distância com o mesmo nível de qualidade dos presenciais? Como garantir a inserção plena dos estudantes da modalidade a distância nas atividades universitárias? Como articular processos de ensino e aprendizagem presencial e à distância? (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b, p. 17).

---

<sup>49</sup> Conforme Art. 16, inciso II, do Decreto nº 5.773/2006.

Tais questionamentos são reveladores da complexidade inerente à incorporação sistêmica da modalidade a distância, especialmente quando se considera sua implementação por parte de instituições historicamente ofertantes de educação presencial, como é caso das parceiras do Sistema UAB. Além disso, demonstram uma preocupação, por parte da UFSCar, com a oferta de cursos a distância segundo parâmetros de qualidade.

A análise do PPI deixou claro, ainda, que, embora os princípios sejam estabelecidos pela comunidade acadêmica e efetivados pelas políticas internas, estas podem ou não ser favorecidas pelas políticas externas propostas pelo MEC, Ministério da Saúde, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b). Assim, novamente, denotam-se as relações de interdependência estabelecidas entre a universidade e os atores que compõem seu campo organizacional.

Dito isso, dentre as diretrizes gerais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas na UFSCar estabelecidas no PDI 2013-2017, destacam-se as que foram organizadas no Quadro 4.12, por mencionarem a EaD.

**Quadro 4.12 – Diretrizes gerais das atividades acadêmicas da UFSCar expostas no PDI 2013-2017 que abrangem a educação a distância**

- Promover ações de valorização da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, em todas as modalidades (presencial e a distância), garantindo sua indissociabilidade.
- Promover a articulação e sinergia das atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as modalidades (presencial e a distância), garantindo a qualidade de todas as atividades e o equilíbrio entre elas.
- Promover a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, bem como a pluralidade epistemológica, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis de formação e modalidades (presencial e a distância).
- Analisar continuamente a necessidade de ampliação da oferta de cursos e do número de vagas em todas as modalidades (presencial e a distância), a partir de estudos de demanda e de impacto e de diagnóstico dos recursos disponíveis, realizando a expansão com equilíbrio entre as áreas do conhecimento e manutenção da qualidade da formação oferecida.
- Garantir e aprimorar continuamente a qualidade dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão em todas as modalidades (presencial e a distância).
- Incentivar a utilização de referenciais de qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a modalidade a distância.

Fonte: Organização própria com base no PDI 2013-2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b, p. 15).

Pelo que se pode observar no Quadro 4.12, a universidade mostra-se sensível ao campo no que se refere às inovações tecnológicas e às políticas implementadas com vistas a ampliar as vagas na Educação Superior do país. Nesse âmbito, alinha-se às concepções pedagógicas que reconhecem que a educação do adulto pode se dar em tempos e espaços

diferentes, o que favorece a proposição da modalidade a distância como uma alternativa de formação de profissionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b, p. 16).

A EaD também é mencionada nas políticas institucionais específicas para a extensão e a pesquisa estabelecidas no PDI 2013-2017, segundo nota-se no Quadro 4.13, abaixo.

**Quadro 4.13 – Diretrizes institucionais para políticas de extensão e pesquisa elaboradas no PDI 2013-2017 da UFSCar e que abarcam a modalidade a distância**

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover condições e valorizar o trabalho interdisciplinar em ensino, pesquisa e extensão na UFSCar e entre a UFSCar e outras instituições de ensino e pesquisa, intra e inter cursos, grupos, redes, projetos e culturas e em todas as modalidades (presencial e a distância), estimulando a inserção dos(as) estudantes nessas iniciativas.</li> <li>▪ Institucionalizar, expandir e aprimorar continuamente a política para educação a distância na UFSCar.</li> <li>▪ Garantir a oferta e incentivar a participação da comunidade interna e externa na formação e capacitação de profissionais na área de Educação a Distância.</li> <li>▪ Valorizar a diversidade de metodologias de ensino e de processos de ensino e aprendizagem (tradicionais, ativas e, também, nas modalidades presencial e a distância).</li> <li>▪ Fortalecer a interface entre o ensino presencial e a educação a distância, estimulando o uso de ferramentas e recursos de EaD nos cursos presenciais.</li> <li>▪ Apoiar as ações que utilizem a modalidade a distância nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão da UFSCar.</li> <li>▪ Estimular a oferta de atividades curriculares de cursos presenciais na modalidade a distância, com possibilidade de participação de estudantes de todos os <i>campi</i> da Universidade, visando, inclusive, contribuir para a integração entre eles.</li> <li>▪ Ampliar os mecanismos de inserção dos(as) estudantes dos cursos de graduação a distância em atividades de pesquisa e extensão.</li> <li>▪ Incentivar e apoiar a geração de material didático, em diferentes mídias e tecnologias e para as diferentes modalidades de ensino, a partir do conhecimento produzido na Universidade.</li> <li>▪ Incentivar o desenvolvimento de novas tecnologias no ensino para os cursos presenciais e a distância.</li> <li>▪ Promover princípios e ações de letramento informacional nas atividades curriculares presenciais e a distância.</li> <li>▪ Consolidar a política de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância.</li> <li>▪ Implantar, acompanhar, avaliar e garantir a continuidade de ações voltadas para a excelência dos processos de ensinar e aprender em todas as modalidades (presencial e a distância).</li> </ul>
--

Fonte: Organização própria com base no PDI 2013-2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b, p. 18-20).

As informações organizadas no Quadro 4.13 denotam a preocupação da UFSCar em propiciar aos estudantes dos cursos a distância a participação em atividades de pesquisa e extensão, além do ensino, assim como ocorre com os alunos dos cursos presenciais. Contudo, conforme se verá nos capítulos subsequentes, a maneira como o Sistema UAB induziu a oferta dos cursos e seus parâmetros de financiamento configuraram-se como elementos limitantes a essas ações.

Acerca do PDI 2013-2017, a EaD é contemplada, ainda, em uma diretriz voltada à produção e disseminação de conhecimento:

Incentivar e fortalecer a produção e disseminação de conhecimentos em Educação a Distância e Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como

investir no desenvolvimento tecnológico visando a produção de material didático em diferentes mídias e tecnologias (objetos de aprendizagem, ambientes virtuais, espaços de aprendizagem, dentre outras) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013b, p. 27).

É importante assinalar que o PDI 2013-2017 aborda, outrossim, a articulação entre seu planejamento institucional e as políticas públicas para a expansão do ensino superior, ao mencionar sua adesão ao REUNI, ocorrida em 2009, e à EaD, que se deu por meio da oferta de cursos pelo Sistema UAB.

Vale ressaltar a interpretação da universidade com relação à adesão ao REUNI visando legitimar suas ações frente à dinâmica do campo. Nesse sentido, o Relatório de Autoavaliação Institucional referente ao ano de 2012 explicita que o “REUNI [...] demonstrou, por meio de suas diretrizes, alto grau de compatibilidade com os princípios e diretrizes do PDI-UFSCar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a, p. 26) e destaca, além disso, a importância do planejamento para a gestão universitária para que esteja preparada “para as oportunidades que se apresentam, nos diferentes momentos institucionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a, p. 26). A esse respeito, pode-se dizer com base em Selznick (1971, p. 61) que as “preocupações internas, os compromissos institucionais, também incluem aqueles objetivos decididos externamente e que devem ser aceitos se se quiser evitar limitações sérias.”. Nesse sentido, destaca-se a fala do Participante B:

A gente fica com a falsa sensação de que a gente está fazendo transformação, enquanto na verdade a gente está fazendo, a gente está mais servindo às necessidades de capitanear recursos, ter seus índices e poder conseguir mais financiamento no exterior [...]. A gente batalhou aquilo com unhas e dentes, pensando nos seres humanos, pensando na formação de uma pessoa que não teve condição, pensando na abertura para as classes populares poderem estar na universidade, dos negros, dos indígenas, da mulher que o marido não deixa estudar, é assim que a gente pensa a educação, é assim que a gente pensa a educação, a gente pensou na EaD, a gente pensou em ampliar o acesso ao ensino superior, ele vem junto com a política do REUNI, então a gente não pode desvincular uma coisa da outra, a gente estava num momento em que a gente estava implantando o REUNI, a gente implantou a EaD também que é uma ampliação do acesso ao ensino superior. Então, é esse o lugar da EaD, ampliação do acesso ao ensino superior (PARTICIPANTE B, 13/11/2017).

O excerto em destaque demonstra que, em decorrência das pressões exercidas pelo campo, a universidade adequa seu planejamento não apenas para evitar limitações, mas para se manter. Com isso, reforça-se a ideia de que, em virtude da Reforma da Educação Superior, ocorrida na década de 1990, a universidade teve que se inserir na lógica capitalista, passando a competir por recursos para sustentar suas atividades.

#### 4.1.4 A EaD no Plano de Gestão 2012-2016

Da mesma forma que o anterior, o Plano de Gestão para o período de 2012 a 2016 embasou-se nas diretrizes do PDI 2013-2017 e nas propostas do Programa de Gestão da equipe eleita para a reitoria da universidade. Contudo, foi organizado em eixos para os quais foram definidos, posteriormente, subeixos, operações e ações visando enfrentar os desafios apontados por cada setor constituinte da gestão universitária.

No que concerne aos objetivos dessa investigação, constatou-se que a modalidade a distância aparece na descrição de duas operações a serem realizadas para enfrentar os desafios impostos ao Eixo 1 - Formação nas diferentes modalidades, conforme é possível notar no Quadro 4.14.

**Quadro 4.14 – Operações previstas no Plano Estratégico para a Gestão 2012-2016 para a concretização do Eixo 1**

Nome da Operação	Responsável	Colaboradores
<b>Eixo 1 - Formação nas diferentes modalidades</b>		
01.01.00 - Flexibilização de currículos da graduação	ProGrad	-
01.02.00 - Continuidade do processo de institucionalização dos cursos UAB	SEaD	ProGrad
01.03.00 - Suporte as atividades de ensino nos três períodos	ProGrad	ProACE
01.04.00 - Valorização das atividades de extensão e pesquisa na perspectiva da graduação	ProGrad	ProEx
01.05.00 - Reflexão sobre o papel da Universidade hoje	Reitoria	AsR
01.06.00 - Educação híbrida	SEaD	ProGrad
01.07.00 - Implantação da Secretaria de Ações Afirmativas	ProGrad	SPDI, Comissão de implantação, ProGPe
01.08.00 - Aperfeiçoamento da formação dos pós-graduandos para a docência	ProPG	ProGrad

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2015d, p.6).

Em consonância, caberia à Secretaria de Educação a Distância, por ser o órgão responsável pelas ações referentes à modalidade, a gestão dos seguintes desafios com vistas a atender as operações descritas no Quadro 4.14: desafio 1) dar continuidade ao processo de institucionalização dos cursos UAB, iniciada em novembro de 2012 e com prazo até novembro de 2016 para conclusão; desafio 2) Educação híbrida, também iniciada em novembro de 2012 e com prazo de encerramento previsto par novembro de 2016 e; desafio 3) reformulação da estrutura e do funcionamento da SEaD.

O Relatório de Autoavaliação Institucional referente ao ano de 2015 apresentou como indicadores do desafio um a elaboração de Termo de Cooperação para a oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização a distância; a cobertura de seguro para estudantes e; o estreitamento da integração entre a universidade e os polos de apoio presencial. Em relação ao desafio dois, foram apontados o funcionamento da versão 2.4 do Moodle; a hospedagem e administração de 869 ambientes e; a operacionalização do Sistema de Criação Automatizada de Disciplinas (SisCAD)<sup>50</sup> (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016f, p. 120). Contudo, a reestruturação da SEaD, que é o terceiro desafio, embora tenha se efetivado na prática, ainda não foi normatizada, conforme apurado na pesquisa.

Nas seções que seguem é dada continuidade à análise das relações entre a UFSCar e seu campo no que diz respeito à institucionalização da modalidade. Contudo, o enfoque se voltará ao Sistema UAB, pois considera-se que é a partir do momento em que a parceria foi firmada que as ações com vistas à incorporação sistêmica da modalidade tiveram início.

#### **4.2 A parceria UAB-UFSCar**

Sobre a adesão da UFSCar ao Sistema UAB, a pesquisa revelou que as primeiras tratativas datam de 2005, ano em que foi lançado o Edital UAB1 e que o então Secretário de Educação a Distância do MEC, Ronaldo Mota<sup>51</sup>, visitou a universidade “oferecendo a possibilidade de organizar cursos de graduação a distância” (PARTICIPANTE J, 14/11/2017). A partir disso, a reitoria convidou todos os departamentos para debater a respeito e organizar os grupos que pretendiam ofertar os cursos e, também, constituiu uma comissão de professores que atuaria na articulação das condições para que a universidade participasse do Sistema UAB (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a). Nas palavras do Participante J, o convite a toda a comunidade acadêmica foi um diferencial da UFSCar:

Então ele [Ronaldo Mota] chegou, propôs para a reitoria, a reitoria fez um convite a toda a instituição, isso é importante porque isso foi diferente das outras universidades, foi feito um convite para todas as instituições, todos os

---

<sup>50</sup> Esses dados são retomados no sexto capítulo quando se discute as perspectivas de atuação da SEaD/UFSCar.

<sup>51</sup> Desempenhou a função de Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação no período de 2005 a 2007.

departamentos, todos os professores, para ir numa reunião e se organizar grupos para oferecerem cursos (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Tendo como referência o histórico institucional para se compreender a institucionalização (SELZNICK, 1971), pode-se dizer que o processo de consulta aos departamentos é condizente com os valores estabelecidos pela UFSCar quanto à gestão democrática e oferta de educação pública e gratuita de qualidade. Outrossim, a adesão ao Sistema é reveladora da legitimidade buscada pela universidade junto ao campo da Educação Superior e à sua nova configuração, dada pela Reforma da década de 1990, conforme é possível observar no seguinte excerto do Relatório de Atividades referente ao ano de 2013:

A inserção da UFSCar no Sistema UAB – aprovada pelo Conselho Universitário da Instituição, por meio da Resolução nº 520, de 7 de julho de 2006 – aconteceu em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com seu compromisso histórico com a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, e com a busca pela garantia de condições de acesso e permanência na Universidade a estudantes de diferentes origens e estratos sociais. Assim, as atividades desenvolvidas pela UAB-UFSCar visam a democratização e a socialização do conhecimento que, de outro modo, estariam restritos aos frequentadores presenciais dos centros de formação e pesquisa. Isto porque, por intermédio da educação a distância, a UFSCar pode proporcionar oportunidades a pessoas residentes em cidades distantes de seus *campi* ou que tenham outras dificuldades para participar de cursos presenciais. Com essa iniciativa, a Instituição busca responder, de um lado, às demandas de formação de profissionais competentes e, de outro, atender aos anseios de uma realidade social pautada pela exclusão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014b, p. 58).

O trecho acima deixa claro o argumento utilizado para que a EaD atuasse como elemento-chave na Reforma do Ensino Superior no contexto dos anos 1990, possibilitando a expansão das vagas nas universidades, a interiorização dos cursos e a formação de profissionais competentes. Também o excerto a seguir é bastante esclarecedor das relações entre a universidade e seu campo.

A proposta inicial de criação do curso Bacharelado em Sistemas de Informação, modalidade a distância, teve três motivações principais:

- (1) Colaboração com a iniciativa governamental de ampliação do ensino superior com o estabelecimento da UAB implementada, entre outros, por meio do ensino a distância;
- (2) Formação de recursos humanos em uma área técnica com alta demanda e caracterizada por desenvolvimento e crescimento cada vez mais marcantes;
- (3) Facilidade na articulação e agregação das competências necessárias ao estabelecimento do curso, junto aos departamentos participantes e envolvidos na criação do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010e, p. 8).



Fato que chama a atenção no que diz respeito aos cursos oferecidos pela UAB-UFSCar é que, das cinco graduações, apenas as duas licenciaturas e, na ocasião das primeiras tratativas somente a Pedagogia, enquadravam-se nas prioridades do Decreto nº 5.800/2006. Sobre isso, vale dizer que embora não exista impedimento à proposição de cursos superiores em outras áreas do conhecimento que não a Educação, pela pesquisa constatou-se que houve uma negociação entre a universidade e o MEC para que a parceria fosse firmada, conforme esclarecem os Participantes F, J e K.

Então eles não estavam muito preocupados como é que isso se daria. Primeiro porque eles não queriam interferir na autonomia da universidade, eles queriam ver como é que a universidade se organizava para fazer isso. Eles estavam com fomento suficiente para fazer acontecer. A modalidade não era uma modalidade muito aceita no âmbito público, se eles restringissem demais, eles não iam conseguir adesão. Então eles deixaram as universidades fazerem aquilo que elas se propuseram a fazer (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

O fato é que dos cinco cursos de graduação que a gente ofereceu dessa ocasião para cá, eram todos cursos que tinha, só Pedagogia tinha perfil que era para licenciatura, os outros todos eram bacharelados. A Tecnologia Sucroalcooleira que na época tinha um outro nome, mas que acabou virando essa nomenclatura e deixou de ser bacharelado, passou a ser tecnólogo, mas também não era o foco da universidade, o foco do MEC, da UAB. Então quando o Ronaldo Mota propôs no começo a parceria não foi impossível que fossem só graduações e licenciaturas. Eu creio que isso tenha sido para poder induzir a participação da universidade, para mobilizar a participação da universidade (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

então desde 2005 a gente teve essa ideia, então a minha primeira ideia era ser um curso de especialização [...] “Não, mas é só graduação”. Resumindo, então o curso de especialização em Educação Musical virou curso de bacharelado em Educação Musical. Mas aí depois [o MEC] falou “não, esse curso tem cara de licenciatura”, tinha que transformar em licenciatura, então lá vai transformar o curso que tinha até sido aprovado como bacharelado em licenciatura (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

Outro aspecto importante no que diz respeito às negociações para o início da institucionalização da EaD está relacionado ao pagamento das bolsas para viabilizar a polidocência, isto é, as funções de professor formador, conteudista e tutor virtual e presencial, conforme comentam os Participantes K, O e F:

a questão das bolsas também incentivou a equipe, a equipe, né, “ah, vai ter bolsa, não sei o que”, então era um entusiasmo maior e também a promessa de que a gente ia poder depois ter mais professores (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

No início não foi uma adesão institucional aos programas da UAB. Houve uma adesão individual. Professor A, você topa vir fazer parte do conjunto de docentes que vai atuar na educação a distância? Topo. Tá bom, então, em contrapartida está aqui uma bolsa de estudo ofertada pela UAB (PARTICIPANTE O, 21/02/2018).

porque na cabeça deles eles não ganham a mais para fazer tudo isso. E se dá muito mais trabalho e eu não vou ter nada em troca, por que eu vou fazer? Eu já não gosto, já não acredito e ainda assim não vou ganhar nada em troca? Foi esse o diferenciador ou o grande diferencial da bolsa que foi dada para esses professores. Foi para tentar mostrar [...], você não vai ter aumento salarial, você não vai ter dispensa de carga horária, mas tem um diferencial aqui: se você participar, você vai ser pago por essa participação. Então esse foi o grande motivador que tirou muita gente da inércia, foi graças à bolsa, se não tivesse a bolsa a UAB não teria saído do lugar (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Pela fala do Participante F (06/12/2017) depreende-se que o pagamento das bolsas atuou na minimização das resistências em relação à EaD mas, por outro lado, representou uma intensificação do trabalho docente no sentido em que ao aumento da carga horária correspondeu uma remuneração de baixo valor e sem garantia de regularidade.

Vale notar, na fala do Participante K (19/12/2017), menção à promessa de que a adesão ao Sistema UAB possibilitaria trazer mais professores para a instituição. Tal fato evidencia, novamente, a lógica instrumental com a qual as IPES passam a atuar após a Reforma, pois tendo seus recursos reduzidos, a possibilidade de aderir à parceria é interpretada como uma forma de conseguir vagas docentes para ampliar também os cursos já existentes. A esse respeito, Lima (2014, p. 24) esclarece que “por meio dela [criação do Sistema UAB] foram autorizadas vagas de professores para as IES federais para a EaD (Portaria nº 854/2006)”.

De fato, a pesquisa constatou que a parceria firmada com o Sistema UAB resultou, para a UFSCar, no recebimento de códigos de vagas tanto para a contratação de docentes quanto de técnico-administrativos. A esse respeito, o Participante F (06/12/2017) esclarece que, logo no início da parceria, foi negociado com o governo um conjunto de vagas para viabilizar a implantação dos cursos. Houve, então, um primeiro lote, constituído por poucas vagas, as quais a UFSCar utilizou para contratar os docentes que seriam responsáveis pela gestão da EaD na instituição. Em seguida, um segundo lote foi liberado e as vagas recebidas foram distribuídas entre os departamentos que iriam oferecer os cursos de graduação EaD. As falas dos Participantes A, B, D, F, G, O e U ilustram esse aspecto.

A minha entrada foi por código vindo da UAB. A minha entrada e de mais três colegas [...] a EaD trouxe quatro vagas para este curso e [...] as quatro vagas deram um apoio bom ao curso presencial, porque é a vaga do DAC e um professor atuando nos dois cursos, então a EaD para o DAC tem aí um acréscimo de quatro vagas (PARTICIPANTE A, 13/12/2017).

a gente tinha poucas vagas, a gente não tinha certeza de que eles iriam mandar vagas para professor da EaD. Eles até mandaram em 2009, acho que eles

mandaram cinco vagas para o meu departamento ou quatro [...] Eu estive nos concursos, eu fui banca dos concursos (PARTICIPANTE B, 13/11/2017).

todas as universidades receberam vagas do Sistema UAB. Vou te falar no caso do que eu sei da Engenharia Ambiental. A Engenharia Ambiental, o departamento de Engenharia Química recebeu três docentes, o departamento de Civil recebeu dois, o departamento de Física um, Matemática um, tá? (PARTICIPANTE D, 29/11/2017).

Uma dessas vagas é a minha porque eu troquei essa vaga, eu dei essa vaga para o departamento de Letras, eu saí do departamento de Letras e vim para a UAB, para a EaD definitivamente. Então eu não pertencço mais ao corpo docente do departamento de Letras (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Na época em que ele foi proposto [o curso de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira], a UAB forneceu algumas vagas. Não o número total de vagas que se precisava para o curso, mas vinham vagas, falando: olha, esse cara vai ser lotado no Departamento de Engenharia de Produção, mas ele é uma vaga código UAB. Ah porque... e aí parece que assim a única requisição que eles faziam é que na hora do concurso se perguntasse se a pessoa, perguntaria aí se a pessoa poderia ou estava habilitada ou gostaria de dar aula a distância (PARTICIPANTE G, 07/12/2017).

Para determinados departamentos vieram mais vagas, para outros, menos vagas de docentes UAB foram entregues, né, algumas vagas docentes UAB (PARTICIPANTE O, 21/02/2018).

Pelo que eu me lembro, nós tínhamos pelo menos duas vagas de concurso para isso. Três vagas foram abertas para professores via EaD (PARTICIPANTE U, 05/03/2018).

Contudo, coube a cada departamento decidir sobre a contratação ou não dos docentes, desde que fosse garantida a oferta das disciplinas para os cursos de graduação a distância, segundo esclarecem os Participantes F e H:

ela [UFSCar] distribui essas vagas entre os departamentos para permitir que essas pessoas pudessem articular internamente, então teve muita gente que recebeu essa vaga e não contratou uma pessoa de EaD. Usou essa vaga para necessidades internas do departamento, porque o departamento tem autonomia para decidir isso, desde que houvesse garantia da oferta dos cursos a distância pelo departamento, então às vezes tinha um professor lá da casa que queria muito participar da EaD, ele nunca teve formação em EaD, passou a ter formação aqui conosco, então desde que houvesse garantia da oferta, eles podiam usar essa vaga para qualquer outra coisa. E tiveram departamentos que especificamente contrataram pessoas com este perfil. São movimentos que cada departamento decidiu, dentro da sua vocação, dentro da sua estruturação, o que fazer com a sua vaga. Então o departamento não pode dizer não temos gente para trabalhar com essa disciplina porque ninguém é especialista de EaD (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Acabou se definindo que as pessoas deveriam ir para os cursos e cada curso como um processo de institucionalização cada departamento responsável, que fosse receber a vaga, ele assumiria um compromisso de independente daquele professor que viesse com a vaga ser da área de EaD, assumir, o departamento assumiria a carga horária que seria daquele departamento como carga horária

do departamento, quer dizer, uma outra pessoa poderia dar (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

Se, por um lado, a decisão da UFSCar de distribuir as vagas pelos departamentos pode ser vista como uma estratégia para que houvesse maior adesão à EaD, facilitando sua disseminação institucional, por outro lado, mostrou-se um complicador posteriormente. Isso porque constatou-se, durante a pesquisa, que apenas um departamento, o de Computação, contabiliza as horas dedicadas ao ensino na graduação a distância no esforço docente<sup>52</sup> e, assim, quando os demais departamentos não utilizaram as vagas conseguidas para a finalidade prevista, ou seja, a contratação de um docente para a EaD, e houve a diminuição dos recursos para pagamento de bolsas, a oferta dos cursos de graduação a distância acabou sendo prejudicada (PARTICIPANTE B, 13/11/2017).

Ainda no que diz respeito às vagas para a implementação da EaD, o Relatório Anual de Atividades do ano de 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009j) revelou que, na época, a instituição já havia recebido 16 vagas para professores e oito para técnicos-administrativos, os quais, posteriormente, foram alocados na SEaD. As falas dos Participantes J e AA corroboram essa informação.

a instituição recebeu posteriormente um total de 32 professores. Eu não sei se esses 32 inclui nós três, porque nós tivemos que depois, quando chegaram as vagas, devolver aquelas vagas que vieram para nós. Então das vagas, não lembro se são 35 no total ou 32 no total, incluindo nós ou não, mas de qualquer forma são 30 e tais no total. Então essas 30 e poucas vagas de professor (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Para TA [técnico-administrativo] também. Eles conseguiram... entrou eu, uma pedagoga do CIPEF, TI também entrou, teve, teve, tiveram algumas vagas assim, mas administradora foi pela vaga da UAB que a gente entrou e agora eu estou alocada na SEaD como servidora UFSCar, tá? Ah, então, eu entrei em 2009 (PARTICIPANTE AA, 05/04/2018).

A participação da UFSCar no Sistema UAB, bem como a criação dos cinco cursos de graduação a distância, foi aprovada, então, pela Resolução ConsUni nº 520, de 7 de julho de 2006. No texto da Resolução fica claro que os cursos foram criados como contrapartida aos recursos que a universidade receberia do Governo Federal para sua oferta. Além disso, o Relatório de Anual de Atividades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014b) frisa a busca de legitimidade por parte da universidade junto ao seu campo, ao colocar que a

---

<sup>52</sup> As horas dedicadas ao ensino na graduação a distância são contadas para fins de progressão e promoção na carreira docente, de acordo com a Resolução ConsUni nº 819/2015, mas não compõem a carga de esforço docente semanal para os departamentos, com exceção do departamento de Computação.

oferta dos cursos a distância está em consonância com o Decreto nº 5.622/2005, bem como com o Decreto nº 5.800/2006.

Isto posto, na seção seguinte serão abordadas as primeiras ações decorrentes do início da institucionalização da EaD na UFSCar.

#### **4.3 Ações iniciais para a institucionalização da EaD na UFSCar**

Uma vez estabelecida a parceria, a UFSCar criou uma Comissão de Implantação com vistas a iniciar seu núcleo de EaD que, mais tarde, se tornaria a SEaD. Sobre essa Comissão, é interessante notar, conforme relato do Participante J (14/11/2017), que era composta inicialmente por representantes da reitoria e da Secretaria de Informática que, conforme discutido no capítulo dois, era a responsável por ações referentes à inserção de tecnologias no processo educacional, antes do início da institucionalização. Vale lembrar aqui que, conforme aponta o Relatório de Anual de Atividades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007), a SIn exerceu importante papel nesse primeiro momento até que a SEaD fosse criada, apoiando especialmente as seguintes ações: coordenação do envio das propostas de cursos para o MEC em resposta ao Edital UAB1 até a estruturação do curso de Moodle e capacitação de professores da UAB para seu uso, em formato de fluxo contínuo; criação dos ambientes para a oferta dos cursos de graduação a distância e também das disciplinas e cadastro dos professores.

A primeira iniciativa da Comissão de Implantação para implementar a EaD na instituição foi a realização de um concurso público para contratar docentes com experiência em gestão da educação a distância, os quais se somariam a uma professora efetiva da casa e à própria Comissão (PARTICIPANTE C, 22/11/2017; PARTICIPANTE J, 14/11/2017). Vale lembrar que a princípio foi nomeado apenas um docente e, meses depois, os outros dois. De acordo com o Relatório da CPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a, p. 206), esse grupo era composto por

um professor especialista em gestão da educação a distância, duas professoras especialistas em elaboração de materiais didáticos para EaD e em ambientes virtuais de aprendizagem e uma especialista em processos de *feedback* e tutoria.

Ressalta-se que esses professores não foram destinados a nenhum departamento, tendo sido alocados inicialmente na Pró-Reitoria de Graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL

DE SÃO CARLOS, 2007) e, posteriormente na SEaD, conforme é possível observar na Tabela 4.3.

**Tabela 4.3 – Distribuição dos docentes da UFSCar por Centro e por Categoria**

Centro/ Categoria	Titulares	Associados	Adjuntos	Assistentes	Auxiliar	Voluntários	Visitantes	Total
CCA	0	23	37	4	0	03	0	64
CCBS	16	59	100	16	0	23	2	191
CCET	30	184	142	12	0	16	8	368
CCTS	0	06	132	6	0	0	1	144
CECH	10	71	113	12	0	08	2	206
SEaD	0	0	04	0	0	0	0	04
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>343</b>	<b>528</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>13</b>	<b>977</b>

Fonte: ProPQ

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2013d, p. 87).

O grupo formado pelos quatro docentes, então, atuou na ProGrad e em parceria com a SIn para apoiar pedagógica e tecnicamente a implantação dos cinco cursos aprovados seguindo, para tanto, os procedimentos institucionais e visando a qualidade na oferta dos cursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007). Com o apoio de Selznick (1971, p. 23), pode-se dizer que esse grupo exerceu liderança ao desempenhar o papel de agente da institucionalização, orientando o processo “que de outra maneira, ocorreria mais casualmente ou estaria sujeito aos acidentes e circunstâncias da história.”

