

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

VASCO PINTO DA SILVA FILHO

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA**

Tese apresentada por VASCO PINTO DA SILVA FILHO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a qualificação do título de doutor em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. MARIA LUISA FURLAN COSTA

Coorientadora:
Profa. Dra. TAISSA VIEIRA LOZANO BURCI

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - CIP

Silva Filho, Vasco Pinto da
S586e A Educação a distância e as políticas de formação de
professores: um estudo de caso na Fundação Universidade
Federal de Rondônia /Vasco Pinto da Silva Filho. Maringá, Pr:
Universidade Estadual de Maringá, 2021.
177f. il. tab. color.

Orientadora: Maria Luisa Furlan Costa
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação a distância. 2. Políticas públicas. I. Costa, Maria
Luisa Furlan. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 378

Ivani Baptista CRB 9 - 331

VASCO PINTO DA SILVA FILHO

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR

Profa. Dra. Jamile Sentinello – UNICENTRO

Profa. Dra. Karina Rodrigues de Faria – UNIR/UEM

Profa. Dra. Silvana Aparecida Guietti – SEED-PR/UEM

Maringá, 29 de julho de 2021.

Dedico este trabalho à minha família: Cristina Maria de Paula Silva (esposa), minhas filhas, Ana Paula Pinto da Silva e Ana Carolina Pinto da Silva, pela paciência e colaboração.

Dedico, também, à Fundação Universidade Federal de Rondônia, por proporcionar aos seus docentes, junto à Universidade Estadual de Maringá, Doutorado em Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me iluminou e deu forças para que eu pudesse alcançar meus objetivos e superar as barreiras durante todo o caminho.

Aos meus pais, Vasco Pinto da Silva (*in memoriam*) e Mercêdes Nunes da Silva, agradeço por terem despertado em mim o caminho do conhecimento e o incentivo durante toda a minha jornada de estudante.

A todas as pessoas que contribuíram e tiveram papel representativo ao longo da minha jornada como acadêmico, desde a graduação até este momento. Em especial, a Tânia Terezinha Azevedo Pires, Jorge Américo Azevedo e, em Taubaté-SP, ao Sr. José Octávio de Paula (*in memoriam*), aos quais agradeço de coração.

Agradeço à Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza (*in memoriam*), pela ajuda na ideia e desenvolvimento do projeto de pesquisa para participar da seleção do DINTER/UEM/UNIR.

À Coordenação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento, os quais possibilitaram a efetivação do DINTER UEM/UNIR.

Também agradeço à Universidade Estadual de Maringá, pela acolhida, apoio e suporte acadêmico disponibilizado.

Ao secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEM, por todo o atendimento, profissionalismo, educação e disposição ofertado. Obrigado, grande Hugo, pela qualidade e organização do programa!

Em particular, agradeço ao Departamento Acadêmico de Ciência da Computação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, pelo incentivo e apoio dispensado durante a realização deste trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UEM, na pessoa da coordenadora, a Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa, bem como ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Em especial, meu agradecimento e obrigado à Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa, minha orientadora, e Profa. Dra. Taissa Vieira Lozano Burci, minha coorientadora. Agradeço por seus ensinamentos e orientações e por terem possibilitado a liberdade de criação, desenvolvimento e conclusão desta pesquisa, sob o enfoque de um tema que estamos vivenciando hoje, nessa pandemia.

À professora Dra. Teresa, pela amizade, bom papo e companheirismo, que foram essenciais na execução dos trabalhos.

A todos os colegas do DINTER/UEM/UNIR, pela amizade e estudo durante estes quatro anos. Em especial, aos três colegas que viraram amigos, Ademar, Larissa e Karina, por dividirem o espaço de boa convivência e estudo em Maringá, na casa da Profa. Teresa.

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação, pelos comentários, sugestões, indicações e correções. Suas contribuições foram muito significativas para a qualidade e a robustez do trabalho desenvolvido.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), pelas discussões, eventos e trabalhos desenvolvidos. Sou grato a todos os componentes do grupo e por todas as contribuições, ensinamentos e amizade que me proporcionaram.

Agradeço o apoio e a cooperação das Coordenações de Polos dos Programas Prolicen e Sistema UAB.

A todos os familiares, em especial, a Manoel Pinto da Silva (irmão) e Izabel Esmeralda Pinto da Silva (irmã) que, mesmo a distância, me apoiaram e incentivaram na vida profissional e na acadêmica. Por último, agradeço aos amigos, Adaídes Batista dos Santos, Andréa Moraes Costa, Antônio Carlos Maciel, Almir dos

Santos Albuquerque, Adroaldo Guimarães Rossetti, Adilson Siqueira de Andrade, Carlos Luis Ferreira da Silva, Erasmo Moreira de Carvalho, Israel Xavier Batista, Luiz Alberto Rocha de Lira, Maria Berenice Alho da Costa Tourinho, Otacílio Moreira de Carvalho, Rosinete Vasconcelos Costa e Ronaldo C. da Silva, bem como a tantos outros, por toda a paciência, ajuda, amizade, companheirismo e colaboração.

O Homem, como um ser histórico,
inserido num permanente movimento
de procura, faz e refaz
constantemente o seu saber.

(Paulo Freire)

SILVA FILHO, Vasco Pinto da. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Furlan Costa. Coorientadora: Profa. Dra. Taissa Vieira Lozano Burci. Maringá, 2021.

RESUMO

O presente estudo está inserido na linha de Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC). O trabalho tem como objeto de estudo a educação a distância no estado de Rondônia, na perspectiva da formação de professores que se traduz em dois programas: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O problema de pesquisa levanta a seguinte questão: a formação inicial de professores por meio da educação a distância (EaD), na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), tem correspondido a uma formação de qualidade?. O objetivo geral é verificar os resultados da implementação das políticas de formação de professores na modalidade a distância da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Para alcançarmos o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos conceituar e analisar as políticas de EaD após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96(LDBEN), e os documentos legais que influenciaram a formação inicial de professores no estado de Rondônia; evidenciar o processo de expansão da EaD na Universidade Federal de Rondônia na oferta de cursos para a formação inicial de professores da educação básica; explanar as políticas públicas inerentes à formação inicial de professores para a educação básica, por meio da educação a distância, ofertada pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. A hipótese é de que os programas de formação de professores ofertados na modalidade de educação a distância, implementados no estado de Rondônia, contribuíram, de maneira significativa, para que fossem atingidas regiões onde o ensino superior presencial público não havia chegado até o início do século XXI. O procedimento metodológico é um estudo bibliográfico e documental para fundamentação dos objetos de estudo, sendo que o estudo de caso é direcionado aos programas ofertados na UNIR. Ao final, verificamos, a partir das contribuições do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992), os principais elementos do contexto dos resultados/efeitos identificados nos relatórios avaliadores dos programas a distância de formação de professores, ofertados pela UNIR. Apesar dos problemas ocorridos durante a execução dos programas no período de 2008 a 2018, os resultados obtidos foram ações que visaram superar os problemas enfrentados e ao retorno da formação dos discentes que conseguiram concluir seu processo formativo. Após essa conclusão, esses iniciaram ou deram continuidade a atribuições profissionais, conforme a sua formação na educação, ou em outras áreas do conhecimento no estado. Em conformidade com os estudos, concluímos que a educação a distância tem contribuído para a inclusão dos alunos no ensino superior público e gratuito, em virtude da dificuldade que eles têm de se inserirem na educação superior, em razão da distante localização deles das IES Públicas dentro do estado de Rondônia.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação a Distância; Prolicen; Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

SILVA FILHO, Vasco Pinto da. **THE DISTANCE EDUCATION AND TEACHER TRAINING POLICIES: A CASE STUDY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF RONDÔNIA**. 177 f. Doctoral Thesis (Ph.D. in Education) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brazil. Advisor: Profa. Maria Luisa Furlan Costa (Ph.D.). Co-advisor: Profa. Taissa Vieira Lozano Burci (Ph.D.). Maringá, 2021.

ABSTRACT

This study takes place under the research line “Policies and Management in Education”, as part of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá; and is affiliated with the Research Group on Distance Education and Educational Technologies (GPEaDTEC). It focuses on distance education programs in the state of Rondônia, Brazil, concerning teacher training, as materialized in two policies: the “Initial Training Program for Teachers Working in Elementary and High School” (Prolicen) and the “Open University of Brazil” System (UAB). The research problem raises the following question: has the initial training of teachers through distance education at the Federal University of Rondônia (UNIR) provided quality training? The primary aim is to verify the results of teacher education policies via distance learning at the Federal University of Rondônia. To achieve this goal, we listed three specific objectives: to conceptualize and analyze distance education policies after the enactment of Law No. 9,394/96 (“Law of Guidelines and Bases of National Education”), as well as the legal pieces that influenced teachers’ training courses in Rondônia; to show the expansion of distance education within the training courses for basic education teachers at UNIR; and to explain the public policies which regard the distance-learning training of basic education teachers offered by that University. The hypothesis is that, in the state of Rondônia, the teacher training programs offered in the distance-learning modality had a significant contribution to reaching regions where public face-to-face higher education had not yet been made available until the beginning of the 21st century. Methodological procedures consist of bibliographic and documentary studies, substantiating the objects of investigation, and a case study on the programs offered by UNIR. Based on the policy cycle approach as defined by Ball, Bowe, and Gold (1992), we identify the crucial elements in the context of results/effects, relying on evaluative reports of UNIR’s distance-learning teacher training programs. Despite the problems that occurred during the execution of programs from 2008 to 2018, actions were detected aimed at overcoming obstacles and ensuring that students returned to training and completed their qualification process. After completion, those who graduated started or continued their professional assignments within the state region following their respective initial training area, whether in education or other areas of knowledge. Our study leads to conclude that distance learning has contributed to include in public, free higher education those students with difficult access to higher studies due to their location far from the cities with public higher education schools in the state of

Rondônia.

Keywords: Public policy; Distance education; “Initial Training Program for Teachers Working in Elementary and High School” (Prolicen); “Open University of Brazil” System (UAB); Federal University of Rondônia Foundation (UNIR).

SILVA FILHO, Vasco Pinto da. **POLÍTICAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RONDÔNIA**. 177 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Asesor: Profa. Dra. Maria Luísa Furlan Costa. Co-asesor: Profa. Dra. Taissa Vieira Lozano Burci. Maringá, 2021.

RESUMEN

El presente estudio se inserta en la línea de Políticas y Gestión en Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Maringá y está vinculado al Grupo de Investigación en Educación a Distancia y Tecnologías Educativas (GPEaDTEC). El objeto de estudio del trabajo es la educación a distancia en el estado de Rondônia, desde la perspectiva de la formación de profesores que se traduce en dos programas: Programa de Formación Inicial de Profesorado en Pasantía en la Enseñanza Fundamental y Media (Prolicen) y el Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB). Como problema de investigación se ha planteado la siguiente pregunta: ¿la formación inicial del profesorado a través de la educación a distancia (EaD), en la Fundación Universidad Federal del Rondônia (UNIR), ha correspondido a una formación de calidad? Tuvo como objetivo general verificar los resultados de la implementación de las políticas de formación docente en la modalidad a distancia en la Universidad Federal del Rondônia (UNIR). Para lograr el objetivo general, enumeramos los siguientes objetivos específicos, conceptualizar y analizar las políticas de EaD tras la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, nº 9. 394/96 (LDBEN), y los documentos legales que influyeron en la formación inicial del profesores en el estado de Rondônia; mostrar el proceso de expansión de la EaD en la Universidad Federal del Rondônia en la oferta de los cursos para la formación inicial del profesores de la educación básica; explicar las políticas públicas inherentes a la formación inicial del profesores de la educación básica, a través de la educación a distancia, ofrecida por la Fundación Universidad Federal del Rondônia. La hipótesis es que los programas de formación docente ofrecidos en la modalidad de la educación a distancia, implementados en el estado de Rondônia, contribuyeron, de manera significativa, para que se llegara a regiones donde la educación superior pública no había llegado hasta el inicio del siglo XXI. Tiene como procedimiento metodológico un estudio bibliográfico y documental para la fundamentación de los objetos de estudio; el estudio de caso está dirigido a los programas ofrecidos en la UNIR. Al final, verificamos, a partir de los aportes del ciclo político de Ball, Bowe y Gold (1992), los principales elementos del contexto de los resultados/efectos identificados en los informes evaluativos de los programas a distancia de formación docente ofrecidos por la UNIR. A pesar de los problemas que se presentaron durante la ejecución de los programas en el periodo de 2008 a 2018, los resultados obtenidos fueron acciones que apuntaron a la superación de los problemas enfrentados y al retorno de la formación de los estudiantes que lograron completar su proceso formativo. Después de esta conclusión, estos iniciaron o continuaron con sus prácticas profesionales, según su formación en educación, o en otras áreas de conocimiento en el estado. De acuerdo con los estudios, concluimos que la educación a distancia ha contribuido a la inclusión de los estudiantes en la educación superior pública y gratuita, debido a la dificultad que tienen para insertarse en la educación superior, por su ubicación distante de las IES públicas

dentro del estado de Rondônia.

Palabras-clave: Políticas Públicas; Educación a Distancia; Prolicen; Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB); Fundación Universidad Federal del Rondônia (UNIR).

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica
CONSUN	Conselho Superior Universitário
DCI	Departamento de Ciências
DED	Diretoria de Educação a Distância
DIRED	Diretoria de Educação a Distância
DLV	Departamento de Línguas Vernáculas
DMA	Departamento de Matemática
EaD	Educação a Distância
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPEaDTEC	Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/RO	Secretaria de Estadual de Educação de Rondônia
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Universidade Nacional de Ensino a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Topologia do CampusNet Amazônia.....	79
Figura 2: Contextos do ciclo de políticas Ball, Bowe e Gold.....	148
Figura 3: Contextos do processo de formulação de uma política.....	149

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Campi da UNIR no estado de Rondônia.....	97
Mapa 2: Polo de EaD da UNIR no estado de Rondônia.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Metas destacadas do PNE 2014-2024.....	30
Quadro 2: Teses e dissertações pesquisadas no Portal da Capes.....	33
Quadro 3: Documentos oficiais relativos à EaD.....	41
Quadro 4: Histórico da EaD no Brasil.....	44
Quadro 5: Ações e programas voltados à EaD no Brasil.....	49
Quadro 6: Número de vagas por categoria administrativa (pública e privada) e a modalidade de ensino.....	54
Quadro 7: Quantidades de matrículas em cursos de graduação a distância.....	55
Quadro 8: Iniciativas do governo brasileiro de 1974 a 1990 para a criação da UAB.....	65
Quadro 9: Princípios e características da Universidade Aberta do Brasil.....	68
Quadro 10: Ciclo de portarias que regulamentam a legislação da UAB.....	71
Quadro 11: Histórico de EaD na UNIR.....	74
Quadro 12: Número de vagas e matrículas do Prolicen Fase II UNIR/UNB/UFRGS.....	84
Quadro 13: Situação dos cursos EaD/Prolicen/UNIR.....	87
Quadro 14: Situação dos matriculados/polos nos cursos EaD/Prolicen/UNIR.....	87
Quadro 15: Início real dos cursos, vagas e matriculados no edital 001/2005.....	89
Quadro 16: Aproveitamento de matrículas realizadas no edital 001/2006-SEED/MEC.....	90
Quadro 17: Início real dos cursos e quantidade de alunos matriculados no Curso do PNAP Bacharelado em Administração Pública.....	92
Quadro 18: Início real dos cursos e quantidade de alunos matriculados nos Cursos do PNAP – Especialização em Gestão Pública Municipal, Gestão Pública e Gestão em Saúde.....	93
Quadro 19: Cursos presenciais de graduação ofertados pela UNIR.....	98
Quadro 20: Cursos de graduação ofertados pela UNIR por meio do Prolicen.....	102
Quadro 21: Cursos de graduação ofertados pela UNIR por meio do sistema UAB.....	103
Quadro 22: Abreviatura dos relatórios de avaliação dos cursos de EaD/UNIR.....	106
Quadro 23: Dados do processo de avaliação do RABACADMINEP.....	111
Quadro 24: Categorias de avaliação do RABACADMINEP.....	112
Quadro 25: Dados do processo de avaliação do RALICPEDINEP.....	112

Quadro 26: Categorias de avaliação do RALICPEDINEP	113
Quadro 27: Dados do processo de avaliação do RALICLETINEP	113
Quadro 28: Categorias de avaliação do RALICLETINEP	114
Quadro 29: Dados do processo de avaliação do RARECEADINEP	114
Quadro 30: Dimensão para avaliação da EaD na instituição.....	115
Quadro 31: Fatores críticos e seus respectivos grupos do sistema UAB.....	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL	43
2.1 OS PROCESSOS HISTÓRICO E POLÍTICO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ..	43
2.2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO.....	58
2.3 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	64
3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO ESTADO DE RONDÔNIA	73
3.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	73
3.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO MÉDIO (PROLICEN) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	83
3.3 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	88
4 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: O CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS DOS PROGRAMAS A DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	96
4.1 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	96
4.2 AS POTENCIALIDADES E AS FRAGILIDADES: OS PROGRAMAS A DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DOCUMENTOS AVALIADORES	106
4.2.1 <i>Potencialidades</i>	117
4.2.2 <i>Fragilidades</i>	133
4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL	147
4.4 O CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.....	152
CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na linha de pesquisa de Política e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação¹(PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais² (GPEaDTEC). O objeto de estudo é a educação a distância no estado de Rondônia na perspectiva da formação de professores que se traduz em dois programas: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O interesse pela temática se deu por conta da relação direta com a atividade desenvolvida por mim como coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB), diretor da Diretoria de Educação a Distância (DIRED) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), membro efetivo do Fórum dos Coordenadores da UAB, durante sete anos (2012–2019) e, por fim, diante da atualidade do tema, e com aprovação do convênio UEM/UNIR, optamos em concorrer a uma das vagas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM.

Como aluno do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER – UEM/UNIR) e participante do Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), foi possível ampliar os estudos sobre a

¹O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá foi criado em 1990, sendo o primeiro programa ofertado na área no interior do Paraná. Atualmente oferta o mestrado e o doutorado divididos em três linhas de pesquisa que são interdisciplinares: (1) Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, (2) História e Historiografia da Educação e (3) Políticas e Gestão em Educação. Para mais informações, acesse www.ppe.uem.br e <https://www.facebook.com/ppeuem/> (BURCI, 2020).

²O Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) se constitui como um conjunto de docentes e discentes que desenvolvem estudos e pesquisas que tenham como foco as questões históricas, metodológicas, políticas e práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, com ênfase nas ações institucionais e governamentais desenvolvidas na modalidade de educação a distância”. O grupo se divide em três linhas de pesquisa que são interdisciplinares: (1) Ambientes Virtuais de Aprendizagem, (2) Educação a Distância: história, políticas e práticas e (3) História de Formação de Professores em Curso a Distância, tem como Coordenadora a Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa. Para mais informações, acesse <https://eadtec.wordpress.com/sobre/> e <https://www.facebook.com/GPEaDTEC/> (BURCI, 2020).

EaD, o que contribuiu para a escolha do objeto de estudos que envolvem os programas Prolicen e Sistema UAB na UNIR.

O objetivo geral é verificar os resultados da implementação das políticas de formação de professores na modalidade a distância da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Assim, para alcançarmos o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: conceituar e analisar as políticas de EaD após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96(LDBEN), e os documentos legais que influenciaram a formação inicial de professores no estado de Rondônia; evidenciar o processo de expansão da EaD na Universidade Federal de Rondônia na oferta de cursos para a formação inicial de professores da educação básica; explicar as políticas públicas inerentes à formação inicial de professores para a educação básica, por meio da educação a distância, ofertada pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

A hipótese é de que os programas de formação de professores ofertados na modalidade de educação a distância (EaD), implementados no estado de Rondônia, contribuíram de maneira significativa para se atingir regiões onde o ensino superior presencial público não havia chegado até o início do século XXI.

Para a fundamentação das temáticas, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Na sequência, abordamos os documentos avaliadores do Prolicen e da UAB, ofertados na UNIR, que são integrados pelos relatórios dos coordenadores da UNIR de Cursos Prolicen e Sistema UAB, avaliadores do INEP e avaliadores da CAPES, a partir das categorias potencialidades e fragilidades. Após essa apresentação, utilizamos as contribuições do ciclo de políticas de Ball para identificarmos alguns aspectos que constituem o contexto dos resultados/efeitos dessas políticas de formação de professores a distância na universidade.

Vale ressaltar que as iniciativas do governo para a expansão da EaD corroboraram a proposta deste trabalho, pois esta tese tem como foco as políticas públicas para a formação de professores visando suas variáveis e implicações para o aprimoramento na formação de docentes. Portanto, é oportuno averiguarmos os discursos governamentais para a modalidade a distância como estratégia de expansão na formação necessária de docentes para a educação básica.

Dessa forma, levantamos a seguinte questão: a formação inicial de professores por meio da EaD, na Fundação Universidade Federal de Rondônia

(UNIR), tem correspondido a uma formação de qualidade?

Considerando o objeto de pesquisa e suas finalidades, a coleta, a análise e o tratamento dos dados foram feitos por meio da formação de categorias e identificação de variáveis constantes na literatura acerca do tema. Pretendemos, de igual modo, identificar as tendências e os conceitos constitutivos das políticas educacionais na educação a distância (EaD) bem como noções de utilização das competências baseadas nas pesquisas bibliográfica e documental nos âmbitos nacional e local.

Esta tese leva em consideração que, na década de 1990, o Brasil vivenciou uma série de acontecimentos políticos e econômicos que culminaram na criação de ações voltadas para as indagações educacionais, surgindo, assim, propostas neoliberais que ganharam força, fosse pelo seu aspecto legal, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), e/ou pela dimensão prática mediante a qualidade na educação.

Para Costa e Resende (2019), no que diz respeito à influência do neoliberalismo na expansão do ensino superior, importa identificarmos qual é a dimensão das expectativas educacionais, se são de fato atendidas e quais são os contextos histórico, econômico e social em que essas transformações foram engendradas.

O ideário neoliberal preceitua que o mercado é que deve gerir as atividades socioeconômicas, reduzindo o “poder” do Estado nas questões econômicas e sociais. Esse modelo de economia busca a sua hegemonia global, isto é, objetiva a manutenção da posição social da classe dominante como também almeja mais poder e o lucro (GENTILI, 2007).

Sobre o assunto, Mendonça comenta que

O neoliberalismo, influenciado pelo Banco Mundial e pelos organismos internacionais, interveio na elaboração das políticas públicas de grande parte dos países na década de 1990, sendo implantado de forma diferente em cada país, de acordo com a estrutura socioeconômica e política ali vigente. No Brasil, o neoliberalismo foi introduzido por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no período em que Fernando Henrique Cardoso estava na Presidência da República (1995 – 2002), cujas diretrizes inspiraram um conjunto de reformas investido em sua gestão e que permanecem até os dias atuais (MENDONÇA, 2016, p. 53).

A reforma educacional na década de 1990 teve seu marco na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em março na Tailândia, especificamente na cidade Jomtien³. A partir desse marco histórico, ficou definido que a educação não poderia ser privilégio, mas uma ação pela qual todos os indivíduos teriam o direito garantido.

A partir desse marco importante para a sociedade mundial, no Brasil, na década de 1990, os estados iniciaram as suas reformas educacionais, nas quais foi sistematizado o novo conceito de relação entre sociedade x educação, fazendo com que os estados enfrentassem as desatualizações frente às demandas globais.