A decisão de alocar as vagas para a EaD favoreceu, de acordo com o Participante J (14/11/2017) a formação de uma equipe gestora multidisciplinar que passou a se dedicar somente à modalidade. Também para o Participante F, a decisão institucional de não vincular os professores aos departamentos foi acertada, pois “deu mais liberdade de ação e de implementação, o que em muitas universidades acabou não acontecendo” (PARTICIPANTE F, 06/12/2017). Ao estar vinculado a um departamento, o docente necessariamente distribui sua carga horária semanal de trabalho entre atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos cursos atendidos pelo departamento, as quais podem ou não estar atreladas à modalidade EaD. Sendo assim, ao serem alocados na ProGrad, esses docentes puderam potencializar suas tarefas para o desenvolvimento da EaD na universidade, segundo explica o Participante F:

Isso alavancou o processo de gestão dentro da EaD na UFSCar. Justamente por termos todo o foco determinado para a EaD, nós não pensávamos, aquele era o nosso departamento, então a gente estava totalmente dedicado a ele. Tudo o que a gente pensar em fazer em termos de gestão, de extensão, pesquisa, ensino, estava voltado para dentro do trabalho que a SEaD desenvolve (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Contudo, considera-se importante fazer a ressalva de que, posteriormente, três dos quatro códigos de vagas docentes alocados na SEaD foram transferidos para os departamentos, pois entendeu-se que a Secretaria, por ser um órgão de apoio acadêmico, não poderia sediar tais servidores (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Sob o enfoque da Teoria Institucional, pode-se dizer que a Comissão de Implantação, especialmente após a entrada do grupo de docentes, constituída especificamente para atuar na incorporação sistêmica da EaD na UFSCar desempenhou o papel de *champion* (TOLBERT; ZUCKER, 1999) na institucionalização da modalidade, pois atuou na difusão do novo arranjo organizacional que estava sendo criado, trazendo legitimidade cognitiva à dinâmica de implantação da EaD. Isso porque os docentes que passaram a integrar o grupo gestor tinham experiência em pesquisa na modalidade, no uso pedagógico de tecnologias e na gestão da EaD. Sendo assim, a primeira frente de trabalho desses profissionais consistiu na estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos que foram apresentados para que pudessem ser ofertados a distância, pois foram elaborados nos mesmos parâmetros dos presenciais, denotando falta de experiência institucional com as especificidades dos cursos a distância. Para exemplificar, o Participante H diz que, “só para você ter uma ideia, em Engenharia Ambiental o aluno no primeiro semestre tinha que dar conta de 12 disciplinas (rs)” (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

A partir de então, inicia-se a elaboração dos protocolos (PARTICIPANTE B, 13/11/2017) e a criação dos procedimentos necessários para a efetivação das ofertas dos cursos. Nesse sentido, era necessário pensar em

como aconteceria a tutoria, como ele ia ser articulado, como ia ser a oferta, como é que iam ser os vestibulares, então toda essa parte mais estruturante da educação a distância, eu e o [nome] que escrevemos para ser encaminhado junto com os projetos e aí eles foram aprovados. A gente não teve interferência na proposta pedagógica, a gente teve interferência na metodologia do uso da educação a distância dentro dessa proposta (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Acerca dos vestibulares, foi explicitado no segundo capítulo que o total de vagas do primeiro processo seletivo foi dividido para que houvesse duas entradas, uma no segundo semestre de 2007 e, a outra, no primeiro semestre de 2008. Quanto a isso, pode-se dizer que houve uma orientação por parte dos docentes especialistas em gestão da EaD, uma vez que a universidade, mesmo sem experiência na modalidade, tinha a expectativa de disponibilizar um total de 4.500 vagas. Sobre isso, o Participante J esclarece que a recomendação foi “de que ninguém passasse de 250 alunos na primeira oferta para dar

tempo de preparar o material didático e pensar nas falhas para uma reoferta para mais alunos” (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Sendo assim, a segunda frente de atuação dos gestores da EaD, mas que acabou por se tornar a principal em virtude da concepção pedagógica e da organização da docência adotadas, foi a formação dos professores para atuar nos cursos, bem como dos demais membros que compunham o novo arranjo organizacional que estava se formando. Segundo esclarece o Participante J, era preciso que cada perfil profissional, isto é, coordenador de polo, tutor presencial, coordenador de curso, tutor virtual, editores de Moodle, *designers* instrucionais, fosse detalhadamente formado em sua função. Em suas palavras:

Então no comecinho nós mesmos fizemos a formação de cada um pelo modelo que a gente queria, com o tempo esses formados foram formando outras pessoas até chegar ao ponto de sermos como somos hoje. Então a formação teve e foi de grande importância no caso da UFSCar. O governo federal não exigia que tivesse, só mandava o dinheiro e fazia o que quisesse com ele, mas se você, na ocasião, se tirasse dinheiro do material e se quisesse tirar o dinheiro do material escrito, por exemplo, da formação, do estudante, direcionar para a formação do pessoal em EaD. Depois de um ou dois anos de briga, nós conseguimos fazer com que criasse esse PACC<sup>53</sup> e o PACC foi financiando essas formações direta ou indiretamente (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Vale mencionar que as formações foram oferecidas continuamente e, no caso da formação em tutoria, foi aberta à população em geral, isto é, sem necessariamente ter vínculo com o Sistema UAB da UFSCar (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Contudo, mesmo na fase de habitualização (TOLBERT; ZUCKER, 1999), algumas resistências à institucionalização começaram a aparecer, especialmente por parte dos professores, em aceitar atuar nas disciplinas dos cursos de graduação a distância que seriam oferecidos. De acordo com a fala do Participante F,

houve um processo muito difícil de convencimento da primeira equipe de professores para trabalhar nas disciplinas de abertura dos cursos e foi por algum tempo um processo muito difícil de convencimento da comunidade acadêmica em aceitar participar das disciplinas [...] Enfrentamos resistências, mas a gente investiu pesado na questão da formação docente [...] Quem abraçou a EaD da UFSCar foram as exatas, as de humanas entraram meio que a contra gosto, mas entraram. Depois, obviamente, isso foi super importante, mas não foi um processo muito simples e nem natural. Foi bem complicado. O começo foi bem tenso porque você convencer uma comunidade que não está habituada, todos

---

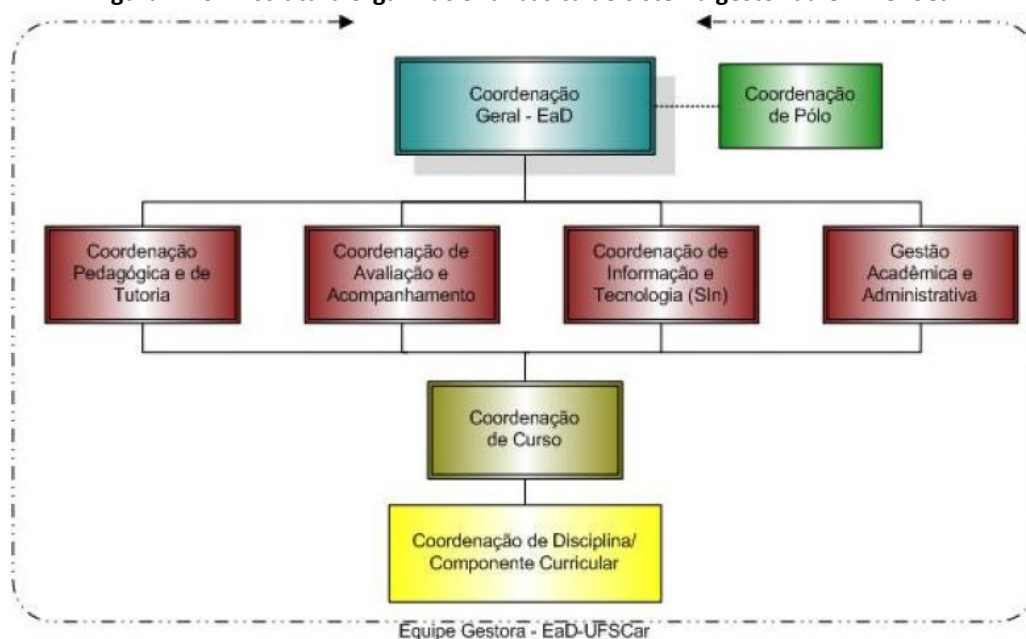
<sup>53</sup> O Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) foi uma iniciativa da DED/CAPES, instituída em 2008, com o objetivo de promover o aprimoramento da modalidade EaD na oferta dos cursos por meio do Sistema UAB. Para tanto, liberou recursos para a formação de tutores, professores, formadores, conteudistas, coordenadores de curso e de polo (BRASIL, 2013a).



aqueles preconceitos que eu te falei e dizer vamos fazer que vai dar certo, eles já começaram pensando: isso vai dar muito errado (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Isto posto, entre os anos de 2006 e 2008, foi constituído um novo arranjo organizacional que, embora não fizesse parte ainda da estrutura da universidade, o que só ocorrerá em 2009, com a instalação da SEaD, já apresentava um contorno com base nas exigências normativas do Sistema UAB<sup>54</sup> para a gestão dos cursos nas IPES. Na Figura 4.16 é possível observar como se estruturou, nesse início, a gestão da EaD na UFSCar.

**Figura 4.16 – Estrutura organizacional básica do sistema gestor da UAB-UFSCar**



Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2009a, p. 226).

À *Coordenação Geral* cabia fazer a gestão do processo político-pedagógico e administrativo-financeiro para operacionalizar as ações da UAB-UFSCar; a *Coordenação Pedagógica e de Tutoria* responsabilizava-se pela gestão pedagógica dos cursos e, ainda, pelas atividades de tutoria da UAB-UFSCar; a gestão do sistema de avaliação e de recuperação dos alunos, bem como das atividades dos cursos estava sob a responsabilidade da *Coordenação de Avaliação e Acompanhamento*; a *Coordenação de Informação e Tecnologia* dava suporte técnico-informacional, geria os dados pedagógicos e fornecia informações para apoiar a atuação da equipe de EaD; a *Coordenação Acadêmica e Administrativa* dedicava-se à gestão dos dados oficiais e da documentação formal da

<sup>54</sup> A Resolução FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 estabelece as orientações e as diretrizes para o pagamento das bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos a distância ofertados no âmbito do Sistema UAB.

parceria UAB-UFSCar, incluindo a emissão dos históricos acadêmicos e certificados; a *Coordenação de Curso* realizava a gestão das atividades do curso, perpassando as atividades de elaboração do projeto pedagógico, formação, elaboração de materiais didáticos e desenvolvimento das atividades; cabia à *Coordenação de Disciplina* elaborar materiais didáticos, orientar tutores e acompanhar as atividades dos alunos de sua disciplina; por fim, havia a *Coordenação de Polo* que fazia a gestão das atividades dos cursos UAB-UFSCar nos polos de apoio presencial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

É importante destacar que a operacionalização do arranjo foi favorecida pelo ingresso de servidores técnico-administrativos cujas vagas foram provenientes da parceria com o Sistema UAB, conforme dito anteriormente. A alocação desses profissionais na nova estrutura para apoiar as atividades dos cursos a distância permitiria, logo em seguida, ampliar suas funções e constituir a SEaD (PARTICIPANTE H, 15/12/2017), contribuindo para que a institucionalização da EaD avançasse e se fortalecesse na universidade, conforme avalia o Participante F.

Em muitas universidades eles inseriram secretários dentro dos seus departamentos, eles incluíram esses servidores nos seus departamentos, então cada gestão, cada universidade fez do seu jeito. A UFSCar colocou todos na EaD, então nós temos setores aqui na universidade que não tem essa quantidade de servidor. Então nós criamos um setor. Então fora o gerenciamento dos programas com as verbas investidas etc. e com a articulação com a fundação, a gente conseguiu ampliar esse setor e com novos, com celetistas vinculados à fundação, com os estagiários [...] e a gente tem um grupo que pensa e executa a EaD dentro da UFSCar. Não é qualquer universidade que tem isso. E no meu ponto de vista é muito bem sucedido, não importa se as diferenças de posicionamento de gestão, a EaD da UFSCar ela foi e é muito bem sucedida até hoje apesar de todos os cortes, por conta disso, por ter, assim, ter tido a visão de fortalecer um setor, sem interferir, como que eu posso dizer, sem criar um departamento. Porque ao criar o departamento é aquilo que eu falei, você cria um gueto e na hora que ela fez isso com uma secretaria, ela permitiu que os outros departamentos pudessem participar, entende? (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Por outro lado, o Participante H pondera que o modelo de financiamento do Sistema UAB para a implementação dos cursos a distância nas IPES resultou “quase como se fosse uma outra universidade dentro da universidade” (PARTICIPANTE H, 15/12/2017). Isso porque possibilitava contratar pessoas de acordo com a demanda, ou seja, ministrar aulas, desenvolver material didático, dar assistência tecnológica, entre outras atividades, o que não é possível para a universidade de modo geral. Além disso, segundo esclarece o

Participante F, o Coordenador UAB dentro da instituição, em virtude do montante de dinheiro e demais atribuições sob sua responsabilidade, atua quase como um pró-reitor, pois “tem que falar com todo mundo, ele tem que articular com todo mundo, inclusive com setores externos à universidade, em termos de fazer o curso acontecer” (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Em 2008, então, por meio da Resolução ConsUni nº 617, estabelece-se o regimento da SEaD e o Conselho de EaD. Conforme o documento, caberia ao Conselho definir e acompanhar a política de educação a distância da UFSCar. Já a SEaD, definida como órgão de apoio acadêmico vinculado à Reitoria, teria como finalidade

executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e a integração de novas tecnologias de informação e comunicação, em matéria de educação a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2008b).

A pesquisa constatou que, nesse primeiro momento, as ações da SEaD ainda se confundiam com as atividades exigidas para a viabilização dos cursos de graduação da UAB e assim, nas palavras do Participante H, “a secretaria ficou durante pelo menos os quatro primeiros anos de existência, muito enfiada nas tarefas que eram muitas e muito exigentes a respeito do Sistema Universidade Aberta do Brasil”. Ao longo do tempo e com a continuidade da institucionalização da EaD, a Secretaria ganhou contornos próprios, passando a apoiar, de modo mais sistêmico, as atividades relativas ao Sistema UAB na UFSCar, mas também outras iniciativas envolvendo a modalidade a distância (PARTICIPANTE H, 15/12/2017), conforme se discutirá no sexto capítulo.

Vale notar que em 22 de agosto de 2008, pela Portaria MEC nº 1.050, a UFSCar tem seu credenciamento aprovado em caráter experimental para a oferta de cursos a distância. O credenciamento pleno se dará em 2010, pela Portaria MEC nº 1.369, de 7 de setembro. Contudo, no que diz respeito à regulamentação dos cursos, segundo informações do Relatório da CPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011a), cumpriam os mesmos procedimentos existentes para a oferta dos cursos presenciais, estando vinculados, portanto, ao Conselho de Graduação e à Pró-Reitoria de Graduação.

#### **4.4 Considerações sobre as relações entre a UFSCar e o campo da educação superior na institucionalização da EaD**

As discussões desenvolvidas neste capítulo se deram com vistas a analisar as inter-relações entre a UFSCar e o campo educacional no que diz respeito à institucionalização da EaD. Para tanto, enfocou-se, num primeiro momento, documentos institucionais, especificamente o PDI e o Plano de Gestão, pois partiu-se do pressuposto de que se constituem, por um lado, em instrumentos do campo para aferir se as universidades estão cumprindo, com eficiência e eficácia, suas metas. Por outro, no entanto, também indicam os valores institucionais por meio dos quais as universidades se legitimam perante a sociedade.

Da análise dos documentos depreendeu-se que a incorporação sistêmica da modalidade a distância já estava no horizonte da UFSCar antes do estabelecimento da parceria com o MEC para a oferta dos cursos pelo Sistema UAB, pois a universidade entende que faz parte de sua função social democratizar o acesso ao Ensino Superior. Assim, já previu a elaboração de uma política institucional para a EaD de forma a capilarizá-la por todos os níveis de ensino e, também nos âmbitos da pesquisa e da extensão, buscando o mesmo padrão de qualidade de seus cursos presenciais.

Dito isso, na segunda seção tratou-se do processo de negociação entre UFSCar e MEC para a oferta dos cursos do Sistema UAB. A esse respeito, denotou-se, principalmente, a atuação coercitiva do campo em relação à universidade no sentido em que, como contrapartida à implementação dos cursos a distância, o MEC liberou vagas para docentes e técnico-administrativos e ainda permitiu que a universidade ofertasse cursos que não estavam entre as prioridades do Sistema UAB, como os bacharelados e o curso de tecnologia. Do ponto de vista da universidade, porém, pode-se entender que a negociação foi interpretada como uma possibilidade de ampliar suas ações e legitimar-se socialmente, pois as vagas, em especial as de professores, foram distribuídas entre os departamentos, constituindo-se, assim, num incremento ao corpo docente da instituição.

Por fim, na terceira seção do capítulo foram abordadas as ações iniciais com vistas à incorporação da modalidade a distância no arranjo estrutural. Nesse sentido, destacou-se a estratégia da UFSCar em constituir um grupo de especialistas na gestão de sistemas de EaD, cuja função foi liderar a institucionalização e dar legitimidade cognitiva à modalidade

dentro da universidade, em virtude de seu conhecimento e experiência na área. Evidenciou-se, ainda nessa seção, que o arranjo organizacional criado para gerir os cursos a distância dentro da UFSCar pautou-se nos parâmetros do Sistema UAB, confirmando seu papel indutor da institucionalização da EaD nas IPES.

No capítulo seguinte, o foco da investigação é ajustado para enfatizar a estrutura de gestão acadêmico-pedagógica e administrativa criada pela UFSCar a partir da implantação da SEaD, caracterizando a tipologia de EaD para a oferta dos cursos.

## Capítulo 5

### O “jeito UFSCar de fazer EaD”: novos arranjos estruturais na institucionalização da educação a distância

A partir da perspectiva da Teoria Institucional, compreende-se que, uma vez iniciada a institucionalização das normas e práticas presentes no campo, a tendência é que as novas estruturas criadas ou adaptadas, bem como os procedimentos e normatizações decorrentes do momento de habitualização, difundam-se e ganhem contornos mais sólidos na fase de objetificação (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Tendo em vista a análise da institucionalização da EaD na UFSCar, compreende-se, a partir do subsídio acima explicitado que o arranjo estrutural iniciado com a adesão da universidade ao Sistema UAB encorpou-se a partir da instalação da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) e da elaboração da política institucional de EaD. Dito isso, neste capítulo o objetivo é caracterizar o arranjo estrutural desenvolvido pela UFSCar para a oferta dos cursos a distância, do ponto de vista acadêmico-pedagógico e administrativo. Dessa maneira, na primeira seção aborda-se a constituição estrutural da SEaD a partir da descrição de suas funções e as de suas coordenadorias. Na sequência, é discutida a política de Educação a Distância proposta pela UFSCar. As seções seguintes dedicam-se a explicitar e discutir as dimensões da gestão acadêmico-pedagógica e administrativa da EaD na UFSCar. Na última seção são feitas algumas considerações sobre o debate empreendido ao longo do capítulo.

#### 5.1 A Secretaria de Educação a Distância (SEaD)

De acordo com o que foi discutido no terceiro capítulo desta tese, a oferta de cursos na modalidade a distância geralmente ocorre por meio de sistemas que podem ser organizados de diferentes maneiras. No caso da UFSCar, pode-se dizer que o sistema possui caráter híbrido ou bimodal (MILL, CARMO, 2012; LOPES, 2014), uma vez que se integra a uma estrutura pré-existente, organizada para a oferta de educação presencial. Tal forma de organização decorre, contudo, da indução da modalidade pelo Sistema UAB que, conforme exposto anteriormente, não foi pensado como instituição única para a oferta de

EaD, mas como um consórcio formado pelo MEC, IPES e estados e municípios, responsáveis pelos polos de apoio presencial.

No entanto, a maneira como a universidade incorpora a EaD em seu arranjo, escolhe as abordagens pedagógicas, bem como os recursos tecnológicos que irão mediar o processo de ensino-aprendizagem, conferem, ao sistema criado, características próprias (VIANNEY, 2008).

Isto posto, o sistema de EaD desenvolvido pela UFSCar para gerir a modalidade e integrá-la ao organograma universitário configura-se na Secretaria de Educação a Distância (SEaD), instalada em 2009. De acordo com a Resolução ConsUni nº 617/2008, as finalidades da SEaD foram assim estabelecidas:

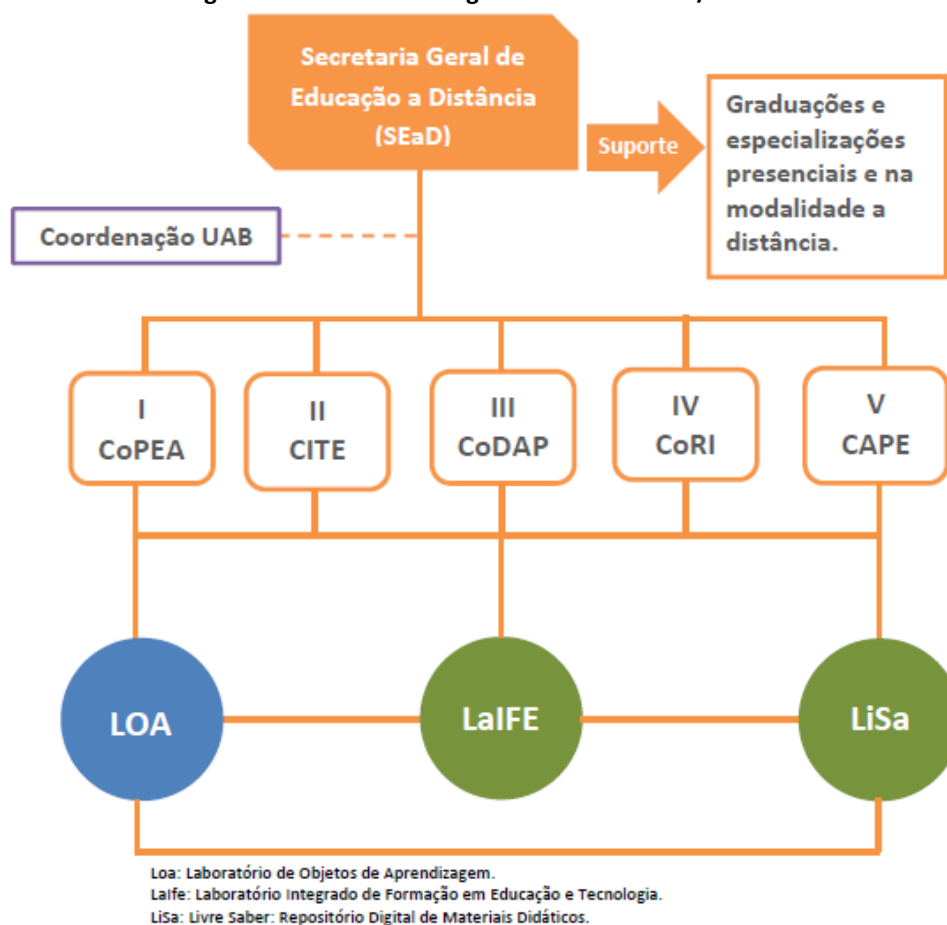
- I - Implementar a Política de EaD da UFSCar aprovada pelo ConsUni;
- II - Promover o desenvolvimento de cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- III - Promover o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- IV - Fomentar o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos presenciais da UFSCar;
- V - Promover a integração de mídias (TV, rádio, cinema) para o aprimoramento do material didático dos cursos da UFSCar;
- VI - Fomentar a criação de laboratórios de ensino para preparação e aprimoramento de material didático;
- VII - Designar comitês de assessoria para o planejamento e aprimoramento de material didático para EaD;
- VIII - Promover, juntamente com os grupos de pesquisa em EaD, a exploração de novas técnicas e métodos pedagógicos e sua aplicação nos cursos e material didático da UFSCar;
- IX - Propor referências de qualidade para o material didático-pedagógico gerado para EaD pela UFSCar;
- X - Promover a capacitação e o aperfeiçoamento pedagógico nas novas tecnologias de informação e comunicação de alunos, professores, técnico-administrativos e outros recursos humanos envolvidos com a EaD e o ensino presencial na UFSCar ;
- XI - Promover a interação e articulação entre departamentos e centros da UFSCar para a execução de projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial;
- XII - Promover interação e articulação interinstitucionais para a execução de projetos de EaD;
- XIII - Administrar, juntamente com a Secretaria Geral de Informática - SIn, os recursos de tecnologia da informação e comunicação alocados para os projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial na UFSCar;
- XIV - Atuar junto às pró-reitorias e unidades da UFSCar para captação e administração de recursos financeiros para investimentos em equipamentos e bolsas (iniciação científica, de treinamento, estagiários, e outras modalidades) para a EaD e apoio ao ensino presencial;
- XV - Promover parcerias com empresas de *software*, editoras, fabricantes de computadores para melhor apoio aos cursos, alunos, professores, técnicos e administrativos da UFSCar no ensino presencial e a distância;
- XVI - Promover ações junto à Secretaria Geral de Informática para a implantação de *software* livre nos cursos presenciais e a distância;
- XVII - Assessorar a administração universitária em assuntos relacionados à educação a distância;

XVIII - Representar a UFSCar em eventos, discussões e outras atividades relativas à educação a distância.

Vale notar que, embora a SEaD resulte da indução da modalidade a distância pelo Sistema UAB, uma vez que se originou do grupo gestor formado para alavancar os cursos UAB-UFSCar, conforme discutido no capítulo anterior, suas finalidades vão além, isto é, buscam abranger os diversos aspectos relativos à gestão de sistemas de EaD, apresentados no terceiro capítulo. Nesse sentido, com base a Teoria Institucional, pode-se entender sua estruturação como um avanço na institucionalização da EaD na UFSCar no sentido da objetificação (TOLBERT; ZUCKER, 1999), pois irá contribuir com a difusão da modalidade, especialmente no que diz respeito à elaboração das normas e procedimentos relativos aos cursos a distância nos diversos níveis de ensino e à produção e difusão de materiais e conhecimento acerca da modalidade.

Em termos estruturais, a Secretaria organiza-se de acordo com a Resolução CoAd nº 13, de 18 de março de 2011. Na Figura 5.17 é possível observar sua constituição.

**Figura 5.17 – Estrutura organizacional da SEaD/UFSCar**





As finalidades e competências de cada coordenadoria conforme prevê a Resolução CoAd nº 13/2011 foram organizadas no Quadro 5.15.

**Quadro 5.15 – Finalidades e competências das coordenadorias que compõem a SEaD/UFSCar**

Coordenadoria	Finalidades/Competências
<p>Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem - COPEA</p>	<p><b>Finalidade:</b> Subsidiar o desenvolvimento e a implementação pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem de projetos de EaD, especialmente os relacionados ao planejamento, acompanhamento e avaliação.</p> <p><b>Competências:</b> I. Acompanhar e subsidiar o desenvolvimento e a implementação de novos projetos de EaD, após aprovação pelos órgãos competentes; II. Assessorar as pró-reitorias no atendimento às referências de qualidade traçadas pela política de EaD da UFSCar para elaboração de projetos; III. Assessorar as pró-reitorias e as coordenações de cursos em aspectos relacionados à EaD; IV. Propor, subsidiar e acompanhar políticas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem dos cursos de EaD; V. Subsidiar e acompanhar a elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos que utilizam EaD; VI. Propor e apoiar o planejamento das diferentes estratégias metodológicas nos cursos que utilizam EaD; VII. Propor e acompanhar a aplicação de modelos de interação entre discentes e a equipe de tutoria virtual e presencial da EaD-UFSCar; VIII. Interagir com grupos de pesquisa em EaD, laboratórios de ensino de EaD e comitês assessores para o desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas pedagógicas nos cursos que utilizam EaD; IX. Propor e acompanhar o aprimoramento contínuo do material didático dos cursos de EaD da UFSCar; X. Propor métricas e métodos comparativos entre as modalidades EaD e presencial.</p>
<p>Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação - CITE</p>	<p><b>Finalidades:</b> I. Gerenciar questões relacionadas à infraestrutura tecnológica de apoio aos cursos a distância oferecidos pela UFSCar; II. Apoiar questões relacionadas à elaboração, produção, validação e distribuição de materiais educacionais em diferentes mídias; III. Pesquisar e desenvolver novas tecnologias para a EaD.</p> <p><b>Competências:</b> I. Promover ações para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo de tecnologias da informação e comunicação (TICs) para serem utilizadas nos cursos da UFSCar; II. Interagir com a Secretaria Geral de Informática para garantir o suporte de informática necessário para os cursos de EaD; III. Interagir com a Secretaria Geral de Informática para avaliação conjunta de novos sistemas de gerenciamento do aprendizado e de projetos de <i>software</i> para a EaD; IV. Propor e acompanhar a criação de material educacional integrando diferentes mídias e tecnologias; V. Desenvolver pesquisas e interagir com grupos específicos e áreas relacionadas para o desenvolvimento de pesquisas de inovação em tecnologias aplicadas à EaD; VI. Propor referenciais de qualidade para os materiais educacionais gerados para EaD pela UFSCar; VII. Propor, subsidiar e acompanhar políticas de avaliação dos materiais educacionais dos cursos de EaD; VIII. Promover ações para a adoção de direitos autorais para todos os materiais educacionais produzidos na UFSCar (<i>creative commons</i>, dentre outros);</p>

	IX. Envidar esforços para o estabelecimento de parcerias com empresas de <i>softwares</i> , editoras, fabricantes de computador e outros, visando o apoio às atividades de EaD.
Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional - CODAP	<b>Finalidade:</b> Organizar, propor, executar e acompanhar cursos de formação inicial e continuada para profissionais na modalidade à distância.
	<b>Competências:</b> I. Propor e subsidiar políticas de formação de recursos humanos para atuar com recursos de TICs em atividades educacionais que envolvam a EaD; II. Propor, desenvolver e apoiar ações voltadas para a formação profissional de recursos humanos (docentes, servidores, estudantes e outros membros da comunidade acadêmica e em geral) para utilizar as TICs em atividades educacionais que envolvam a EaD; III. Desenvolver pesquisas e interagir com grupos de pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional em EaD e TICs.
Coordenadoria de Relações Institucionais - CORI	<b>Finalidades:</b> I. Assessorar os diferentes setores da UFSCar e outras instituições, públicas e particulares, quanto à modalidade EaD; II. Avaliar as condições de oferta dos cursos; III. Realizar visitas técnico-administrativas nos polos; IV. Definir parâmetros de qualidade para o bom andamento de um curso a distância nos municípios candidatos a polos da UFSCar.
	<b>Competências:</b> I. Acompanhar e subsidiar o desenvolvimento de projetos na modalidade de educação a distância, dando apoio aos coordenadores de cursos e outros setores da instituição; II. Promover ações junto aos polos de apoio presencial e outras agências na realização de cursos de educação a distância coerentes com os referenciais de qualidade traçados pela política de EaD da UFSCar; III. Subsidiar o estabelecimento de parcerias para a oferta de cursos pela modalidade de EaD na UFSCar, articulando os interesses dos envolvidos, as necessidades dos cursos e as condições objetivas dos polos para o bom atendimento presencial aos alunos; IV. Propor, acompanhar e oferecer subsídios para o estabelecimento de diretrizes e parâmetros para implementação, fomento, supervisão e avaliação de infraestrutura física e tecnológica dos polos de apoio presencial parceiros da UFSCar, no que concerne a conexão à internet, os laboratórios pedagógicos e de informática e o acervo bibliográfico; V. Manter a interlocução com representantes de órgãos, agências e instituições interessadas nos cursos da UFSCar, oferecidos pela modalidade de EaD, especialmente entre a UFSCar e os mantenedores de polos de apoio presencial, o Ministério da Educação e outras instituições de ensino superior (IES) interessadas em EaD; VI. Definir estratégias e instrumentos de acompanhamento das atividades presenciais dos cursos, propondo métricas e métodos de análise de qualidade, especialmente em relação a soluções logísticas e comunicacionais com os polos de apoio presencial; VII. Realizar avaliações <i>in loco</i> dos espaços e infraestrutura sugeridos como ambientes para a instalação de polos de apoio presencial, subsidiando os interessados sobre as necessidades, os direitos e deveres de cada parte envolvida; VIII. Supervisionar e monitorar o funcionamento e as instalações dos polos de apoio presencial parceiros, tendo em vista a manutenção adequada do espaço acadêmico e atendimento presencial aos alunos da UFSCar; IX. Promover ações de agrupamento e articulação dos coordenadores de polos parceiros da UFSCar, buscando melhorias nas instalações dos polos e no atendimento às atividades pedagógicas presenciais;

	<p>X. Propor, desenvolver e apoiar ações voltadas para a formação dos tutores presenciais;</p> <p>XI. Propor e desenvolver critérios de seleção dos tutores presenciais, bem como participar de todo esse processo;</p> <p>XII. Oferecer subsídios para a definição de oferta de cursos e vagas tendo em vista as características dos polos de apoio presencial;</p> <p>XIII. Interagir com grupos de pesquisa em EaD e outras IES envolvidas com EaD para o desenvolvimento conjunto de soluções de problemas relacionados à oferta de cursos pela modalidade de educação a distância.</p>
<p>Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico - CAPE</p>	<p><b>Finalidades:</b></p> <p>I. Auxiliar a SEaD em sua organização administrativa e no gerenciamento dos recursos humanos a ela vinculados;</p> <p>II. Auxiliar diferentes equipes no planejamento estratégico dos projetos financiados para a modalidade a distância.</p>
	<p><b>Competências:</b></p> <p>I. Apoiar, acompanhar e executar as ações administrativas dos projetos vinculados à EaD no âmbito administrativo, com apoio dos coordenadores de curso;</p> <p>II. Auxiliar os setores vinculados à Pró-Reitoria de Administração na execução dos projetos que envolvam a SEaD, sob o aspecto das aquisições, contratações e realização de despesas;</p> <p>III. Auxiliar a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas na contratação de servidores para compor os quadros da SEaD;</p> <p>IV. Acompanhar e gerenciar os bolsistas e prestadores de serviço que atuam no âmbito da SEaD;</p> <p>V. Acompanhar o desenvolvimento e aprimoramento das equipes que trabalham na SEaD;</p> <p>VI. Organizar as equipes para participar dos editais referentes ao financiamento de atividades no âmbito da EaD na UFSCar;</p> <p>VII. Organizar e gerenciar os espaços físicos necessários para o desenvolvimento das atividades de EaD da UFSCar;</p> <p>VIII. Auxiliar a organização de eventos de EaD na UFSCar;</p> <p>IX. Apoiar projetos de EaD da UFSCar no aprimoramento da operacionalização e logística.</p>

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os esclarecimentos do Participante J (14/11/2017), a coordenadoria que originalmente era responsável pela gestão administrativa foi fragmentada, originando duas outras: a Coordenadoria de Relações Institucionais (CORI), que ficou responsável pelas relações com os mantenedores dos polos de apoio presencial e a Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico (CAPE), que se voltou às questões de financiamento. As demais coordenadorias, conforme explica o Participante J (14/11/2017) e é possível verificar pela observação do Quadro 5.15, ficaram responsáveis pelas questões tecnológicas e de inovação (CITE), pela formação do pessoal envolvido com os cursos a distância (CODAP) e pelos fundamentos pedagógicos e apoio a docentes no desenvolvimento de materiais didáticos (COPEA).

Um olhar detalhado sobre as finalidades e competências das coordenadorias que compõem a organização estrutural da SEaD denota as dimensões inerentes à gestão

acadêmico-pedagógica e administrativa de sistemas de EaD (RUMBLE, 2003), como forma de tornar eficiente e trazer qualidade à oferta dos cursos de graduação a distância. Nesse âmbito, pode-se dizer que as competências da COPEA abarcam a primeira dimensão, relativa às diferentes demandas para cursos a distância e demonstram que a universidade planejou disseminar a modalidade entre os vários níveis de ensino, inclusive prevendo sua integração na educação presencial. A CORI, por sua vez, atua em relação à infraestrutura necessária aos estudantes nos polos de apoio presencial. Sobre isso, vale dizer que, embora pela configuração do Sistema UAB fosse responsabilidade do estado ou município equipar e manter o polo conforme as exigências dos projetos pedagógicos dos cursos, cabia à IPES ofertante acompanhar essa manutenção com vistas a manter a qualidade dos cursos. Já as finalidades da CITE coincidem com a terceira dimensão presente na gestão de sistemas de EaD, ou seja, relativa às tecnologias e materiais didáticos que mediarão o processo de ensino-aprendizagem a distância. No que diz respeito à CODAP, nota-se que suas finalidades e competências coincidem com a quarta dimensão mencionada por Rumble (2003), isso porque, ao promover formação inicial e continuada aos profissionais envolvidos nos processos educacionais a distância, a coordenadoria reforça a concepção pedagógica que embasa a proposta dos cursos, fortalecendo-a. Nas relações entre a universidade e o campo educacional, a consolidação de uma proposta pedagógica pode ser um elemento de legitimação quando bem sucedida, como foi no caso dos cursos da UFSCar que obtiveram índices elevados no ENADE, conforme apresentado no segundo capítulo. Vale lembrar que a quarta dimensão é contemplada, de certa forma, também entre as competências da COPEA, pois o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das propostas dos cursos a distância implicam uma concepção pedagógica. Por fim, à CAPE coube a quinta dimensão da gestão, relativa ao gerenciamento dos recursos necessários ao funcionamento de todo o novo arranjo criado para dar suporte e inserir sistemicamente a EaD na universidade.

Vale notar a reflexão do Participante J acerca da coordenadoria voltada à formação de profissionais para a EaD, pois indica que foi a principal frente de trabalho da gestão da EaD na UFSCar até esse momento da institucionalização.

a lógica própria da criação da SEaD com uma coordenadoria voltada para a formação em EaD é um indicativo da importância que a gente dava para [isso]. Nós tínhamos uma coordenadoria só para tratar disso. Então a gente colocou no mesmo nível de importância formar pessoal para a EaD do que conseguir dinheiro, gastar dinheiro, por exemplo, conseguir recursos e alocar recursos, o

mesmo nível do que preparar material didático, no mesmo nível de ter suporte tecnológico. Ou seja, é um peso importante ter uma coordenadoria de formação em EaD. Essa coordenadoria tinha a incumbência de formar desde professores, docentes, passando por tutores virtuais, tutores presenciais, coordenadores de polo, inclusive formação de pessoal técnico de apoio à equipe multidisciplinar (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

O grande investimento na formação dos professores e demais envolvidos na oferta dos cursos a distância se deveu, para o Participante H (15/12/2017), ao modelo de implementação da modalidade, o qual exigia a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e o trabalho colaborativo especialmente com o tutor virtual. Assim, segundo o Participante H (15/12/2017), a base de conhecimento docente<sup>55</sup> que o professor traz advém de sua experiência na educação presencial e, portanto, não abrange, na maior parte dos casos, formação para o uso de tecnologias e tampouco para atuar em conjunto com outros profissionais nas tarefas relativas ao ensino. Dessa maneira, a demanda pela “construção de uma base de conhecimento adequada para lidar com a EaD, como também uma identidade docente virtual” (PARTICIPANTE H, 15/12/2017) se impôs fortemente à equipe gestora.