Diante de tais fatos, no governo Fernando Herinque Cardoso⁴, aconteceu o movimento reformista, de maneira mais efetiva, com o intuito de minimizar a desigualdades encontradas frente à educação no Brasil, diante do mundo. Criou-se, em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual materializou o Plano Diretor da Reforma do Estado (MORAES, 2001 *apud* GUIETTI, 2019). Sabemos que,

Enquanto na Europa e na América do Norte, o fordismo já dava sinais de esgotamento desde os anos 60, na América Latina ainda era inteiramente emergente. Do mesmo modo, enquanto naqueles continentes a democracia alcançara níveis próximos à plenitude; neste, submergia diante das ditaduras. A percepção desse fenômeno no Brasil, não só possibilitou entender as razões do atraso brasileiro, através de conceitos basilares para a sua interpretação, a exemplo dos conceitos *capitalismo tardio* e *teoria da dependência*, mas também de estudos que viabilizariam as alternativas para a sua superação, a partir de meados dos anos 90, alternativas essas cujos pressupostos, quer pelo modelo concentracionista, quer pela proposta redistributivista, passavam pelo entendimento da transição tecnológica global e pelo papel da Universidade Brasileira, na medida em que nesta se concentra a produção de C&T do país (MACIEL, 2009, p. 3, grifos do autor).

A partir de suas diretrizes, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos inaugurou um significativo projeto de educação em nível mundial, financiado pelas seguintes agências: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e

³Essa conferência foi convocada pela Unesco, Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

⁴ Presidente do Brasil no período de 1995 a 2003.

a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Tal conferência trouxe uma visão para o decênio de 1990, tendo como eixo principal a satisfação básica para a aprendizagem (PINTO, 2002; GUIETTI, 2019).

Na acepção de Torres,

O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 1998, p. 126 *apud* GUIETTI, 2019).

Nesse mesmo período, é importante ressaltarmos que a LDBEN nº 9.394/96 reconheceu oficialmente a educação a distância como modalidade de ensino e, em seu artigo 80, dispôs que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Foi desde então que teve início o crescimento da oferta de cursos superiores a distância no Brasil, no entanto, esses cursos devem atender a todas as prerrogativas que a legislação exige para serem reconhecidos e autorizados. De forma geral, a LDBEN nº 9.394/96 permitiu outras possibilidades de se efetivar a qualificação de professores, para além dos cursos presenciais, com o reconhecimento da EaD.

Segundo Costa e Oliveira (2013),

A modalidade EaD é reconhecida e pode contribuir para a democratização de novas possibilidades de acesso à formação de professores, proporcionando mais flexibilidade, fortalecendo a autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação. No entanto, a EaD somente é admitida como política integrada a ações formativas presenciais que visem à formação continuada de professores. Esse Documento defende a modalidade presencial para a formação de professores sob o argumento de assegurar a qualidade da formação, bem como a centralidade do papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 107).

A partir do artigo 80, da LDBEN nº 9.394/96, foram criadas outras políticas e estratégias para a regulamentação, oferta e consolidação da EaD nas mais diversas instituições do nível básico ao ensino superior. Algumas regulamentações foram sendo atualizadas com o próprio desenvolvimento da prática educativa a distância. A primeira norma regulamentadora deu-se a partir do decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que, mais tarde, foi revogado pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado posteriormente pelo decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e que segue ainda em vigência.

A atualização da regulamentação por meio de decretos se confecciona na injunção de diferentes acontecimentos, sendo alguns desses pontos de destaque em nossa pesquisa como, por exemplo, o impacto tecnológico com o aparecimento do computador e da internet, que surgiram para facilitar e contribuir com o meio de comunicação e informação para a expansão do ensino superior; o possível uso da modalidade a distância para formação de professores; e as influências em nível internacional.

Sobre o aumento do número de vagas em todos os níveis e modalidade de ensino, destacamos os dois Planos Nacionais de Educação. O primeiro é o PNE 2001-2010, criado pela lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), e o segundo é o PNE 2014-2024, correspondente à lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

No contexto educacional, em 2001, tornava-se completa a regulamentação da LDBEN nº 9.394/96 com a implantação do PNE aprovado em 9 de janeiro. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) foi considerado o primeiro plano aprovado por lei (lei nº 10.172/01) e teve foco relativo à construção de políticas e programas que permitissem se pôr em prática o que foi estabelecido em sua meta (BRASIL, 2014).

Nesse período, havia uma desigualdade social considerável, com altos níveis de analfabetismo e poucas pessoas em universidades. As ações do PNE (2001-2010) se concentra em possibilitar acesso ao ensino superior, o que aproximou a educação ao mercado de trabalho, aumentou o nível intelectual, a EaD, entre outras metas, e demonstrou que a educação necessitava se desenvolver.

Sendo assim, a fim de incentivar a formação docente, foram criados programas pelo governo federal, dentre eles, destacamos o Programa de Formação Inicial de Professores que exercem suas funções nas séries iniciais da educação básica, lançado em 2004 e conhecido como Prolicen Fase I; o Prolicen Fase II,

lançado em 2005; e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído por meio do decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

De acordo com Guietti (2019), o texto do PNE 2001-2010 explicitava o caráter democratizado da EaD no cenário brasileiro. O plano salientava a relevância da educação a distância como estratégia para a democratização da educação superior visto que, nesse período, apenas 11% da população brasileira entre 18 e 24 anos de idade estavam matriculados no ensino superior. O PNE assegurava, ainda, a modalidade EaD como um instrumento alternativo de formação e capacitação de professores. O plano determinava estratégias, prazos e formas de atuação e de uso da modalidade a distância para a formação de professores, como pode ser observado:

Após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas; Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a Educação a Distância; Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de Educação a Distância (BRASIL, 2001b, p. 52-53).

A finalização do PNE (2001-2010) exigia que novo planejamento fosse realizado para o próximo decênio com políticas de Estado, por meio projeto de lei nº 8.035, de 2010, como assegura Dourado (2011). Contudo, o projeto ficou tramitando no Congresso Nacional e não foi aprovado no prazo previsto, culminando, assim, na ausência de um PNE no período de 2011 a 2013. Dilma Rousseff (2011-2016) assumia seu primeiro mandato como presidente e o Ministério da Educação, nesse período, contava com a instabilidade de dirigentes, situação essa não favorável ao cenário da educação. O novo PNE somente se constituiu em 2014, tendo a sua vigência definida até o ano de 2024, por meio da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ficando conhecido como PNE 2014-2024.

Para o acesso à educação superior ser garantido, a modalidade a distância é considerada uma estratégia significativa que assegura a expansão e a democratização desse nível de ensino, por isso deve ser reconhecida e regulamentada por meio da legislação. Dourado e Santos (2011) apregoam que as políticas

[...] se referiam à criação de mecanismos legais, visando orientações, credenciamento de instituições de ensino, sistemas de avaliação, ações e estratégias para a disseminação da EAD por meio do uso de diferentes meios de comunicação disponíveis no país, ampliação da infraestrutura, redução de custos dos serviços de comunicação e informação, expansão nos diferentes níveis de ensino, viabilização da inclusão digital para alunos, professores e funcionários da educação básica e superior, e, especialmente, o incremento da EAD na formação inicial e continuada de professores da educação básica (DOURADO; SANTOS, 2011, p.157).

Na mesma perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c) foi apresentado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) em 2007 como um plano executivo, que buscava integrar um conjunto de programas, envolvendo várias etapas, buscando alcançar uma organicidade no sistema nacional da educação, contendo, em sua estrutura básica, quatro eixos norteadores: a educação básica, a educação superior, a educação profissional e a alfabetização. O PDE, com a exigência de ser mais do que a tradução instrumental do PNE, objetivava definir ações que visavam à melhoria da qualidade da educação e da formação do professor.

Paralelamente, diante da necessidade de formação de qualidade, deparamo-nos com outro entrave que nos remete à valorização do docente, às reivindicações da classe e se estende ao cumprimento do piso salarial. É a partir da premissa mencionada acima que o PDE se configurou como documento de política de Estado que expressa as concepções de educação do país. O plano em destaque foi instituído a partir da lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.

Para Guietti (2019), a discussão acerca da formação e valorização docente, especialmente no tocante à carreira e à remuneração, é reiterada no PNE 2014-2024. O grande desafio do referido instrumento legal consiste na expansão do ensino em todos os níveis e modalidades⁵. Dentre as 20 metas, merecem destaque as de números 15, 16, 17 e 18, por tratarem da temática desta pesquisa, especificamente da formação e da valorização docente, conforme exposto no quadro a seguir.

⁵As modalidades de ensino são: Educação Especial, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 1996).

Quadro 1: Metas destacadas do PNE 2014-2024

Meta	Descrição
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art.206 da Constituição Federal.

Fonte: Guietti (2019, p. 130).

Portanto, diante da necessidade de ampliação dos processos formativos, consideramos fundamental verificar como foram e estão sendo construídas as políticas de formação docente no Brasil para atender à demanda, principalmente, da educação básica. Em relação à regulamentação da modalidade a distância, torna-se necessário conhecermos como esta vem contribuindo para minorar o *déficit* de professores formados em nível superior do nosso país (GUIETTI, 2019).

A fim de verificarmos a construção dessas políticas, delimitamos, para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo de caso da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em todas as suas unidades, por meio do programa Prolicen e do Sistema UAB, utilizando como fonte de pesquisa o arcabouço da documentação legal da instituição.

A atuação profissional ocorre na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), situada no estado de Rondônia, que é composto por 52 municípios (IBGE, 2017) e está localizado na região Norte. No Brasil, assim como no estado de Rondônia, as

reformas na área educacional e as políticas públicas de educação relativas à EaD são consideradas alternativas viáveis para a expansão e democratização do ensino superior, principalmente no tocante à qualificação de professores. Para Belloni (2010), a educação a distância possibilita a inclusão dos profissionais da educação que se encontram geograficamente separados dos centros de reflexão e do debate universitário.

No século XX, o Brasil passou a discutir a respeito da formação docente, propondo, inclusive, inovações metodológicas no desenvolvimento do ensino em função das pressões impostas pelas políticas internacionais, visando a maior investimento na educação. Dessa forma, fez-se necessária uma qualificação de professores adequada ao mercado que se impõe pela adoção de diversas metodologias e tecnologias na prática pedagógica bem como pela exigência de formação inicial e continuada de professores (MELLO, 2000).

Com a projeção da EaD em todo o país, em consonância com os dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e (INEP) por meio do censo escolar de 2001, apontamos que, no Brasil, atuavam no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries 26,21% de professores sem licenciatura, sendo que a região Norte representava o maior índice do país, com 50,26%, seguida pela região Nordeste, com 44,07% (CENSO, 2001).

Quanto ao ensino médio, o índice do Brasil era de 14,74% de professores sem licenciatura, sendo que a região Norte representava a segunda maior taxa com 21,95%, ultrapassada pela região Nordeste que apontava 24,14% dos professores que atuavam nessa etapa educacional e que não eram habilitados na área (CENSO, 2001a).

Essa realidade reconhece, no estado de Rondônia, integrante da região Norte e que enfrentava desafios semelhantes aos estados vizinhos, uma enorme lacuna na formação docente, a qual deveria ser superada pela execução dos programas de formação em EaD, especialmente o Prolicen e o Sistema UAB.

Em relação à educação básica do estado de Rondônia, em conformidade com o Censo Escolar de 2017, o estado tem o total de 433.966 alunos matriculados desde a educação infantil até o ensino médio (RONDÔNIA, 2019). O estado de Rondônia conta com duas instituições públicas de educação superior, a Universidade Federal de Rondônia, que é o foco desta pesquisa, e o Instituto

Federal de Rondônia (IFRO).

A UNIR foi criada por meio da lei 7.011/82 e iniciou suas atividades acadêmicas nesse mesmo ano com três cursos de bacharelado (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas), estando à época vinculada à Prefeitura Municipal de Porto Velho, por meio de parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), aliada à Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (UNIR, 2018).

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Instituto Federal de Educação - foi reorganizado em 2008, por meio da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o qual surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, à época em processo de implantação com unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, criada em 1993 (UNIR, 2018). Esta instituição iniciou as suas atividades em 2009.

A partir da LDBEN nº 9.394/96, várias ações foram desenvolvidas para a expansão do ensino superior, mas faz-se necessário verificarmos se de fato o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PROLICEN), no primeiro semestre de 2008, e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no segundo semestre de 2008, auxiliaram na ampliação das vagas e egressos das licenciaturas dos cursos a distância, utilizando-se a EaD como modelo de política pública.

Realizamos o estado da arte que mapeou e priorizou, no levantamento bibliográfico, as dissertações e as teses que compõem a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2017 a 2020, relativas à temática da pesquisa. Os descritores utilizados foram a qualificação de professores a distância no estado de Rondônia, o Programa Pró-Licenciatura (PROLICEN) no estado de Rondônia e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A seguir, apresentamos o mapeamento realizado no banco de dados da CAPES.

Quadro 2: Teses e dissertações pesquisadas no Portal da Capes

Ano	Autor(a)	Título	Caracterização	IES
2017	Marinez de Paula Vedramel Fernandes	Análise das Características do Programa EaD – UAB, do Polo Ariquemes/RO	Dissertação	Escola Superior de Teologia – São Leopoldo- RS
2017	Sonia Maria Paracampos de Sá	A Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo dos Saberes Dos Professores de Língua Portuguesa em Porto Velho/RO	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
2017	Marcilei Serafim Germano	Educação com Mediação Tecnológica (EMMTEC): Reestruturação à Mercantilização do Ensino Médio em Rondônia	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
2017	Jane Aparecida Gonçalves de Souza	Internacionalização da Educação a Distância via acordo bilateral de cooperação UAB Brasil e Moçambique: caminhos e pedras nos caminhos	Tese	Universidade Católica de Petrópolis
2017	Cid Luiz Carvalho de Medeiros	Tecnologia, Ética e Cidadania nas percepções de Professores da UAB	Dissertação	Universidade Católica de Brasília
2017	Aldilene Lima Coelho	A universidade Aberta do Brasil na Amazônia: desafios a gestão de um polo de apoio presencial no oeste do Pará	Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará
2017	Juliano Pereira Bossato	Gestão de Polos municipais do sistema Universidade Aberta do Brasil: alternativas de financiamento - uma abordagem no estado do Espírito Santo	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
2017	Thales Mesquita Souza	Plugin de analítica da aprendizagem para o Moodle, com foco em melhoria de desempenho acadêmico	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
2017	Débora Costa Gonçalves	As redes de formação de professores a distância sob a interpretação dos gestores do sistema UAB	Dissertação	Universidade Católica de Brasília
2017	Andreine Lizandra dos Santos	O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Formação de Professores no Vale do Rio dos Sinos	Dissertação	Faculdades Integradas de Taquara

2017	Denilda Caetano de Faria	Desafios e possibilidades da docência na EAD em Arraias e Gurupi da UFT/UAB, 2006-2016	Tese	Universidade Católica de Goiás
2017	Livia Teixeira Lemos	Traços de personalidade e persistência discente em cursos de graduação na modalidade a distância	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
2017	Sunny Kelma Oliveira Miranda	Análise da utilização de uma ferramenta de fórum de discussão baseado em mapas conceituais: um experimento no sistema UAB-UFAL	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas
2017	Vanessa da Silva Mariotto Onodi	O comportamento dos recursos financeiros da Universidade Aberta do Brasil: um olhar para o caso da UFSCAR entre 2006 e 2015	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
2017	José Eduardo Klems Ribeiro	Análise de políticas públicas: um estudo sobre a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual Vale do Itajaí
2017	Daniela de Oliveira Pereira	A formação docente no contexto da Universidade Aberta do Brasil	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto
2017	Viviani Maria Barbosa Sales	Análise da aprendizagem como estratégia de previsão de desempenho de estudantes de curso de licenciatura em pedagogia a distância	Tese	Universidade Estadual do Ceará
2017	Josevania Teixeira Guedes	Os saberes (re) construídos pelos egressos da universidade aberta do Brasil/Sergipe e suas inter-relações com a prática docente (2012-2015)	Dissertação	Universidade Tiradentes
2017	Gerlane Barbosa da Silva	Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura na modalidade a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba

2017	Meline Mesquita de Carvalho	Universidade Aberta do Brasil: história, memória e acesso à educação superior	Dissertação	Universidade Federal do Ceará
2017	Patrícia Araújo Pujol	Recursos e atividades do <i>Moodle</i> em dispositivos móveis para educação aberta	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Ana Paula Lopes de Souza Bezerra	A utilização das ferramentas da plataforma <i>Moodle</i> : pelos professores, tutores e alunos de geografia licenciatura a distância da UFAL	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas
2017	Paula Andrea de Oliveira e Silva Rezende	Discursos e práticas que embaçam/embasam o taylorismo nos cursos de pedagogia a distância na Universidade Aberta do Brasil	Tese	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2017	Augusto Cesare de Campos Soares	O coordenador de curso e os professores como street-level bureaucrats na educação a distância – a análise sobre a discricionariedade com a implementação do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP - da Universidade Estadual de Maringá - UEM São Paulo 2017	Tese	Fundação Getúlio Vargas
2017	Letícia Palhares Ferreira	A constituição do habitus professoral virtual em um Instituto Federal : trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas	Dissertação	Universidade de Brasília
2017	Priscilla Santos Gondin Pinheiro	Tutoria no curso de pós-graduação sobre gestão em saúde na modalidade a distância	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará
2017	Rosângela Aparecida Alves	Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista - um mundo não tão a parte	Tese	Universidade de São Paulo
2017	Thereza Cristine Santos Costa	Estratégias utilizadas pelos professores na avaliação da aprendizagem no curso de letras/inglês na modalidade a distância da UFAL	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas

2017	Antônio Roberto Coelho Serra	Configuração da gestão da educação a distância: entendendo o curso piloto da Universidade Aberta do Brasil	Tese	Fundação Getúlio Vargas
2018	Pedro Hiago de Melo Freitas	Avaliação da eficácia da formação docente em curso da modalidade de educação a distância (EAD)	Dissertação	Universidade Federal do Ceará
2018	Delziana de Oliveira	As Tecnologias Emergentes na Percepção de Formandos em Pedagogia e por Professores de Porto Velho /RO	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
2018	Ranieri Braga dos Santos	As Concepções dos Acadêmicos Acerca da Formação Inicial de Professores para o Uso das Tecnologias no Curso de Pedagogia da UNIR	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
2018	Silviane da Silva Rocha	Docência em EAD: Práticas pedagógicas do professor formador no curso de pedagogia UAB/UEC	Tese	Universidade Estadual do Ceará
2018	Geny Batista Ferreira	Análise de recursos educacionais abertos como estratégia de ensino na EAD/UAB/UFT	Dissertação	Universidade Federal de Tocantins
2018	Braian Veloso Garrito	Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
2018	Ana Carla Schiavinato Batista	Memória digital e Educação a Distância: reflexões acerca da formação no contexto da disciplina — letramento digital da UAB-UFSCAR São Carlos – SP 2018	Tese	Universidade Federal de São Carlos
2018	Marluce Torquato Lima Gonçalves	Formação do pedagogo para a gestão escolar na UAB/UECE: a analítica da aprendizagem na educação a distância	Tese	Universidade Estadual do Ceará
2018	Roberta Rossi Oliveira Palermo	Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2018	Rogério Tubias Schraiber	Performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM: princípios para um processo ensino-aprendizagem criativo	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Débora Furtado Barrera	O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação	Dissertação	Universidade de Brasília
2018	Ana Cristina Medina	Constituição da Docência no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB): um itinerário formativo	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas
2018	Zelmielen Adornes de Souza	Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Cristina Iracy Gomes Dalcol	Formação docente em matemática: um olhar sobre a abordagem tecnológica nos currículos das licenciaturas em Matemática da UAB	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora
2018	Rosa Maria Ghidetti Rocha	Contribuições das tecnologias digitais na formação inicial e continuada de professores, no polo UAB, em Aracruz/ES	Dissertação	Faculdade Vale do Cricaré
2018	Lauren Kleinert Londero Saldanha	Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma avaliação da educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria baseada em indicadores de eficiência	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Josie do Amaral Bastos	A política pública de educação a distância no ensino superior do Brasil: uma avaliação do processo de implementação a partir da experiência da UFMA no Estado do Maranhão	Tese	Universidade Federal do Maranhão
2019	Elizeu da Silva Costa Júnior	Avaliação da qualidade dos cursos UAB sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de modelo avaliativo de demanda	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2019	Rosemary Celeste Petter	Percurso e processo de institucionalização da educação a distância na Universidade Federal de Mato Grosso	Tese	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

2019	Ruzilei Luzia da Costa Pessatto	Educação a Distância: a permanência no contexto do sistema UAB/UFMT	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
2019	Roberto Carlos Delmas da Silva	Realidade aumentada como interface para a aprendizagem de poliedros do tipo prismas	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Sergipe
2019	Geanice Raimunda Baia Cruz	A educação a distância no ensino superior: a experiência do Polo UAB/Cametá/PA	Dissertação	Universidade Federal do Pará
2019	Jaciara Maria Félix	Percepções de docentes da UAB/UFRPE sobre repositórios digitais no contexto da Educação a Distância online	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco
2019	Edson Del Casale Moreira	O perfil do egresso do curso de licenciatura em música a distância da UNB e sua inserção no mercado de trabalho	Dissertação	Universidade de Brasília
2019	Glauca Mirian de Oliveira Souza	Ação dos tutores e sua relação com o desempenho dos estudantes em curso de licenciatura da UAB/UECE sob a perspectiva da analítica da aprendizagem	Tese	Universidade Estadual do Ceará
2019	Fabiano Lemos Pereira	Licenciaturas em Música a distância: um estudo dos cursos da Universidade Aberta do Brasil	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2019	Silvana Aparecida Guieti	Efeitos da política de formação de professores do sistema Universidade Aberta do Brasil na perspectiva dos egressos da Universidade Estadual de Maringá	Tese	Universidade Estadual de Maringá
2019	Jacqueline Rodrigues Chiquito	Formação de professores de educação física a distância: desafios e possibilidades do estágio supervisionado	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
2019	Elenice Parise Foltran	A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UEPG	Tese	Universidade Federal de Ponta Grossa

2019	Luciane Penteado Chaquime	A institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2006 a 2018	Tese	Universidade Federal de São Paulo
2020	Patrícia Floriani Mansur	Implementação de Gestão de Educação a Distância na Graduação do Programa UAB/UNB: Estudo de caso	Dissertação	Universidade de Brasília
2020	Carlos Cezar Modernel Lenuzza	Avaliação do desempenho do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na relação ingressantes/ formados: uma comparação com a modalidade presencial	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	Weslei Oki de Aguiar	Acessibilidade sensorial para o acesso à educação superior pública pelas pessoas com deficiência: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos no âmbito da CAPES e UAB	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	Alberthyvani a Brasileiro de Castro	Formação docente na EaD: Experiências dos Egressos de Licenciatura em Computação	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia
2020	Alan Cordeiro Fagundes	Tecnologias digitais no ensino superior: Um estudo do uso das ferramentas pedagógicas do AVA Moodle pelos professores no Bacharelado em Administração Pública em EaD/FaPP/UEMG	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
2020	Valeria Nagi	Tecnologias digitais no ensino superior: Um estudo do uso das ferramentas pedagógicas do AVA Moodle pelos professores no Bacharelado em Administração Pública em EaD/FaPP/UEMG	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia
2020	Juliana de Souza Silva Almonfrey	A constituição da docência de professores de história da arte do curso de licenciatura em artes visuais? EAD? UAB/UFES: diálogos entre a modalidade a distância e a presencial	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
2020	Andrey Anderson dos Santos	Proposta de um modelo de gestão para a Universidade Aberta do Brasil	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
2020	Carlos Henrique Silva Bittencourt	A pesquisa pedagógica na formação de professores: um estudo a partir dos TCCs de um curso de pedagogia a distância	Dissertação	Universidade de Brasília

2020	Oresti Preti	Cooperação internacional em educação superior a distância: a experiência da Universidade Aberta do Brasil em Moçambique	Tese	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
2020	Taissa Vieira Lozano Burci	As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas: um estudo de caso na universidade estadual de Maringá	Tese	Universidade Estadual do Maringá

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no portal da CAPES.