Com a instalação da SEaD, então, as gestões acadêmico-pedagógica e administrativa dos cursos do Sistema UAB passam a ser compartilhadas entre ela e suas coordenadorias e as coordenações dos cursos a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g), ou seja, essas instâncias serão responsáveis pelas tarefas de planejamento, organização, direção e controle do sistema de EaD que estava sendo implantado pela UFSCar. As palavras do Participante F ilustram os motivos para a universidade decidir pela instalação de uma Secretaria de EaD para disseminar a modalidade institucionalmente e ainda reforçam o papel indutor, nesse processo, do Sistema UAB:

foi um grande efeito colateral da UAB e dos cursos da UAB na universidade já foi esse, de se pensar um lugar, de se ter estruturado dentro do organograma da universidade um setor que cuidasse da EaD, porque a EaD a princípio, a UAB a princípio, ela estava vinculada à pró-reitoria de graduação. Como nós tínhamos cinco cursos de graduação, ela inicialmente foi vinculada à pró-reitoria de graduação. Mas não era justo nem certo que isso ficasse dessa forma, porque a EaD é uma modalidade, ela é transversal, ela trabalha com todos os setores, tanto de graduação como de pós e extensão, então não faria sentido ela ficar vinculada a uma pró-reitoria. Para se constituir uma pró-reitoria, ela estava muito

---

<sup>55</sup> Em linhas gerais, a base de conhecimento docente pode ser compreendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e saberes necessários ao exercício da profissão docente e que o professor constrói a partir de sua formação inicial, por meio de cursos de formação continuada ou, ainda, pela experiência ao longo da prática profissional (SHULMAN, 2005).

embrionária para se constituir numa pró-reitoria. E uma pró-reitoria ela entra, tem algumas universidades que chegaram a fazer uma pró-reitoria, mas isso não vingou muito, o mais que vingou foram diretorias, centros e secretarias (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Desse modo, a institucionalização da EaD na UFSCar atinge mais um degrau. Começa, então, a ser estabelecido o “‘jeito UFSCar’ de concretizar a EaD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c, p. 137), o qual abrange a formação dos profissionais envolvidos na implementação dos cursos, como professores, tutores e equipes técnico-pedagógicas, perpassa a elaboração dos cursos, dos materiais didáticos e outros recursos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, bem como sua avaliação pelos diferentes atores, e alcança as relações com os polos de apoio presencial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a).

Além das coordenadorias, observa-se na Figura 5.16 que a estrutura organizacional da SEaD abarca três outras instâncias, quais sejam: o Laboratório de Objetos de Aprendizagem (LOA), o Laboratório Integrado de Formação em Educação e Tecnologia (LalFE) e o Livre Saber - Repositório Digital de Materiais Didáticos (LiSa).

O LOA consiste num “espaço interdisciplinar de estudos e pesquisas de novas tecnologias e metodologias para o desenvolvimento de Recursos Educacionais Abertos Interativos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c, p. 96). Sua implantação foi favorecida pelo Programa de Apoio e Formação para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Interativos, conforme o Edital PROEXT 2012/MEC-SESu, e visou o desenvolvimento de jogos educacionais abertos para serem utilizados no Ensino Médio pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Química e Matemática (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c).

Já o LalFE configura-se como um espaço de atuação interdisciplinar direcionado ao “apoio e desenvolvimento de ações formativas voltadas para professores e outros profissionais interessados no uso das TDIC” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c, p. 23).

Por fim, o LiSa cumpre a função de organizar, preservar, disponibilizar e compartilhar virtualmente os conteúdos digitais, como vídeos, animações, imagens, mapas de atividades, textos, entre outros produzidos pelos docentes e equipes interdisciplinares

que atuam nos cursos a distância da SEaD/UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c).

Uma vez descrita a estrutura de gestão criada pela UFSCar com vistas à inserção sistêmica da EaD em sua organização, cabe destacar os aspectos relativos à política de EaD da instituição, uma vez que se constituem em parâmetros norteadores de suas ações em relação à modalidade. Isso será feito na seção seguinte.

## 5.2 A política de educação a distância da UFSCar

A política de EaD da UFSCar está disposta na Portaria GR nº 1.502, de 23 de outubro de 2012. A análise pormenorizada do documento revela, primeiramente, a concepção de EaD adotada pela universidade, reforçando-a como modalidade educacional, em consonância com a normatização do campo.

Art. 1º. Para os fins desta Portaria, a Educação a Distância (EaD) é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, nos termos do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012b).

Já o segundo artigo do documento prescreve que, na UFSCar, a EaD poderá ser ofertada em cursos de graduação, de extensão cultural e universitária, aperfeiçoamento e atualização profissional, especializações e, ainda, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Quanto a esse último nível, vale dizer que até o momento de conclusão da investigação não foram ofertados cursos de mestrado ou doutorado na modalidade, mesmo porque não havia normatizações do campo para regulamentar tais ofertas<sup>56</sup>.

Considera-se relevante notar que, em seu quarto capítulo, a Portaria nº 1.502/2012 estabelece 10 indicadores de qualidade na oferta dos cursos a distância pela instituição, os quais foram organizados no Quadro 5.16.

---

<sup>56</sup> A regulamentação desses cursos foi dada recentemente pela Portaria CAPES nº 275, de 18 de dezembro de 2018.

**Quadro 5.16 – Indicadores de qualidade dos cursos a distância da UFSCar, segundo a Portaria nº 1.502/2012**

Indicador	Descrição
1. Planejamento	Adoção de modelo pedagógico que favoreça a colaboração, a construção do conhecimento, a autonomia e a constante reflexão de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que envolve aspectos organizacionais (objetivos de aprendizagem, organização do tempo, atuação dos alunos, organização das turmas), aspectos metodológicos (técnicas, sequências didáticas e procedimentos de avaliação) e aspectos tecnológicos (definição e uso de tecnologias de informação e comunicação).
2. Processo de ensino-aprendizagem	Oferta de atividades coerentes com as definidas pelo perfil de profissional a ser formado pela UFSCar, que promovam aprendizagens ativas e o protagonismo dos estudantes em práticas de pesquisa e no desenvolvimento de projetos.
3. Comunicação entre os agentes	Processo de ensino e aprendizagem baseado na interatividade entre professores, tutores e estudantes.
4. Material didático	Uso do ambiente virtual de aprendizagem como mídia principal, complementado com material impresso, audiovisual e webconferências, com base no trabalho compartilhado de professores e membros de equipes técnicas de produção de material didático.
5. Avaliação	Articulação de mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, pautados em processo dialógico de <i>feedback</i> formativo, construtivo e analítico, que permita a identificação e resolução de dificuldades de aprendizagem.
6. Professores e tutores	Realização de capacitação específica em EaD pelos professores e tutores, que ofereça subsídios para construção de uma visão técnica e pedagógica necessária ao desenvolvimento da docência e das atividades de tutoria virtual, considerando as especificidades da modalidade.
7. Profissionais de apoio aos professores	Ampla estrutura de apoio aos professores durante os processos de planejamento, produção e oferta do curso ou disciplina, por meio de equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, projetistas educacionais, revisores de texto, diagramadores, ilustradores, <i>webdesigners</i> , produtores de vídeos e animações, analistas, programadores e técnicos em tecnologia da informação.
8. Discentes	Conhecimento da população a ser atendida, com informações que sirvam de base para as ações docentes e a organização das atividades, propiciando maior envolvimento e aproveitamento dos alunos.
9. Infraestrutura	Infraestrutura proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão do território a ser alcançado.
10. Gestão acadêmico-administrativa	Gestão acadêmica integrada e articulada às demais instâncias e processos da Universidade, que proporcione aos estudantes da modalidade de educação a distância o acesso a todos os serviços disponíveis na UFSCar, bem como a avaliação dos processos educacionais, material pedagógico, atuação de docentes e tutores.

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 1.502/2012.

O debate em torno da qualidade na educação a distância relaciona-se às especificidades inerentes à modalidade e, segundo Martins e Mill (2018), sua definição compreende, por um lado, aspectos subjetivos relacionados às expectativas dos envolvidos no processo educacional e que podem impactar na permanência, evasão e motivação dos estudantes em relação ao curso. Por outro lado, a busca pela qualidade implica na mensuração e avaliação das ofertas dos cursos por meio de indicadores que, no caso da UFSCar, estão descritos no Quadro 5.16 acima.



Conforme apontado no terceiro capítulo, em 2003 foram elaborados os Referenciais de Qualidade para a EaD que, em 2007, passaram por uma revisão. Segundo o documento, não há um único modelo de EaD, mas a natureza do curso que será ofertado, bem como as necessidades dos alunos são fatores imprescindíveis a serem considerados na estruturação dos sistemas. O documento ressalta, ainda, que os sistemas devem abarcar ao menos três dimensões: pedagógica, recursos humanos e infraestrutura. Nelas devem estar contemplados: a concepção de educação e de currículo quanto ao processo de ensino-aprendizagem; os sistemas de comunicação; o material didático; a avaliação; a equipe multidisciplinar; a infraestrutura de apoio aos alunos; a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira.

No que se refere à UFSCar, então, é possível dizer que os parâmetros de qualidade contemplaram o que consta nos Referenciais (BRASIL, 2007b), no sentido em que o sistema de gestão criado abrangeu os aspectos tidos como relevantes pelo documento, inclusive enfatizando, conforme mencionado na seção anterior, a criação de uma coordenadoria dedicada à formação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância. Conforme o Relatório da CPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a), a busca de qualidade na oferta dos cursos a distância representou, para a instituição, formar profissionais competentes, por um lado e, por outro, atender à demanda social. Além disso, conforme a fala do Participante K, a busca pela manutenção da qualidade nos cursos ofertados tornou-os caros, inviabilizando sua continuidade após a mudança nos parâmetros de financiamento do Sistema UAB, conforme será discutido no sexto capítulo.

ah, porque alguém fala “ah, não mas a UFSCar ela, a proposta de EaD da UFSCar ela é melhor do que outras propostas de EaD”, inclusive a gente acredita nisso e usa isso como argumento que não é um curso de qualquer jeito, não é um curso a distância que você faz só pra dizer que fez, um sem qualidade, vamos dizer. É um curso com qualidade, a mesma qualidade de um curso presencial. Essa que é a nossa filosofia, certo? É isso que a gente busca. Eu acredito que isso é verdade e que não é só a gente busca, né, que isso aconteça e o diferencial que faz com que isso acontecer, eu penso que é, a gente ter a visão de que não é barato fazer um curso a distância. Ou seja, os nossos cursos a distância eles não são baratos porque dá trabalho, tem que ter muito material, tem que ter variedade de material, demanda equipe, demanda um monte de coisa, não dá... demanda o tempo do professor em fazer uma boa aula, um bom material, em fazer um bom acompanhamento, demanda tutor, demanda tarefas que têm um alto grau de dificuldade, vamos dizer, demanda de tempo para ser corrigidas, vamos dizer assim, em vários casos acontece isso, várias disciplinas, né? (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

Os pontos destacados pelo Participante K em relação à qualidade dos cursos ofertados pela UFSCar coincidem com os que Costa (2007) aponta. Para o autor, há quatro concepções básicas que devem constituir a escolha de modelos de qualidade para a educação superior a distância: professores e alunos atuando em diferentes espaços; necessidade de tutoria para mediar o processo; necessidade de apoio ao estudante; aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, nas seções seguintes serão abordadas a gestão acadêmico-pedagógica e administrativa da EaD na UFSCar, com especial destaque para a concepção didático-pedagógica dos cursos, a organização da polidocência, os materiais didáticos e as tecnologias, ações voltadas aos discentes, articulação com os polos de apoio presencial e financiamento. Com base em Rumble (2003), é possível dizer que tais elementos merecem destaque na gestão de sistemas de EaD, uma vez que apresentam especificidades decorrentes da maneira como se organiza o processo de ensino-aprendizagem na modalidade.

### **5.3 Concepção didático-pedagógica dos cursos**

A organização dos tempos e espaços de aprendizagem em EaD são diferentes do presencial. Nesse sentido, nos cursos presenciais, os créditos dizem respeito ao tempo, bem como ao número de aulas em que alunos e professores se encontram no espaço da sala de aula. Já nos cursos a distância, os créditos relacionam-se ao tempo dedicado pelo aluno ao estudo da disciplina, no qual inclui-se desde o contato inicial com os materiais didáticos, perpassando a leitura e realização das atividades até a interação com os tutores e colegas de turma (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011 g). A flexibilidade de tempos e espaços propiciada pela EaD impacta no atendimento a diferentes perfis de aprendizagem, e isso deve ser considerado para a distribuição da carga horária dos cursos e frequência nas atividades presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

A pesquisa constatou que, no caso da UFSCar, recomenda-se de 20 a 25 horas semanais dedicadas ao estudo do conjunto das disciplinas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g). Isso implica num planejamento interdisciplinar que favorece o aluno no sentido em que há articulação de conteúdos entre diferentes disciplinas.

O semestre letivo é constituído por módulos com duração de 22 semanas, nos quais as disciplinas são organizadas em blocos com duração variada entre sete e 11 semanas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g). A opção por módulos foi feita por permitir flexibilidade quanto à oferta de disciplinas, as quais podem ser concentradas em poucas semanas ou diluídas por todo um módulo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

O primeiro mês de estudos de todos os cursos é reservado para a disciplina Introdução à EaD, cujo objetivo é inserir o estudante no universo da modalidade, isto é, familiarizá-lo com o ambiente virtual de aprendizagem e com as particularidades do estudo a distância. Os alunos com maiores dificuldades no uso de tecnologias podem realizar uma formação sobre informática básica presencial nos polos de apoio presencial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

A proposta metodológica dos cursos contempla, em sua maior parte, atividades assíncronas visando propiciar maior flexibilidade para o estudante organizar-se em relação aos seus horários (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g). Em conformidade com a legislação referente à EaD, contudo, os cursos oferecidos pela UFSCar preveem momentos presenciais, os quais são realizados nos polos de apoio em que o estudante está matriculado. Segundo informações do Relatório da CPA referente ao ano de 2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a), a frequência dos alunos nos polos de apoio presencial depende do que é previsto por cada curso e, ainda, da natureza das disciplinas, como as que contemplam parte da carga horária em atividades laboratoriais. Acerca dos encontros presenciais obrigatórios, o mesmo relatório esclarece que são agendados previamente.

Em suas considerações, o Participante K ressalta a importância dos encontros presenciais para a realização de atividades práticas com os alunos. Em suas palavras:

A gente compensou muita coisa no curso com encontro presencial, porque tinha muito, tinha acho que uma vez por mês, sei lá, tinham muitos encontros presenciais o nosso curso. Então a gente, no encontro presencial conseguia fazer muita coisa, então o curso era muito rico nisso nos encontros presenciais acontecia muita coisa, tinha oficina, os professores faziam atividades além da, não era só fazer prova, era muita coisa mesmo que a gente fazia no encontro, a gente levou muitas apresentações musicais para os polos também, a gente fazia muitos trabalhos de extensão nos polos (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

Buscando favorecer a interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância, isto é, dos alunos entre si e com os tutores, dos tutores entre si

e com os professores coordenadores de disciplinas, os conteúdos são organizados em Unidades de Aprendizagem, com duração de uma a duas semanas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g), conforme será explicado na seção 5.5, mais a frente.

Pelo que foi dito, fica claro que a concepção didático-pedagógica dos cursos ofertados pela UFSCar centra-se na aprendizagem do aluno e, assim, visa favorecer a flexibilidade, o que se reflete na organização em módulos e na prevalência de atividades assíncronas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Na seção que segue aborda-se a organização da polidocência.

#### **5.4 Organização da polidocência**

Pelos dados levantados com a pesquisa, é possível dizer que, embora a concepção didático-pedagógica tenha se centrado nos alunos, a docência foi elemento primordial para sua consecução na medida em que o trabalho docente focou-se na elaboração da proposta didática das disciplinas, na produção dos conteúdos em mídias diversificadas e, ainda, no acompanhamento dos tutores virtuais, presenciais e dos alunos cursistas de cada disciplina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a). Em virtude disso, a SEaD/UFSCar investiu no Curso de Formação Docente para subsidiar a construção da autonomia profissional na modalidade a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a), constituindo-se essa sua principal frente de trabalho, conforme já destacado. Contudo, esse processo sofreu resistência por parte dos professores, conforme esclarecem os Participantes C e F.

os cursos, eu acho que foi orientado, em primeiro lugar, buscando qualidade e inovação junto com os docentes, trabalho sempre muito junto com os docentes, nós tínhamos um pouco de dificuldade nesse movimento com todos os docentes por toda característica aí de ter que desenvolver um trabalho com muita antecedência. Então, na hora que você chega para um docente daqui a um ano, ah, mas tem que começar a pensar no material, ah imagina! Então isso a equipe sofria um pouco, era difícil, mas quando eu olho assim e vejo os outros, as outras experiências, eu acho que a gente conseguiu bastante coisa (PARTICIPANTE C, 22/11/2017).

“Botar” o professor que é doutor, que está a 30 anos trabalhando no presencial que acha que sabe tudo da disciplina dele para ele sentar na cadeira de aluno e reaprender foi muito doloroso para eles, não foi um processo natural. Então nós investimos nessa formação continuada, mas durante o processo. Ao fazer a disciplina, a gente dava a formação para ele, isso acabou dando um resultado melhor, depois a gente começou a criar os cursos de formação, pedir que, mas foi aos poucos, nós fomos tentando várias estratégias para a gente conseguir

adesão desses profissionais. Tinham profissionais que falavam: se eu tiver que me botar numa sala de aula para eu fazer, eu não vou fazer. E a gente precisava daquele professor para dar aula porque era o único que era com condições de fazer aquele curso ou dar aquela disciplina. Então nós tivemos que ir adequando conforme o sabor do momento, mas nós fomos organizando. [...] era praticamente uma formação *in service*, assim, enquanto eles faziam a gente orientava, que era o que a gente conseguia adesão para fazer (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Acerca da docência, nota-se que na EaD ela ocorre de maneira um pouco diferente do presencial. Neste, um único profissional, o professor, responsabiliza-se, sozinho, por todas as etapas envolvidas no ensino, quais sejam, seleção de conteúdo a ser ministrado, escolha de recursos didáticos e materiais de apoio, elaboração, aplicação e correção de exercícios, interação em sala de aula com os alunos, realização de avaliações, entre outras.

Na educação a distância, porém, para que o ensino seja viabilizado, é necessário o trabalho de uma equipe de profissionais, uma vez que, sozinho, o professor não consegue dar conta de preparar os materiais, inseri-los na plataforma virtual de aprendizagem, desenvolver recursos e mídias para facilitar a aprendizagem em diferentes estilos, ministrar encontros presenciais, preparar atividades e corrigi-las, etc. Ao conjunto de profissionais que atua de forma coletiva e colaborativa para realizar o processo de ensino-aprendizagem a distância, Mill (2010) denominou polidocência.

É importante considerar aqui que a maneira como se organizou a polidocência na UFSCar foi fortemente influenciada pelos parâmetros do Sistema UAB, uma vez que ao menos duas das funções, a de professor-pesquisador e a de tutor, constavam entre as que comporiam sua operacionalização<sup>57</sup>. No Quadro 5.17 é possível conferir as funções de cada membro da polidocência, bem como suas atribuições definidas pela gestão da SEaD/UFSCar.

---

<sup>57</sup> Verificar Quadro 3.10 no capítulo três.

Quadro 5.17 – Polidocência nos cursos da SEaD/UFSCar

Função na polidocência	Atribuições na UFSCar
Professor conteudista	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar do Curso de Formação de Professores na Modalidade a Distância, para a preparação do material didático da sua disciplina em formato virtual/digital;</li> <li>2. Pesquisar, selecionar e organizar o conteúdo e o material de sua disciplina;</li> <li>3. Participar das reuniões previamente agendadas pelo coordenador de curso e coordenação da UAB-UFSCar para decisões específicas tanto sob o aspecto pedagógico como administrativo de sua disciplina e/ou do grupo de disciplinas do módulo;</li> <li>4. Elaborar o plano de ensino, deixando claro ao aluno tudo o que vai ser feito no decorrer da disciplina, principalmente, as estratégias de trabalho com o grupo. Ou seja, quais os recursos utilizados para as interações virtuais e presenciais do aluno nas atividades, se a disciplina irá trabalhar com atividades individuais e ou coletivas, se há algum produto principal de produção na disciplina, a importância desta disciplina no curso e a sua relação com as outras disciplinas;</li> <li>5. Deixar claro, desde o início da disciplina, os critérios de avaliação e frequência;</li> <li>6. Adequar o plano de ensino conforme as sugestões dos Projetistas Instrucionais especializados em EaD;</li> <li>7. Elaborar, organizar e selecionar o conteúdo a ser disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem e no guia de estudo do aluno (material impresso);</li> <li>8. Desenvolver atividades com a visão da modalidade de Educação a distância de acordo com as orientações da coordenação UAB-UFSCar, projetista instrucional e equipe técnica do Moodle;</li> <li>9. Auxiliar a equipe técnica na formatação do seu ambiente virtual (Moodle), dando diretrizes e acompanhando o trabalho realizado. Principalmente, averiguar se todas as animações, os links e as atividades que tenham sonorização estejam funcionando corretamente;</li> <li>10. Avalizar a formatação final de seu material impresso e virtual após o trabalho da equipe técnica e linguística;</li> <li>11. Enviar com antecedência os materiais que serão utilizados nos polos (material impresso enviar com 45 dias de antecedência para revisões e impressão. As provas deverão ser enviadas com 15 dias de antecedência para a secretária. Os CDs também deverão ser enviados de 15 a 20 dias antes de sua utilização).</li> <li>12. Responder às necessidades da coordenação da UAB-UFSCar para o desenvolvimento de sua disciplina.</li> </ol>
Professor formador	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicar candidatos a tutores para a sua disciplina, sempre consultando o supervisor de tutoria do Curso para verificação do perfil necessário de inclusão dos tutores em seus projetos. A indicação deve ser realizada por meio de uma lista com nomes e e-mails ao supervisor de tutoria. Eles participarão de um curso de tutoria virtual pelo qual serão selecionados os que mais se adequarem ao perfil exigido pela UAB-UFSCar;</li> <li>2. Gerenciar os tutores virtuais sob sua responsabilidade. Antes do início da disciplina deverá fazer uma reunião com os seus tutores (presencialmente), apresentando o seu planejamento para conduzir a disciplina e os critérios que apoiarão a avaliação dos estudantes. É importante definir como serão as interações entre o grupo no Ambiente Virtual do Professor e Tutores. Neste encontro, a presença do supervisor de tutoria é fundamental para conhecer a agenda de trabalhos e prazos proposta pelo professor e se apresentar aos tutores como parceiro do professor e do grupo;</li> <li>3. Estabelecer parceria com os tutores presenciais. Aconselha-se que o professor se apresente virtualmente, via Chat ou webconferência, aos tutores presenciais no início da disciplina. Neste encontro deve informar sobre as estratégias pedagógicas da disciplina, apresentar as datas propostas para as atividades presenciais e convidá-los a participar do Ambiente Virtual do Professor e Tutores para troca de informações sobre os alunos durante a oferta da disciplina;</li> <li>4. Verificar os <i>feedbacks</i> e as postagens de notas dos tutores a cada semana para que haja uma coerência entre as avaliações dos vários tutores;</li> </ol>

	<p>5. Fazer os relatórios de final de Unidade ou Ciclo, em um texto síntese, dando <i>feedback</i> para todos os alunos sobre o resultado obtido, esclarecendo quaisquer pontos que necessitem ser explicitados;</p> <p>6. Manter contato com o supervisor de tutoria de seu curso para substituição de tutores ou acompanhamento de outros tutores sob sua responsabilidade caso o tutor de um grupo tenha algum problema de saúde/pessoal/profissional e se ausente por um curto período de tempo ou por período indefinido;</p> <p>7. Participar ativamente da disciplina, mesmo que em viagem, pois o ambiente é virtual e pode ser gerenciado a distância, sendo sua ausência justificada somente em caso de doença ou problemas pessoais sérios. De qualquer forma, quando isso ocorrer, a coordenação da UAB-UFSCar deve ser notificada imediatamente para orientação sobre a condução da disciplina;</p> <p>8. Estar acessível aos alunos caso seja solicitado para resolver alguma questão. Para tanto, é importante definir o(s) dia(s) e hora(s), a cada semana, que estaria acessível para interagir em fórum, <i>chat</i> ou webconferência (de acordo com a disponibilidade do professor);</p> <p>9. Nas webconferências o professor deverá se expressar de forma articulada e sonora;</p> <p>10. Organizar as atividades presenciais, agendando-as com no mínimo um mês de antecedência, dando as orientações necessárias para que a secretaria do curso e os tutores presenciais possam organizar as tarefas administrativamente no polo. A tutoria presencial deve estar bem articulada com o professor, ficando claro que não poderá alterar o dia das atividades presenciais sem previamente consultar a coordenação do curso;</p> <p>11. Organizar as atividades avaliativas e repassar os originais à secretaria do curso para envio aos polos. Verificar com a coordenação do curso a logística de aplicação de provas e com os tutores sobre critérios de avaliação;</p> <p>12. Fazer o fechamento das notas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos;</p> <p>13. Indicar alunos para recuperação (se houver) e participar do processo de abertura da disciplina para este fim.</p>
Tutor virtual	<p>1. Participar de reuniões realizadas no mês anterior à oferta da disciplina com o professor coordenador de disciplina e com o supervisor de tutoria;</p> <p>2. Compreender a proposta da disciplina e atividades, bem como sistema de avaliação da disciplina;</p> <p>3. Comunicar-se com o professor coordenador de disciplina e supervisor de tutoria no ambiente virtual Sala dos Professores antes e durante a oferta da disciplina, bem como, com os demais colegas tutores virtuais e presenciais para troca de experiência e informações sobre os alunos e método de ensino em desenvolvimento;</p> <p>4. Interagir com os 25 alunos da disciplina sob sua supervisão;</p> <p>5. Fazer relatórios semanais sobre o que está sendo visto e executado pelos alunos, explicitando momentos importantes das interações bem como possíveis dificuldades;</p> <p>6. Consultar o professor sobre questões referentes ao conteúdo;</p> <p>7. Consultar a supervisão de tutoria e o professor sobre dificuldades referentes à interação com os alunos;</p> <p>8. Orientar o aluno sobre com quem falar para solucionar alguma outra dificuldade que não seja de sua competência.</p>
Tutor presencial	<p>1. Comunicar-se com o professor coordenador de disciplina e supervisor de tutoria no ambiente virtual Sala dos Professores antes e durante a oferta da disciplina, bem como, com os demais colegas tutores virtuais e presenciais para troca de experiência e informações sobre os alunos e método de ensino em desenvolvimento;</p> <p>2. Dar ao aluno instruções básicas de informática;</p> <p>3. Orientar o aluno a como navegar no sistema;</p> <p>4. Auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos para serem encaminhados via internet ou correspondência para os professores;</p> <p>5. Auxiliar o aluno a organizar a sua agenda e participar das atividades presenciais (plano de estudos);</p> <p>6. Orientar o aluno nos laboratórios específicos dos cursos de acordo com sua especialidade;</p>

	<p>7. Comunicar-se com os tutores virtuais responsáveis sempre que ocorrer algum problema ou dificuldade dos alunos sob sua responsabilidade;</p> <p>8. Apoiar o tutor virtual e o professor coordenador de disciplina na organização de eventos presenciais em grupos (<i>workshops</i>, palestras, seminários e trabalhos);</p> <p>9. Apoiar o processo de aplicação de provas em dia de avaliação presencial;</p> <p>10. Fazer relatórios no Moodle sobre os alunos atendidos no polo.</p>
--	---

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2009a).

Quanto ao Quadro 5.17, vale notar, com base nos esclarecimentos do Participante M, que embora houvesse a divisão formal entre professor conteudista e formador, na prática, ambas as funções são exercidas pela mesma pessoa, ou seja, o coordenador de disciplina, o que consistiu numa particularidade da tipologia proposta pela UFSCar para o trabalho docente. Nas palavras do Participante M,

o professor não é um professor conteudista, ele é um professor formador, então ele tem que atuar junto com você porque quando ele chegar na sala de aula, ele precisa saber o que ele fez, né? Então isso também foi uma decisão que esse projeto UAB teve, professor conteudista e formador são a mesma figura. Em outras instituições não (PARTICIPANTE M, 08/02/2018).

De todo modo, a análise do Quadro 5.17 mostra que ao professor conteudista, também denominado de coordenador de disciplina, cabe implementar as sugestões de todo o grupo polidocente. Sobre seu perfil profissional, a pesquisa levantou que consiste em docente efetivo da universidade que esteja disposto a “repensar continuamente sua prática profissional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a, p. 109) e que, para tanto, tenha disponibilidade em desenvolver materiais didáticos em diferentes mídias e atuar em colaboração com os demais membros da polidocência.

Ressalta-se que os tutores virtuais e presenciais desempenham papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem a distância, pois, a partir de cada atividade ou Unidade de Aprendizagem, geram relatórios descritivos sobre o aprendizado de cada aluno, que são utilizados pelos professores coordenadores das disciplinas para fazer o replanejamento de sua proposta pedagógica e, também para dar um *feedback* geral sobre a disciplina e principais conceitos estudados ao final de cada ciclo ou unidade de aprendizagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a, p. 85). Nesse sentido, enfatiza-se que os tutores virtuais são especialistas nas disciplinas que acompanham e, da mesma forma que os professores coordenadores das disciplinas, antes de iniciarem suas atividades passam por um curso de formação, conforme esclarece o Participante G.



Uma coisa que a gente se preocupou bastante é que o tutor precisava ter um curso de formação. Então todo tutor para trabalhar em disciplina tinha que ter um curso de formação, até hoje é assim, se ele não tiver lá o, como é que fala, o certificado dele de que fez o curso, ele não pode atuar como tutor (PARTICIPANTE G, 07/12/2017).

Ainda sobre os tutores, os cursos a distância da UFSCar contavam também com a figura do tutor regente, definido pela Portaria nº 1.502/2012 como “supervisor presencial de estágio ou de atividades de prática profissional, que executa funções nos locais onde são realizadas pelos alunos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012b). O Participante H esclarece, em sua fala, a importância do tutor regente para os cursos a distância, bem como o pioneirismo da universidade nessa proposta.

No caso da Pedagogia e da Educação Musical, a prática de ensino e estágio supervisionado, vamos dizer, são a alma, constituem a alma dos cursos de formação docente. Fazer isso na modalidade a distância é absolutamente temerário porque você pode dar um atestado de que você não está formando nada e ninguém. Então a gente idealizou um modelo, mas foi um modelo que foi muito difícil de ser implantado porque a CAPES não reconhecia, a gente tentou negociar com a CAPES [...] a respeito da validade de se formar e contar com professores das redes como, digamos assim, co-supervisores de estágio [...] que é a tutoria regente, que a gente conseguiu implantar pelo menos na Pedagogia e na Educação Musical, então a gente formava professores na rede, nas diretorias de ensino, que recebiam os nossos estudantes. Num primeiro momento a gente conseguiu pagar durante algum tempo algumas cotas de bolsa de tutor para eles, uma forma inclusive de valorizar, porque bem ou mal é um trabalho que eles não têm que fazer (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

Também o Participante B explica como era a atuação do tutor regente na orientação dos estagiários do curso de Pedagogia a distância.

Qual foi a ideia que eu tive [...] era a gente pegar, mapear os alunos, saber onde é que eles estavam, montar eles nas salas do ensino fundamental, a professora recebia e acompanhava esses alunos, ao mesmo tempo essa professora recebia uma mentora que auxiliaria ela a receber os alunos do curso de Pedagogia. Então a gente tinha a informação não só pelo aluno que postava seu diário reflexivo nos nossos fóruns, mas a gente tinha os *feedbacks* das professoras, então a gente conseguia cruzar os dados, entendeu? Eu não podia inventar que ele foi na aula porque a professora dizia que ele foi na aula (rs) e o que ele fez na aula, então a gente conseguia. Ela fazia, o que acontece, ela fazia a formação, recebia uma certificação que dava progressão funcional para ela no município, ao mesmo tempo a gente tinha uma professora bem formada, porque ela tinha uma mentora que acompanhava ela e os nossos alunos tinham uma recepção de boa qualidade, entendeu? Então, assim, a gente cruzava, o nosso aluno falava: bom, eu vou fazer estágio com a professora tal, no lugar tal, entendeu, então envolvia um pouco mais, a gente sempre procurou colocar eles bem próximos de onde eles estavam, eles faziam estágio com essa professora, essa professora fazia o curso com a gente de mentoria pelo Portal dos Professores, as nossas tutoras do estágio supervisionado elas cuidavam das professoras e dos alunos ao mesmo tempo. Então elas eram a ponte, para você ver que o trabalho do tutor não é uma coisa qualquer (PARTICIPANTE B, 13/11/2017).

Conforme colocado no Quadro 5.17, a proposta da SEaD/UFSCar foi planejada e desenvolvida para que cada tutor do curso atendesse até o limite de 25 alunos. Sobre isso, os Participantes F e J esclarecem que houve negociações com os demais atores do Sistema UAB para que houvesse a aprovação do limite máximo que daria condições para que a UFSCar desenvolvesse uma tipologia de EaD mais personalizada, isto é, mais centrada no aluno como construtor da sua aprendizagem.

A gente criou o parâmetro um para 25 por disciplina, naquela época. Lógico que o nosso parâmetro foi sempre uma questão de discussão dentro da gestão em Brasília. Eles nunca estavam de acordo com o nosso parâmetro porque eles achavam que era demais, que se comparasse o nosso parâmetro com o de outras instituições, nós sempre tivemos muito mais tutores do que o resto do país, mas por conta desse modelo. E o que a gente justificava era como abrir um curso de Engenharia Ambiental em que eu tenho uma disciplina de Português e uma disciplina de Cálculo? O mesmo tutor não pode trabalhar com as duas disciplinas (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

Nós conseguimos convencer, primeiro umas 10 instituições, depois juntos nós conseguimos convencer a Capes [...] conseguimos convencer de que uma quantidade ideal seria de 15 alunos por tutor, para o tutor atender mesmo os alunos. Só que esse convencimento, de 100 para mudar para 15 era muito e estabeleceu-se que seria de 25 a 30, a critério das instituições. Como na ocasião eram 50 ou 70 instituições parceiras da UAB, algumas ficaram com 100, outras com 50, mas a maioria caiu para essa faixa de 25 a 30 em função dessas 10 principais que foram negociar, encaminhados pela UFSCar. Então aí tinha a Federal de Santa Catarina, a UNB, a Federal de Minas Gerais, nós tentamos investir nessa ideia de valorizar a interação, interação/interatividade tutor/aluno e menos investimento em tecnologias de suporte, 0800 e tudo mais (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

As palavras do Participante J corroboram o argumento de que a proporção de um tutor para cada 25 alunos favoreceu o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada por parte da UFSCar, a qual se baseou na implementação de recursos tecnológicos da Web 2.0, isto é, mais interativos e personalizados, menos massivos.

nós podíamos então ter um conjunto de tutores bem maior do que a gente precisava, nós pudemos investir na web 2, na noção de EaD típica da web 2, que era mais preocupados com a interação [...] Foi por isso que nós conseguimos negociar com o MEC, inclusive, a redução de alunos por tutor. A proposição era de 50 a 100 alunos por tutor, que era aquela proposta anterior de plantão, de 0800, de atendimento se o aluno procurasse e como passou a ser o inverso, o tutor procurado pelo aluno para induzir a formação, nós invertemos (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Do ponto de vista da gestão de sistemas de EaD, pode-se dizer que isso favoreceu a eficiência no atendimento e acompanhamento dos alunos, pois, sendo responsável por um número menor de estudantes, cada tutor poderia avaliar as atividades e dar *feedbacks* mais

ágeis, evitando a evasão. Segundo Rumble (2003), a demora na correção das atividades é um dos principais motivos para o abandono dos cursos a distância. Ainda de acordo com o mesmo autor, é necessário que o grupo de tutores também esteja submetido a um sistema de controle para indicar se está ou não cumprindo o seu papel dentro dos prazos estabelecidos. No caso da SEaD/UFSCar, verificou-se que o grupo de tutores virtuais é gerenciado pelo professor responsável pela disciplina e, também pelo supervisor de tutores do curso. Esse gerenciamento abrange, outrossim, os tutores presenciais dos polos.