As teses e dissertações mapeadas indicam a existência de pesquisas sobre os programas Prolicen e Sistema UAB no estado de Rondônia e no Brasil, porém não com o foco dado por esta tese, voltado especificamente para a UNIR. No entanto, as produções levantadas são resultado de um percurso que está se construindo e isso demonstra que as pesquisas que tratam dos efeitos da política de qualificação por formação de professores a distância da Universidade Federal de Rondônia ainda estão sendo desenvolvidas.

Nesta tese, realizamos um estudo bibliográfico e documental para fundamentação dos objetos de estudo, sendo que o estudo de caso é direcionado aos programas ofertados na UNIR. Utilizamos como aporte as contribuições da abordagem do ciclo de política estruturado pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores (1992), para identificarmos alguns aspectos do contexto dos resultados/efeitos das políticas de formação de professores na modalidade a distância implementadas na Universidade Federal de Rondônia.

O ciclo de políticas vem sendo utilizado em vários países, por pesquisadores, para analisarem a área de políticas sociais e educacionais. Essa é uma abordagem para se investigar os modelos de políticas como forma de se compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diversos contextos (MAINARDES, 2006).

Fundamentalmente, o contexto dos resultados/efeitos do ciclo de políticas é embasado nos estudos documentais correlacionados ao foco principal, que é a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no que tange aos impactos das políticas públicas de formação de professor a distância implementadas na instituição.

Os aspectos legais que regulamentam essa modalidade de ensino em seu processo de formulação concretizam as perspectivas dos atores, dos órgãos centrais e dos fóruns no processo de execução, quando a destacam como uma forma de

proporcionar o acesso ao ensino superior público.

Podemos dizer que o percurso seguido nesta pesquisa contempla o levantamento e análise de documentos normativos, como pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3: Documentos oficiais relativos à EaD

Documento	Descrição	Referência
CF	Constituição Federal do Brasil	(BRASIL, 1988)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96	(BRASIL, 1996)
Lei	Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho de 2007 – Autoriza a Capes a atuar na formação de Professores	(BRASIL, 2007)
Lei	Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – 2010)	(BRASIL, 2001)
Lei	Lei nº 10.933/2004 – Plano Plurianual (2004 – 2007)	(BRASIL, 2004)
Lei	Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024)	(BRASIL, 2014)
Decreto	Decreto nº 2.494/1998	(BRASIL, 1998)
Decreto	Decreto nº 3.276/1999	(BRASIL, 1999)
Decreto	Decreto nº 5.622/2005	(BRASIL, 2005)
Decreto	Decreto nº 5.800/2006	(BRASIL, 2006)
Decreto	Decreto nº 9.057/2017	(BRASIL, 2017)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para atingirmos os objetivos propostos, o trabalho de pesquisa está organizado em cinco seções. A primeira tem caráter introdutório e nela contextualizamos a pesquisa.

Na segunda seção, abordamos o processo histórico e político da educação a distância no Brasil. De maneira especial, apresentamos duas políticas públicas da

EaD específicas do país, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na terceira seção, verificamos o processo de desenvolvimento e implementação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertados na modalidade a distância, na Fundação Universidade Federal de Rondônia após a década de 1990.

Dessa forma, podemos assegurar que a escolha pelos Programas Prolicen e Sistema UAB se justifica por serem programas voltados para a formação de professores, que atende à lacuna existente no processo de formação, bem como pela experiência vivenciada pelo autor.

Na quarta seção, apresentamos as potencialidades e as fragilidades apontadas nos documentos avaliativos da Unir sobre o Prolicen e o Sistema UAB. Na sequência, a partir das contribuições do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992), realizamos uma análise do contexto dos resultados/efeitos sobre essas políticas de formação de professores na modalidade a distância implementadas na Unir com base nos documentos.

Por fim, na quinta seção, apresentamos nossas considerações finais sobre as principais questões que permearam a pesquisa sobre as políticas de formação de professores na modalidade a distância da Universidade Federal de Rondônia. Salientamos que o ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) apresenta cinco contextos e utilizaremos um para a análise dos objetos de estudo desta pesquisa: o contexto dos resultados/efeitos.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL

Esta seção tem como finalidade abordar os Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PROLICEN) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como políticas públicas destinadas à formação de professores para a educação básica no país.

2.1 Os Processos Histórico e Político de Implementação da Educação a Distância

No intuito de entendermos o desenvolvimento de implantação da educação a distância (EaD) no Brasil, abordaremos alguns momentos em que essa atividade teve destaque nas políticas públicas, em razão do impulso dado pela tecnologia da informação e comunicação (TIC), destacando-se no campo educacional.

A educação a distância se iniciou no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, por meio de cursos de correspondência e radiodifusão. Na década de 1970 é que se iniciaram programas educativos por meio da televisão. Na década de 1990 e nos anos seguintes, com a popularização da internet, uso de método e processos com a mediação das TICs, surgiram os primeiros cursos de graduação em instituições brasileiras de ensino superior (DOURADO, 2008).

A expansão da educação a distância ocorreu no final do século XX e início do século XXI, abrindo novas perspectivas educacionais e treinamento como a criação das universidades virtuais e a disseminação do *e-learning* (ensino eletrônico), no entanto não devemos esquecer que a EaD não é uma invenção do século XX, tampouco se restringe ao uso de computadores. Sendo assim, podemos afirmar que na atualidade a atividade pedagógica no Brasil perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, envolvendo esferas mais amplas da educação informal e da não formal.

Nesse sentido, destacamos o desenvolvimento histórico da EaD no país a partir das contribuições de Correa (2007) no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Histórico da EaD no Brasil

Ano	Instituição	Descrição
1923/1925	Rádio Sociedade do RJ	No ano de 1923 foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que deu início à educação via rádio.
1923	Fundação Roquete Pinto	Radiodifusão.
1939	Marinha e Exército	Oferta de cursos por correspondência.
1941	Instituto Universal Brasileiro	Oferta de cursos por correspondência e formação profissional básica.
1950/1960	MEB – Movimento de Educação de Base	Organizava a educação de base.
1967/1974	Projeto Saci/Inpe	Oferta da teleducação via satélite, materiais de rádio e impresso, para ensino fundamental e treinamento de professores.
1969	TVE do Maranhão	Oferta de cursos de 5ª a 8ª séries, com materiais televisivo, impresso e monitores.
1970	IOB – Informações Objetivas, Jurídicas Publicações	Ensino por correspondência para o setor terciário.
1970	Projeta Minerva	Cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional.
1974	TVE/Ceará	Cursos de 5ª a 8ª séries, com materiais televisivo, impresso e monitores.
1976	SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Criou o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos utilizando material instrucional - material com características da autoaprendizagem e atributos esperados para aprendizagem a distância.
1979	Centro Educacional de Niterói	Módulos instrucionais com tutoria e momentos presenciais, cursos de 1º e 2º graus para jovens e adultos, qualificação de técnicos.
1979	Colégio Anglo Americano (RJ)	Atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus.
1979	UnB – Universidade Nacional de Brasília	Cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989 se transforma no Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB) e lança o Brasil EAD.
1980	ABT – Associação	Programa de aperfeiçoamento do magistério de 1º e

	Brasileira de Tecnologia Educacional	3º graus.
1991	Fundação Roquete Pinto	Programa Um Salto para o Futuro.
1992	UFMT/FAE/NEAD – Núcleo de Educação a Distância na Universidade Federal do Mato Grosso	Programas em nível de licenciatura plena em educação básica e serviço de orientação acadêmica.
1993	SENAI/RJ – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	O centro de EAD desenvolve cursos de Noções Básicas em Qualidade Total.
1995	Secretaria Municipal de Educação (RJ)	MutiRio (RJ) é uma empresa municipal de multimeios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, vem referendando sua atuação na convergência do programa Cidade-Educação e é responsável pelos programas televisivos e material impresso dos cursos de 5ª a 8ªséries.
1995	SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação	Programa TV Escola.
1995/1996	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.
1996	UCB - Universidade Católica de Brasília	Cursos de especialização a distância.
1996	SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação	Criação da SEED/MEC.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	Reconhece oficialmente a EAD no Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Correa (2007).

Observamos que várias ações voltadas à oferta de cursos a distância foram desenvolvidas no país pelo uso do rádio, televisão e correspondência. No entanto, é por meio da promulgação da LDBEN nº 9.394/96 que podemos dizer que os anos 1990 representam um marco para a EaD no Brasil, pois foi nessa década que ela foi oficializada como “[...]modalidade válida garantindo-lhe o incentivo do poder público e igualdade para todos os níveis e modalidade de ensino” (GIOLO, 2008).

No Brasil, na década de 1990, além da promulgação da LDBEN nº 9.394/96,

foi também o momento em que o país perpassava por uma nova organização social e política, sob o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que adotara a política neoliberal. O neoliberalismo tem como foco central a privatização de instituições públicas, flexibilização das leis trabalhistas e desregulamentação do mercado financeiro, sustentada no discurso do Estado com menor estrutura pública. Essa concepção acabaria por influenciar a elaboração e organização das políticas públicas educacionais e de todos os outros setores sociais.

Corroborando o tema neoliberalismo, apresentamos a definição apresentada por Freitas (2018, p. 31): “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Retomando a LDBEN nº 9.394/96, destacamos que especificamente o art. 80, direcionado somente à EaD, se converte em instrumento governamental de livre acesso com condições funcionais para apoiar a sua execução, e “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a disseminação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada” (BRASIL, 1996b). O artigo apresenta quatro parágrafos que direcionam como esse incentivo deverá ocorrer:

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

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de Educação a Distância.

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

§ 4º. A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

Após essa lei, várias regulamentações foram criadas e publicadas a fim de regulamentarem a oferta da modalidade a distância. A primeira foi o decreto nº 2.494/98, que apresentou uma proposta que analisava o movimento de expansão do

ensino superior no Brasil, propondo a formação de docente, na modalidade a distância. Após o credenciamento das instituições de ensino superior (IES), apenas em 2002 houve aumento no número de vagas na área da educação, principalmente em instituições privadas (DOURADO, 2002).

O decreto nº 2.494/1998 foi revogado pelo decreto nº. 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), que foi complementado posteriormente pelo decreto nº 6.303/2007; juntos, eles regulamentaram o artigo 80, da LDBEN nº 9.394/96, de forma mais concreta e detalhada (COSTA, 2010). A revogação do decreto nº 2.494/1998 se entendeu para o decreto nº 2.561/1998, com normatização definida na portaria ministerial nº 4.361, de 2004, que revogou a portaria ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998.

Entretanto, apenas na segunda metade do século XX foi que a EaD começou a se fortalecer e se estabelecer enquanto modalidade de ensino. Para Guietti (2019), na década de 1990, havia necessidade de uma lei que lhe conferisse o status de modalidade integrada ao sistema de ensino. Nesse sentido, podemos dizer que a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, somada à edição do decreto nº 2.494/1998 e do decreto nº 5.622/2005, oficializou a modalidade a distância no Brasil.

Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011) descreveram que, com a regulamentação, os cursos a distância oportunizarão conhecimento por meio de diversos meios de comunicação, terão flexibilidade no requisito para admissão dos alunos, horários e duração dos cursos, sem comprometimento dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. As entidades públicas ou privadas que forem ofertar certificados de conclusão para os cursos de EaD nas modalidades da EJA, educação profissional, ensino médio e graduação deverão requerer o credenciamento especial do MEC.

Os autores destacam que as instituições credenciadas devem observar o que estabelece o decreto em vigência, ou seja, seguir o que rege a legislação e/ou período de cinco anos de validação, podendo ser renovado após avaliação. Poderão ocorrer, caso seja de comum acordo entre instituições, a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.

Os certificados e diplomas terão validade nacional. As instituições credenciais terão a responsabilidades quanto às avaliações para fins de promoção, e, para que seja emitido certificado ou realizada a diplomação, os exames serão realizados

presencialmente (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011).

Costa (2010), em referência ao decreto nº 5.622/2005, comenta que o fato de este ter sido ampliado em relação ao anterior refletia uma necessidade de se regulamentar, de forma mais específica e com concretude, a modalidade a distância.

O decreto nº 5.622/2005 ficou em vigência até 2017, quando foi revogado pelo decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que acrescentou novas recomendações ao art. 80, da LDBEN nº 9.394/96, o qual credencia as instituições para ofertas de cursos a distância e considera a educação a distância uma

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

Desde o final do século XX, o sistema educacional no Brasil passou por diversas inovações, em razão do avanço da tecnologia que permitiu que a política da educação ganhasse visibilidade no cenário internacional. A educação a distância apresentou-se como uma opção para potencializar e disponibilizar o conhecimento para uma ampla demanda que carecia de formação, mas se encontrava dispersa geograficamente.

Conseqüentemente, o desenvolvimento dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, associado à expansão da internet, tornou a modalidade a distância no ensino superior uma estratégia viável para disseminar a formação acadêmica de forma mais abrangente. Com o propósito de melhorar a educação básica, os investimentos do governo federal, nas últimas décadas, configuraram-se em políticas públicas de expansão de vagas nas instituições públicas, com foco na qualificação de novos professores para a educação básica, em especial, a formação em exercício.

Na esteira das transformações ocorridas no contexto brasileiro, a EaD, depois de deixar de ter caráter emergencial e supletivo após sua oficialização como modalidade de ensino por meio da LDBEN nº 9.394/96, foi responsável por outras ações que culminaram na criação de programas voltados à sua expansão, como pode ser observado no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5: Ações e programas voltados à EaD no Brasil

Ano	Instituição	Descrição
1997	PROINFO (SEED/MEC) – Programa Nacional de Informática na Educação	Programa Nacional de Informática na Educação que desenvolve o ambiente de aprendizagem colaborativa online.
1997	FUNDESCOLA/MEC	Escola Brasil – programa de rádio AM/OC, ensino fundamental.
2000	MEC – Ministério da Educação	Primeiras universidades credenciadas pelo MEC para oferecerem cursos a distância.
2000	UNIREDE – Associação Universidade em Rede	Rede de Educação Superior a Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil.
2000	PROFORMAÇÃO/SEED/FUNDESCOLA/MEC	Formação de professores de nível médio.
2001	UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	RENADUC – Rede Nacional de Informação e Educação a Distância – Gestão escolar.
2001	PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares	Capacitação de gestores escolares, consórcio de 24 estados brasileiros.
2002	SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais	Projeto Veredas – formação de professores das séries iniciais em nível superior.
2002	Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ	Consórcio de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro para oferecimento de cursos de graduação e extensão a distância.
2005	SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	Início das atividades da Rede EaD Senac de Pós-Graduação.
2005	MEC – Ministério da Educação	Lançamento do Programa Mídia-Escola, cujas atividades se iniciam em 2006.
2006	CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil é oficializado.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Correa (2007).

Como citado anteriormente, outras regulamentações legais foram sendo

criadas no decorrer dos anos para organizar a oferta da educação a distância no país, porém apresentaremos aquelas relacionadas diretamente à temática desta pesquisa. Em 09 de abril de 1998 foi publicada a portaria nº 301 para normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (BRASIL, 1998). Em 27 de abril de 1998 foi publicado o decreto nº 2.561/98, alterando a redação dos arts. 11 e 12, do decreto nº 2.494/98:

Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1998).

A portaria nº 2.253/01, de 18 de outubro de 2001, regulamentou a inserção de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, delimitando a oferta em 20% da carga horária total dos cursos presenciais (BRASIL, 2001c).

No ano de 2004, a portaria nº 2.253/01 foi revogada pela portaria nº 4.059/04, de 10 de dezembro de 2004, a qual trouxe em seu contexto os procedimentos para que cursos presenciais se utilizassem de recursos tecnológicos na modalidade semipresencial em suas propostas, mantendo o critério de 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2004c). A portaria nº 4.059/2004 ficou em vigência até 2016.

O mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) trouxe a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Este plano foi criado pela lei nº 10.172/01, em conformidade ao art. 87, da LDBEN nº 9.394/96, e elaborado com o propósito de estabelecer diretrizes e metas para a educação nacional, com base no Plano Decenal. No Plano Nacional de Educação, a EaD é entendida como estratégia de socializar o acesso à educação, especificamente aquela de nível superior, bem como trazer melhoria aos processos de ensino-

aprendizagem, como demonstra o texto do referido plano (BRASIL, 2001b).

O PNE 2001-2010, ao avaliar a situação da educação no país, destacou a necessidade de vagas para a educação superior em razão do grande número de egressos no ensino médio. Sendo assim, o governo federal deveria planejar a expansão com qualidade, diversificação e supervisão do sistema, dentre outras propostas. O documento também frisou a contribuição do setor privado, na educação superior, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2001b).

No que diz respeito à expansão do ensino superior privado, o Banco Mundial orientou o Brasil a organizar políticas de ajustes estruturais, para diversificar as instituições de ensino superior (IES) e, dessa forma, criar um campo lucrativo para o setor privado. Ainda recomendou que as instituições públicas diversificassem as suas fontes de financiamento para que não fossem dependentes exclusivamente do Tesouro do Estado (REIS, 2003).

Em conformidade com os posicionamentos do PNE e da atual conjuntura econômica do Brasil, o país não tem políticas estruturais consistentes, e, ainda, considerando o ensino uma atividade econômica, temos percebido que este não consegue se manter em um padrão aceitável por muito tempo, ou seja, não se consegue dar continuidade a mudanças consistentes que garantam o desenvolvimento duradouro no país. Nessa perspectiva, o Brasil procura melhorar o ensino, inovando na forma de ampliar as formas estruturais deste.

Nesse contexto, surge uma forma de ensino diferenciada denominada Educação a Distância (EaD), que realiza suas ações educativas contando com novas tecnologias, metodologias, gestão e formas de avaliação que necessitam ser específicas.

Com o surgimento da EaD no ensino superior e sua correlação na educação presencial, as instituições de ensino vêm investindo em modelos de aprendizado mais inovadores, atrativos, eficientes e personalizados, que respondam, de forma imediata, às demandas do mercado e das novas gerações de alunos.

Sendo assim, a busca por qualificação no ensino presencial deixou de ser a única opção para aqueles que querem cursar uma graduação. O estreitamento das duas formas pode ser considerado aceitável, porém há peculiaridades distintas e características importantes entre essas formas. Em conformidade com a portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que apresenta os critérios da oferta de disciplinas

na modalidade a distância, em cursos na modalidade presencial, estabelecem-se parâmetros de atuação nas duas formas de atuação.

Dentro do acervo de leis, decretos, resoluções e portarias que regulamentam a oferta da educação a distância, destacaremos alguns como o decreto nº 5.773/06, de 09 de maio de 2006, que regulamentou o §3.º, do art. 80, da LDBEN nº 9.394/96, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, inclusive sobre a educação a distância (BRASIL, 2006a).

Os procedimentos de ingresso de novas instituições para ofertar somente EaD estão garantidos no decreto nº 9057/2017 e portaria nº 11/2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a).

A interpretação é que primeiro deve existir um credenciamento para programas presenciais e somente depois é que há a possibilidade de essa entidade requerer um novo credenciamento, desta vez para a EaD. O decreto nº 6.303/07, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos do decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2007a).

Destacamos que, em agosto de 2007, foram lançados os Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que, apesar de ser um documento que não tem força de lei, representa um “[...] referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (BRASIL, 2007a). Esse documento foi um marco em termos de regulamentação da educação superior a distância, sobretudo para redefinir alguns paradigmas que norteiam a EaD no país (HOWART, 2020).

A portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, “regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (BRASIL, 2016a).

A portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, “estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017” (BRASIL, 2017b). A portaria nº 327, de 05 de abril de 2018, trata das políticas “[...] sobre a Gestão de

Bolsas [...], do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (BRASIL, 2018c).

A resolução nº 1, de 06 de abril de 2018, dispõe sobre “as diretrizes e normas para que a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996 [...]” (BRASIL, 2018d).

O PNE 2001-2010 assinalava que, na América Latina, o Brasil era o país que apresentava um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo com a participação do setor privado. Nesse contexto, destaca-se o texto intitulado “Educação Superior: democratizando o acesso”, publicado pelo Ministério da Educação em 2018, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2017c), que demonstra a expansibilidade do sistema educacional, presente em todas as unidades da Federação em que está matriculado mais de 1,1 milhão de alunos. Em dez anos, a rede federal mais que dobrou de tamanho em relação à educação a distância (CENSO, 2018).

De acordo com o Censo da Educação Superior 2017 (BRASIL, 2017c), a rede federal conta com 69 universidades e 40 institutos federais/Centro Federais de Educação Tecnológica (Cefet), todos ligados ao Ministério da Educação (MEC). Há ainda, seis faculdades, uma ligada ao MEC, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e cinco vinculadas a outros ministérios, a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), o Instituto Militar de Engenharia (IME), a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx).

O processo de democratização no ensino superior contribuiu muito para o crescimento da educação a distância, e, em função desse formato educacional, seu reconhecimento em quase duas décadas no Brasil demonstra sua legitimidade. Dessa forma, apresentaremos os dados do Censo 2018, enquanto modalidade de ensino.

Quadro 6: Número de vagas por categoria administrativa (pública e privada) e a modalidade de ensino

Categoria Administrativa	Modelo de Ensino	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Geral	Total	13.529.101	9.858.706	26.606	3.643.789
	Presencial	6.358.534	4.012.763	22.899	2.322.872
	a Distância	7.170.567	5.845.943	3.707	1.320.917
Pública	Total	835.569	649.726	6.974	178.869
	Presencial	722.395	540.925	6.660	174.810
	a Distância	113.174	108.801	314	4.059
Privada	Total	12.693.532	9.208.980	19.632	3.464.920
	Presencial	5.636.139	3.471.838	16.239	2.148.062
	a Distância	7.057.393	5.737.142	3.393	1.316.858

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Censo (2018).

Conforme os dados apresentados, podemos observar que, de acordo com o CENSO (2018), mais de 13,5 milhões de vagas foram ofertadas em cursos de graduação, sendo 72,9% de vagas novas e 26,9% remanescentes. Nesse mesmo período, a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação, sendo que a rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas.

No que tange aos programas especiais, foram oferecidas mais de 26 mil vagas, entre os quais se destacam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (CENSO, 2018).

O Censo 2018 destaca que houve aumento do número de ingressantes entre 2017 e 2018 ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação de -3,7%. Entretanto, no decorrer dos anos 2008 a 2018, o número de ingressos variou positivamente: 10,6% nos cursos de graduação

presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância.

O Censo 2018 demonstra que houve crescimento significativo, quando comparado o percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância entre o período de 2008, que atingiu 19,8%, e 2018 com o patamar de quase 40%.

Sobre a quantidade de matrículas em curso de graduação a distância, podemos observar o quadro a seguir.

Quadro 7: Quantidades de matrículas em cursos de graduação a distância

Modelo de Ensino	Total Geral de Matrículas	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
A Distância	8.416.077	5.689.335	1.628.676	1.098.066

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Censo (2018).

Nota: No quadro acima, não está inclusa matrícula de cursos de Área Básica de Ingresso (ABI).

Observamos que os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior, com o percentual de 58,0%, seguidos pelos cursos tecnológicos, 20,9%, e os de licenciatura, no patamar de 20,5%.