O acompanhamento pedagógico dos alunos também era realizado por uma equipe ligada à COPEA, conforme explica o Participante N.

A EaD ela tem algumas particularidades e tem que ser feitas as adaptações nisso, então a gente tinha todo esse apoio, a gente tinha inclusive uma equipe de acompanhamento pedagógico, em que fazia monitoramentos diários nas disciplinas, buscando sanar pequenos problemas para que isso não estourasse num grande problema, porque como a gente fala de educação a distância, você tirar uma dúvida com o professor na sala de aula é rápido. Você vai lá, ergue a mão, pergunta aí encerra, mas na EaD esse processo é um pouco mais difícil, porque se eu estou lá, aluno, preciso entregar uma atividade, posto uma dúvida e o professor não vê, ele está me prejudicando porque eu estou sendo impossibilitado de terminar a atividade. Então pelo acompanhamento pedagógico, a gente via esses problemas, porque a gente tem o prazo de 48 horas para o professor responder, então a gente identificava esses problemas e tentava resolver o mais rápido possível. Às vezes é um link que não abre, às vezes é um PDF que não está disponível, então esse acompanhamento permitia em processo, ele era feito em processo, permitia que esses pequenos problemas não se tornassem grandes problemas. Então, quando a gente tinha essas equipes maiores, a gente mantinha essa equipe de apoio (PARTICIPANTE N, 08/02/2018).

É importante dizer, sobre a tipologia de trabalho docente proposta pela UFSCar, que o projetista educacional (KENSKI, 2018) ou *designer* instrucional (DI) desempenhou papel fundamental no planejamento das disciplinas, ao atuar ao lado do professor coordenador de disciplina. Segundo esclarece o Participante N, cada curso contava com um profissional de DI no início da oferta dos cursos pela parceria UAB-UFSCar. Após a instalação da SEaD, a COPEA passou a atuar junto a essas equipes para imprimir uma identidade visual e procedimental aos cursos como forma de atender a determinações da CAPES, conforme explica o Participante M:

Então eu organizei o trabalho das equipes de DI, na verdade, no sentido de aglutinar e tentar ver se a gente falava uma linguagem comum em termos de planejamento pedagógico, porque as DI de cada curso tinham muita independência de fazer o que queria fazer, o que quisesse fazer, então assim a gente foi tentando achar elementos comuns a todos os cursos, até porque naquela ocasião nós recebemos uma auditoria da Capes e ela questionou a nossa grande variabilidade de curso, então cada curso era de um jeito. Então foi a partir

daquele momento também que a gente sentiu necessidade de haver algumas padronizações, sistematizações, que pudessem dar uma identidade visual para todos os cursos da UFSCar, inclusive no formato de planejar, com guias de estudos, atividades, material de estudos, enfim, que perpassou o *layout*, que perpassou até os vídeos que eram produzidos, enfim a gente foi chamado atenção de que a gente não estava seguindo um padrão com uma identidade visual (PARTICIPANTE M, 08/02/2018).

Sendo assim, as equipes de DI atuavam junto aos professores coordenadores das disciplinas o que, para o Participante M, foi algo inovador em relação a outras IPES ofertantes de cursos a distância.

Ainda acerca do trabalho docente, considera-se relevante mencionar a Resolução ConsUni nº 672, de 26 de agosto de 2010, que dispõe sobre o Docente Voluntário em Educação a Distância na UFSCar. Conforme o documento, o objetivo é “possibilitar a prestação de serviços à Instituição por docentes ou pesquisadores, em caráter não remunerado, sem vínculo empregatício” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010b). O documento enfatiza que essa categoria de trabalho docente visa atender especificamente os cursos ofertados por meio da parceria com o Sistema UAB. A esse docente é permitido desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, desde que tenha formação e experiência condizente e comprovada. O docente voluntário é contratado por tempo determinado e por meio de um Termo de Adesão celebrado com o departamento responsável pela oferta das disciplinas nos cursos a distância. Além disso, segundo o documento, o percentual de docentes voluntários em EaD não pode ultrapassar 20% do número de docentes ativos na UFSCar. Por fim, o documento deixa claro que o docente voluntário poderá receber as bolsas de estudo e pesquisa do âmbito do Sistema UAB como remuneração de seus serviços nos cursos de graduação a distância. A Resolução ConsUni nº 672/2010 foi alterada em seus Arts. 4º e 6º pela Resolução ConsUni nº 892, de 16 de fevereiro de 2018. As alterações se deram no sentido de permitir à SEaD a celebração dos Termos de Adesão de docentes voluntários caso o departamento responsável pela oferta das disciplinas decline da contratação.

Do ponto de vista da institucionalização da EaD, pode-se dizer que a contratação de docentes voluntários para atuar nos cursos a distância configura-se num elemento limitante ao processo. Isso porque, mesmo estando regulamentada institucionalmente por uma resolução, a docência voluntária implica em precarização do trabalho docente, na medida em que se deixa de contratar um professor efetivo que poderia se dedicar

integralmente a atividades de ensino, pesquisa e extensão na temática Educação a Distância para se estabelecer um contrato de trabalho por tempo determinado que, quando recebe algum tipo de remuneração, é pelo pagamento de bolsas, o que não é feito com regularidade e nem expressa valores condizentes à qualificação profissional do docente. Nesse sentido, concorda-se com Silva e Nogueira (2014, p. 229), quando dizem que a docência voluntária é mais uma expressão da Reforma Universitária da década de 1990 que promoveu a “subordinação da educação ao mercado”.

Dito isso, percebe-se que a organização da polidocência nos cursos da UFSCar foi condizente com a concepção didático-pedagógica no sentido em que aliou as figuras do professor conteudista e formador na mesma pessoa, favorecendo não apenas o planejamento, mas também o acompanhamento e avaliação da disciplina e a interação com os tutores virtuais. Além disso, visou uma atuação mais personalizada por parte da tutoria virtual, estabelecendo o máximo de 25 alunos para serem atendidos e, ainda, enfocou a formação para a EaD como uma maneira de possibilitar a constituição da identidade profissional na modalidade a distância para todos os envolvidos no processo.

Na seção seguinte trata-se das escolhas da UFSCar a respeito dos materiais didáticos e tecnologias para a oferta dos cursos a distância.

## **5.5 Materiais didáticos e tecnologias**

Os materiais didáticos e as tecnologias constituem uma dimensão imprescindível para a viabilização de cursos na modalidade a distância, pois cumprem o papel de mediar as relações entre os professores e os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, afirma-se a ideia de que a EaD contemporânea se embasa na autonomia do aluno e não em seu autodidatismo, uma vez que cabe ao professor selecionar materiais e propor atividades a partir de uma intencionalidade pedagógica que promova a construção do conhecimento pelo aluno (LITWIN, 2001). Além disso, com base em Costa (2007), entende-se que os materiais didáticos devem apresentar uma linguagem dialógica e valer-se de mídias condizentes com as condições de acesso dos alunos. Sendo assim, pode-se dizer que as experiências atuais de EaD baseiam-se mais na interatividade entre alunos e entre estes e os professores, favorecida pelo desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem.

No que diz respeito à elaboração dos materiais didáticos, constatou-se que cada professor coordenador de disciplina conta com o apoio do DI, conforme já mencionado, bem como da coordenação de curso, que desempenha papel importante na articulação das diferentes disciplinas com vistas a conectá-las. Nesse sentido, os materiais elaborados por cada professor são disponibilizados aos demais como forma de incentivar sua apropriação por outras disciplinas e/ou semestres letivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

A elaboração dos materiais para cursos a distância envolve prévio planejamento e, nesse sentido, de acordo com os dados levantados pela pesquisa, as disciplinas dos cursos ofertados pela UFSCar em parceria com o Sistema UAB eram planejadas com o mínimo de seis meses de antecedência do início de sua oferta e deveriam contemplar o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, material impresso, material audiovisual e webconferências (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g). Vale lembrar, contudo, o esclarecimento do Participante Y (21/03/2018) de que, em 2014, a impressão dos materiais é substituída pela versão digital.

Acerca da produção dos materiais didáticos, o Participante H (15/12/2017) esclareceu que todo o recurso destinado foi aplicado integralmente pela universidade na formação das equipes que se responsabilizaram pela elaboração de conteúdos para três mídias: material impresso (livros e guias de estudos), CD, posteriormente substituído pelo DVD e ambiente virtual de aprendizagem. Nas palavras do Participante H (15/12/2017) “tudo tinha que ser construído do nada, porque como [...] era a primeira turma, digamos assim, você não tinha ambientes prontos, você não tinha nada” e o Participante D (29/11/2017) complementa dizendo que “[no] início, o que mais pesou foi o aspecto pedagógico, a compreensão do aluno, desenvolver materiais que fossem acessíveis”. Com a estruturação da SEaD, então, foram consolidadas as equipes especializadas na produção de vídeo-aulas, animações, jogos educativos, *e-books*, *podcasts*, entre outros recursos pedagógicos para serem utilizados nos cursos a distância. As possibilidades abertas pelo avanço das tecnologias digitais, contudo, fizeram surgir novos recursos audiovisuais, conforme explica o Participante W:

no começo era muito definido assim, tinha vídeo e tinha aquilo que não aparecia o professor, portanto a gente chamava de animação. Hoje a gente brinca um pouco mais com essa, com esse limiar entre uma coisa e outra e foi para além, a partir de tecnologias que surgiram nesses últimos tempos, né, então a gente continua trabalhando com vídeo [...] mas também experimenta coisas com

outras, com outros formatos, então a gente foi investir em animações 3D, a gente foi investir em construção de imagens e elementos gráficos para além de ilustrações, né, então a gente foi, foi brincar com fotos, foi brincar com figuras, com gravuras, com narrativas ficcionais, é... começamos a arranhar um pouco algumas tecnologias como realidade virtual e realidade aumentada, jogos educacionais nós temos muito interesse, ainda que são poucas possibilidades de trabalhar com eles porque eles são mais complexos de se desenvolver e demoram mais tempo, então eu diria que, que tendo movimento a gente acaba se envolvendo, tendo movimento a gente acaba tentando explorar, mesmo com algumas limitações técnicas, limitações de tempo, de força de trabalho, é... a gente busca ousar e experimentar coisas novas (PARTICIPANTE W, 21/03/2018).

As considerações do Participante C, abaixo, esclarecem que foi uma opção institucional a elaboração própria dos materiais didáticos visando inovação e construção de conhecimento.

algumas instituições fizeram a opção de contratar um serviço externo, terceirizaram toda essa parte de material didático, não queriam dor de cabeça, é uma opção. A nossa sempre foi não, nós temos aqui esses alunos, a *expertise*, tem os docentes e tal, vamos juntar esse pessoal, vamos formar esse pessoal, vamos construir um núcleo aqui interno porque é um núcleo onde a gente vai pesquisar, então, as inovações, vamos tentar ir à frente, vamos colocar, eu acho que deu certo, deu muito trabalho, mas deu muito certo, acho que até hoje tem os resultados, nós somos referência, eu acho que... sempre reconhecem o diferencial do nosso trabalho (PARTICIPANTE C, 22/11/2017).

Retomando o comentário do Participante D (29/11/2017), logo acima, vale mencionar que a acessibilidade a que se refere diz respeito ao atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem que podem apresentar os alunos a distância. No entanto, a pesquisa constatou que a produção de materiais acessíveis a alunos com deficiência visual e auditiva foi uma frente de trabalho importante na gestão da EaD da UFSCar. Nesse âmbito, foram produzidos áudio-livros e áudio-descrições dos materiais audiovisuais, tradução de vídeos e áudios para Libras, colocação de legendas e adequação dos materiais digitais disponibilizados no AVA. A iniciativa de tornar os materiais acessíveis rendeu à UFSCar o terceiro lugar no “Prêmio Nacional de Acessibilidade na Web 2012” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a, p. 62), cujo objetivo é identificar iniciativas que possam elevar ao nível máximo o potencial da internet, conferindo-lhe legitimidade junto ao campo educacional. Os depoimentos dos Participantes K e Z ilustram a necessidade de desenvolvimento desses materiais, bem como as dificuldades para criá-los.

a gente tinha, a gente, por exemplo, começou a fazer áudio-livros, áudio-livros antes de qualquer um pensar em existir, a gente tinha até nossa equipe, nossa locutora, nosso, a pessoa que gravava. A gente começou a, a gente fazer muita

partitura, porque todo livro de música precisa de muita partitura e isso não é qualquer um que faz, tem que ter um trabalho técnico sim, pesado, que o professor não faria, entendeu? (PARTICIPANTE K, 19/12/2017)

antes, bem antes de ter até um aluno com deficiência, a SEaD fez é... todas as introduções das disciplinas foi feito janela de Libras, protótipo. Ah, se algum dia a gente tiver um aluno tal. Aí realmente entrou um aluno, só que era deficiente visual. Ai como que vai ser, tal? Aí não sabiam direito, aí chamaram o pessoal da computação para ajudar, daí ficou um pouco truncado no começo, aí eu entrei, isso foi em, o aluno entrou em 2011, eu entrei em 2012. Daí ele ficou até 2000, são cinco anos, ele ficou, acho que até 2017. [...] a SEaD foi criando o jeito dela para atender esses alunos, né, conforme foram aparecendo. A gente nunca conseguiu ter um planejamento “não, quando entrar um aluno, a gente vai fazer assim, vai fazer assim e daí vai dar esse resultado”. Nunca foi assim (rs). Sempre vem os alunos, aí corre daqui, corre de lá, aquela correria para entregar o material para o aluno, né? Então sempre foi, a gente foi criando alguns métodos, né, que a gente já sabe que dá certo, “não, vamos fazer assim que dá certo. Vamos fazer assim que não dá problema no leitor, não dá incompatibilidade”, então a gente foi aprendendo, mas não tinha uma fórmula assim (PARTICIPANTE Z, 03/04/2018).

Os materiais didáticos já produzidos pela EaD da UFSCar são disponibilizados no Repositório Digital da SEaD, o Livre Saber. Segundo o Participante Y (21/03/2018), é uma exigência da CAPES que os materiais que foram produzidos para os cursos do Sistema UAB tenham licenciamento aberto e, para tanto, cada autor escolhe um *Creative Commons*<sup>58</sup> para disponibilizar seu trabalho no LiSa.

O Moodle foi o ambiente virtual de aprendizagem adotado pela UFSCar para promover a interatividade entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem a distância. Ele permite o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas, pois oferece uma diversidade de ferramentas para que o docente possa disponibilizar materiais em diferentes mídias e elaborar atividades que podem ser realizadas individual ou colaborativamente entre os alunos. De acordo com o que foi apresentado no segundo capítulo, a SIn da UFSCar já estava realizando estudos e testes com esse AVA que substituiria o WebCT, até então utilizado como apoio à educação presencial. A chegada dos docentes com experiência em EaD logo no início da parceria com o Sistema UAB contribuiu para que o Moodle se consolidasse como tecnologia para viabilizar a modalidade a distância institucionalmente. O Participante J explica como isso ocorreu.

---

<sup>58</sup> O *Creative Commons* é o tipo de licença criativa mais popular. Segundo definição de Magalhães e Conselho (2018, p. 394), as “licenças criativas são tipos de licença de direito autoral criados para dar dinamismo, agilidade e legalidade ao compartilhamento de obras intelectuais, simplificando a regulação de direitos autorais”. Na compreensão dos autores, o crescimento das licenças criativas é consequência da enorme quantidade de ofertas e demandas da sociedade atual. Maiores informações sobre o *Creative Commons* podem ser acessadas no link: <https://br.creativecommons.org/>. Acesso em: 05 jan. 2019.



E aí nós, então, começamos a trabalhar em cima do Moodle e foi na ocasião que a [nome] entrou. A [nome] chegou em 2007 e nós já, se não me engano foi em 2007, e ela tinha essa experiência da computação por trás do Moodle. Então a [nome] tinha a experiência pedagógica do Moodle, eu tinha a experiência avaliativa e como gestão pelo Moodle e a [nome] tinha experiência como programadora da coisa e aí o trio se juntou para poder fundamentar uma nova proposta pedagógica da instituição. Uma proposta de EaD fundamentada na web 2 é uma proposta diferente da proposta de EaD fundamentada na web 1, que obviamente é diferente de uma proposta de EaD fundamentada na internet, fundamentada no analógico. [...] Então essa proposta pedagógica, ela vai se amadurecendo exatamente em função do que nós tínhamos na ocasião, e na ocasião que nasce a UAB, que estrutura-se a comissão de implantação, que a EaD UFSCar começa a se estruturar em nível de graduação, o que nós tínhamos de tecnologia para a ocasião era a tecnologia da web 2 para poder fundamentar, por isso. A inserção do Moodle na discussão fez com que mudasse a proposta pedagógica, que era uma e passou a ser outra. Então, tivemos que investir mais na formação de professores, a noção de tutoria mudou, tivemos que investir mais na formação desses tutores porque eles passaram a ser mais importantes do que eram anteriormente. Anteriormente era mais suporte e plantão, inclusive 0800 que nós tínhamos contratado por aí, mas já suspendemos logo no começo (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Além do Moodle, o Relatório CPA 2009 menciona o Sistema de Organização de *Feedback*, Interações e Avaliação (SOFIA) como outro recurso virtual para promover as interações entre os participantes do curso. Em relação ao SOFIA, trata-se de um “programa desenvolvido para facilitar o acompanhamento dos alunos e dos tutores pela gestão da UAB-UFSCar: Coordenação Geral, coordenação pedagógica, coordenação de curso, professor, supervisor de tutoria e tutor” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a, p. 85).

Embora o histórico da EaD tenha acompanhado as mudanças nas tecnologias de informação e comunicação, conforme ressalta o Participante J no excerto acima, é válido lembrar que o surgimento de uma nova tecnologia não exclui o uso da anterior no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os cursos EaD da UFSCar também utilizaram, na fase inicial, mídias impressas, das quais são exemplos os Guias de Estudo. Os Guias de Estudo são compostos por Unidades Temáticas, as quais são base para a organização de cada disciplina no AVA do curso. Para que não tomem a forma de uma apostila, os conteúdos dos Guias de Estudo devem ser articulados aos disponibilizados nas demais mídias utilizadas no curso, isto é, AVA, CD-Rom, vídeos, entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a, p. 86).

Para a elaboração das Unidades Temáticas, foi proposto o roteiro descrito no Quadro 5.18 visando padronizar a elaboração e favorecendo, assim, a criação da identidade visual dos cursos.

**Quadro 5.18 – Roteiro para a elaboração dos Guias de Estudo dos cursos a distância da UFSCar**

Item de cada Unidade Temática do Guia de Estudos	Descrição
1. Primeiras palavras	Apresentação geral da Unidade Temática, contendo seus objetivos de aprendizagem e a apresentação do que será abordado nos itens subsequentes.
2. Problematizando o tema	Apresentação de questionamentos visando a inserção do aluno na temática, bem como o levantamento de seus conhecimentos prévios.
3. Texto básico para estudos	Conteúdo da disciplina para aprofundamento no tema, o qual deve ser condizente com os objetivos da Unidade Temática.
4. Considerações finais (resumo)	Síntese das discussões desenvolvidas ao longo da Unidade Temática.
5. Atividades de aplicação, prática e avaliação 5.1 Atividades individuais 5.2 Atividades coletivas	Atividades propostas com a finalidade de fixação dos conhecimentos construídos, as quais podem ser realizadas individualmente ou coletivamente, nos polos de apoio presencial.
6. Estudos complementares 6.1 Materiais suplementares 6.2 Saiba mais... 6.3 Outras sugestões de fonte de informação 6.4 Referências bibliográficas	Apresentação de outros materiais, como textos, livros, jornais, filmes, imagens etc., que possam complementar os conteúdos abordados na Unidade Temática. Vale ressaltar, em relação aos materiais suplementares, a necessidade de que estejam disponíveis na biblioteca do polo de apoio presencial ou no AVA.

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório da CPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009a).

Para o Participante Y (21/03/2018), o roteiro para a elaboração do Guia de Estudos contribuiu para a institucionalização da EaD na medida em que auxiliou os docentes na elaboração dos materiais didáticos e, também, na organização do ambiente virtual. Contudo, o mesmo Participante indica que houve resistência por parte de alguns professores quanto ao uso do roteiro. Em suas palavras:

Então, primeiras palavras, problematizando o tema, texto base para estudos, estudos complementares, o texto em si, estudos complementares, saiba mais e as referências. Essa era a estrutura. 70% dos materiais estão assim. Óbvio que alguns professores não aceitaram, então alguns materiais você consegue ver que a pessoa fez como ela quis e eu acho que isso foi importante também porque ela “olha, não cabe o que eu tenho para dizer aí”. Então, mas a concepção pedagógica funcionou muito bem, muito bem. Porque também eles levavam essas primeiras palavras para o ambiente virtual, esse problematizando o tema para o ambiente virtual, então acho que deu um apoio pedagógico para quem estava montando, que a maioria dos professores, senão todos os professores, marinhoiros de primeira viagem, nunca tinham passado por aquilo. Então eu acho que isso direcionou e ajudou bastante (PARTICIPANTE Y, 21/03/2018).

A partir das considerações do Participante Y, vale lembrar que, após a primeira oferta de cada disciplina, os materiais didáticos poderiam ser revistos e alterados considerando as avaliações feitas pelos estudantes e tutores que acompanhavam o

professor, o que, na perspectiva do Participante Y, “contribuiu para a qualidade do material”.

Ainda no que diz respeito aos materiais, merece destaque a produção, pela SEaD de quatro coleções impressas em parceria com a EdUFSCar: Coleção UAB-UFSCar, destinada aos alunos dos cursos de graduação a distância; Coleção Especialização; Coleção Formação Continuada; Coleção de textos e artigos científicos relativos à pesquisa em EaD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2014a). Sobre essas produções, pode-se dizer que denotam o potencial da modalidade para a produção e compartilhamento de conhecimento, uma vez que, conforme já foi dito, são disponibilizadas no repositório para livre acesso.

Sendo assim, pode-se dizer, a partir do que foi exposto acerca dos materiais didáticos e tecnologias, que as escolhas visaram manter o enfoque no processo de ensino-aprendizagem a distância mais personalizado e adequado aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Isso porque, no que se refere à tecnologia mediadora das interações entre alunos e professores, a opção foi pelo Moodle pela diversidade de recursos que oferece e por possibilitar a disponibilização de conteúdos em diferentes formatos e, no que diz respeito aos materiais didáticos, buscou-se produzi-los institucionalmente de forma que atendessem à concepção didático-pedagógica proposta pela UFSCar.

Dito isso, na seção seguinte o foco se volta para as ações relacionadas aos discentes, precipuamente no que se refere ao atendimento de seus direitos enquanto estudantes dos cursos a distância da UFSCar.

## **5.6 Ações voltadas aos discentes**

No que diz respeito à institucionalização da EaD, em relação ao corpo discente importa considerar sua participação nos órgãos colegiados, garantindo sua representatividade, bem como sua efetiva integração nos programas desenvolvidos institucionalmente, inclusive tendo acesso à pesquisa e à extensão como forma de plena formação em nível superior (BRASIL, 2013a).

Acerca da representação nos colegiados institucionais, a pesquisa constatou por meio das atas das reuniões do Conselho Universitário e do Conselho de Graduação a

presença de representantes dos cursos de graduação a distância. Nesse sentido, na reunião extraordinária do ConsUni, datada de dois de junho de 2008, por meio do Parecer ConsUni nº 416, é aprovada a forma como ocorreria a participação dos alunos dos cursos UAB-UFSCar na pesquisa eleitoral para a elaboração das listas tríplices de candidatos à reitoria e vice-reitoria da UFSCar. Também na ata da quinta reunião do Conselho de Graduação, realizada em 13 de abril de 2009, comenta-se a respeito da representatividade dos cursos EaD no mencionado Conselho e defende-se que o mandato dos alunos dos cursos a distância vá até o mês de setembro, uma vez que é nesse mês que se encerra o semestre letivo dos cursos EaD. As falas dos Participantes D e N corroboram a informação de que os alunos compõem os colegiados da universidade.

[A] PROGRAD chamou todos os conselheiros lá e eu era membro do conselho [...] e tinha também um representante de cada turma, então turma 2013, desculpa, 2010, 2008, 2000 e, sabe, cada, até 2013, cada turma tinha o seu representante, tudo certinho (PARTICIPANTE D, 29/11/2017).

É, eles participam, inclusive de conselhos, a gente tem... Isso, eles se lançam, eles participam, a gente tem no ConsUni representante da EaD, né, a gente tem o Conselho da EaD também (PARTICIPANTE N, 08/02/2018).

A representatividade dos alunos da graduação a distância nos órgãos colegiados é importante do ponto de vista da institucionalização porque cria um espaço para as demandas específicas, como ocorreu na sétima reunião ordinária do Conselho de Graduação, ocorrida em 10 de agosto de 2009. Durante essa reunião, conforme registrado em ata, discutiu-se sobre a reivindicação dos estudantes dos cursos a distância para que fosse firmado um convênio com a SPTrans para que os alunos da cidade de São Paulo tivessem direito ao passe estudantil. O Participante J também aborda essa questão em sua fala:

o aluno da educação presencial tem direito a desconto no transporte público, o aluno da educação a distância nós não temos no transporte público de São Carlos para aluno que mora lá em Tarumã, mas lá em Tarumã nós conseguimos para ele. Mas aí foi feito parcerias com as prefeituras, foi feito [...] Por exemplo, na grande São Paulo nós temos alunos que estudam em Jandira, mas ele morava lá em Guarulhos. Nós tínhamos que conseguir parceria com transporte público de Guarulhos, de São Paulo e de Jandira para conseguir atravessar e chegar até lá. A gente correu atrás disso e conseguiu para muita gente. Então é um processo mais complexo, mas nós conseguimos viabilizar muita coisa (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Nota-se, ainda, nessa mesma reunião, o debate acerca de três pontos relacionados à vida acadêmica dos estudantes de graduação a distância, quais sejam: o desempenho

mínimo dos estudantes nos cursos a distância<sup>59</sup>; normas para sistemática de avaliação de desempenho acadêmico dos estudantes de graduação a distância e; transferências dos estudantes de cursos a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009e; 2009f; 2009g).

No que diz respeito ao desempenho mínimo dos estudantes dos cursos de graduação a distância, conforme a Portaria nº 688/2010, ficou definido que o estudante que durante dois módulos consecutivos não obtivesse a aprovação mínima de oito créditos de disciplinas perderia a vaga. Também ficou estabelecido que não seria concedido trancamento de matrícula e nem cancelamento aos alunos dos cursos de graduação a distância.

Acerca da normatização para sistemática de avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos ofertados na modalidade a distância, dada pela Resolução COG nº 17, de 10 de agosto de 2009, verifica-se o cumprimento da legislação da EaD que estabelece a prioridade das avaliações presenciais, as quais compõem 51% da média final de cada disciplina do curso.

Em relação à transferência dos estudantes, a investigação constatou que a Resolução COG nº 18, de 10 de agosto de 2009 permitia a transferência de alunos do mesmo curso e turma de ingresso entre dois polos de apoio presencial, a partir do segundo módulo do curso. A análise da ata da segunda sessão da 20ª reunião ordinária do Conselho de Graduação, datada de seis de maio de 2011, revelou a discussão sobre oferta de vagas para a transferência interna dos cursos da modalidade a distância, reforçando os critérios colocados na Resolução nº 18/2009. Também os Relatórios Anuais de Atividades, referentes a 2008 e 2011, revelam transferências internas de alunos de cursos a distância, conforme Tabelas 5.4 e 5.5.

---

<sup>59</sup> Regulamentado primeiramente pela Resolução COG nº 16, de 10 de agosto de 2009 e, posteriormente, pela Portaria GR nº 688, de 20 de setembro de 2010.

**Tabela 5.4 – Transferências internas de alunos dos cursos de graduação a distância da UFSCar em 2008**

Cursos na Modalidade EaD	Transferência Interna		Transferência Externa		Total
	1º/2008	2º/2008	1º/2008	2º/2008	
Educação Musical - Licenciatura	-	-	-	-	-
Engenharia Ambiental - Bacharelado	-	1	-	-	1
Pedagogia - Licenciatura	-	-	-	-	-
Sistema de Informação - Bacharelado	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2009j, p. 78).

**Tabela 5.5 – Transferências internas de alunos dos cursos de graduação a distância da UFSCar em 2011**

Cursos na Modalidade EaD	Transferência Interna		Transferência Externa		Total
	1º/2011	2º/2011	1º/2011	2º/2011	
Educação Musical - Licenciatura	-	0	-	-	-
Engenharia Ambiental - Bacharelado	-	3	-	-	-
Pedagogia - Licenciatura	-	3	-	-	-
Sistema de Informação - Bacharelado	-	2	-	-	-
Tecnologia Sucroalcooleira	-	0	-	-	-
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>8</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2012c, p. 190).

Contudo, a transferência de alunos dos cursos presencial para a EaD e vice-versa não é permitida em virtude do modelo de financiamento do Sistema UAB. Tampouco é permitido ao aluno da EaD escolher a disciplina que irá cursar, como ocorre em cursos de graduação. O Participante J explica isso em sua fala:

eles [alunos] estão no sistema SIGA, todos eles, têm direito à transferência, inclusive de polos que era proibida até recentemente, podem transferir de curso desde que tenha equivalência, mas a gente não permite a entrada de um outro aluno no curso da UAB porque a CAPES não permite, não é algo institucional. A CAPES não permite um CPF novo no meio do caminho. Se o aluno quiser transferir, ele tem que entrar no começo do curso, uma nova entrada, e aí a gente dá dispensa na disciplina, então ele tem que seguir a turma. Mas não é uma limitação nossa da instituição, é limitação do governo federal que não permite que avance o estudante para ele entrar onde ele quer, mas o aluno nosso que sai, se ele quiser entrar no presencial ele pode entrar e consegue a dispensa também, mas ele vai ter que fazer a transferência. Resumindo, o curso que vai receber é que tem que aceitar as regras todas. Então os nossos cursos aceitam a entrada, mas ele tem que entrar no começo, porque o CPF dele só pode entrar na CAPES, lá no sistema da CAPES no começo. Já que o financiamento da UAB vem através do financiamento, de dinheiro, financiamento do governo federal, o governo federal financia pelo CPF e o CPF entrando no meio do caminho é como se ele entrasse sem o dinheiro vi, então ele não é computado se ele entrar no meio do caminho, portanto não permite. [...] Tem uma coisa também que não é muito simples para o aluno da EaD, é que ele não tem direito a escolher qual disciplina ele vai fazer, porque o governo financia por pacotes, mas de novo é uma regra, é um rigor, é um problema do modelo UAB Brasília, não um modelo da UAB-UFSCar (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

A pesquisa constatou, também, que houve esforços institucionais para que os alunos dos cursos de graduação a distância pudessem participar de atividades de iniciação

científica. Vale lembrar que as análises dos PDI e Planos de Gestão, expostas no quarto capítulo, já haviam apontado esse aspecto. Sobre esse tema, os depoimentos dos Participantes D, K e A são ilustrativos.

Nós tivemos três casos de iniciação científica que o estudante veio para São Carlos para fazer. Tivemos três. Uma de Itapetininga. Não, desculpa. Acho que [são] duas de Itapetininga e uma de São José dos Campos. O pessoal veio para São Carlos para fazer essas atividades, foi no DECiv [Departamento de Engenharia Civil]. Tem um caso de um estudante nosso que fez, terminou o curso e fez o mestrado e o doutorado aqui no departamento [...] Eles têm o mesmo acesso dos demais, porém a maioria deles trabalha. Então para eles, conseguir, ter uma bolsa não é vantagem. E outra, ter uma bolsa de iniciação científica implicaria que ele precisaria estar aqui no campus, no campus da universidade, pelo menos 20 horas e eles não têm essa disponibilidade. A maioria deles que consegue bolsa é para desenvolver um estágio supervisionado não obrigatório, ou obrigatório, numa empresa particular. Tem alguns que estão nesse caso (PARTICIPANTE D, 29/11/2017).

Ah, como é que o aluno do curso a distância que mora lá [...], vai fazer IC? Ele tem que conhecer o professor aqui, o professor tem que fazer o projeto, mandar não sei o que e fazer. Aconteceu isso. Teve vários alunos que fizeram IC no curso a distância. [...] Ah, mas foi menos que no presencial. [...] lá a gente tinha 10 vezes mais alunos do que tinha aqui, então deve ter sido menos, porque proporcionalmente a gente só com 10 professores não dá para orientar 500 alunos, né, a gente chegou a ter 600 alunos no curso a distância. Acho que até mais. Não dá, com 10 professores, para orientar tudo isso e os professores voluntários, que é como foram chamados os professores que recebiam só bolsa, que não eram da UFSCar, não orientavam, nem podiam orientar. Então é isso. Mas a gente já teve aluno que fez normal, fez iniciação científica, publicou artigo, depois entrou em mestrado, doutorado e tal, então normal, certo? (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

aí vinha alguém falava assim “ah, eu quero fazer iniciação científica”. Daí eu passava a lista dos professores doutores que podiam orientar. Eu sei de uma, duas iniciações científicas que o [nome] orientou, ponto. Não tinha. A gente, a gente, o grupo da gente até pouco tempo atrás era de 11 professores para os dois cursos, presencial e a distância (PARTICIPANTE A, 13/12/2017).