De acordo com o Censo 2018, especificamente entre os anos de 2017 e 2018, houve aumento no número de ingressantes no grau acadêmico bacharelado com percentual de 3,1%, entretanto os cursos tecnológicos apresentaram a maior variação, 16,6%. Na observância dos percentuais, temos os cursos de licenciatura, os quais tiveram alta de 8,9%, e, com uma expressividade no quesito egresso nos anos de 2008 a 2018, os cursos tecnológicos, os quais registraram o percentual de 102,9%.

Na análise no que tange ao número de matrículas na modalidade a distância, observamos o crescimento contínuo atingindo mais de 2 milhões em 2018, o que já representa uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação, sendo que, nos anos de 2008 a 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9%, nesse mesmo período (CENSO, 2018).

Ao analisarmos o número de matrículas em cursos de graduação presencial, constatamos que houve diminuição de 2,1% nos anos de 2017 e 2018. Na modalidade a distância, entretanto, houve uma variação positiva de 17% no mesmo

período, quase igualando o mesmo crescimento registrado nos anos de 2016 a 2017, com o índice de 17,6%. Os cursos de bacharelado mantêm seu predomínio na educação superior brasileira com uma participação de quase 68% dos alunos matriculados; com um crescimento de 9,9%, os cursos tecnológicos tiveram o maior crescimento em 2018 (CENSO, 2018).

Em relação ao número de alunos matriculados, os cursos de licenciatura têm uma participação de 19,4% e os tecnológicos, de 13,0%. De 2008 a 2018, as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram mais de 103%. No mesmo período, os cursos de bacharelado ampliaram em mais de 50% o número de alunos matriculados, enquanto nos cursos de licenciatura o aumento foi de 40,4%, com um crescimento de 9,9%, os cursos tecnológicos tiveram o maior crescimento em 2018(CENSO, 2018).

Os números revelam que o sistema de ensino brasileiro adere, de forma consistente, à modalidade a distância como política de formação em nível superior. É notável a velocidade com que cresce a aplicação da educação a distância em diversos ambientes pedagógicos do país. Entretanto, reconhecer algumas de suas limitações não é sinônimo de desqualificação da modalidade, tampouco o é deixar de reconhecer que a modalidade presencial tem, igualmente, problemas a serem superados.

Salientamos que, nos estudos realizados, o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 70% dos alunos (CENSO, 2018).

Na concepção tecnológica e educacional que se difunde, não podemos, portanto, isentar a participação das dimensões políticas, econômicas e culturais, caso contrário, poderão ser limitados os benefícios das tecnologias digitais que incidem sobre o processo de aprendizagem.

Assim, desde a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, o MEC vem implementando programas que intensificam a utilização dos recursos digitais. Nesse período, várias universidades formalizaram suas iniciativas em EaD, até culminar com a criação, em 1996, da SEEB/MEC. Nesse ano, a EaD no Brasil passou a contar com uma legislação abrangente no território nacional: o Prolicen, correspondendo ao edital nº 01/2004/SEED-MEC; o Prolicen II, por meio do edital nº

01/2005/SEED-MEC que está de acordo com a resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005; o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecido nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância.

Na EaD, cada programa apresenta características específicas, porém todos com o mesmo propósito, ou seja, visam à formação inicial de professores. O Programa Prolicen diferencia-se dos demais por atender à particularidade da clientela alvo - o professor não licenciado na disciplina na qual exerce sua docência. Os Programas UAB e o PARFOR têm como meta a formação de docentes das escolas públicas.

Em relação à legislação do sistema educacional brasileiro, o art. nº 62, da LDBEN nº 9.394/96, descreve que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Todavia, vale ressaltar que os estados e municípios, antes da LDBEN nº 9.394/96, já desenvolviam parcerias com as universidades para a formação de professores a distância, exemplificando, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que ofertava curso de formação de professores na modalidade a distância, desde 1995. Importante citarmos que, no processo de formação em nível superior de todos os professores da educação básica, a exigência estabelecida pela legislação é o prazo de dez anos (GUIETT, 2019), desde a promulgação do artigo 87, da LDBEN.

Tais mudanças previstas na legislação da educação se deram por meio do PNE, com a lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), e o parecer nº CEB 03/2003, de 11 de março de 2003, que previram que, em dez anos, 70% dos professores em exercício teriam formação específica de nível superior (BRASIL, 2003).

Sendo assim, uma vez determinada a atuação dos docentes na educação básica pela LDBEN nº 9.394/96, fez-se necessário promover políticas públicas para a formação inicial de professores que já estavam no exercício da profissão sem a devida habilitação. O MEC, com a interveniência da Secretaria de Educação a Distância (MATTEI, 2016) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), promoveu a

formação inicial dos docentes que atuavam no sistema público de ensino que se encontrava em conflito com a LDBEN nº 9.394/96. Houve preocupação quanto à eficácia do ensino, pois os docentes não eram aptos ao EaD e não tinham preparo para lidarem com o ensino a distância, o que repercutiu na criação de vários programas de formação continuada, que eram uma das formas de se garantir a qualidade do ensino, auxiliando e preparando o docente para a sala de aula virtual, e, dessa forma, foram sendo atingidas a eficácia e a eficiência dos futuros educadores.

Portanto, de forma especial, apresentaremos, nas próximas subseções, os Programas de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que utilizam a educação a distância nos cursos de formação dos professores no Brasil.

2.2 O Processo de Desenvolvimento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

Nesta subseção, apresentaremos o que compõe o Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, também denominado como Prolicen.

A partir de 1980, o Prolicen vem sendo criado como um programa da Secretaria de Educação de Ensino Superior (SESu-MEC), buscando valorizar e destacar a licenciatura nas redes públicas de ensino, e que tem como meta melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância, a fim de contribuir com o esforço pela excelência da educação básica, com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação a Distância (SEED) – extinta em 2011 - e com a participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu), visando à valorização das licenciaturas e à interação da universidade com a rede pública de ensino. Tal programa recebeu novo impulso com a aprovação de bolsas para os cursos de licenciatura e ofereceu formação inicial a distância para professores que atuavam no ensino fundamental e no ensino médio do sistema público de ensino (SANTOS, 2012).

A Política Pública de Formação Docente, realizada por meio do Prolicen, aborda o fomento dos cursos de formação de professores, os quais consistem em ações desenvolvidas a partir das políticas públicas em território brasileiro, fazendo surgir novas vivências pedagógicas, por meio do sujeito pensante e criativo, para mediar o processo de aprendizagem com competência, os saberes e as atitudes necessários para se exercer o ato educativo.

Nessa perspectiva, a melhoria da educação básica combateu e vem combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelos estudos realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o desempenho dos alunos nas escolas públicas. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) fomentou vários programas de formação inicial e continuada para professores, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino e instituições de ensino superior.

O Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio, conforme Costa (2010), estabeleceu como objetivo a criação de cursos de graduação na modalidade a distância para a formação e qualificação de professores que atuavam em sala de aula na rede pública, sem nível superior. Seu processo de criação foi bastante complexo e estruturado após um intenso diálogo com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas (IESP), que já haviam se organizado, desde 2000, em consórcios: o Consórcio Setentrional de Licenciatura em Biologia (BIOSET), constituído por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), os Consórcios Regionais UNIVIR-CO, *CAMPUSNET AMAZÔNIA* e CONSÓRCIO BAHIA, partícipes do Consórcio Nacional UniRede, que participaram da chamada pública nº 01/2004, lançada em julho de 2004 para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia, na modalidade a distância. Esses cursos foram destinados à formação e qualificação do professor em exercício na rede pública de ensino, denominado de Prolicen Fase I (UNIR, 2016).

Nesse edital, somente poderiam concorrer as universidades públicas, organizadas em consórcios, com seleção oriunda da resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005, tendo um projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes.

O edital nº 01/2004 - Prolicen Fase I, foi criado após as interlocuções entre as universidades públicas que se interessaram pela proposta, e ocorreram proposições por parte dos professores atuantes nas redes públicas. Essas sugestões foram

apreciadas pela equipe da Secretaria de Educação a Distância e organizadas no edital com a intenção de se fomentar a criação de cursos de licenciatura para a formação de professores nas áreas em que se identificava maior carência tais como física, química, biologia, matemática e pedagogia, com habilitação para os anos iniciais, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial (BRASIL, 2004a).

Nessa chamada, o edital não determinava as diretrizes pedagógicas dos cursos, número de vagas ou valores máximos por aluno, porém estipulava algumas condições para que as propostas se tornassem elegíveis, o que levou a muitas discussões entre as instituições participantes da UniRede. Naquele momento, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) era o único exemplo de como um consórcio no Brasil funcionava.

Para Carvalho e Pimenta (2010), o Prolicen I foi estruturado após uma intensa interlocução com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas, que já haviam se organizado, desde 2000, em consórcios (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 102).

A resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005, estabeleceu os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. O objetivo disposto no capítulo I, art. 2º, deixava claros o público alvo, a forma, a duração e os critérios de elegibilidade da IES.

Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de Educação a Distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. A implantação e/ou execução dos projetos aprovados na seleção se dará por meio de transferência voluntária de recursos financeiros ou de descentralização de créditos orçamentários às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais (BRASIL, 2005d).

A consulta pública para a realização de ajustes ao edital era para socializar as preocupações do governo federal em deixar transparente a intenção deste, garantindo, dessa forma, a aceitação dos cursos de formação de professores

realizados a distância, ao mesmo tempo, tentava-se construir as garantias de que a discussão não estava restrita ao segmento de ensino superior público. De fato, algumas instituições privadas tinham interesse no financiamento público, notadamente as fundações e as universidades convencionais que poderiam, por força da lei, receber algum tipo de financiamento do governo federal.

Foram selecionados oito grupos, entre 39 universidades, situados nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Amapá, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Pernambuco, Pará, Alagoas, Paraná e Distrito Federal. As propostas das universidades contemplaram o oferecimento de 17.585 vagas para a denominada Universidade Virtual Pública do Brasil (CARVALHO, 2010).

De acordo com Carvalho (2010), o resultado da chamada pública foi uma espécie de prova de fogo da organização dos consórcios, já que muitas instituições não foram contempladas com seus projetos, mas estavam obrigadas a executar as ações como polo dos projetos vencedores. Desses projetos aprovados, uma parcela de vagas foi reservada exclusivamente para a formação de professores que já atuavam nas redes de ensino, ou seja, que estavam em exercício e possivelmente sem a formação da licenciatura plena.

Portanto, o funcionamento do Prolicen foi bastante interessante financeiramente para o governo federal, pois possibilitou a ampliação de vagas de forma a receber, do Congresso Nacional, no final de 2004, uma consideração positiva à iniciativa que denominou de “primeiro sistema de ensino de graduação a distância ligada às universidades público-brasileiras” (BERBAT, 2015).

Ao analisar a trajetória de construção do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio, observamos que a representação de diversos segmentos e a interlocução contínua com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) propiciaram que o modelo final da discussão contemplasse o interesse de diversos grupos, sobretudo os que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Segundo Gatti (2011), vários programas foram elaborados e executados pelo governo federal referente às políticas públicas de formação docente, os quais fomentaram cursos formadores de professores que procuravam atender desde a educação básica até a formação universitária. Essas formações visaram à qualificação e à valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades: presencial e a distância.

Em conformidade com as diretrizes da legislação educacional do Brasil e visando o exercício do magistério, atribuiu-se à formação docente a garantia da qualidade do processo de aprendizagem, mediante uma formação profissional específica, sólida, por meio da qual a qualidade dos cursos, tanto presenciais como a distância, possibilitasse a articulação da teoria e da prática em consonância com os conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo como espaço de formação docente o próprio contexto da escola (GATTI, 2011).