Por outro lado, a análise da ata da 25ª reunião do Conselho de Graduação, datada de 12 de dezembro de 2011 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011e), evidenciou dificuldades para a realização de pesquisas por parte dos alunos, decorrentes da implementação da EaD a partir dos consórcios estabelecidos entre as universidades, ofertantes dos cursos, e os municípios, responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial. A manifestação do aluno do curso de Engenharia Ambiental registrada na ata revela que, por apresentarem estruturas simples, os polos não oferecem condições para o desenvolvimento de pesquisas na área. Como resposta, o coordenador do curso à época, cuja fala também se encontra registrada no documento, explicou que se busca vencer esse

desafio da iniciação científica atrelando o estágio supervisionado ao trabalho de conclusão de curso, o qual é acompanhado por um docente da universidade.

Além do mais, os parâmetros de financiamento impostos pelo Sistema UAB atuaram como limitadores da função docente, pois, ao professor vinculado e remunerado pelas bolsas não eram previstas atividades de orientação, apenas de ensino, conforme se observa nas atribuições dos papéis constantes no Quadro 3.10, no capítulo terceiro desta tese, e é confirmado pelo comentário do Participante A.

a EaD ela começou de uma forma de financiamento ruim, porque uma vez que você convida um docente para atuar e fala “oh, você vai preparar a disciplina [...], vai acompanhar” e você vincula o docente à disciplina, ele não vai ofertar extensão EaD, ele está recebendo uma bolsa para o conjunto de demandas da disciplina, ele não vai orientar, a não ser que tenha vaga de orientação de um IC que brilhe muito os olhos e que naquele ano específico ele não está orientando o TCC do presencial porque no presencial somos nós que orientamos o TCC e aplicamos as disciplinas e tudo. Então a EaD ficou sem, aplicar disciplina ponto, recebo bolsa X, acabou. Não tem esse envolvimento. O docente ele não atende os alunos da EaD da mesma forma porque o financiamento é pensado na caixinha, né? Eu pago bolsa para você ofertar disciplina, ponto. Para você preparar, né, material, [...], disciplina (PARTICIPANTE A, 13/12/2017).

A respeito da participação dos alunos dos cursos a distância em atividades de extensão universitária, a pesquisa evidenciou a integração dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância à Orquestra Experimental da UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016d).

Vale ressaltar, ainda, as evidências que demonstram a inserção dos alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Educação Musical a distância em iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), conforme indicado pelo Relatório Anual de Atividades (2014b; 2015e) e o acesso à carteirinha estudantil e a serviços como a Biblioteca Comunitária, além da Biblioteca Virtual Pearson, segundo esclarecem os Participantes D, J, N e AA.

Primeiro que todo estudante da UFSCar, independente da modalidade, a carteirinha dele é a mesma, ele tem acesso a toda estrutura da universidade e, além disso, os estudantes da EaD eles têm acesso, através do ambiente virtual, à Biblioteca Pearson (PARTICIPANTE D, 29/11/2017).

na biblioteca, nós brigamos que tinha que ser diferente o acesso, o aluno da EaD tinha direito a 30 dias e não a 12 como os presenciais têm, porque o material didático, pega um livro, o aluno presencial tem direito sete a 12 dias de acordo com a quantidade de livros e com o perfil dele. Mas o aluno a distância, 12 dias não dava tempo nem de o livro chegar lá, porque ele tinha que vir buscar o livro ou tinha que mandar via Comut, que é um sistema de parceria que nós conseguimos criar com os polos, já existia entre os campus, o aluno de São Carlos



que quisesse pegar um livro que tinha só em Araras, tinha um sistema chamado Comut que o livro era enviado via malote para cá e o aluno pegava aqui, em São Carlos no caso. Nós pegamos isso e expandimos para todos os 20 polos do começo. Então o aluno lá de Tarumã, o Comut mandava até lá e ele pegava esse livro e tinha direito a ficar 12 dias com esse livro, ah desculpa, no começo eram 12 e nós brigamos por 20, por 30, e depois ficou estabelecido em 20 já que os próprios alunos disseram que não precisava de mais de 20. Então, olhe só, nós precisávamos diferenciar algumas regras, o aluno tinha que ter direito a mais tempo por uma questão lógica de peculiaridades da EaD, mas em outras tinha que ser igual (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Hoje eles são alunos da UFSCar. Então se eles vierem aqui, eles vão conseguir pegar um livro, eles vão almoçar, eles têm a carteirinha normal, eles têm todos os mesmos benefícios. Os mesmos direitos que os alunos do presencial têm, eles têm. Eles têm o passe, né, mas não tinha nada, então a gente era muito cobrado por isso também porque alguns alunos que são da EaD, foram do presencial daqui, né? (PARTICIPANTE N, 08/12/2017).

O aluno não é da UAB. O aluno é da UFSCar, tanto que ele recebe a carteirinha da UFSCar, ele é um aluno da UFSCar como os outros (PARTICIPANTE AA, 05/04/2018).

Interessante destacar a fala do Participante J (14/11/2017), pois evidencia que as particularidades da modalidade a distância precisam ser consideradas pelos gestores de sistemas de EaD. No entanto, essas especificidades não podem tornar-se elementos limitantes à institucionalização da modalidade.

Pelo que foi dito a respeito das ações voltadas aos discentes dos cursos a distância, destaca-se que UFSCar preocupou-se em inseri-los nas instâncias colegiadas, bem como possibilitar acesso a atividades de pesquisa e extensão, as quais foram limitadas, em certa medida, pela organização e parâmetros de financiamento do Sistema UAB.

Na seção que segue será examinada a relação da UFSCar com os polos de apoio presencial parceiros na oferta dos cursos a distância.

### **5.7 Articulação com os polos de apoio presencial**

O polo consiste numa “unidade acadêmica que dá apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e de aprendizagem dos cursos e dos programas ofertados a distância por instituições de ensino superior” (BRASIL, 2013a, p. 16). Nesse sentido, é um importante ator para a oferta dos cursos a distância no âmbito do Sistema UAB ao oferecer as condições de infraestrutura física e tecnológica para que o estudante tenha acesso à mediação didático-pedagógica e possa estudar a distância com qualidade.

Para tanto, seus ambientes devem contar com boa iluminação, ventilação, climatização e mobiliários adequados às finalidades propostas. Segundo o Guia de Informações Básicas sobre o Sistema UAB (BRASIL, 2013a), o polo deve apresentar a seguinte estrutura física, tecnológica e de pessoal para ser bem avaliado e habilitado para a oferta de cursos a distância:

- Infraestrutura física e tecnológica:
  - a) Ambientes administrativos: sala para coordenação do polo (obrigatória); sala para secretaria (obrigatória) e sala para reunião;
  - b) Ambientes acadêmicos: salas multiuso, ou seja, para tutoria, aulas, realização de provas, apresentação de vídeos e webconferências, entre outras atividades (no mínimo uma sala é obrigatória); laboratórios pedagógicos (específicos para cada curso);
  - c) Ambientes de apoio: laboratório próprio de informática, conectado à internet e com instalações elétricas adequadas (obrigatório); biblioteca com espaço para estudo (obrigatório);
  - d) Ambientes gerais: banheiros com acessibilidade.
- Equipe de trabalho: coordenador de polo, tutores presenciais, secretário ou apoio administrativo de polo, técnicos de informática, biblioteconomista ou auxiliar de biblioteca, segurança, serviços gerais para limpeza e manutenção e, quando for o caso, técnicos de laboratório pedagógico.

Quanto às relações institucionais com os polos de apoio presencial, a pesquisa constatou que a UFSCar estabeleceu uma lista de responsabilidades, sistematizadas no Quadro 5.19, que eram acordadas com os municípios e/ou estados por ocasião das assinaturas do Termo de Cooperação Técnica para a oferta dos cursos UAB-UFSCar. Esse Termo, desenvolvido pela UFSCar, serviu como referência para que a SEED/MEC, à época, criasse o Acordo de Cooperação Técnica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011g).

**Quadro 5.19 – Responsabilidades do polo de apoio presencial parceiro da UFSCar na oferta dos cursos a distância**

- Implantar, implementar e/ou aprimorar os Polos de Apoio Presencial em seu município, conforme estabelecido pela UFSCar;
- Dar visibilidade ao Polo de Apoio Presencial, por intermédio de placas, iluminação apropriada e segurança local para acesso dos alunos matriculados junto aos Cursos da UAB-UFSCar e da equipe técnica que trabalhará no local;
- Assegurar a instalação do Polo em lugar de fácil acesso, garantindo ao aluno a participação nas atividades presenciais do curso, tais como avaliações e outras atividades a serem realizadas;
- Assegurar a instalação e adequada manutenção dos equipamentos e serviços de comunicação, tais como Internet, telefonia, fax e correio nos Polos de Apoio Presencial de seus municípios;
- Prover a biblioteca do Polo com exemplares das obras indicadas pela UFSCar e que constituem o referencial bibliográfico necessário às atividades complementares de estudo dos alunos;
- Proporcionar e manter a infraestrutura básica, tais como terminais de computador e *software* que atendam as especificações técnicas adequadas para instalação e ativação dos equipamentos e serviços e biblioteca presencial, contendo a bibliografia básica dos cursos, providenciando sua atualização sempre que necessário;
- Garantir a aquisição e a manutenção dos materiais necessários, através de recursos próprios ou parcerias devidamente formalizadas, para compor os laboratórios específicos dos cursos;
- Adequar as instalações físicas do imóvel onde será instalado o Polo de Apoio Presencial para assegurar a acessibilidade e utilização por pessoas com necessidades especiais;
- Garantir que esteja prevista no orçamento do município a destinação de verbas para manutenção do Polo durante o período de oferta do curso de graduação da UFSCar;
- Manter a infraestrutura física (prédios, biblioteca, salas), lógica (sistemas computacionais, rede de comunicação) e de recursos humanos (coordenação, tutoria e outros que pertencerem ao quadro) em pleno funcionamento de acordo com agenda estabelecida no início do curso;
- Manter os laboratórios de informática em pleno funcionamento (manutenção contínua dos computadores, com rápida substituição de partes do computador quando necessário como fontes queimadas, *mouses* e teclados defeituosos, placas com problemas, etc.);
- Manter os laboratórios dos cursos de Engenharia Ambiental e Tecnologia SucroAlcooleira em perfeito estado de utilização (substituição de peças quebradas, reposição de material de consumo, etc.).

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2013a, p. 189-191).

A observação dos itens do Quadro 5.19 mostra que as responsabilidades estabelecidas pela universidade estão de acordo com o que é preconizado pelo Guia de Informações Básicas sobre o Sistema UAB (BRASIL, 2013a) para a organização da infraestrutura física e tecnológica dos polos de apoio presencial.

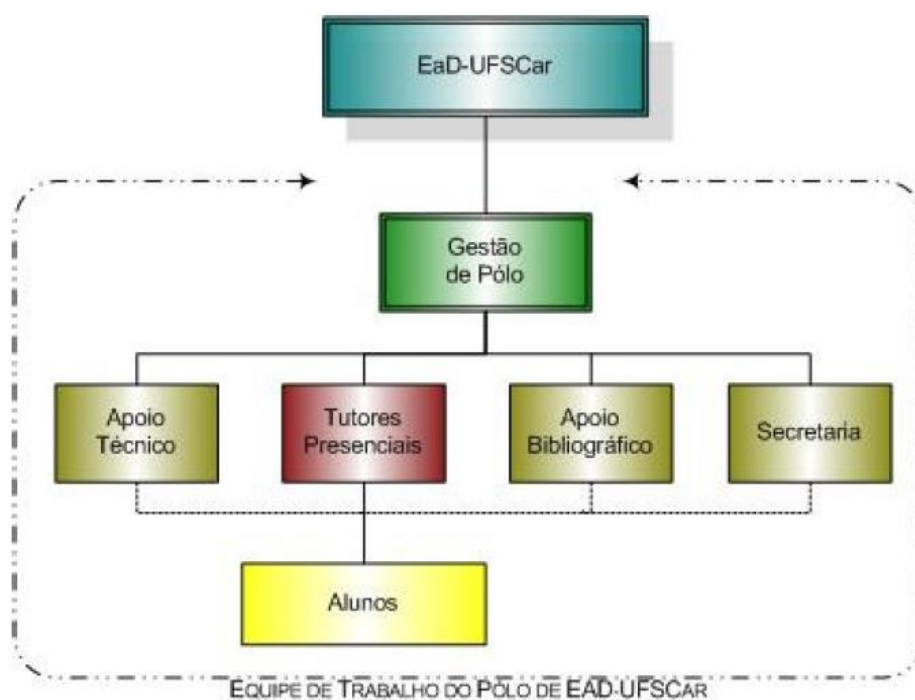
Considera-se relevante apontar, contudo, a fala do Participante A sobre a frequência dos alunos nos polos presenciais:

a gente tem um perfil de aluno que morava, do polo, muito longe. No edital se eu não me engano era orientado que ele ficasse no máximo a 100 km do polo. 100 km do polo os nossos alunos vão fazer prova e encontro presencial e acabou. Ele não frequenta o polo para estudar. Teve polo que ele insistiu para montar grupo de estudo. Não, os alunos não usufruem do polo dessa forma e eles moram há muito mais do que 100 km de distância uma boa parte deles. Teve um grupo, se eu não me engano G5 em Jales, entraram acho que 30 alunos não lembro direito, era menos que 50, e eu perguntei “quantos aqui moram em Jales?”. Ninguém. Morava na redondeza, Fernandópolis, Votuporanga, mas em Jales ninguém (PARTICIPANTE A, 13/12/2017).

Das palavras do Participante A é possível inferir que, mesmo apresentando a infraestrutura material, tecnológica e de pessoal que favoreça os estudos dos cursistas a distância, o polo não é aproveitado integralmente, pois muitos estudantes residem em cidades distantes e, portanto, por condições econômicas, de trabalho ou mesmo pela logística, não usufruem do espaço para além das avaliações presenciais obrigatórias.

Isto posto, para aproximar-se dos polos de apoio presencial e torná-los efetivamente ambientes acadêmicos para os estudantes dos cursos a distância, a gestão da EaD na UFSCar criou um ambiente virtual específico para a interação com os coordenadores dos polos constituindo, assim, uma comunidade virtual de aprendizagem com vistas à socialização das dificuldades enfrentadas e a busca de soluções em conjunto (ABIB; ARAÚJO; ABREU-E-LIMA, 2011). Na Figura 5.18, abaixo, está representada a estrutura organizacional para o acompanhamento dos alunos nos polos de apoio presencial parceiros da SEaD/UFSCar.

**Figura 5.18 – Estrutura organizacional básica do sistema de acompanhamento direto ao aluno da UAB-UFSCar**



Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2009a, p. 112).

Vale mencionar que, embora os polos passem por avaliações da CAPES quanto ao atendimento da infraestrutura mínima para a oferta dos cursos a distância, a pesquisa levantou que a SEaD, por meio da CORI, realizou visitas para avaliar as condições tanto

físicas dos locais quanto de funcionamento dos equipamentos, laboratórios e bibliotecas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2013a). O Participante P dá maiores detalhes sobre isso no seguinte excerto:

Então os polos, por exemplo, quando desejavam abrir algum curso, né, eles entravam em contato com a CORI, aí a CORI ia avaliar esse polo. Na verdade fiz muito disso, quer dizer, avaliar o próprio polo. Não só tinha essa avaliação da parte da nossa, da CORI, como também, e principalmente, a avaliação da CAPES. Então a CAPES ia nos polos, até hoje eles vão ainda no polo, mas diminuiu um pouquinho, [...] para avaliar se o polo tinha condições de estar abrigando cursos ali da UAB. [...] Quando falava polo, falava também do tutor presencial, estava envolvido os tutores, né [...]. Também no processo de cessão de equipamentos que, por exemplo, a CAPES financiava os equipamentos que vinham para os polos e aí tinha que ser via universidade, então a universidade praticamente fornecia sob cessão, quer dizer, depois do uso tem que devolver o equipamento, mas ficava dentro dos polos, então a gente também tinha que ter esse controle porque o patrimônio desses equipamentos estava ligado à universidade, né? E ainda isso ocorre, ainda existe esse processo, né? (PARTICIPANTE P, 26/02/2018).

No segundo semestre de 2011, a SEaD deu início a atividades de consultoria nos polos com o objetivo de fazer um diagnóstico das condições oferecidas e propor metas de qualidade. Para tanto, constituiu três equipes para atuar em três frentes de trabalho. A Equipe Técnica Especializada em Questões Administrativas (ETAP) era responsável por auxiliar na melhoria da gestão de polo; a Equipe Técnica Especializada em Questões Pedagógicas (ETePP) atuava na melhoria da gestão pedagógica dos cursos a distância e; a Equipe Qualidade de Polos (EQuaP) era voltada a apoiar logisticamente as ações das demais equipes (ABIB; ARAÚJO; ABREU-E-LIMA, 2011). Contudo, devido às mudanças nos parâmetros de financiamento dos cursos, o trabalho de consultoria foi descontinuado a partir de 2015 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 2015a, p. 85-86)

No que diz respeito aos polos, considera-se relevante mencionar, segundo a análise da ata da 20ª reunião do Conselho de Graduação, realizada em nove de maio de 2011 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011d), que, naquele ano, a CAPES, por meio de sua Diretoria de Educação a Distância, recomendou a não oferta de cursos do Sistema UAB em polos externos ao estado de origem da instituição. Sobre isso, Costa (2007, p. 15) esclarece que, as diretrizes do Sistema UAB, desde o início de sua implantação, “induziam a participação de instituições em uma zona de proximidade geográfica, de modo que o deslocamento de docentes e tutores ao polo pudesse ocorrer por via terrestre.”. No entanto, como poucos polos foram selecionados no Edital UAB1, a orientação não foi

considerada rigidamente, o que explica o fato da UFSCar manter polos em municípios muito distantes de sua sede, conforme apontado no segundo capítulo.

Acerca das relações com os polos de apoio presencial contata-se, então, que a UFSCar buscou atuar com proximidade, inclusive dando assessoria para sua gestão com vistas a torná-lo efetivamente um espaço acadêmico de estudo para os cursistas, o que é preconizado entre os indicadores de institucionalização da modalidade, segundo o (BRASIL, 2013a). No entanto, de acordo com o que será discutido no sexto capítulo, isso não foi suficiente para impedir que problemas relacionados à gestão do polo interferissem no desenvolvimento dos cursos, configurando-o num dos elementos indicados pelos participantes da investigação como limitadores à institucionalização da EaD.

Dito isso, na seção seguinte aborda-se aspectos relacionados ao financiamento dos cursos de graduação a distância ofertados pela UFSCar em parceria com o Sistema UAB.

## **5.8 Financiamento**

No que diz respeito ao financiamento dos cursos ofertados pela parceria com o Sistema UAB, os recursos podem vir de duas fontes: da própria universidade, por meio da Lei de Diretrizes Orçamentárias de cada ano, ou pelo orçamento da CAPES para que a universidade faça a execução (BRASIL, 2013a). No caso da UFSCar, o financiamento dos cursos do Sistema UAB ao longo dos anos foi feito somente da segunda maneira, ou seja, pela descentralização de recursos provenientes da CAPES.

Conforme Onody (2017, p. 58) esclarece, o Sistema UAB financia os cursos nas IPES via fomento, ou seja, como “um estímulo para promover o desenvolvimento – ocorrido por meio de Termos de Cooperação”. O Termo de Cooperação, segundo o Participante AA, trata-se de um documento que estabelece que a CAPES financia a oferta dos cursos a distância e a IPES, no caso a UFSCar, “tem a responsabilidade de administrar esse recurso e ofertar o curso”. Nesse sentido, o Termo de Cooperação é firmado entre a CAPES, por meio de sua Diretoria de EaD, e a reitoria da universidade e publicado no Diário Oficial. Cabe aos coordenadores UAB dentro da instituição, posteriormente, descrever, no plano de trabalho, como serão utilizados os recursos (PARTICIPANTE AA, 05/04/2018).

Os fomentos podem ser de dois tipos: (1) bolsas, distribuídas como remuneração das horas dedicadas ao curso por coordenadores, professores e tutores (virtuais e presenciais) e; (2) custeio/capital para criar, desenvolver e manter os cursos em funcionamento (ONODY, 2017).

De acordo com a explicação do Participante G (07/12/2017), as bolsas são pagas nominalmente a cada pessoa que exerce uma das funções de coordenador, professor pesquisador ou tutor dentro do Sistema UAB, por meio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB). Já em relação à descentralização dos recursos de custeio/capital para as IPES, o mesmo Participante comentou que houve mudanças ao longo do tempo. Do início do Sistema UAB até o ano de 2012, o repasse desses recursos era feito por meio de planilhas financeiras eletrônicas geradas a partir do cadastro e aprovação dos cursos para serem ofertados. Isso permitia, segundo o Participante G, uma flexibilidade nas negociações entre os gestores UAB das IPES e a CAPES, pois eram considerados os dados de vagas e polos e as particularidades de cada instituição, bem como dos cursos ofertados. O Participante AA também explicou como eram feitas as negociações, inclusive referente à quantidade de tutores por aluno visando manter o padrão de qualidade estabelecido pela política de EaD institucional. Em suas palavras:

então toda essa negociação é dentro dessa planilha. Nessa planilha, é sempre no começo do ano, janeiro e fevereiro, [...] E a gente colocava os dados, tudo, e já vinha. De vez em quando [...] ela demonstrava tipo um valor inferior. Muitas vezes, principalmente 2010 até 2012, [...] A gente conseguia ligar para ele [o gestor financeiro da CAPES] e falar assim “olha, nessa planilha, a planilha está dando a... de combustível, por exemplo, para a gente ir para polos muito distantes, ela está dando muito pouco, não tem como a gente tentar ver?”, então assim era conversa de bastidores, mas a gente sempre teve esse respaldo da CAPES e sempre conseguiram, desde que o orçamento contemplasse, eles conseguiam alocar e flexibilizar esses valores. Era dado um valor na planilha, mas dentro da planilha mesmo, o gestor financeiro conseguia readequar conforme as nossas necessidades. Desde que a gente comprovasse essa necessidade e explicasse para eles, sempre assim foi um... a gente sempre teve uma conversa muito, muito boa ali com a CAPES toda. Então até 2014 a gente negociava [...] Nessa planilha já vem fechado, por exemplo, se tem 200 alunos tem todo um parâmetro de acordo com a distância de polo, de acordo com o número de alunos e assim de acordo com a hora-aula para cada professor, tipo, tutor também a gente conseguia, foi uma conquista muito grande dos coordenadores UAB que a cada 25 alunos um tutor, porque [...] em outras instituições era a cada [...] 50, a gente conseguiu 25. A gente tinha mais tutores do que os demais, [...] Mas foi uma conquista dos coordenadores através de negociação, através de justificativa, através de manter o padrão de qualidade do Programa UAB na UFSCar, entendeu? (PARTICIPANTE AA, 05/04/2018).

Ainda segundo o Participante AA, as negociações eram feitas semestralmente para cada turma de curso, mas o fomento era repassado anualmente. Assim sendo, os recursos

recebidos pela UFSCar durante esse período vinham destinados a cada necessidade específica apresentada pelo gestor da UAB na instituição. Para executá-los, a SEaD contratava a Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos (FAI-UFSCar) por meio de um projeto de extensão que visava atender as demandas dos cursos a distância. No trecho destacado abaixo, o Participante AA detalha sobre os itens para os quais os recursos eram destinados e, além disso, ressalta o importante papel desempenhado pela FAI-UFSCar na execução dos valores para que não fossem devolvidos à CAPES.

O financeiro fica mesmo com o custeio. Uma vez chega no custeio, como a gente vai administrar aqui internamente o que fazer, como fazer, aí é a nossa parte. Tem parte de viagens, parte, e toda essa parte de polos, ir aos polos, pagar prestador de serviço, os próprios colaboradores aqui, porque nessas planilhas vêm material, vinha sempre, né, até 2014, de acordo com o aluno, quanto de material impresso a gente vai ter que ter, equipe de material virtual, quanto que vai ter, então eles faziam assim tipo, porque essa planilha é, é bem superficial, entendeu? Porque cada instituição é de um jeito. Ainda a gente recebeu várias outras instituições aqui porque muita instituição recebe dinheiro de custeio e não consegue gastar, porque a gente tem que gastar, usar, durante 12 meses. Em dezembro, se esse dinheiro estiver na UFSCar, volta. Ele é recolhido [...] só que aí entra a FAI na jogada. [...] O papel dela é conseguir administrar mais do que um ano esse recurso. Além da agilidade, por exemplo, se eu for contratar [...] a flexibilidade da FAI é muito grande. Vamos pôr um exemplo? Nossos colaboradores aqui são CLT, pela UFSCar jamais eu conseguiria contratar um CLT. [...] o dinheiro vem na UFSCar e a gente contrata a Fundação para uma prestação de serviço. A gente contrata a Fundação como se fosse qualquer outra empresa para prestar serviços que a UFSCar não oferta (PARTICIPANTE AA, 05/04/2018).

Em 2013, em virtude de debates entre a DED/CAPES e o Fórum de Coordenadores UAB, as negociações para o financiamento dos cursos do Sistema UAB passam a ser feitas por meio do SisUAB<sup>60</sup> e segundo os parâmetros expostos no Ofício Circular CAPES/DED nº 29, de 10 de dezembro, quais sejam:

- Despesas da Gestão EaD – com vistas à estruturação e acompanhamento dos cursos ofertados por parte do núcleo gestor do Sistema UAB na IPES. Fazem parte dessas despesas:

I – Acompanhamento de polos e cursos;

II – Apoio acadêmico aos cursos;

III – Equipe multidisciplinar;

---

<sup>60</sup> O SisUAB consiste numa plataforma que dá suporte à execução, ao acompanhamento e à gestão dos processos referentes ao Sistema UAB. Ela permite que os coordenadores UAB editem informações sobre sua IES e os cursos ofertados (BRASIL, 2013a).



## IV – Coordenações.

- Despesas para a oferta do curso – destinadas à implementação dos cursos e, assim, abarcam:

I – Encontros pedagógicos;

II – Produção e reprodução do material didático;

III – Produção/revisão do material didático;

IV – Oferta do curso;

V – Estágio supervisionado;

VI – Orientação de trabalho de conclusão de curso.

Sobre os recursos para a oferta de cursos, o Participante G comenta que ficavam visíveis no SisUAB a quantidade de bolsas disponíveis, por exemplo, para os próximos cinco anos e isso permitia que fossem feitas negociações com os departamentos para a oferta das disciplinas, o que favorecia o desenvolvimento dos cursos. Em suas palavras:

Então você falava: nossa, eu posso ver o professor, eu posso ver quantas bolsas eu vou dar para ele, negociar, olha eu te dou quatro bolsas por essa disciplina, está ok? Está ok e tal. Negociar não é que você negociava professor por professor, mas assim você tinha uma diretriz da própria secretaria, você convidava, o departamento convidava o professor, selecionava etc., mas você tinha essa garantia que você tinha o recurso financeiro para pagar (PARTICIPANTE G, 07/12/2017).

No ano de 2015, contudo, um novo parâmetro é mais uma vez estabelecido para o financiamento das ofertas dos cursos do Sistema UAB. Segundo explica Onody (2017, p. 63), esse novo parâmetro “adequou-se ao valor aluno ativo no SisUAB de R\$ 861,60 (oitocentos e sessenta e um reais e sessenta centavos)”. Sendo assim, de acordo com o que relata o Participante G, é feita uma multiplicação do número de alunos ativos nos cursos da instituição pelo valor estipulado, do que resulta “uma verba anual para a realização do curso”. Segundo o Participante AA explica: “Você tem 200 alunos? Vai ter 200 mil. Por ano, isso eu digo, tipo dois semestres. Você vai ter 200 mil para trabalhar. Fora bolsa, bolsa é à parte, mas em termos de custeio é [assim]”.

Em relação às cotas de bolsas, a análise da ata da 57ª reunião do Conselho de Graduação, ocorrida em 14 de dezembro de 2015 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015b), esclarece que, para cada curso, 1/3 (um terço) seria destinado ao pagamento de bolsas para docentes e 2/3 (dois terços) para os tutores. O Participante AA

faz, ainda, uma avaliação comparando os impactos das mudanças na forma de financiamento do Sistema UAB para a UFSCar. Em suas palavras:

E assim, 2016 a gente sentiu, 2015, 2016 a gente sentiu custeio que já veio com toda essa adequação custo-aluno. Para você ter uma ideia, em 2012 eu posso te dizer que o nosso custo-aluno, com a negociação de planilha, ficava em torno de oito, nove mil. [...] antes a planilha era de acordo com a especificidade do curso. O curso de Pedagogia é diferente do curso de Engenharia Ambiental. O de Educação Musical, a demanda para ir para o polo, para o professor ter aula de um polo, mexer com instrumento, sabe, tudo, é diferente de um curso de... [...] É diferente de um curso de Pedagogia que é mais teórico, o professor tem, pode dar vídeo-aula, agora como um curso de Educação Musical é vídeo-aula? O professor consegue fazer vídeo-aula? Não, ele tem que estar lá, tocando o instrumento, mostrando para o aluno, então essa padronização, vamos dizer assim, não é só UFSCar, em âmbito do programa, porque tem várias outras instituições que tem outros cursos também que demandam muito recurso de custeio, entendeu? A gente conversa com, fala nossa, até Educação Musical fica motivada e Engenharia Ambiental que a gente ia para os polos, a gente criou curso de, os kits de laboratório, móveis, entendeu? Que foi financiamento da Capes, ela, foi um edital à parte que ela abriu para investir, mas como levar? Como fazer isso com um valor restrito, entendeu? Isso começou em 2014, 2015 [...] essa diminuição de recurso começou em 2012 para o programa. Na UFSCar a gente sentiu em 2014 (PARTICIPANTE AA, 05/04/2018).

Pelas considerações do Participante AA fica claro que os novos parâmetros de financiamento dos cursos do Sistema UAB irão refletir negativamente para a EaD da UFSCar, no sentido em que os cursos de graduação a distância não terão suas especificidades atendidas e, assim, a qualidade buscada pela universidade não poderá ser mantida.

Ainda no que diz respeito ao financiamento dos cursos de graduação do Sistema UAB, vale ressaltar que a CAPES, quando firma o Termo de Cooperação com a IPES, compromete-se a custear cada turma pelo período de duração do curso (N) mais um ano, o que pode ser expresso pela fórmula  $N+1$ . Nesse sentido, é imprescindível a gestão dos recursos para garantir as condições do curso para os alunos, conforme explana o Participante E.

Então o [aluno] que entrou em 2013, ou seja, começou em 2014, ele tem 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e a CAPES financia o  $N+1$ . 2020, quer dizer... então quer dizer, a gente tem que possibilitar que esse aluno tenha condições, tenha laboratório, atividades práticas, que possa realizar provas nos polos até a data de 2020. A gente tem mais aí três anos pela frente, então a gente teve que fazer toda uma gestão de recursos para possibilitar que isso ocorresse (PARTICIPANTE E, 05/12/2017).

No entanto, mesmo que haja a gestão dos recursos em parceria com a FAI-UFSCar para garantir sua execução, o Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016a), em seu Art. 214, parágrafo terceiro, diz que o prazo máximo para a integralização curricular do curso ao qual o estudante está vinculado é dado pela fórmula  $2N-1$ . Dessa maneira, para a universidade, o aluno, seja ele da graduação presencial ou a distância, tem duas vezes a duração de seu curso menos um ano para se graduar. Esse descompasso entre o tempo de integralização do curso considerado pela CAPES e o praticado pela universidade, em primeiro lugar, vai contra a noção de flexibilidade implícita na modalidade a distância, uma vez que não são garantidos recursos para que o aluno conclua sua graduação em prazos diferentes do que foi estabelecido pelo Sistema UAB, o que pode, no limite, favorecer a evasão. Em segundo lugar, implica na perda de qualidade na oferta dos cursos, pois mesmo que a universidade esteja comprometida em garantir que o estudante conclua seu curso, os recursos são descontinuados, conforme esclarece o Participante P:

o maior problema são aqueles alunos que vão ficando para trás e não, e eles não, não se formam, né? Então fica “pingadinho” e você tem que dar atendimentos. Não tem jeito, você tem que atender, ele é aluno. Uma outra coisa que eu acho que é bastante complicado é que a Capes, você tem o período de jubramento e a gente usa, normalmente são, é duas vezes o período do curso, né, dos anos do curso mais um, menos um e a CAPES não faz esse processo, para eles é  $N+1$ , só um ano a mais para se formar, então eles deixam de pagar a bolsa nesses casos, eles não pagam mais, para eles não consideram mais. E como não tem mais aluno, também não tem mais tutor, certo? Como se não tivesse (rs) mais tutor. Então o que faz? O aluno tem direito àquele período de jubramento, então a SEaD acabou assumindo a dívida para ter gente lá sem a bolsa (PARTICIPANTE P, 26/02/2018).

Para o Participante N, a diferença quanto ao período de integralização dos cursos torna-se um elemento dificultador para a institucionalização da EaD ao não garantir ao aluno o término de seus estudos no caso de alguma eventualidade. Conforme explica, “não tem trancamento, porque é um projeto, não tem garantia de continuidade” (PARTICIPANTE N, 08/02/2018).

Contudo, a mudança nos parâmetros de fomento a partir de 2015, segundo o Participante AA, agravou o descompasso em relação ao período para a integralização dos cursos, pois em 2017, a introdução do cálculo pelo custo-aluno fez com que o repasse de recursos fosse previsto apenas para o período do curso, sem considerar o ano sobressalente. Ainda de acordo com o mesmo Participante, essa negociação seria feita posteriormente.

No que se refere ao financiamento, vale destacar, contudo, que a estrutura de pessoal integrada à SEaD/UFSCar foi bastante favorecida, especialmente em seus anos iniciais, pelo grande volume de recursos recebidos da CAPES, os quais permitiram que fossem contratados estagiários, bolsistas e também pessoas físicas para prestar serviços à EaD, por meio dos projetos atrelados à FAI-UFSCar. Essa flexibilidade para a contratação especialmente de bolsistas e estagiários, por um lado, favoreceu a constituição das equipes de apoio à produção de materiais didáticos para os cursos, mas, por outro, demonstrou a fragilidade da institucionalização da EaD na universidade, pois, conforme apontado pelo Participante Z (03/04/2018), são necessárias “pessoas que permaneçam [...] aí entra gente que você tem que ensinar tudo de novo, porque estagiário fica dois anos, o bolsista PIDICT termina o mestrado e vai embora”. Já no que diz respeito aos contratos via CLT, as mudanças nos parâmetros de financiamento levaram à “dispensa de muitos profissionais qualificados pela própria UFSCar e com vários anos de experiência” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c).

Tendo em vista o exposto, pode-se dizer quanto ao financiamento, que o fato de não ser contemplado na matriz orçamentária da universidade é um limitador bastante relevante à institucionalização da EaD, em particular no que diz respeito à oferta de cursos de graduação, os quais requerem uma sustentabilidade financeira por um período mais longo do que cursos de especialização ou aperfeiçoamento.

### **5.9 Considerações sobre o “jeito UFSCar de fazer EaD”**

Com vistas a caracterizar o arranjo estrutural criado pela UFSCar para a oferta dos cursos a distância, as discussões empreendidas neste capítulo perpassaram aspectos da gestão acadêmico-pedagógica e administrativa do sistema de EaD desenvolvido na institucionalização da modalidade na universidade.

Sendo assim, na primeira seção o foco foi a estrutura organizacional da SEaD e, sobre isso, vale dizer que embora tenha sido induzida pelo Sistema UAB, suas funções visaram, desde a implantação, ir além no sentido de dar apoio às atividades de educação a distância nas diversas instâncias da UFSCar e nos diferentes níveis de ensino, conforme preconizaram os documentos institucionais analisados no quarto capítulo. Dessa maneira, compreende-se que a atuação da SEaD na UFSCar contribuiu para o avanço da

institucionalização especialmente porque enfatizou a formação de profissionais para atuar na EaD favorecendo, com isso, a difusão da modalidade entre os docentes.

Acerca da segunda seção, notou-se que a política de EaD elaborada pela UFSCar enfatizou a institucionalização ao reforçar a incorporação sistêmica da modalidade em atividades de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento. Ademais, explicitou as diretrizes de qualidade buscadas na oferta dos cursos a distância, as quais norteiam-se por uma concepção de aprendizagem ativa, pautada no uso de diferentes recursos tecnológicos, mas tendo no AVA seu principal instrumento de mediação didático-pedagógica.

As seções subsequentes trataram com maiores detalhes das dimensões características da gestão de sistemas de EaD. Nesse âmbito, viu-se que a concepção didático-pedagógica, a organização da polidocência e a elaboração de materiais didáticos e escolha das tecnologias alinharam-se à política de EaD por terem como ponto de convergência o processo de ensino-aprendizagem centrado nas necessidades dos estudantes. A atenção aos alunos dos cursos a distância também se refletiu nas ações desenvolvidas pela UFSCar para integrá-los aos órgãos colegiados, em atividades de pesquisa e extensão, bem como aos demais serviços oferecidos pela universidade.

No que diz respeito à articulação da UFSCar com os polos de apoio presencial, parceiros, dentro do Sistema UAB, na oferta dos cursos a distância, as discussões do capítulo evidenciaram iniciativas com vistas à aproximação e apoio à gestão. Contudo, verificou-se que, mesmo quando oferecem as condições mínimas necessárias para serem espaços efetivamente acadêmicos, os polos são subaproveitados pelos alunos que comumente residem longe e se deslocam apenas para a realização das avaliações presenciais.

Por fim, na abordagem do financiamento dos cursos oferecidos pela parceria UAB-UFSCar, as discussões ofereceram subsídios para se pensar que as mudanças nos parâmetros ao longo dos anos impactaram na política de EaD da universidade no sentido em que não foi mais possível dar continuidade à oferta dos cursos conforme as diretrizes de qualidade estabelecidas, o que resultou na diminuição das vagas nas graduações e em outras medidas influenciadas pela diminuição no repasse dos recursos, conforme será discutido no sexto posterior.

Feitas essas considerações, o capítulo sexto tratará dos aspectos limitadores, bem como dos pontos positivos que favorecem a continuidade da institucionalização da EaD na UFSCar. Apontará, também as perspectivas da modalidade na universidade.

## Capítulo 6

### A institucionalização da EaD na UFSCar para além do Sistema UAB

Com base na Teoria Institucional, um novo arranjo estrutural pode ser considerado sedimentado quando há um consenso sobre sua eficácia e necessidade, o que lhe propiciaria uma sustentabilidade temporal acarretada pela minimização das resistências frente à identificação dos impactos positivos (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Sendo assim, entende-se que a análise da institucionalização da EaD na UFSCar implica na identificação dos fatores que atuam como limitantes à consolidação da modalidade na universidade, bem como daqueles que favorecem o processo por apresentarem-se como consequências exitosas. A partir disso, é possível apontar tendências que se delineiam como perspectivas para a EaD no horizonte institucional, uma vez que se considera que o processo não atingiu a fase de sedimentação. Abordar esses aspectos é o objetivo deste capítulo.

Desse modo, inicia-se com a explanação e discussão acerca das limitações impostas à institucionalização da EaD na UFSCar. A seção seguinte trata dos aspectos positivos decorrentes desse processo. A terceira seção caracteriza as perspectivas que se apresentam à universidade com vistas à continuidade da institucionalização da modalidade a distância e, finalmente, são tecidas algumas considerações sobre o que foi discutido no capítulo.

#### 6.1 Limitações à institucionalização da EaD na UFSCar

A investigação permitiu identificar três pontos principais que se mostram como limitadores à continuidade da institucionalização da EaD na UFSCar na medida em que refletem resistências da comunidade acadêmica em relação à modalidade.

O primeiro deles relaciona-se ao preconceito em relação à EaD, geralmente derivado do desconhecimento sobre suas especificidades e as possibilidades advindas do avanço das tecnologias digitais. Tal preconceito pode levar à falsa conclusão de que os processos de ensino-aprendizagem a distância são meras transposições dos presenciais (PARTICIPANTE H, 15/12/2017) ou que não é possível “ter controle” (PARTICIPANTE G,

07/12/2017) sobre a aprendizagem dos estudantes ou, ainda, que a modalidade não é capaz de promover uma educação com qualidade (PARTICIPANTE L, 07/02/2018; PARTICIPANTE Q, 26/02/2018; PARTICIPANTE W, 21/03/2018).

O questionamento em relação à qualidade, segundo relato do Participante R (01/03/2018), quase sempre está atrelado à ideia de precarização da Educação Superior, uma vez que grande parte das pessoas que foram contratadas para prestar serviços aos cursos a distância na SEaD era remunerada por meio dos recursos da CAPES, não compondo o quadro de servidores efetivos da instituição.

Outro argumento referente à qualidade da EaD é o que associa a modalidade à autoinstrução ou a processos de ensino-aprendizagem sem significado e descontextualizados, o que a tornaria mais fácil de ser cursada do que presencialmente. As palavras do Participante S são ilustrativas a esse respeito.

Aqui você tem professores que não, que acham que a Matemática tem que aprender assim no presencial. Então... é claro que é uma ciência mais *hard*, mas de qualquer forma, eu acho que se o aluno for muito bom, ele aprende por ele mesmo, basta você dar uma orientação. Agora, tem professores que acreditam que você tem que estar presencialmente para verificar se o aluno está aprendendo realmente, para tirar as dúvidas dele presencial, etc. Tem resistência aqui na Matemática, principalmente (PARTICIPANTE S, 01/03/2018).

Interessante notar que o Participante S menciona a resistência por parte de docentes do departamento de Matemática sob a alegação de que, sendo uma ciência exata, exigiria interações presenciais entre alunos e professores para que ocorresse o aprendizado. Em sua avaliação, os cursos a distância na área de ciências exatas favorecem a desistência e a reprovação dos estudantes e, nesse sentido, o investimento tanto financeiro quanto de trabalho para a implementação dos cursos seria muito alto e com resultados pouco consideráveis.

Por outro lado, o Participante L (07/02/2018) fala sobre a resistência por parte dos docentes da área de humanas, que estaria relacionada, segundo ele, ao fato do ambiente virtual ser acessível a outros membros da polidocência que atuam colaborativamente nas diversas tarefas inerentes ao processo de ensinar a distância. Isso levaria a uma perda de autonomia por parte do docente responsável pela disciplina.

Acerca das resistências quanto à modalidade, para Moraes (2010, p. 325) decorrem da difusão dos modelos tecnicistas utilizados pelos militares na Reforma Educacional de 1972 para ampliar a oferta de vagas e promover “uma formação mínima para o mundo do



trabalho, entendido como o mundo da rápida industrialização”. Em linhas gerais, segundo Saviani (1999), a pedagogia tecnicista ao assentar-se no pressuposto da neutralidade científica, atrela-se aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo, dessa maneira, que o processo educacional seja objetivo e operacional assim como é o trabalho nas fábricas. Nesse sentido, alunos e professores perdem importância nos processos de ensino-aprendizagem, dando lugar a métodos padronizados e instrucionais.

Dito isso, o segundo ponto de resistência mencionado por diversos entrevistados decorre da indução da EaD pelo Sistema UAB. Nesse âmbito, sobressaem os aspectos relativos aos parâmetros de financiamento dos cursos, à tutoria e aos polos de apoio presencial.

Em relação aos polos, os Participantes apontaram alguns problemas relacionados ao acesso à internet, o que dificultava a transmissão das webconferências (PARTICIPANTE V, 12/03/2018) e à infraestrutura de laboratórios para a realização de experimentos (PARTICIPANTE S, 01/03/2018). A análise das atas das reuniões do Conselho de Graduação revelou duas outras questões em relação ao funcionamento dos polos. A primeira delas diz respeito ao desencontro de informações entre a equipe do polo e os alunos, o que repercutiu na não confirmação de matrícula presencial, conforme a ata da sexta reunião ordinária, realizada em 22 de junho de 2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2009b) e, a segunda, na perda do prazo de matrícula, de acordo com a ata da 18ª reunião, ocorrida em 14 de março de 2011 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2011c). Em ambas as situações, o polo encontrava-se fechado. De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007b, p.26), os polos “devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores [...] e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos”. Sendo assim, o prejuízo causado aos alunos pelo fato do polo encontrar-se fechado implica em perda de qualidade na oferta de EaD e pode, em última instância, desmotivar a permanência dos estudantes nos cursos.

Além disso, a análise da ata da 17ª reunião ordinária do Conselho de Graduação, datada de oito de novembro de 2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010a), revela um questionamento quanto à confiabilidade na aplicação das avaliações presenciais. Segundo a ata, a confiabilidade mostrou-se frágil, uma vez que foi aberta uma sindicância

para averiguar casos de provas com respostas iguais no curso de Engenharia Ambiental. O Participante I mencionou, também, a atuação dos tutores presenciais que, não sendo especialistas das áreas dos cursos oferecidos, tornaram-se “aplicadores de prova” (PARTICIPANTE I, 13/12/2017) e, assim, não participavam de fato da polidocência. Todos esses apontamentos evidenciam que, mesmo que haja monitoramento, por parte da CAPES, e que as universidades parceiras do Sistema UAB façam o acompanhamento das atividades, como foi o caso da UFSCar, a gestão dos polos de apoio presencial constituiu-se como aspecto ainda deficiente. Nesse sentido, sendo o polo um dos atores para a efetivação da modalidade a distância em seu potencial de democratizar o acesso à Educação, concorda-se com Balzzan (2010, p. 210) quando o autor ressalta a necessidade e importância de que o polo tenha um plano de gestão, na medida em que “é a partir do plano de gestão que o polo direciona as atividades, garante recursos, objetiva a ampliação, colabora com o Sistema UAB, oferta serviços de qualidade aos alunos e às universidades”.

Ainda no que diz respeito à tutoria, principalmente a virtual, os Participantes argumentaram que, embora seja equiparada, na prática, à função do professor, por não ser regulamentada e não existir na estrutura de cargos da universidade (PARTICIPANTE D, 29/11/2017), acaba tornando-se um empecilho à institucionalização da EaD, além de significar uma precarização do trabalho docente por remunerá-lo com bolsas que não chegam ao valor de um salário mínimo (PARTICIPANTE I, 13/12/2017; PARTICIPANTE R, 01/03/2018).

Acerca dos parâmetros de financiamento, na avaliação dos Participantes, as mudanças ao longo dos anos contribuíram para que a parceria entre a UFSCar e o Sistema UAB não deixasse de ser um projeto (PARTICIPANTE C, 22/11/2017), isto é, algo criado para ser temporário, com início e fim determinados. Além disso, as mudanças tornaram muito dispendiosa a manutenção da polidocência, especialmente dos tutores virtuais, comprometendo a qualidade na oferta dos cursos (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

Os parâmetros de financiamento dos cursos do Sistema UAB influenciaram, também, segundo o Participante I, para que a gestão da EaD na UFSCar estabelecesse procedimentos padronizados para os cinco cursos de graduação, imprimindo rigidez à atuação dos coordenadores dos cursos, conforme explica no excerto abaixo:

me chamava a atenção também uma certa rigidez nos procedimentos [...]. Assim, as coisas estavam postas, era uma série de procedimentos que a gente tinha que seguir que já estavam estabelecidos, até por conta da própria estrutura UAB. E

muito, apesar de recair algumas responsabilidades, algumas não, várias, em cima do coordenador do curso, porque perante a instituição é o coordenador do curso que responde [...] ele já tinha vários protocolos estabelecidos pela Secretaria de Educação a Distância e pelo modelo da UAB [...] como veio um recurso grande, esse recurso era bem grande, inclusive, assim, comparável ao recurso que toda a universidade recebia, né, aí vem este recurso para esta nova modalidade. Eles então implantaram um sistema rígido sim, inclusive com bastante domínio nessa questão financeira [...] o modelo foi construído e fechado e direcionado para a UAB e as outras ações de educação a distância da universidade naquele momento, elas ficaram apagadas. Talvez elas até tenham acontecido, talvez tenha até tido algum suporte pontual, eu não vou generalizar totalmente, mas eu diria que elas ficaram apagadas, porque parecia que toda a EaD da universidade estava para a UAB [...] questões que não eram flexíveis, “olha, o semestre tem tantas semanas, tantos módulos, as provas acontecem nesse período”, a SAC [Sistema de Avaliação Complementar] às vezes sendo usada como recuperação, sugerida aos professores que assim o fosse e não era assim exatamente, ah mas então esse aluno tem o direito dessa prova então usa esse... enfim, tem coisas que no presencial não são assim, né, não eram assim e isso vem desse modelo. A questão por exemplo da quantidade de tutores por aluno, isso já era pré-estabelecido. Teve um momento, logo que eu cheguei era assim depois isso mudou, até o modelo das salas, era uma sala modelo com as outras para cada polo, isso não demandava, isso não era escolha do professor, aí tinha um professor que dizia “não, eu quero todos os alunos na mesma sala, independentemente de polo. A minha dinâmica, eu gostaria de trabalhar com esse grupo junto”. Não, cada polo uma sala, por uma questão administrativa e influenciando, inclusive, no pedagógico (PARTICIPANTE I, 13/12/2017).

Já nas considerações do Participante K, a padronização era necessária em alguns aspectos, mas da maneira como foi realizada, não considerou as especificidades de cada curso, gerando atritos entre coordenadores e a equipe gestora da EaD e da própria UFSCar, além de um lapso entre as modalidades presencial e EaD. Nas palavras do Participante K:

a gente queria que esse curso fosse o mais institucionalizado possível, no sentido de que, por exemplo, seguisse o calendário acadêmico do presencial para os professores não ficarem tendo que dar aula nas férias, tipo assim, entendeu? Que [...] os critérios fossem iguais para nota [...] era muito difícil convencer as pessoas que isso era importante, entendeu, que era importante ser igual assim essas coisas, mas não, e aí criaram várias regras, por exemplo, não pode ter mais de três disciplinas ao mesmo tempo, as disciplinas têm que durar é... 45 dias, sei lá, a gente achava isso tudo um absurdo, porque fazendo isso fazia ficar muito diferente do que era o presencial [...] eu tenho que falar aqui que foi um obstáculo mesmo foi isso, foram as normas da UFSCar e os outros coordenadores e a pró-reitoria que criou muitos obstáculos, certo, que eu acredito que contribuíram para piorar a qualidade do curso, entendeu? Acho que eles queriam fazer as coisas uniforme, só que uniforme de um jeito que a gente acha que é errado. É... não que eu discorde que seja ruim o aluno fazer três disciplinas a mais ao mesmo tempo, mas eu discordo que isso não pode ser uma lei porque depende da disciplina [...] Um monte de normas que se criou eram contra o que a gente queria, certo, teve muita briga nisso, entendeu? (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

Os comentários sobre a rigidez e padronização de procedimentos impostas aos cursos de graduação da UAB-UFSCar feitos especialmente pelos Participantes I

(13/12/2017) e K (19/12/2017) coincidem com as considerações de Pimentel (2010), na medida em que a autora afirma que o Sistema UAB induziu, pela forma como foi realizado o financiamento, um modelo pedagógico. Alguns indicativos dessa indução consistem na limitação das visitas aos polos, calculadas conforme o custo-aluno; nas despesas para a estruturação das equipes multidisciplinares; na seleção de tutores por número máximo de alunos; nos valores das bolsas, entre outros.

Por fim, um terceiro ponto considerado pelos entrevistados como limitante à institucionalização da EaD na UFSCar diz respeito ao esforço docente. Embora a Resolução ConsUni nº 819, de 26 de agosto de 2015 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015c) considere as horas de ensino em cursos de graduação a distância como elemento de avaliação de desempenho acadêmico docente para fins de progressão e promoção na carreira no âmbito da universidade, os departamentos, com exceção do Departamento de Computação (PARTICIPANTE D, 29/11/2017), não as consideram para fins de cálculo da carga horária de trabalho semanal dos professores. Assim, quando havia o pagamento regular das bolsas para o desempenho das funções docentes do Sistema UAB, muitos professores aderiam à modalidade para receber essa contrapartida, conforme discutido no capítulo anterior. Quando os recursos deixaram de ser repassados, porém, esses docentes não tiveram mais estímulo para atuar na EaD (PARTICIPANTE C, 22/11/2017; PARTICIPANTE Q, 26/02/2018; PARTICIPANTE X, 14/03/2018), conforme palavras do Participante X:

o que a gente percebe é que houve um enxugamento em relação às questões econômicas e isso desestimulou os professores, especialmente aqueles que recebiam bolsa para poder fazer a sua educação a distância. Então hoje [...] há um distanciamento desses professores após o governo ter diminuído sobremaneira a questão das bolsas, né? (PARTICIPANTE X, 14/03/2018).

O Participante O também comenta a esse respeito:

como a institucionalização não se completou nesse grau de dimensionar a carga docente, ou seja, entrar no cômputo da carga docente no seu departamento, passa a ser um peso para o departamento, porque ou esse docente aceita atuar na EaD sem ter a sua contrapartida financeira, mas com carga extra, então além dos oito créditos semestrais que ele tem que ofertar no departamento, ele aceita ofertar mais quatro, mais oito créditos na EaD, aí fica por conta e risco de cada um dos docentes que são contratados (PARTICIPANTE O, 21/02/2018).

Para o Participante J, a resistência dos departamentos em incorporar a modalidade a distância ao esforço docente se deve à escassez de professores. Nesse sentido, pondera: “se a instituição não oferece mais professores para atender essa nova carga, por que ele

[departamento] vai fazer isso se ele não é obrigado a fazer isso? [...] É a mesma coisa quando vamos criar um novo curso” (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Vale lembrar aqui que, quando a universidade prevê a abertura de cursos novos, é realizado um estudo para planejar a contratação dos docentes necessários ao cumprimento das diversas disciplinas e da carga horária prevista. Assim, na ocasião em que foi firmada a parceria com o Sistema UAB para a oferta dos cursos a distância, o MEC comprometeu-se a mandar códigos de vagas docentes, o que de fato foi feito, mas não na quantidade inicialmente estimada, resultando, por um lado, num déficit de professores para ministrar as aulas na EaD e, por outro, na intensificação do trabalho dos docentes-bolsistas, uma vez que a carga horária da EaD é computada como carga extra às suas atividades (LAPA; PRETTO, 2010).

Considera-se relevante ressaltar que as limitações impostas pelos parâmetros de financiamento do Sistema UAB acabam por reforçar o preconceito em relação à modalidade a distância, uma vez que as constantes mudanças impactam negativamente na manutenção da qualidade dos cursos ofertados e na abertura de novas turmas. Sendo assim, concorda-se com Arruda (2018) sobre o fato de que o Sistema UAB se, por um lado, colaborou para democratizar o acesso à Educação Superior e induzir a implementação da EaD nas IPES, por outro, ajudou a “consolidar resistências” (ARRUDA, 2018, p. 825) acerca da modalidade.

Dito isso, a seção seguinte apresenta os dados coletados com a pesquisa acerca dos elementos que favorecem a continuidade da institucionalização da EaD na UFSCar por terem sido identificados como resultados bem-sucedidos.

## **6.2 Aspectos positivos da institucionalização da EaD na UFSCar**

Embora os dados coletados com a investigação indiquem que a institucionalização da EaD na UFSCar não se sedimentou, uma vez que as estruturas criadas para dar apoio aos cursos da modalidade e capilarizá-la em todos os âmbitos da universidade estão sendo revistas e as normatizações ainda não tenham abarcado todas as especificidades inerentes à gestão de sistemas de EaD, os Participantes levantaram pontos que, em sua perspectiva, configuram-se em elementos positivos, os quais contribuem para a permanência da

modalidade na UFSCar e para a continuidade de sua institucionalização. Nos tópicos seguintes, explana-se a respeito de cada um deles.

*a) Mudança na prática pedagógica*

Por meio da pesquisa, identificou-se que houve mudança na prática pedagógica dos docentes favorecida, por um lado, pela formação dada pela equipe gestora da EaD da UFSCar tanto sobre as particularidades do processo de ensino-aprendizagem a distância quanto para o uso de tecnologias digitais na Educação desde o início da institucionalização da modalidade e, por outro, pela própria experiência na docência virtual dos cursos de graduação a distância, conforme explicam os Participantes H e J.

eu consegui aplicar um questionário a um conjunto de professores que tinha realizado cursos de formação para professor, porque isso foi uma coisa que a gente criou desde o começo e abriu não só para aquelas pessoas interessadas em atuar no Sistema Universidade Aberta do Brasil, tanto é que o curso até passou por vários modelos, tinha um curso de tutoria específico, depois até o curso de formação docente se apropriou da ideia também da tutoria porque para o presencial o professor precisa ser tutor também, quer dizer, é um docente que tem que agir como tutor, tem que lançar mão da edição do ambiente, ele tem que ter autonomia para fazer isso e eu saí com um questionário que muitos professores responderam, um número bastante elevado, em que eles estavam usando, né, vamos dizer, a EaD não mais com essa perspectiva aí de repositório, só como um penduricalho desse material em PDF ou, então, só para me comunicar com o aluno. Não, eles estavam usando de uma maneira um pouco mais, vamos dizer, versátil o ambiente virtual, de modo que as próprias atividades presenciais assumissem um caráter um pouco diferente daquele que usualmente é dado [...] eles estavam usando já de uma maneira mais aberta. Tudo isso mostra, mostrou para mim, com um certo distanciamento, que são mudanças e mudanças bastante grandes que implicam mudança na concepção de ensino, de aprendizagem, de aluno, do que é o ensino universitário, qual é o profissional que eu estou construindo hoje que eu quero, qual é a melhor forma de aprender certos conteúdos, é um processo que na verdade ele parece que é lento, a gente não consegue implantar isso, primeiro, de cima para baixo, à base de decreto, é um trabalho lento, é um trabalho de formiguinha [...] hoje em dia até tem professor de fisioterapia, de TO [Terapia Ocupacional], de medicina, de ciências humanas, das ciências exatas que utilizam os recursos da EaD no presencial, você entendeu? (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

Sobre os benefícios são evidentes e claros, dá para listar, relacionar vários aqui. O principal deles é que os professores passaram a melhorar a qualidade da docência presencial depois que tiveram experiência com a docência virtual. Então a formação que nós demos para trabalhar com educação a distância fez com que os professores fizessem um estudo, fizessem um trabalho de repensar a educação presencial, isto para mim é um dos melhores ganhos que a instituição teve. Isso inclusive foi documentado, nós fizemos pesquisa e estudo, coletamos dados estatísticos sobre esse assunto aí e é importante que isso seja caracterizado como sendo um benefício direto, claro e dos maiores (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

Os comentários dos Participantes deixam claro que a experiência com a EaD, propiciada pela vivência como docente virtual dos cursos de graduação ofertados pela parceria UAB-UFSCar, mudou a maneira desses docentes planejarem suas aulas presenciais, as quais passaram a incluir recursos didáticos comumente utilizados na EaD como os AVA, vídeo-aulas, fóruns, wikis, entre outros, que favorecem o atendimento a diferentes estilos de aprendizagem. Os depoimentos dos Participantes D, E, F, G, I e W são ilustrativos dessa mudança na prática pedagógica também na educação presencial.

DEQ é Engenharia Química, o DEQ oferece curso de FT, Fenômenos de Transporte e Operações Unitárias para todas as engenharias e são disciplinas obrigatórias. O que os professores fazem? Eles estão pegando o modelo que foi desenvolvido pelo professor [nome], que é o nosso coordenador, foi desenvolvido por ele, e levando para a sala de aula, mostrando. Aí, qual a vantagem que o professor tem no presencial disso daí? Porque antes ele chegava, rabiscava a lousa, explicava como funcionava, ou tinha um filminho para o aluno. Agora não. Ele deixa o aluno brincar um pouco ali, quando ele chega no laboratório, [...] já chega sabendo (PARTICIPANTE D, 29/11/2017).

Se você pegar aqui os professores que dão aula nos cursos EaD, a maioria leva essa experiência para o presencial. Todo mundo usa Moodle, a gente faz vídeo-aulas, gravações a mais, coloca disponível para os alunos, então assim, nesse quesito eu não tenho dúvida de afirmar que tem [...] posso dizer que a maior parte dos professores leva sim para o presencial. Esse foi um dos motivos que eu incursei na EaD mesmo, levar alguma coisa para o presencial (PARTICIPANTE E, 05/12/2017).

Mesmo que não dêem mais aula de educação a distância, não abrem mão dos recursos tecnológicos e dos recursos que a educação a distância promove para o presencial. O presencial é muito, acaba sendo, ele acabou sendo muito beneficiado com o investimento que foi feito na educação a distância (PARTICIPANTE F, 06/12/2017).

mudou completamente a minha visão de ensino, eu uso muito as ferramentas de ensino a distância para fomentar o meu ensino presencial. Esse semestre mesmo eu fiz sala de aula invertida, então eu coloquei todos os materiais [...]. Eu peguei os materiais de colegas, já existentes, coloquei no ambiente e deixei com que os alunos estudassem antes os conceitos, depois chegou a primeira atividade que eu fiz foi colocar um questionário para eles realizarem em grupo para discutir os temas das disciplinas, depois discuti as respostas do questionário com eles para eles saberem onde está a deficiência onde não está, apliquei um caso prático a gente trabalhou duas aulas o caso prático e depois pedi um questionário de *feedback*. Quer dizer, se eu não tivesse o ambiente, se eu não conhecesse a EaD eu jamais faria isso porque todos os meus questionários foram no ambiente etc., etc., etc. Às vezes eu coloco wiki, eu coloco fóruns de discussão, eu peço para o aluno comentar a postagem do outro, tem uma série de ferramentas que eu uso, eu não deixo de estar lá presencialmente com eles e eu gosto muito de estar com os alunos, viu? Mas eu acho que mudou completamente a forma como eu dou aula. Eu uso esses recursos, eu coloco vídeo, eu coloco meus slides, eu coloco notícias da semana, posto links, eu converso com eles durante a semana toda mandando mensagem pelo AVA. Uso como repositório também o AVA? Uso. Mas eu também uso as ferramentas, entendeu? Então às vezes fala assim: ah, mas

you only use it as a repository. No, but I am using the proper tool of the forum, the discussions on the wiki for them to do the exercises or discuss the questions, the questionnaires etc., the *feedbacks*, so I think that I have used these tools brought for the face-to-face teaching, my life is before and after having learned the resources of EaD (PARTICIPANTE G, 07/12/2017).

I have heard from several colleagues here, that their teaching practice in the face-to-face was improved from the contact they had with EaD. The fact, inclusive, of having received that pedagogical support, the fact of being called to think about their planning with this other approach, with these other instruments, this improved their teaching practice in the face-to-face inclusive (PARTICIPANTE I, 13/12/2017).

All the reports that I have heard from teachers or other people who worked with us [...] in these last years, say that it changed, inclusive, the way they see teaching as a whole for the face-to-face. I had a report from a teacher of Mathematics, if I am not mistaken, who worked with calculation, who said that the approval when he gave for the face-to-face was low. When he gave the course at a distance, it was even lower. But when he managed to combine the two things, when he used the resources that he understood there in the distance in the face-to-face dynamics, it improved a little more, he took a step further. So he understood that not necessarily it has to be one thing or another, but that maybe the incorporation of these, these resources in the dynamics and in the professional action of the teacher can be done, can make a difference, can sum up, can do with what the content reaches the student in a more effective way. And maybe that is the impact that I find more interesting [...] people start to realize that the people understood that it is necessary, that it is worth exploring a little more of what is messy, the chalk and the talk in the hour of giving a class, right? The people understood that it is worth exploring a little more the languages, the formats, the dynamics outside the classroom, the dynamics inside the classroom, right? So it is a slow process like everything in education always is, but it seems to me a process that has a little more of what people do in university (PARTICIPANTE W, 21/03/2018).

As for the participant G (07/12/2017), it is pertinent to clarify that the flipped classroom, also called *flipped classroom*, consists in a methodology in which the students study the content before it is addressed in class. This becomes the space for the subject studied previously to be worked on actively by the students, or by means of the resolution of problems, projects, group discussions, practical and laboratory activities etc. (VALENTE, 2014). Although it is not something new, the flipped classroom was favored by the advance of digital technologies, especially by the virtual learning environments that allow the availability of didactic materials in different media.

As for the comment by participant W (21/03/2018) it brings indications that the pedagogical practice is turning towards the promotion of Hybrid Education, in the sense that the activities planned by the teacher mentioned aim to take advantage of, according to his



objetivos de ensino, os recursos e tecnologias disponíveis tanto na educação presencial como na EaD para que a aprendizagem se efetive satisfatoriamente.

Vale ressaltar, ainda, o comentário do Participante D (29/11/2017), pois aborda o aproveitamento, numa disciplina presencial, de um recurso criado especificamente para o curso de graduação a distância. Isso evidencia o potencial da modalidade em produzir materiais educativos (CARMO, 2014) que podem ser aproveitados em diversas situações de ensino-aprendizagem, inclusive aquelas desenvolvidas na modalidade presencial.

Tendo em vista a institucionalização da EaD na UFSCar, entende-se que a mudança na prática pedagógica consiste numa resignificação do papel do professor em favor de processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e centrados nas características dos alunos, o que contribui para que o preconceito que associa a modalidade a um ensino tecnicista seja minimizado.

*b) Produção de materiais didáticos em diferentes mídias e acessíveis a pessoas com deficiência visual e auditiva*

A investigação permitiu evidenciar que constituição de uma equipe especialista na produção de materiais didáticos em diversas mídias e, principalmente, acessíveis a pessoas com deficiência auditiva e visual é identificada, pelos Participantes ouvidos nas entrevistas, como um elemento bastante positivo decorrente da institucionalização da EaD na UFSCar. A esse respeito, o Participante R (01/03/2018) explica que a SEaD se tornou uma referência, dentro da comunidade acadêmica da UFSCar, por oferecer formação e serviço relacionados à adaptação de materiais didáticos, também para os cursos presenciais, conferindo-lhes acessibilidade. Sobre isso, a fala do Participante C é esclarecedora:

o curso de SI [Sistemas de Informação] nós fizemos exercício com todos os docentes de tornar os cursos acessíveis, então esses professores tiveram que passar por formação para preparar material acessível para pessoas com deficiência visual. Isso foi um esforço enorme de todos os docentes [...] Fizemos materiais lindos para todos os cursos, vídeos, vídeo-aulas, animações, isso está aí, podem ser usados para o presencial, as outras instituições, está tudo num repositório digital, está indexado, aberto para a comunidade, enfim, eu acho que isso tudo o sistema UAB e a forma, não sei, acho que também foi muito... o envolvimento de todos, os docentes, acho que eles se dedicaram bastante, prepararam bons materiais, tem bons materiais e tudo, então isso acho que fica, acho que isso fica, as pessoas estão usando como referencial, a gente recebe pedido das outras instituições para usar (PARTICIPANTE C, 22/11/2017).

A produção de materiais didáticos acessíveis é particularmente importante quando se considera a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016<sup>61</sup>, que inclui a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior ofertados pelas instituições federais, o que fez a universidade receber diversos alunos no ano letivo de 2018, segundo explica o Participante Y.

Essa parte de produção de material didático acessível, 2018 teve um início por conta das cotas, a gente recebeu acho que 40 deficientes. Então a gente está apoiando agora deficiente físico, visual, auditivo, principalmente pela expertise na produção de material digital e das máquinas, 3D, a braile, lupa e tal, então a gente está mais por esse caminho [...] Então a gente está tendo que fazer um monte de trabalho de material didático mesmo, de produção de material para o presencial, né? (PARTICIPANTE Y, 21/03/2018).

Em virtude disso, o Relatório de Atividades do ano de 2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017b, p. 106) esclarece que foi iniciada uma parceria entre a equipe de Editoração/Acessibilidade da SEaD e a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) com o objetivo de “desenvolver ações conjuntas de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na vida universitária”.

Além disso, por meio da SEaD, a equipe responsável pela acessibilidade dos materiais realiza ações de formação continuada com professores da Educação Básica visando capacitá-los para trabalhar com alunos com deficiência, conforme explana o Participante Z:

A gente dá, tem um curso, agora a gente está com um curso aqui na SEaD que é o LEDEF [Curso de Aperfeiçoamento em Letramento para o Estudante com Deficiência], que é o curso de letramento para o estudante com deficiência, que é uma parceria com a Educação Especial. Aí são, cada disciplina é uma deficiência, né? A gente deu esse curso. A gente tem o curso também de formação docente, aí um dos módulos é o de acessibilidade e também no ano passado foi a primeira vez que a gente ofereceu um, que a gente fez um PROEX, eu e a [nome], que era [...] de deficiência visual para os alunos na escola, que a gente fez uma parceria com a diretoria de ensino, então vieram os professores da rede, aí a gente deu algumas dicas de materiais que eles poderiam usar com os alunos na sala que tivessem deficiência visual (PARTICIPANTE Z, 03/04/2018).

No que concerne à institucionalização da EaD na universidade, é possível dizer que a produção de materiais didáticos em diversas mídias e com acessibilidade aproxima a modalidade a distância da presencial, na medida em que o arranjo estrutural criado para

---

<sup>61</sup> Essa lei altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe acerca do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

apoiar os cursos EaD tem a possibilidade de ampliar suas funções e atender outras demandas da universidade.

*c) Ensino, pesquisa e extensão em EaD*

Da perspectiva dos entrevistados, um terceiro aspecto positivo resultante da institucionalização da EaD na UFSCar consiste na atuação da SEaD como instância promotora de ensino, pesquisa e extensão em EaD, uma vez que as decisões tomadas por seus gestores pautavam-se em evidências, ou seja, os procedimentos elaborados pelas coordenadorias e suas equipes, as formações planejadas, as ferramentas tecnológicas desenvolvidas, e demais ações relativas à EaD, eram baseadas em estudos teóricos e empíricos e submetidos a testes e avaliações, como se faz comumente no desenvolvimento de pesquisas científicas (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

Acerca da promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão destaca-se a realização, desde o ano de 2012, do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED:EnPED), já mencionado no segundo capítulo desta tese e que, entre os meses de junho e julho de 2018, em sua quarta edição, tornou-se Congresso Internacional de Educação a Distância (CIET:EnPED).

No que se refere precipuamente à atuação extensionista da SEaD, destaca-se o comentário do Participante J, que esclarece a oferta de cursos de aperfeiçoamento e até mesmo especializações, em parceria com estados e municípios ou mesmo voluntariamente.

tem cursos não financiados pela UAB que são cursos feitos por extensão, por exemplo. Então alguns cursos são por voluntariado mesmo. Nós tivemos cursos de extensão voltados para a população, inclusive cursos de aperfeiçoamento até de especialização, que o dinheiro não veio pela UAB, mas muitos deles é dinheiro público. Por exemplo, dinheiro financiado por alguma prefeitura, dinheiro financiado por algum órgão governamental, estadual, um setor, por exemplo, e alguns deles voluntariado que não veio dinheiro nenhum, a SEaD bancou e foi oferecido, isso teve também (PARTICIPANTE J, 14/11/2017).

No que diz respeito à institucionalização da EaD, pode-se entender que o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, além do ensino, por parte da SEaD, contribui para que tenha legitimidade no campo educacional e, até mesmo, que atue no sentido do isomorfismo mimético (DIMAGGIO; POWELL, 2005), pois suas práticas e

conhecimentos acerca da modalidade a distância podem torná-la referência para outras universidades ofertantes de cursos EaD.

*d) Infraestrutura e experiência em tecnologia e inovação*

Para diversos entrevistados, a criação da SEaD em virtude da institucionalização da EaD na UFSCar propiciou o desenvolvimento de conhecimento e o acúmulo de experiência na área de tecnologia e inovação educacional, conforme comentário do Participante G.

Eu acho que se não fosse o sistema UAB talvez nunca tivéssemos tido cursos a distância dentro da Universidade Federal de São Carlos. Eu acho que o sistema permitiu [...] a EaD e a estrutura que a gente tem hoje, o conhecimento que a gente tem hoje porque aí precisou-se de uma Secretaria de Ensino a Distância, precisou de pessoas técnicas, começou a se criar conhecimento em ambiente virtual de aprendizagem, em novas metodologias de ensino, em metodologias ativas de aprendizado, entendeu, fomentou não só a parte técnica que é o AVA, que é o Moodle [...], mas também fomentou a parte pedagógica (PARTICIPANTE G, 07/12/2017).

Nesse sentido, com a diminuição da demanda dos cursos de graduação a distância, a infraestrutura criada, bem como os conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo dos anos, passa a ser disponibilizada para outros setores institucionais, por meio de serviços de apoio. Acerca desse aspecto, o Participante O (21/02/2018) exemplifica dizendo que “grupo de pesquisa em outras áreas que não tem nada a ver com educação, com educação a distância, estão vindo nos procurar porque veem que a tecnologia ela pode facilitar tudo, inclusive a pesquisa”. Outros exemplos são dados pelos Participantes Q:

a gente atende algumas demandas internas da UFSCar, então, por exemplo, a gente está fazendo um projeto agora grande com a Agência de Inovação. Então eles estão fazendo um curso de Empreendedorismo, então a gente está indo lá toda semana e aí a gente tem feito bastante coisa fora do estúdio com eles porque, como eles são agência de inovação, eles têm, eles querem fazer uma coisa um pouco diferente e tal, então a gente está preparando esses materiais com eles lá [...] outras demandas constantes também são da PROGRAD. Então a PROGRAD, a PROGRAD sempre precisa produzir algum material, então a gente faz. A gente fez ano passado um projeto grande com eles também que foi de... para todo servidor novo que ingressa, ele tem que fazer um cursinho para compreender como que funciona a UFSCar. Então ao invés de todos os servidores irem lá e dar as palestras sempre, a gente começou a produzir esse material em vídeo [...] Ali com a BCo [Biblioteca Comunitária] a gente começou a fazer um ciclo de um café filosófico com eles, é... a gente fez também, teve uma professora que trabalhava com descarte de documentos aqui na UFSCar e ela foi se aposentar. Aí não tinha mais quem, como que faz um descarte de documento da UFSCar, ela é a única pessoa que sabia. Então nós fizemos toda ali uma gravação, gravamos três horas de falas dela para montar um materialzinho ali e aí juntou com um outro pessoal que montou um ambiente no Moodle para ficar registrado

como é que faz isso [...]. A gente também acaba gravando palestras, faz transmissão ao vivo dos eventos [...]. Quando é só, por exemplo, um link ao vivo no *Youtube*, duas, três câmeras, alguma coisa com montagem ao vivo, aí a gente que faz [...]. Aí alguns eventos, né? Então, de vez em quando, a UFSCar solicita, por exemplo, vídeo de recepção dos calouros, a gente acaba fazendo papel de comunicação da universidade, que é um setor que não está muito bem estruturado dentro da UFSCar (PARTICIPANTE Q, 26/02/2018).

Na avaliação dos Participantes N (08/02/2018) e W (21/03/2018), a disseminação dos serviços da SEaD para outros setores da universidade e com finalidades que ultrapassam o aspecto estritamente pedagógico contribui para o fortalecimento da identidade da Secretaria como espaço de produção e disseminação de conhecimento tecnológico e inovação, desatrelando-a do Sistema UAB que induziu sua estruturação. Nas palavras dos Participantes O e W:

Eu falo, uma coisa que tem que ficar muito claro para todo mundo é que SEaD é uma estrutura da UFSCar, UAB é uma estrutura do MEC, não podemos confundir as bolas, enquanto a gente, e nós confundimos isso durante muito tempo e isso para mim travou muito, travou ambos os lados, tanto UAB quanto SEaD ficou travado por conta dessa, desse cruzamento (PARTICIPANTE O, 21/02/2018).

hoje a SEaD atende a universidade em vários setores, em cobertura de evento, gravação de vídeos, vídeos institucionais, vídeo-aulas para o presencial, palestras, divulgação de eventos, construção e organização de eventos, então a gente acabou incorporando ao longo desses últimos 10 anos aí, outras funções da universidade que não eram previstas no começo e que acabavam demandando mais e mais força de trabalho, então mesmo com a diminuição do investimento público nisso, a equipe acabou ganhando proporções maiores e se mantendo ao longo desses 11 anos (PARTICIPANTE W, 21/03/2018).

Do ponto de vista da continuidade da institucionalização da EaD na UFSCar, considera-se que a prestação de serviços relacionados à tecnologia e à inovação a outros setores da universidade desempenha a mesma função que a produção de materiais didáticos acessíveis e em diferentes mídias, pois amplifica as funções da SEaD, colocando-a como parceira de outras instâncias acadêmicas.

*e) Democratização do acesso à Educação Superior*

As entrevistas realizadas com os Participantes evidenciaram que a democratização do acesso à Educação Superior, preconizada pela Reforma de 1995 e pelas políticas públicas educacionais que se alicerçam na modalidade a distância, foi alcançada com a institucionalização da EaD na UFSCar. Nesse sentido, para o Participante S (01/03/2018), a EaD configura-se num “benefício [...] para os alunos que conseguem formar não tendo oportunidade de fazer um curso presencial”.

Vale ressaltar, quanto a esse aspecto que, mesmo que a evasão em cursos a distância seja alta e configure-se num desafio a ser enfrentado por gestores da modalidade (MILL; CARMO, 2012), inclusive na própria UFSCar, a investigação constatou que estudantes que tiveram condições de permanência nos cursos de graduação se inseriram no mercado de trabalho ou deram continuidade aos seus estudos em nível de pós-graduação, segundo relatam os Participantes T e I:

A gente tem vários alunos que saíram da EaD e foram para o mestrado, que estão atuando como engenheiros, pedagogos, então a gente tem, músicos, então a gente tem é... alunos que saíram daqui e se deram bem, tanto quanto num curso presencial e isso é importante porque muitos alunos não tinham nem condições de se formar, né? Não tinham condições financeiras de estar num curso conceituado como a UFSCar e eu acho que isso impacta positivamente para a UFSCar (PARTICIPANTE T, 05/03/2018).

inclusive eu tenho também, esse é um outro ponto pelo qual eu acredito na modalidade, uma aluna que hoje está fazendo doutorado, ela vem do curso de Sistemas de Informação, ela veio fazer o mestrado e o doutorado e aí a gente, e pra ela que ela foi uma opção, ela, de ter acesso ao ensino público gratuito e de qualidade, no lugar onde ela estava, e isso ter mudado a vida dela, né? Esse exemplo é, aliás, ela foi garota propaganda do curso por muito tempo assim, ela saiu em vários folders e panfletos e ela hoje, hoje ela é docente, professora substituta do departamento, ela é docente, quer dizer, ela está construindo a carreira dela a partir daquela oportunidade que lhe foi dada, né? E enquanto na coordenação do curso eu recebia vários e-mails de alunos formados dizendo “professora, eu fui promovido no trabalho; professora, eu consegui prestar tal concurso porque eu e tal”, então, assim, eu tive a oportunidade de receber esse *feedback* e de acompanhar certas trajetórias que me fazem afirmar que a modalidade tem esse potencial de ter um impacto positivo na vida dos indivíduos que não podem estar aqui por razões diversas, né? (PARTICIPANTE I, 13/12/2017).

Acerca desse aspecto considera-se sua relação com o favorecimento da institucionalização da EaD bastante direta, pois demonstra o potencial da modalidade para possibilitar àqueles que são impedidos, por razões de diversas naturezas, “fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 29).

Além dos aspectos destacados, vale mencionar outras ações que favorecem a institucionalização da EaD. Desse modo, no ano de 2016, destaca-se a elaboração do “termo de cooperação para oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização a distância, de caráter orientador para as atividades e tempos envolvidos em seu planejamento e desenvolvimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017b, p. 97), o que indica que o processo está alcançando outros níveis educacionais. Já em 2017, ocorreu a eleição do Conselho de Educação a Distância que, em sua primeira

reunião, em junho do mencionado ano, instituiu grupos de trabalho para elaborar seu regimento e, também, a minuta de reestruturação organizacional da SEaD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017b).

Dito isso, a seção seguinte aborda as perspectivas que se apresentam à institucionalização da EaD, especialmente em virtude da diminuição de vagas nos cursos de graduação a distância ofertados na parceria com o Sistema UAB.

### **6.3 Perspectivas da institucionalização da EaD na UFSCar diante de um cenário de mudanças**

Conforme apontado no segundo capítulo, o último vestibular para ingresso nos cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar ocorreu no ano de 2013. Sobre isso, a pesquisa constatou que, de acordo com o Relatório de Gestão da Capes (BRASIL, 2016b), houve redução de recursos no ano de 2014 e, em 2015, um grande contingenciamento orçamentário. A soma desses fatores levou a Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes “a se reestruturar, de modo a manter os cursos ativos em funcionamento, não permitindo ingresso de novos alunos” (BRASIL, 2016b, p. 29). Nesse sentido, as medidas adotadas em relação ao fomento das universidades parceiras na oferta de cursos a distância, tal qual a UFSCar, envolveram cortes de recursos, notadamente de custeio e capital, mas mantiveram os pagamentos de bolsas para professores pesquisadores “de modo a permitir a manutenção do funcionamento dos cursos em andamento” (BRASIL, 2016b, p. 29).

Em relação à UAB-UFSCar, apurou-se que em 2014 foram repassados apenas “11,5% das verbas previstas para o Sistema UAB” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015e, p. 89). Essa redução no repasse de custeio/capital causou “grande impacto nas ofertas dos cursos de graduação em andamento, como a redução de viagens aos polos e no número de tutores presenciais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c, p. 10-11). Reflexos foram sentidos também em relação a outras ações atreladas ao Sistema UAB-UFSCar, as quais foram gradativamente interrompidas, como o Programa de Residência Pedagógica em Educação a Distância e as disciplinas Tópicos Especiais em Língua

Portuguesa (TELP) I e II e Tópicos Especiais em Matemática (TEMat)<sup>62</sup> I e II (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c, p. 10-11). Ambas as disciplinas se constituíam em importantes instrumentos para ampliar o acesso e a permanência e conter a retenção dos alunos de graduação a distância, na medida em que ofereciam subsídios para o desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente na escrita, que é essencial para a interação com os docentes e colegas de turma, bem como de conceitos matemáticos básicos, mas primordiais à apropriação de conteúdos mais complexos da área. A participação dos alunos nas disciplinas supramencionadas conferia-lhes uma certificação revertida em contagem de horas como atividade complementar, conforme o projeto pedagógico de cada curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015a). Já a Residência Pedagógica consistiu num programa realizado em parceria entre a SEaD e as coordenações dos cursos de graduação a distância da universidade com o objetivo de formar tutores virtuais, especialistas em suas áreas de atuação, para exercer a docência na EaD, colocando-os em interlocução com outros profissionais e propiciando a imersão em atividades de prática docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016f).

Com base no pressuposto da Teoria Institucional segundo o qual a institucionalização é um processo recursivo (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2010), pode-se dizer que, influenciada pelas mudanças impostas por um dos atores do campo da EaD, a UFSCar adotará novas estratégias em relação à institucionalização da modalidade, o que implicará adaptações e alterações em seu arranjo estrutural com vistas a manter sua legitimidade social. Para essa nova etapa da institucionalização da modalidade a distância, a pesquisa identificou algumas tendências que se mostram como perspectivas em relação à EaD na UFSCar.

A primeira tendência relaciona-se às mudanças na estrutura gestora da EaD na universidade, ou seja, a SEaD, que, em decorrência da interrupção da oferta dos cursos de graduação do Sistema UAB, sofreu impactos financeiros que culminaram com a diminuição do número de seus colaboradores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d). A esse respeito, comenta o Participante J (14/11/2017):

---

<sup>62</sup> De acordo com informações do Relatório de Gestão da SEaD 2012-2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016c), trata-se de cursos de atualização, com carga horária de 30 horas cada, oferecidos como atividades de extensão aos discentes dos cinco cursos de graduação a distância da UAB-UFSCar. Foram, no total, duas ofertas de cada curso.



A nossa equipe, por exemplo, de 219 pessoas que a gente considerava, 200 pessoas era muito, mas que 150 seria o mínimo necessário. Hoje nós só temos 70 pessoas envolvidas no núcleo de equipe multidisciplinar, aquele núcleo que cuida de produção de material didático, suporte à webconferência, suporte tecnológico [...]. Então esse grupo de 219 pessoas era só esse grupo de apoio, grupo de equipe multidisciplinar e aí nós estamos hoje com um terço do tamanho para uma tarefa muito similar ao que era.

Assim, a Secretaria iniciou, no ano de 2016, um movimento de revisão de sua função organizacional e uma reestruturação interna (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d) para, conforme diz o Participante J (14/11/2017), “ver qual o cenário possível, com o melhor cenário possível, para se configurar a partir de agora”. Vale notar que, em decorrência dessa revisão, também houve um remanejamento para os departamentos de três dos quatro docentes lotados na SEaD.

A proposta que objetiva rever a Resolução CoAd nº 13/2011 e a Portaria GR nº 1.502/2012 reduz a estrutura organizacional da Secretaria de EaD, readequando as funções e realocando as pessoas entre apenas três coordenadorias: a Coordenadoria de Inovações Pedagógicas e Formativas (CIPeF), que concentra o papel desempenhado anteriormente pela COPEA e pela CODAF, isto é, volta suas ações para o apoio pedagógico aos cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância, à formação por meio das TDIC e para seu uso e, ainda, ao fomento de práticas pedagógicas inovadoras; a CAPE e a CORI, dedicadas a ações de planejamento, administração e relações institucionais com os polos de apoio presencial, fundem-se numa única coordenadoria que mantém a denominação de CAPE. Já a CITE permanece sem grandes alterações em suas funções (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d). Contudo, até o momento em que se encerrou a coleta de dados, a reestruturação da SEaD não havia sido formalizada, embora estivesse, na prática, funcionando com as três novas coordenadorias.

O declínio no repasse de recursos para dar continuidade à oferta de cursos de graduação a distância pelo Sistema UAB gerou, como já foi dito, uma redução no número de pessoas que compunha a SEaD, uma vez que havia muitos prestadores de serviços, estagiários e celetistas contratados por meio do fomento proveniente da CAPES para a manutenção dos cursos UAB (PARTICIPANTE O, 21/02/2018). Disso decorre uma segunda perspectiva apontada pelos entrevistados em relação à institucionalização da EaD na universidade que é a busca de financiamento em outras instâncias para manter a estrutura acadêmico-pedagógica e administrativa da SEaD. Segundo informações dos Participantes K

(19/12/2017) e Q (26/02/2018), as agências que fomentam pesquisas e o próprio MEC são exemplo dessas instâncias e, então, o financiamento é buscado por meio da participação da SEaD em editais e projetos, por exemplo, para a produção de um *software* ou o desenvolvimento de alguma tecnologia educacional. Conforme explica o Participante K,

todo edital que abre a gente tem uma equipe que cuida disso, certo, uma equipe que cuida de projetos [...] que fica atenta a isso. [...] a gestão está buscando recursos aonde consegue para manter a equipe com uma quantidade razoavelmente boa (PARTICIPANTE K, 19/12/2017).

Os Participantes O (21/02/2018), Q (26/02/2018) e AA (05/04/2018) apontam, também, a parceria com empresas privadas ou instituições externas à universidade como uma alternativa para a captação de recursos financeiros para a manutenção das atividades da SEaD. Nesse sentido, a fala do Participante Q revela preocupação quanto à mercantilização das ações da Secretaria, o que pode levar à restrição do acesso à tecnologia e ao conhecimento acumulado apenas aos que possuem condições financeiras para pagar pelos serviços. Em suas palavras: “nós vamos atender quem vai pagar mais ou nós vamos atender quem precisa mais? Né?” (PARTICIPANTE Q, 26/02/2018).

Segundo explicam os Participantes J (14/11/2017), O (21/02/2018), R (01/03/2018), W (21/03/2018) e AA (05/04/2018), o aumento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, isto é, especializações, consiste numa terceira alternativa para a busca de recursos financeiros. Sobre isso, os comentários abaixo são ilustrativos.

então hoje nós captamos mais cursos de *lato sensu* para serem desenvolvidos em EaD, *lato sensu* tanto ofertado pela UAB quanto particulares, os particulares acabam nos remunerando, remunerando o nosso pessoal pelo serviço que prestam a eles, então a SEaD, ela acaba remunerando parte desse pessoal hoje também com verba de outras fontes que não a UAB (PARTICIPANTE O, 21/02/2018).

a maior quantidade de propostas que está surgindo aqui dentro da UFSCar é para especializações. Até porque os cursos de especialização [...] já vem o bloco completo dos recursos todos, então isso é uma segurança de que você vai executar um curso (PARTICIPANTE R, 01/03/2018).

essa perspectiva da universidade começar a abrir os olhos mais para cursos de, de pós-graduação a distância pagos, por exemplo, que podem financiar a SEaD (PARTICIPANTE W, 21/03/2018).

Com base em Sguissardi (2000), sugere-se que essa segunda perspectiva da institucionalização configura-se numa expressão da Reforma da Educação Superior realizada na década de 1990, na medida em que a alteração na lógica de funcionamento

das universidades atua como um mecanismo coercitivo para que diversifiquem suas fontes de financiamento, gerando, com isso, uma privatização de seus serviços.

Do ponto de vista educacional, contudo, a perspectiva que se apresenta para a institucionalização da EaD na UFSCar é a do incentivo à Educação Híbrida.

Em linhas gerais, pode-se compreender a Educação Híbrida, do original em inglês *blended learning* ou *b-learning*, como aquela que se vale de “soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre as abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos” (MOREIRA; MONTEIRO, 2018, p. 86). A interação entre diferentes abordagens pedagógicas seria o resultado da articulação de recursos tecnológicos e espaços diversos, propiciados pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, cada recurso favorece uma forma peculiar de gerir o conhecimento o que, por sua vez, implica em maneiras específicas de interação, as quais correspondem às diversas abordagens pedagógicas (MOREIRA; MONTEIRO, 2018). Nesse sentido, a Educação Híbrida, para ser efetivada numa atividade, disciplina, curso ou na universidade como um todo, necessita de uma reestruturação com vistas a integrar, intencionalmente, “oportunidades de aprendizagem assíncronas e síncronas” (VAUGHAN, 2016, p. 39).

Por suas características de flexibilidade, facilidade de acesso e possibilidade de otimizar recursos, Matheos (2014) considera que o potencial da Educação Híbrida se centra especialmente na Educação Superior. Além disso, afirma que é adequada para o contexto social contemporâneo, pois, ao favorecer o contato com as tecnologias digitais, contribui com a preparação de profissionais mais condizentes com o perfil exigido pelo capitalismo em sua fase de acumulação flexível.

Isto posto, dentre as vantagens de promover a Educação Híbrida, destacam-se a redução da evasão e o aumento do rendimento acadêmico dos alunos em virtude da maior flexibilidade na organização dos tempos de estudo; o aumento da motivação e da satisfação com os cursos de graduação em decorrência dos processos de ensino-aprendizagem focados na colaboração e cooperação entre os estudantes; aprendizagens mais contextualizadas e significativas; o atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes; o uso de ferramentas e tecnologias que promovem interação síncrona ou assíncrona (MATHEOS, 2014; MOREIRA; MONTEIRO, 2018).

Contudo, vale ressaltar, com base em Matheos (2014, p. 66), que o sucesso e a sustentabilidade da Educação Híbrida dependem de um “planejamento estratégico institucional e deve[m] incluir insumo e diálogo em toda a instituição”. Isso porque a transição da educação conduzida nos moldes tradicionais, centrados na figura do professor como transmissor de conteúdos, para uma Educação Híbrida, em que o foco se desloca para o estudante em processos ativos, contextualizados e significativos de aprendizagem, requer mudanças nas posturas de ambos, ou seja, tanto do aluno quanto do professor. E, para que tais mudanças se concretizem, é preciso o envolvimento da universidade como um todo.

A implementação da Educação Híbrida no Brasil é favorecida, pode-se dizer, pela legislação educacional que versa sobre o uso da modalidade a distância até o máximo de 20% da carga horária de cursos de graduação presenciais<sup>63</sup>. Em relação à institucionalização da EaD nas IPES, a pesquisa constatou que a indução por parte do Sistema UAB já previa esse norte ao trazer, dentre suas diretrizes, a de “ter uma política específica para os 20% de EaD na modalidade presencial e planejamento estratégico (infraestrutura física, tecnológica, de recursos humanos, etc.) para execução da mesma” (BRASIL, 2013a, p. 14).

Também a análise do Plano de Gestão referente ao período de 2012-2016, exposta no quarto capítulo, revelou que a promoção da Educação Híbrida foi prevista como um desafio a ser enfrentado pela SEaD com a colaboração da Pró-Reitoria de Graduação, uma vez que a universidade entende que faz parte de sua missão institucional adequar-se às exigências da sociedade contemporânea no sentido de preparar profissionais que saibam atuar em ambientes dinâmicos, flexíveis e que utilizam intensamente as tecnologias digitais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015a).

Segundo o Participante M (08/02/2018), a discussão em torno da flexibilização em 20% da carga horária dos cursos presenciais foi realizada, então, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação e discutida com a comunidade universitária. Embora no momento em que se encerrou a coleta de dados da investigação não houvesse, ainda, uma formalização a esse respeito, o Participante M (08/02/2018) esclareceu que a tendência seria a implantação dos 20% por meio de disciplinas inteiramente a distância para facilitar o acompanhamento e controle pelo sistema acadêmico.

---

<sup>63</sup> A legislação mais recente a esse respeito é a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, conforme assinalado no terceiro capítulo.

A pesquisa constatou, a partir do Relatório da CPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015a), que entre 2013 e 2014 a SEaD desenvolveu ações com vistas à implantação de atividades a distância nos cursos de graduação presenciais da UFSCar, dentre as quais destacam-se: estudos teóricos enfocando a temática “Processos híbridos de ensino-aprendizagem: alguns conceitos teóricos e metodológicos”; experiência piloto com uma disciplina do curso de Medicina; organização de *workshop* contemplando o tema da Educação Híbrida no Ensino Superior; análise da oferta potencial de disciplinas anuais inteiramente a distância e avaliação da possibilidade de estudantes de pós-graduação atuarem como tutores virtuais por meio do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente<sup>64</sup> (PESCD). A fala do Participante H corrobora as informações extraídas do Relatório de Autoavaliação Institucional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015a).

durante cerca de seis ou oito meses, eu [...] conversei com o pessoal da SEaD o desenho de quais seriam as ações que a gente poderia assumir para introduzir a EaD de uma forma que a gente devia capilarizá-la nos cursos de graduação da universidade e a gente “bolou” e trabalhou muito em cima de projeto [...] e aí a gente até chamou [...] o Vaughan<sup>65</sup>, ele trouxe as ideias do ensino híbrido, [...] do ensino superior, me pareceu na época muito adequado para a gente estar se apropriando dessas ideias, é totalmente diferente porque implica mudança de cultura, implica socialização de certos conhecimentos e implicava um modelo de EaD que é totalmente diferente do Sistema UAB, porque não teria a estrutura de DI para configurar ambiente, não haveria estrutura de tutor para acompanhar o professor, as provas seriam feitas de forma convencional [...], não teria material didático impresso, era um outro mundo (PARTICIPANTE H, 15/12/2017).

Em julho de 2015, a SEaD “assumiu a tarefa de abrir, acompanhar e controlar o uso de ambientes virtuais nos cursos presenciais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016d, p. 75), o que foi feito a partir da utilização, em disciplinas desses cursos, do Moodle 2.4. Para tanto, foi desenvolvido o Sistema de Criação Automatizada de Disciplinas (SisCAD) para que os docentes possam abrir salas virtuais no ambiente partindo das informações

---

<sup>64</sup> O PESCD tem por objetivo o aprimoramento da formação de discentes de pós-graduação regularmente matriculados em cursos de Mestrado e Doutorado, por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas realizadas na graduação. É regulamentado pela Resolução nº 315, de 03 de outubro de 1997.

<sup>65</sup> O professor Norman Vaughan compõe o Departamento de Educação da Faculdade de Ensino e Aprendizagem da Universidade de Mont Royal em Calgary, Alberta-Canadá, e dedica-se aos estudos sobre abordagens híbridas na Educação Superior. Na UFSCar, durante o mês de agosto de 2016, ele ministrou o curso “Ensinando em ambientes de aprendizagem híbridos: criando e sustentando comunidades de inquirição”, ofertado por meio de uma parceria entre a SEaD e o Programa de Pós-Graduação em Educação com financiamento do CNPq. O curso contou com cerca de 50 participantes, dentre os quais alunos de graduação e pós-graduação, docentes e técnico-administrativos da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2017b).

disponíveis nos sistemas de controle acadêmico e, também, um sistema de auxílio para a formatação dos ambientes, denominado Sistema de Apoio ao Moodle (SAM). Ainda em 2015, a SEaD consultou os professores que criaram salas no Moodle 2.4 para avaliar o processo e levantar informações para aprimorá-lo. Nesse sentido, dos 324 docentes convidados a participar da pesquisa, 115 efetivamente responderam as questões. Entre os resultados mais significativos, verificou-se que 73 professores não haviam utilizado o sistema. Como hipóteses explicativas, levantaram-se duas possibilidades. Primeiramente o fato do sistema estar restrito ao campus São Carlos e, em segundo lugar, o desconhecimento sobre a ferramenta, o que indica a necessidade da SEaD ampliar a divulgação sobre os serviços prestados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016d).

Ainda sobre as iniciativas em torno da Educação Híbrida, na investigação, constatou-se que o Regimento Geral dos Cursos de Graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016a) estabelece que os cursos presenciais da instituição podem ofertar, até o limite de 20% da carga horária total, atividades curriculares a distância. A fala do Participante B confirma esse dado.

Os vinte por cento da EaD, sim. É possível fazer, você usar no presencial EaD? É possível. Está escrito no regimento, é só pegar o regimento da graduação e ler. Leia que você vai ver que está institucionalizado, porque você pode usar os vinte por cento da EaD, nós modelamos todo o sistema de gestão da universidade para que cada professor que quisesse fazer sua aula em EaD pode fazer. E nos cursos escolher se ele quer disciplinas inteiras em EaD ou cada disciplina usar vinte por cento em EaD, no meu caso eu uso misto. Eu uso híbrido (PARTICIPANTE B, 13/11/2017).

Vale ressaltar que o Regimento Geral dos Cursos de Graduação inclui os cursos oferecidos a distância, regulamentando-os, dessa maneira, segundo as normas vigentes para as graduações da universidade, sem distinção de modalidade, mas considerando as particularidades inerentes à EaD. Assim, por exemplo, em relação à avaliação da aprendizagem em cursos a distância, conforme prevê a legislação do campo educacional, o Regimento estabelece que “as atividades avaliativas presenciais devem representar, no mínimo, 51% (cinquenta e um por cento) da média final” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2016a, p. 9). Contudo, o documento não diferencia a modalidade ao prescrever que

**§ 6º.** Na aplicação da avaliação presencial, em qualquer modalidade de curso, o estudante que tenha se ausentado tem direito à realização de uma nova avaliação presencial, desde que justifique sua ausência por meio de documento comprobatório em até 7 (sete) dias letivos (UFSCar, 2016, p. 9).

No documento também fica explícito que os cursos de graduação a distância foram inseridos no Sistema de Gestão Acadêmica, o que indica avanço na institucionalização da modalidade na UFSCar, uma vez que essa inserção possibilita aos estudantes ter acesso às notas, frequência e solicitação de documentos institucionais, da mesma forma como ocorre com os alunos dos cursos presenciais.

Ainda acerca das ações com vistas à Educação Híbrida, cabe destacar o lançamento, durante o Congresso Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, realizado em 2018, dos sites INOVAEH<sup>66</sup> e Portal de Cursos Abertos (PoCA)<sup>67</sup>, resultantes da participação da SEaD no edital CAPES nº 03/2015, por meio do qual propôs o projeto “Construção e Integração de Espaços de Formação e Apoio ao Ensino Híbrido na UFSCar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018d).

Por fim, no que diz respeito às perspectivas educacionais da institucionalização da EaD, os Participantes apontaram a possibilidade da oferta de cursos de graduação num modelo diferente do que foi induzido pelo Sistema UAB (PARTICIPANTE K, 19/12/2017; PARTICIPANTE Z, 03/04/2018). Contudo, isso envolve uma continuidade das pesquisas e formações a respeito da modalidade a distância para que a polidocência possa ocorrer sem que haja necessidade do pagamento de bolsas (PARTICIPANTE Z, 03/04/2018) e as relações com os polos de apoio presencial, se ainda existirem, sejam revistas e ressignificadas.

#### **6.4 Considerações sobre a institucionalização da EaD na UFSCar para além do Sistema UAB**

Ao longo desse capítulo, discutiu-se a respeito dos fatores limitantes à institucionalização da EaD na UFSCar, identificou-se os aspectos positivos dele decorrentes e, ainda, apontou-se algumas tendências para sua continuidade, uma vez que, como

---

<sup>66</sup> O INOVAEH é um site que reúne textos, vídeos, tutoriais e cursos que dão apoio aos interessados nas temáticas relacionadas à incorporação das tecnologias digitais em processos de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://inovaeh.sead.ufscar.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

<sup>67</sup> Consiste numa plataforma para a oferta de cursos a distância, abertos e gratuitos por meio do Moodle. Os cursos oferecidos contemplam as diversas áreas do conhecimento e caracterizam-se por serem massivos, gratuitos, on-line, a distância e abertos. Disponível em: <http://poca.ufscar.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

resultado da investigação, constatou-se que a modalidade a distância ainda não se encontra sedimentada na universidade.

Sendo assim, no que se refere às limitações, os Participantes da pesquisa indicaram aspectos endógenos à universidade, como os preconceitos à modalidade, os quais estariam atrelados especialmente aos argumentos de falta de qualidade, precarização do trabalho docente e promoção de processo de ensino-aprendizagem autoinstrucional e, também, a questão do esforço docente na EaD, ainda não incorporado à carga horária de trabalho semanal pela maioria dos departamentos da UFSCar. Mencionaram, ainda, um aspecto exógeno do processo, que é a atuação do Sistema UAB como elemento indutor da oferta de cursos a distância, principalmente em relação aos seus parâmetros de financiamento, à parceria com os polos de apoio presencial e à tutoria.

No que concerne aos aspectos positivos, verificou-se que a mudança na prática pedagógica dos docentes favorecida pelas experiências e formações sobre EaD e tecnologias, a produção de materiais didáticos acessíveis e em diferentes mídias, o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão em EaD, a disponibilidade de infraestrutura e o conhecimento teórico-prático acumulado nas áreas de tecnologia e inovação e a democratização do acesso à Educação Superior configuram-se nas principais consequências da institucionalização da EaD na UFSCar, segundo os Participantes. Nesse sentido, favorecem a continuidade do processo, mesmo que sejam necessárias adaptações no arranjo estrutural criado até então pela universidade para inserir a EaD em suas práticas e instâncias formais.

Isto posto, o capítulo traz algumas tendências que foram levantadas durante a investigação e que constituem perspectivas para a institucionalização da EaD na UFSCar. Dentre elas, duas merecem destaque. Do ponto de vista acadêmico-pedagógico, ressaltam-se as ações voltadas à Educação Híbrida, as quais têm potencial para aprimorar os processos educacionais tanto na graduação quanto na pós-graduação, favorecendo aprendizagens mais personalizadas e ativas. Já do ponto de vista administrativo, chamam a atenção as iniciativas que visam buscar financiamento na iniciativa privada como forma de manter a unidade gestora da EaD na instituição, pois sugerem uma maior submissão ao mercado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas ao longo dos seis capítulos desta tese tiveram, como norte, analisar a institucionalização da EaD na UFSCar objetivando compreender suas principais implicações para a universidade. Para tanto, buscou-se suporte teórico na Teoria Institucional por considerar que ela oferece elementos significativos para o entendimento, por um lado, das interações entre o ambiente/campo externo e as organizações e, por outro, para examinar a dinâmica interna adaptativa das organizações para legitimar-se frente ao seu ambiente/campo. Nesse sentido, a partir do terceiro capítulo<sup>68</sup>, o foco das análises ora se deslocou para o campo da Educação Superior, ora centrou-se nas relações entre o campo e a UFSCar e, em outros momentos, foi direcionado para o interior da universidade.

No que diz respeito ao campo da Educação Superior, as análises do terceiro capítulo evidenciaram, entre outros pontos, que a consolidação da EaD como modalidade educacional ocorreu com a promulgação da LDB de 1996 e que, após isso, expandiu-se especialmente no setor privado. Quanto ao setor público, as políticas propostas acerca da modalidade até o ano de 2006 tinham caráter emergencial, pois eram voltadas ao atendimento de demandas localizadas. Em 2006, porém, a criação do Sistema UAB constituiu-se num marco para a EaD no campo da Educação Superior pública, na medida em que suscitou a inserção da modalidade nas IPES parceiras, levando-as a adequarem seu arranjo organizacional para abarcar as especificidades da educação a distância, dando início, assim, à institucionalização da EaD internamente.

Vale lembrar, contudo, que o contexto que favoreceu a sedimentação da EaD no campo educacional foi o mesmo que alterou o caráter das universidades públicas que passaram, então, a partir da Reforma Administrativa do Estado de 1995, a funcionar sob a lógica do capital. Sugere-se, neste ponto, uma primeira implicação da institucionalização da EaD para a UFSCar, evidenciada pelas discussões desenvolvidas no quarto capítulo.

O capítulo quatro da tese abordou as relações entre a UFSCar e o campo educacional, essencialmente no que concerne à EaD. Inicialmente, então, foram analisados

---

<sup>68</sup> Ressalta-se que o primeiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos da pesquisa e, o segundo, à apresentação dos procedimentos metodológicos.

os PDI e Planos de Gestão e, em seguida, o olhar voltou-se para a adesão ao Sistema UAB e primeiras iniciativas para constituir o arranjo estrutural que apoiaria a gestão da EaD na UFSCar. No que se refere ao PDI e Planos de Gestão, verificou-se que se constituem em instrumentos, por um lado, de coerção do campo em relação à universidade. Isso porque, em decorrência da Reforma de 1995, diversos mecanismos de controle e avaliação das ações acadêmicas, dentre os quais a elaboração do PDI encontra-se, foram criados para aferir a qualidade dos serviços prestados pelas IFES. Por outro lado, do ponto de vista da universidade, a adequação às normas vigentes no campo do qual fazem parte concede-lhes legitimidade. No entanto, após a Reforma, a legitimidade ganha contornos de sobrevivência, uma vez que a adequação ao campo se impõe como forma de garantir recursos financeiros para manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dito isso, pelos dados levantados com a pesquisa, sugere-se que a adesão ao Sistema UAB pela UFSCar se, numa perspectiva, visou cumprir com a função social de ampliar as vagas na Educação Superior, propiciando educação a distância de qualidade aos que não têm a possibilidade de cursar uma graduação presencial em um de seus *campi*, de outro modo, implicou uma forma de manter-se enquanto organização, uma vez que a parceria lhe concedeu um grande volume de recursos financeiros, especialmente no início da implantação da modalidade e, também, novas vagas para a contratação de docentes e servidores técnico-administrativos.

Outras implicações da institucionalização da EaD na UFSCar são abordadas do ponto de vista endógeno nos capítulos cinco e seis. No que diz respeito ao capítulo cinco, evidenciou-se, pela caracterização do arranjo estrutural proposto pela universidade, que parâmetros de qualidade foram elaborados e implementados para ofertar os cursos a distância de forma a atender as especificidades da modalidade quanto à concepção didático-pedagógica, organização da polidocência, elaboração de materiais didáticos e escolha de tecnologias, ações de apoio aos discentes, articulação com os polos de apoio presencial e financiamento. Além disso, a inserção da modalidade na estrutura organizacional foi favorecida pela instalação da SEaD que, conforme analisado no capítulo sexto, com a diminuição das demandas dos cursos do Sistema UAB, voltou-se mais para o apoio a diversos setores da universidade nas áreas de inovação e tecnologias e, ainda, para o incentivo à Educação Híbrida.

Isto posto, ao se comparar os indicadores do grau de incorporação sistêmica da modalidade a distância à estrutura universitária mencionados no Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema UAB (2013), apresentados no terceiro capítulo, entende-se que a institucionalização da EaD na UFSCar não se sedimentou até o momento de encerramento da pesquisa. Isso porque, embora a universidade contemple a EaD em seus planejamentos e políticas institucionais, tenha desenvolvido normas acadêmicas e ações para que os alunos dos cursos a distância possam usufruir das mesmas condições de acesso aos programas institucionais e representatividade nos órgãos colegiados, tenha integrado o sistema acadêmico ao dos cursos presenciais, tenha estabelecido estratégias para acompanhar a gestão dos polos de apoio presencial e tenha criado uma unidade gestora para apoiar a modalidade, outros fatores importantes para a consolidação do processo ainda não foram contemplados. Entre eles destaca-se o cômputo das horas dedicadas à EaD no esforço docente. Sobre isso, embora a pesquisa tenha constatado que as atividades dedicadas à modalidade sejam consideradas para fins de progressão na carreira, ainda não há um consenso entre os departamentos acadêmicos sobre a carga horária dos docentes que ofertam disciplinas a distância. Assim, com o corte do fomento relativo às bolsas, as horas dedicadas à EaD são contabilizadas como uma carga extra, impondo uma intensificação no trabalho docente.

Cabe observar, ainda, que a unidade gestora da EaD na UFSCar, isto é, a SEaD, também em virtude dos cortes orçamentários por parte da CAPES, passa por uma reconfiguração de sua dimensão estrutural e funções, o que demonstra ausência de sedimentação.

No que diz respeito à hipótese levantada no início da investigação, os dados coletados sugerem que a institucionalização da EaD na UFSCar efetivamente começou com a adesão ao Sistema UAB e que, a partir de então, novos arranjos estruturais foram criados para integrar a modalidade sistemicamente à universidade. Contudo, à luz da Teoria Institucional, as análises demonstraram, por um lado, que o Sistema UAB atuou coercitivamente sobre o processo, impondo, por meio de seus parâmetros de financiamento, uma forma de organizar a oferta dos cursos. Por outro lado, a universidade, com base no histórico de suas ações para implementar a modalidade, as quais se refletiram, principalmente, na constituição de uma equipe gestora especialista em EaD que atuou como *champion* na fase de habitualização e na construção de um conhecimento teórico e

prático sobre EaD, tecnologias e inovação, diante das mudanças impostas pelo campo, optou por outros caminhos para dar continuidade à institucionalização da EaD.

Dentre os caminhos que emergem na perspectiva de continuidade do processo, dois merecem destaque. O primeiro deles diz respeito ao fomento da Educação Híbrida em âmbito institucional, o que sugere a atuação da UFSCar quanto à sua função social de promover processos de ensino-aprendizagem que possibilitem a ampliação do acesso à Educação. O segundo relaciona-se mais à sua sobrevivência como organização dentro do campo educacional, pois diz respeito ao estabelecimento das parcerias com a iniciativa privada para a prestação de serviços, bem como ao aumento da oferta de cursos de especialização pagos, horizontes que podem indicar a mercantilização de suas atividades.

Os resultados dessa pesquisa somam-se aos que foram encontrados por outros pesquisadores que se debruçaram sobre a temática da institucionalização da EaD, conforme exposto no primeiro capítulo. Assim, trazem contribuições para que se construa um panorama acerca tanto das implicações decorrentes do processo para as instituições quanto das potencialidades, limites e perspectivas da oferta de cursos de graduação a distância na esfera pública. Contudo, considera-se imprescindível que outras investigações sejam realizadas enfocando a continuidade da institucionalização da EaD na UFSCar e em outras universidades de forma a aprofundar, entre outras, questões mais complexas como a do esforço docente, a do financiamento dos cursos e da articulação com os polos presenciais.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Sandra; ARAÚJO, Marcelo José; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de. Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos: práticas de formação em EaD e modelos de qualidade. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, VIII, 2011, Ouro Preto. *Anais...* 2011. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/portal/anais-esud/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVES, João Roberto Moreira. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica**. Estudo técnico sobre os Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Rio de Janeiro: IPAE, 2007. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ALVES, Rosália Rodrigues; CASTRO, Cleber Carvalho de; SOUTO, Cleverton Luiz. Processo de institucionalização do curso de administração pública a distância em uma universidade federal. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 01, p. 20-36, jan./fev. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n1/a03v18n1.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p.147-178.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acesso em: 01 set. 2017.

ARAÚJO, Sarah Mendonça de; FREITAS, Maria Teresa Menezes. O processo de institucionalização da EaD na Educação Superior: entraves e desafios. In: ESUD, 2013, Belém. *Anais...* Belém: Unirede, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114295.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 823-842, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607>>. Acesso em: 06 out. 2018.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex, 2015.

BALZZAN, Edilson Carlos. Gestão de polos de apoio presencial para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 199-212.

BARAÚNA, Silvana Malusá; ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Políticas públicas em educação a distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 08, p. 279-295, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/272>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BARBETTI, Daniela Regina. **Desenvolvimento de cursos on-line utilizando WebCT**. Campinas, 1998. Disponível em: <<ftp://ftp.unicamp.br/pub/apoio/treinamentos/webct/webct.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BARRERA, Débora Furtado. O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BELLONI, Isaura; OBINO NETO, Artur. Autonomia ou âncora? Perspectivas da autonomia universitária. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 197-218.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida. Estratégias e institucionalização no enfrentamento da evasão escolar no ensino a distância à luz da adaptação estratégica em uma instituição de ensino superior do estado do Ceará. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. p. 134-139.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005a. 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.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016a. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Aprova o regimento interno e torna público o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 105, de 25 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Maringá, 2013a. Disponível em: <[https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia\\_uab\\_interativo.pdf](https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia_uab_interativo.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Brasília, 2016b. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2015.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2015.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/banners/18092018\\_Relat%C3%B3rio\\_de\\_Gest%C3%A3o\\_CAPES\\_2017.pdf](http://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão 2008**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1618-1-relatorio-gestao-seed-2008-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1618-1-relatorio-gestao-seed-2008-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão 2009**. Brasília, 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-see-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-see-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão 2004**. Brasília, 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-see-2004-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-see-2004-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão 2006**. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-see-2006-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-see-2006-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão 1996-1998**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/RelatorioGestaoSEE D96-98.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Edital nº 01, de 16 de dezembro de 2005c**. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital\\_dou.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Edital nº 01, de 14 de novembro de 2006b**. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”.

CARBONE, Thiago Sávio. Educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: da teoria à prática. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CARMO, Hermano. Modelos de organização da EaD e suas contribuições para a democratização do conhecimento. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 23-35.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; LOPES, Fernando Dias Lopes. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 1999, Foz do Iguaçu. *Anais...* Porto Alegre: ANPAD, 1999. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1999-org-26.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.



CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; GOULART, Sueli. A trajetória conservadora da teoria institucional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 849-872, jul./ago. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6790/5372>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CHAGAS, Bruno Rangel. Avaliação de cursos de graduação: uma análise documental do processo de reconhecimento das licenciaturas a distância no IFMT (2012-2015). 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia. Introdução: organização e estudos organizacionais. In: CLEGG, Stewart R. et al. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 27-57.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza. Educação a distância: política pública essencial à educação brasileira. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 15-28, dez. 2011.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza. **UABEng**: educação a distância na graduação de Engenharia pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – CAPES. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/noticias.php?noticia=243&pag=1&tipo=noticia>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

CORREIA-NETO, Jorge da Silva; VALADÃO, José de Arimatéia Dias. Evolução da Educação Superior a Distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 97-120, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n3p97/35276>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

COSTA, Aureci de Fátima da. Discursos sobre a educação a distância (EaD): (re)produção, confronto, deslocamentos de sentidos. 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, p. 9-16, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

COSTA, Celso José da.; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, 2009. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2030>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o Programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR online**. Campinas, n. 45, p. 281-295, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2008, p. 5-15.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 74-89, abr./jun. 2005. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/gaiola-ferro-revisitada-isomorfismo-institucional-racionalidade-coletiva-nos-campos-organizacionais\\_0.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/gaiola-ferro-revisitada-isomorfismo-institucional-racionalidade-coletiva-nos-campos-organizacionais_0.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2017.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. Introducción. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **El nuevo institucionalismo en análisis organizacional**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p.33-75.

DOURADO, Luiz Fernandes. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle? In: I CONGRESSO ÍBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2010, Elvas, Portugal, Mérida, Cáceres. Niterói: Cadernos ANPAE, 2010. p. 1-15.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

FACHIN, Roberto C.; MENDONÇA, J. Ricardo C. de. Selznick: uma visão da vida e da obra do precursor da perspectiva institucional na teoria organizacional. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. (Org.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 29-45.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. A institucionalização da Educação a Distância no ensino superior público brasileiro: análise do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria em Américas, 2013, Mar del Plata. *Anais...* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/Universidad Tecnológica Nacional/UFSC, 2013. p. 1-13. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30393459.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 228-241, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07/4708>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; MILL, Daniel. (Org.). **Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contexto e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 81-102.

FERREIRA, Marcello; NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; MILL, Daniel. Institucionalização da Educação a Distância. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 359-363.

FONSECA, Valéria Silva da. A abordagem institucional nos estudos organizacionais: bases conceituais e desenvolvimentos contemporâneos. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. (Org.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 47-66.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. **Projeto**: Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GOULART, Deise Mazzarella. Analisando a institucionalização. In: ESUD, 2013, Belém. *Anais...* Belém: Unirede, 2013. p. 1-12. Disponível em:

<<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114263.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

GOULART, Deise Mazzarella; SILVA, Sueli Maria Goulart; FERREIRA, Marcello. Sistema Universidade Aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior: organizações sociais endógenas? **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 6, p. 11-30, 2016. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/150/102>>. Acesso em: 23 maio 2017.

GUIMARÃES, Ludmila dos Santos. Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica da universidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HARRIS, Ana Lúcia Nogueira de Camargo. Análise Comparativa entre a Utilização dos Ambientes WebCT e TelEduc como Apoio Didático às Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da FEC/UNICAMP. In: IV CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGIAS - ENFOQUE IBERAMERICANO, 2003, Miami. *Anais...* 2003. p. 1-12. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:1318/n06harris03.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed., 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 out. 2018.

JEPPERSON, Ronald L. Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Org.). **El nuevo institucionalismo en análisis organizacional**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p.193-215.

KENSKI, Vani M. Design instrucional. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 161-166.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2263/2230>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos e formação de professores nas IES públicas e privadas**. Brasília, 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas

Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIZARELLI, Fabiane Letícia. Organizações: estrutura e aspectos históricos. In: NANTES, José Flávio Diniz; MENDES, Glauco Henrique de Sousa (Org.). **Gestão de organizações públicas**: planejamento, organização e gestão da qualidade. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 8-84.

LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. Gestão de processos de formação a distância na perspectiva da convergência entre as ofertas presencial e a distância no curso de pedagogia: uma contribuição à institucionalização da EAD na UnB. In: ESUD, 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: NUTE-UFSC, 2014. p. 926-940. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126872.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

LORDSLEEM, Narcísia Leopoldina Cavalcanti. Democratização do acesso ao ensino superior: os cursos de graduação a distância da UFRN. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MACÊDO, Albernes Alcântara de. Processo de institucionalização da educação a distância: o caso da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da; CRUBELLATE, João Marcelo. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, Edição Especial, p. 77-107, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v14nspe/a05v14ns.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; GONÇALVES, Sandro A. Nota técnica: a Teoria Institucional. In: CLEGG, Stewart R. et al. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 220-227.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo; NASCIMENTO, Maurício Reinert do; OLIVEIRA, Patrícia Tendolini. Institucionalização da mudança na sociedade brasileira. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. (Org.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 179-202.

MAGALHÃES, Cláudio; CONSELHO, Lúcio Marcos do Bom. Licenças criativas. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 394-398.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-213.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues Martins. Educação a distância na Universidade de Brasília. Uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada e em rede. **Liinc em Revista**, v. 2, n. 1, p. 71-85, mar. 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3101>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MARTINS, Ronei; MILL, Daniel. Qualidade em educação a distância. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 535-539.

MARTINS, Simone Maria. O ensino superior a distância na perspectiva da qualidade: o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MATHEOS, Kathleen. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; MILL, Daniel. (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 57-68.

MATOS, Heloneide Alcantara. Educação a distância: um estudo nas instituições públicas de educação superior no estado de Mato Grosso. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de. Institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (2005-2015). 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MENDONÇA, Letícia de Paula Witer. Gestão acadêmica de cursos de graduação a distância: a experiência de implantação de uma Licenciatura em Educação Física no âmbito da UAB. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Org.). **El nuevo institucionalismo en análisis organizacional**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p.79-103.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. vol. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 280-291.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel., OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de, RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. (Org.) **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MILL, Daniel; CARMO, Hermano. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. In: SIED:EnPED, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 1-11. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/158/3>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso das formulações sobre campo de poder e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. Especial, Curitiba, p. 9-30, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v7nspe/v7nespa02.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, Raquel de Almeida. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipatória. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 321-334.

MORAN, José Manuel. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC-UNESCO, 2002. p. 273-301. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MOREIRA, José Antônio; MONTEIRO, Angélica. Blended learning. In: MILL, Daniel. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 86-89.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero; OLIVEIRA, Oséias Santos de; DRABACH, Neila Pedrotti. Institucionalização da EaD no Ensino Superior: o caso do curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional da UFSM/UAB. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 29-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/152/216>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0308.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

NOVAIS, Sueli Menelau; FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. A institucionalização do ensino a distância no Brasil: o caso da graduação em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 29, p. 173-201, jan./abr. 2011.

ONODY, Vanessa da Silva Mariotto. O comportamento dos recursos financeiros da Universidade Aberta do Brasil: um olhar para o caso da UFSCar entre 2006 e 2015. 2017.

109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão das Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PECI, Alketa. A nova teoria institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-12, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323228063005>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PETTER, Rosemary Celeste; MACIEL, Cristiano. Análise da produção científica das teses e dissertações sobre a institucionalização da educação a distância no período de 2006 a 2016. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 216-237, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3978/2522>>. Acesso em: 11 set. 2018.

PIMENTEL, Nara Maria. A educação superior a distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 267-286.

RIBEIRO, José Eduardo Klems. Análise de políticas públicas: um estudo sobre a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal do Paraná. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

SÁ, Georgina Marafante. Educação a distância em instituições de ensino superior federais: aproximações e distanciamentos para a institucionalização. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 04, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SCOTT, W. Richard. Retomando los argumentos institucionales. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Org.). **El nuevo institucionalismo en análisis organizacional**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 216-236.

SCOTT, W. Richard; MEYER, John W. La organización de los sectores sociales: proposiciones y primeras evidencias. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Org.). **El nuevo institucionalismo en análisis organizacional**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 154-190.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Proposições**, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73072009000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73072009000200013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 de setembro de 2017.



SELZNICK, Philip. **A liderança na administração**: uma interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SELZNICK, Philip. Institutionalism “old” and “new”. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, n. 02, p. 270-278, jun. 1996.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SHULMAN, Lee. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-28, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Uma estratégia mercantil para a concretização da reforma educacional. In: \_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-135.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Gislene Magali da. O processo de institucionalização da educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – IFTO. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, João Carlos Sedraz; SILVA, Luciano Gomes. Implantação e institucionalização da EaD na UNIVASF. In: ESUD, 2012, Recife. *Anais...* Recife: UFRPE, 2012. p. 1-13. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/268979529\\_Implantacao\\_e\\_institucionalizacao\\_da\\_EAD\\_na\\_UNIVASF](https://www.researchgate.net/publication/268979529_Implantacao_e_institucionalizacao_da_EAD_na_UNIVASF)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

SILVA, Maria Izabel da; NOGUEIRA, Claudia Mazzei. O trabalho docente voluntário no contexto da crise contemporânea. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 221-230

SILVA, Michele Rejane Coura da. Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SOUSA, Livia Soares de Lima; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Atos normativos do conselho federal de educação e do conselho nacional de educação: o desvelar da trajetória da educação superior a distância no Brasil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 44, p. 143-158, set./dez. 2017.

SOUZA, Warton da Silva; CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos; TINOCO, João Eduardo Prudêncio. Processo de institucionalização: o caso da Universidade Federal do Tocantins. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, v. 4, n. 2, p. 78-887, maio/ago. 2012.

Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/rara/article/view/484>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

SPANHOL, FERNANDO JOSÉ. Critérios de avaliação institucional para polos de educação a distância. 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, Stewart R. et al. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. p. 196-219.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-173.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. A UFSCar, 2018. Disponível em: <<https://www2.ufscar.br/a-ufscar>>. Acesso em: 02 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. São Carlos, 2006a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. São Carlos, 2009a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2010**. São Carlos, 2011a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2011**. São Carlos, 2012a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2012**. São Carlos, 2013a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2013**. São Carlos, 2014a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2014**. São Carlos, 2015a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2015**. São Carlos, 2016f. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2016**. São Carlos, 2017a. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2017**. São Carlos, 2018b. Disponível em: <[www.cpa.ufscar.br](http://www.cpa.ufscar.br)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Administração. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos. Resolução nº 13, de 18 de março de 2011i.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 6ª reunião realizada em 22 de junho de 2009b**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2009>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 7ª reunião realizada em 10 de agosto de 2009c**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2009>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 18ª reunião realizada em 14 de março de 2011c**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2011>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 17ª reunião realizada em 08 de novembro de 2010a**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2010>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 20ª reunião realizada em 09 de maio de 2011d**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2011>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 25ª reunião realizada em 12 de dezembro de 2011e**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2011>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 20ª reunião realizada em 06 de maio de 2011f**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2011>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 57ª reunião realizada em 14 de dezembro de 2015b**. Disponível em:

<<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2015>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. **Ata da 5ª reunião realizada em 13 de abril de 2009d.** Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2009>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação na modalidade de educação a distância e procedimentos correspondentes. Resolução nº 17, de 10 de agosto de 2009e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. Dispõe sobre transferências de estudantes dos cursos de graduação na modalidade de educação a distância da UFSCar. Resolução nº 18, de 10 de agosto de 2009f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Graduação. Regulamenta o desempenho mínimo dos estudantes de graduação na modalidade de educação a distância da UFSCar. Resolução nº 16, de 10 de agosto de 2009g.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho Universitário. Altera a norma que dispõe sobre a Docência Voluntária em Educação a Distância na UFSCar. Resolução nº 892, de 16 de fevereiro de 2018c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho Universitário. **Ata da reunião extraordinária realizada em 02 de junho de 2008a.** Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/reunioes-anteriores/reunioes-2008>>. Acesso em: 10 mar. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho Universitário. Cronograma para discussão da Política de Educação a Distância na UFSCar. Parecer nº 474, de 06 de maio de 2011i. Disponível em: <<http://www.soc.ufscar.br/consuni/2011/consuni-2011>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho Universitário. Dispõe sobre o Docente Voluntário em Educação a Distância na UFSCar. Resolução nº 672, de 26 de agosto de 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho Universitário. Dispõe sobre a política de educação a distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação a Distância - SEaD. Resolução nº 617, de 09 de outubro de 2008b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho Universitário. Regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos docentes da Universidade Federal de São Carlos. Resolução nº 819, de 26 de agosto de 2015c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Gabinete do Reitor. Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação na

modalidade de educação a distância e procedimentos correspondentes. Portaria nº 308, de 13 de outubro de 2009h. Disponível em: <[http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/normas/port308.pdf/at\\_download/file](http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/normas/port308.pdf/at_download/file)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Gabinete do Reitor. Dispõe sobre a política de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos. Portaria nº 1.502, de 23 de outubro de 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Gabinete do Reitor. Regulamenta o desempenho mínimo dos estudantes de graduação na modalidade de educação a distância da UFSCar. Portaria nº 688, de 20 de setembro de 2010c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/MEC 2013-2017**. São Carlos, 2013b. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/pdi-mec-ufscar-2013-2017.pdf/view>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008**. São Carlos, 2004a. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/pdi-2004>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano estratégico para a gestão da UFSCar 2012-2016**. São Carlos, 2015d. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/plano-estrategico-gestao-2012-2016.pdf/view>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano para a gestão da UFSCar 2008-2012**. São Carlos, 2010d. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/plano-de-gestao-2008-2012.pdf-1/view>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Prestação de contas ordinária anual. Relatório de gestão do exercício 2009**. São Carlos, 2009i. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br>>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Prestação de contas ordinária anual. Relatório de gestão do exercício de 2011**. São Carlos, 2012c. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br>>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI)**. Modalidade Educação a Distância. São Carlos, 2010e. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2011/ppc-sistemasinformacao-ead.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar. São Carlos, 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório de gestão 2008-2012**. São Carlos, 2013c. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/relatorio-da-gestao-2008-2012/view>>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório de gestão 2012-2016**. São Carlos, 2016b. Disponível em: <[http://www.diariodareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/relatorio\\_2012\\_2016.pdf](http://www.diariodareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/relatorio_2012_2016.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Educação a Distância. **Relatório de Gestão SEaD-UFSCar 2012-2016**. São Carlos, 2016c. Disponível em: <[http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/10/RELATORIO\\_2012-2016\\_FINAL.pdf](http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/10/RELATORIO_2012-2016_FINAL.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Educação a Distância. **Relatório de Gestão SEaD-UFSCar 2010**. São Carlos, 2011g.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2012**. São Carlos, 2013d. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-anteriores/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2013**. São Carlos, 2014b. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-anteriores/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2014**. São Carlos, 2015e. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-anteriores/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2015**. São Carlos, 2016d. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-anteriores/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2016**. São Carlos, 2017b. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-anteriores/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2017**. São Carlos, 2018d. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-anteriores/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento. **Relatório Anual de Atividades 2002**. São Carlos, 2003. Disponível em:

<<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2003**. São Carlos, 2004b. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2004**. São Carlos, 2005. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2005**. São Carlos, 2006b. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2006**. São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2007**. São Carlos, 2008c. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2008**. São Carlos, 2009j. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2009**. São Carlos, 2010f. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. **Relatório Anual de Atividades 2010**. São Carlos, 2011h. Disponível em: <<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/Anos-antecedentes/relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

VAUGHAN, Norman. Qualidade na educação: convergência de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. In: MILL, Daniel; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 37-59.

VERSIANI, Ângela França; REZENDE, Sérgio Fernando Loureiro; PEREIRA, Antônio Carlos. Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da Educação Básica. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, n. 01, p. 193-224, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/read/v22n1/1413-2311-read-22-01-0193.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 1-16, jul. 2008. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão et al. Institucionalização da EaD nas Universidades Públicas: unicidade e gestão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 11, p. 63-72, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_05\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_05_v112012.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. Sobre organizações, instituições e poder. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. (Org.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 11-26.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAPELINI, Patrícia Zim; ZAPELINI, Christiane Zim. Estudo de ferramentas de software livre para ensino à distância. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, XI, 2011, Florianópolis. *Anais...* 2011.



## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Institucionalização da Educação a Distância: uma análise a partir das relações sociais que perpassam o processo.

**Pesquisador:** Luciane Penteado Chaquime

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74754517.5.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.363.393

#### Apresentação do Projeto:

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal política pública de indução de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) no país, completa uma década de existência. Nesse período, instituições públicas de ensino superior (IPES), criadas e estruturadas para ofertar cursos presenciais, passaram por modificações físicas e de gestão, com vistas à institucionalização da EaD. Considerando que a institucionalização, enquanto processo contínuo e progressivo, é perpassada por fatores ideológicos e políticos, dentre outros, que caracterizam as relações sociais no âmbito das comunidades acadêmicas, essa pesquisa tem, como objetivo geral, analisar o processo de institucionalização da EaD do ponto de vista do enfrentamento das resistências impostas no interior das instituições públicas de ensino superior à incorporação da modalidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que terá a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como arena de investigação e que se valerá da triangulação metodológica para a coleta de dados. Busca-se, com essa pesquisa, contribuir com o debate acadêmico em torno da institucionalização da modalidade EaD como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.363.393

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral da investigação consiste em analisar o processo de institucionalização da EaD do ponto de vista do enfrentamento das resistências impostas no interior das instituições públicas de ensino superior à incorporação da modalidade. Como arena para a realização da investigação, elegeu-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios são apresentados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem relevância acadêmica e social

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O termo é apresentado e contém todas as informações relevantes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_978646.pdf	14/08/2017 12:23:03		Aceito
Outros	Anuencia_Sead.pdf	14/08/2017 12:22:38	Luciane Penteadou Chaquime	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	14/08/2017 12:14:10	Luciane Penteadou Chaquime	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTAS.docx	14/08/2017 12:06:36	Luciane Penteadou Chaquime	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_DOUTORADO.doc	14/08/2017 12:04:53	Luciane Penteadou Chaquime	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL.pdf	14/08/2017 12:04:17	Luciane Penteadou Chaquime	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 2.363.393

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 02 de Novembro de 2017

Assinado por:  
 Priscilla Hortense  
 (Coordenador)

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)**

#### **INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES QUE PERPASSAM O PROCESSO**

Eu, Luciane Penteado Chaquime, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o/a convido a participar da pesquisa “Institucionalização da Educação a Distância: uma análise a partir das relações que perpassam o processo”, orientada pelo Prof. Dr. Daniel Mill.

O debate em torno da institucionalização da Educação a Distância (EaD) tem crescido, atualmente, tanto no âmbito das pesquisas educacionais quanto no interior das próprias instituições públicas de ensino superior. Isso porque a principal política governamental de fomento e indução da modalidade, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), completa já uma década de existência. Nesse intervalo de tempo, instituições criadas e organizadas para a oferta de cursos presenciais se modificaram, adaptando tanto a sua estrutura física quanto a gestão acadêmica e pedagógica para a incorporação da nova modalidade. Considerando que a institucionalização é um processo contínuo e progressivo e, ainda, perpassado, dentre outros, por fatores ideológicos e políticos que caracterizam as relações sociais no âmbito das comunidades acadêmicas, diversos desafios e resistências se colocam para a institucionalização da EaD. Desse modo, esta investigação busca analisar o processo de institucionalização da EaD do ponto de vista do enfrentamento das resistências impostas no interior das instituições públicas de ensino superior à incorporação da modalidade.

Você foi selecionado/a por ser (ter sido) gestor/a institucional ou atuar na UAB-UFSCar/SEaD, instituição pública de ensino superior na qual o estudo será realizado. Sendo assim, convido-o/a a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que perpassam o processo de institucionalização da EaD.

A entrevista será individual e realizada em local e horário de sua escolha. Caso seja de sua preferência, também poderá ser realizada a distância, via Skype ou Hangout. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo

interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que trarão benefícios para a área da Educação e, ainda, subsídios às instituições para a tomada de decisões relativas à incorporação da EaD como estratégia de ampliação do acesso à educação superior.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o/a senhor/a pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com a pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, as quais serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Informo que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos e aprovado conforme o Parecer 2.363.393.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone ou pelo e-mail.

Luciane Penteado Chaquime  
(16) XXXXX-XXXX  
luciane.penteado@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na**

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP –  
Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

QUESTÕES NORTEADORAS	
<b>Breve perfil do(a) participante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a sua formação acadêmica?</li> <li>▪ Qual seu cargo na instituição e desde quando o exerce?</li> <li>▪ Possui alguma experiência anterior à UFSCar em relação à Educação a Distância, seja como aluno, professor ou gestor?</li> <li>▪ Como chegou à EaD da UFSCar?</li> </ul>
<b>Início da parceria UAB-UFSCar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que motivos levaram a UFSCar a ofertar cursos de graduação na modalidade EaD pela parceria com o Sistema UAB?</li> <li>▪ Como foi decidido quais cursos e quantas vagas seriam ofertadas?</li> <li>▪ A UAB foi criada prioritariamente para a oferta de cursos de formação de professores. Por que a UFSCar oferece mais bacharelados do que licenciaturas pelo Sistema UAB?</li> </ul>
<b>Gestão da EaD: aspectos pedagógicos e acadêmico-administrativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Houve alguma discussão sobre qual modelo de gestão da EaD a universidade implantaria? Em caso afirmativo, como ocorreu essa discussão?</li> <li>▪ O que foi necessário reestruturar ou criar para a oferta de cursos EaD na UFSCar, do ponto de vista da produção de materiais didáticos e de tecnologias?</li> <li>▪ Que aspectos (pedagógicos, financeiros, equipe de elaboração etc.) foram levados em conta para a elaboração dos materiais didáticos e para a escolha das tecnologias?</li> <li>▪ Como foi decidido quais materiais didáticos seriam elaborados para a oferta de cursos?</li> <li>▪ Qual/quais tecnologia são utilizadas para a oferta dos cursos EaD? Houve alguma mudança em relação à tecnologia utilizada hoje em comparação ao que foi decidido no início da oferta dos cursos UAB/UFSCar?</li> <li>▪ Logo que foi firmado o convênio com o Sistema UAB, foi oferecida alguma formação aos professores que atuavam nos cursos? Em caso afirmativo, como ocorreu essa formação? Quem financiou?</li> <li>▪ Houve contratação de docentes para atuar nos cursos UAB? Quantos? Como foi decidida essa contratação?</li> <li>▪ Como foi constituída a equipe de técnico-administrativos de apoio aos cursos? Houve concurso ou foram realocados de setores internos à instituição? Em caso de ter havido concurso, de onde vieram os recursos?</li> <li>▪ Houve alguma mudança no sistema acadêmico para monitoramento da vida escolar dos alunos (matrículas, emissão de atestados, históricos e diplomas) desde o início da parceria UAB-UFSCar até hoje? Em caso afirmativo, quais e por quais motivos?</li> <li>▪ Os discentes matriculados nos cursos EaD têm acesso à biblioteca e outros serviços da instituição?</li> <li>▪ Os discentes matriculados em cursos EaD participam de projetos de extensão e pesquisa?</li> <li>▪ Os discentes da EaD participam de políticas assistenciais relacionadas à vulnerabilidade social (auxílio alimentação, transporte, moradia etc.)? Por quê?</li> <li>▪ Os discentes da EaD seguem o mesmo regulamento disciplinar dos alunos presenciais e podem participar de editais de transferência de curso da mesma forma?</li> <li>▪ Servidores e discentes da EaD possuem representatividade nos órgãos colegiados da instituição? Em caso afirmativo, em quais e como ocorre? Em caso negativo, por quê?</li> <li>▪ Como eram recebidos os recursos no início da parceria UAB/UFSCar e quem era responsável pelo gerenciamento?</li> <li>▪ De onde vêm os recursos para a oferta de cursos fora do Sistema UAB?</li> </ul>

<b>EaD na UFSCar: continuidade e mudança</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A oferta de EaD na UFSCar impactou de alguma maneira na educação presencial? Por quê?</li><li>▪ É possível dizer que houve ou ainda há desafios ou resistências à inserção de cursos EaD na UFSCar? Por quê? Se sim, de que natureza? Por parte de quem (alunos, professores, servidores técnico-administrativos, setores, coordenadorias etc.)?</li><li>▪ É possível afirmar que a inserção da modalidade EaD trouxe ganhos à UFSCar? Por quê? Se sim, quais (políticos, financeiros, pedagógicos, tecnológicos etc.)?</li><li>▪ Quais são as perspectivas futuras em relação à continuidade da EaD na UFSCar?</li></ul>
--	---

Fonte: Autoria própria.