Conforme Belloni (2010), a tecnologia incide na competência imposta aos professores para mediar seu uso, o que implica no conhecimento de inúmeros recursos, nas suas funções e nas propriedades disponíveis para associá-las ao conteúdo e ao momento adequado de acordo com o processo de ensino-aprendizagem, emitindo um discurso pedagógico condizente com a efetiva comunhão entre os meios técnicos e o contexto do ensino.

Além disso, as diferenças regionais desafiam a educação brasileira, e as necessidades específicas diversificam o sistema educacional, atribuindo recurso tecnológico-pedagógico no processo de formação docente, pois não basta apenas se ofertar cursos na modalidade a distância e/ou disponibilizar equipamentos para os ambientes educacionais. Nesse sentido, é importante fazermos referência à portaria nº 873 (BRASIL, 2006d), de 07 de abril de 2006, que concedeu credenciamento experimental às instituições federais de ensino superior que haviam sido selecionadas pelo edital nº 001/2005-SEED-MEC (BRASIL, 2005b):

Art. 1º. Autorizar, em caráter experimental, com base no art. 81 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentada pelo MEC.

Parágrafo Único. A autorização experimental definida no caput não substitui o ato de credenciamento definitivo para a oferta de cursos superiores a distância, e tem prazo de vigência de 2 (dois) anos (BRASIL, 2006c).

Diante dos desafios colocados pela conjuntura histórica quanto ao papel a ser desempenhado pela educação, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da educação básica, o Prolicen já previu a Fase II que, orientada pela resolução FNDE/CD nº 34/2005, fomentava a execução de diversos cursos de licenciatura com o propósito de envolver professores em exercício nos anos finais do ensino

fundamental e do ensino médio.

As possibilidades das parcerias foram ampliadas, incluindo, nessa fase, as instituições de ensino superior comunitária e confessionais das IES que já tinham o referido curso na instituição. O processo de seleção resultou em 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura nas áreas de biologia, física, química, matemática, artes visuais, música, teatro, geografia, história, letras-português, letras-espanhol, letras-inglês e educação física, abrangendo 12 unidades da Federação (BRASIL, 2006c).

Ainda em relação ao investimento na formação inicial do professor, o Pró-Licenciatura é visto como um dos programas que possibilitou importantes resultados, pois o fomento atingiu professores em todo o território nacional, privilegiando o uso dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, garantindo maior flexibilidade de tempo, evitando deslocamentos diários e facilitando o acesso e a circulação das informações e dos materiais de estudo, além de favorecer a comunicação e a interação entre os aprendizes, contribuindo, assim, na produção coletiva de novos conhecimentos.

Os cursos de graduação eram oferecidos na modalidade a distância, havendo plantões de dúvidas e realizações de atividades extras em Polo de Apoio Presencial, onde a equipe de professores previamente selecionada e preparada orientava os alunos nos encontros presenciais com diversas características educacionais como aulas presenciais, avaliações, aulas práticas nos laboratórios, de acordo com a especificidade de cada curso, estágio docente, além do acompanhamento e da orientação das atividades durante o curso.

Para garantir a melhoria da qualidade do ensino da educação básica, o MEC entendeu que investir na formação de professores era essencial para que pudessem ocorrer transformações na escola. O processo formativo permanente dos professores, que inclui tanto a formação inicial como sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola (BRASIL, 2005c).

O Programa Prolicen (Fase II) com dimensão nacional teve como metas avançar na qualidade dos cursos e garantir o ingresso, a permanência e conclusão dos alunos nas variadas licenciaturas, propiciando a efetiva conexão desses cursos com o ensino fundamental e o médio. Almejando parcerias entre as instituições de ensino superior, o programa tinha como objetivo atingir 60 mil professores-cursistas,

a partir de 2006, e 90 mil em 2007, prazo que foi ampliado de forma gradativa até 2010, com fechamento completo dos cursos no ano de 2013, incluindo a avaliação dos cursos já finalizados pelo Ministério da Educação com a respectiva prestação de contas dos recursos financeiros (BORBA, 2017).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Rondônia, com sua autonomia para decidir seus rumos, não poderia se distanciar dos interesses da sociedade, priorizando o crescimento educacional, dinamizando sua oferta nos Cursos de Formação de Professores em EaD, fazendo-se presente nesse segundo edital do Prolicen, no ano de 2005.

2.3 Sistema Universidade Aberta do Brasil

Nesta subseção, abordamos o processo histórico e de desenvolvimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A criação de um programa articulador do governo federal e entidades federativas tinham como finalidades expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas educacionais no Brasil em nível superior por meio da educação a distância. Em 1972, o Congresso Nacional recebeu o primeiro projeto de lei para criar a Universidade Aberta, o que se repetiu em outros anos, mas sem que nenhum deles pudesse ser efetivado (COSTA, 2010).

Embasada em Niskier (1999), destacamos Costa (2010), quando ressalta que em 1972 ocorreram as primeiras especulações sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil, quando o então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação (MEC), Newton Sucupira, retornou de uma viagem a Londres, onde a *Open University*. Newton Sucupira, juntamente com o ministro Jarbas Passarinho, recebeu a missão de desenvolver uma Comissão de Especialistas que analisasse possíveis propostas e planejamentos de experiências parecidas com as da Universidade Aberta da Inglaterra.

Para compreendermos melhor o cenário de algumas atividades que foram desenvolvidas nesse sentido, entre 1972 e 1974, destacamos a criação de um grupo-tarefa, nomeado pela portaria ministerial nº 96, de 05 de março de 1974, com a responsabilidade principal de indicar diretrizes e bases para a organização e funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (COSTA, 2010).

A inserção da UAB no ensino superior no Brasil originou-se de inúmeras

tentativas normatização no intuito de implementar o processo de criação desde 1974, como pode ser observado no quadro abaixo, de acordo com Costa e Pimentel (2009).

Quadro 8: Iniciativas do governo brasileiro de 1974 a 1990 para a criação da UAB

Ano	Projeto de Lei	Autor	Matéria
1974	PL 1.878	Deputado Pedro Faria	Instituir uma Universidade Aberta.
1983	PL 1.751	Deputado Clark Planton	Autorizava o Poder Executivo a instituir, na educação brasileira, um Sistema de Universidade Aberta.
1987	PL 203	Deputado Lucio Alcântara	Indicava a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED), dedicando-se a cursos de extensão.
1990	PL 4.592-C/90	Ministério da Educação	Propunha a criação da Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação, com os objetivos de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior.

Fonte: Costa e Pimentel (2009, p. 75-76).

No entanto, todos os projetos foram arquivados. O MEC e o governo federal, considerando as experiências com a EaD desenvolvidas nos séculos XX e no início do século XXI, conceberam a ideia de criar o Fórum das Estatais pela Educação, em 2005 (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Diante do cenário das políticas públicas brasileiras de educação, o Fórum das Estatais teve a missão de formar professores, tendo a coordenação geral do ministro chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do ministro da Educação e a participação e estratégica das empresas estatais brasileiras. As ideias desse fórum eram o desenvolvimento de ações que buscassem abranger e fortalecer as políticas públicas na educação e interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais (ERBER, 2011).

Burci (2020) salienta que a organização das instituições públicas de ensino superior, no que tange à criação e à execução dos consórcios para a oferta da

educação a distância, foi essencial para que as discussões políticas sobre essa temática fossem retomadas com o apoio do Fórum das Estatais.

Nesse contexto, o emprego da educação a distância objetivava expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando tais cursos às diferentes regiões do país (CAPES, 2006).

Para além disso, a proposta visava oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias da informação e comunicação. Além disso, pretendia atingir objetivos socioeducacionais, com a colaboração da União e dos entes federativos, além de estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial (CAPES, 2006).

No ano 2006, o Brasil tinha como presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) no último ano do seu primeiro mandato e como ministro da Educação, Fernando Haddad (2005-2012). De acordo com Cerny,

É no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) que uma série de políticas de expansão do ensino superior por meio da Educação a Distância são propostas visando a democratização e interiorização do ensino público. Uma das suas primeiras ações nesta área é a criação, em 2004, do Fórum das Estatais pela Educação, com o objetivo de “propiciar espaço de diálogo e interlocução entre o MEC, Governo Federal e Estatais brasileiras para análise e debate das questões estratégicas ligadas ao desenvolvimento sustentável do país, com especial destaque para a busca de soluções para os problemas ligados à educação” (BRASIL, 2004c, sem paginação). A criação do Fórum faz parte de um conjunto de políticas do Governo Luiz Inácio para área educacional, apresentando como meta angariar investimentos para a educação, especialmente para os programas voltados para a expansão da educação superior. Trata-se do ponto de partida para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (CERNY, 2009, p. 46).

Antes da aprovação do decreto de criação da UAB, houve um projeto-piloto do curso de bacharelado em Administração, elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina e implementado por diversas universidades, o qual foi patrocinado pelo Banco do Brasil e, mais adiante, expandido para todo o país, por meio do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) (PASSOS,

2013).

O curso-piloto de graduação em Administração inaugurou, efetivamente, a UAB em 2006, com a participação de 25 universidades públicas brasileiras – federais e estaduais – com mais de 10.000 estudantes em vários estados. Esse projeto foi possível em decorrência da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), o Banco do Brasil (integrante do Fórum das Estatais pela Educação) e as universidades públicas que aderiram àquele.

O projeto-piloto para o curso de Administração serviu como referência para a criação do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Assim, em 2009, a UAB/Capes lançou o edital nº 01/2009, de 27 de abril de 2009, voltado à adesão de instituições de ensino federais e estaduais para oferta de cursos (CAPES, 2009).

O projeto da Fundação Universidade Aberta do Brasil foi criado em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e as empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Esse projeto foi encaminhado ao MEC para apreciação nas instâncias competentes, de modo que seguiu para o Congresso Nacional e resultou na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, pelo decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b).

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ato assinado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu o desenvolvimento da EaD, com os objetivos de difundir e interiorizar os cursos de formação inicial e continuada para professores da educação básica em todo o país.

Nesse sentido, Costa e Oliveira (2013) afirmam que o sistema UAB, enquanto programa, possibilitou que cursos de ensino superior fossem expandidos e pudessem chegar a localidades interioranas, por meio da integração entre as instituições que atendiam ao ensino superior, bem como a estados e municípios. O Sistema UAB tem como ponto central a oferta de cursos de formação inicial de professores em exercício na educação básica e na formação continuada.

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso

à formação universitária presencial. Os cursos são exclusivamente por meio do emprego da modalidade a distância (BRASIL, 2014).

As principais características do Sistema UAB podem ser observadas a seguir:

Quadro 9: Princípios e características da Universidade Aberta do Brasil

Princípios	Características da UAB
Ênfase	Expansão e interiorização do ensino superior público.
Objetivos	Ampliar o acesso à educação superior.
Processo seletivo	Qualquer pessoa pode se matricular, desde que aprovada no vestibular.
Materiais do curso	Desenvolvidos por equipes de professores das IES.
Avaliação da aprendizagem	Semipresencial, parte realizada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sendo obrigatória, pelo menos, uma avaliação realizada presencialmente nos polos de apoio.
Investimentos	Fundos públicos.
Tecnologias	Ampla variedade de recursos tecnológicos.
Sistema integrado	Investimento conforme a responsabilidade de cada esfera governamental (federal, estadual e municipal) por meio de cooperação interinstitucional.
Unidade de apoio ao aluno	Polo de apoio presencial nos municípios que aderiram ao sistema.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base em Almeida (2013).

As informações inerentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, no que tange à página oficial de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, trazem que

O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH

e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (CAPES, 2017).

O Sistema UAB surgiu como um meio de se facilitar o acesso ao ensino superior, ou seja, preencher a lacuna que existia anterior ao programa e identificada pelo Programa Nacional de Educação (2000-2010), e como uma política de educação na formação de professores no ensino básico (DOURADO, 2008).

Assim sendo, um dos pontos fundamentais para o funcionamento de um programa de abrangência nacional tem que estar assegurado em sua legislação, sendo essa primordialmente específica e que se ampara em portarias, decretos, normativas e resoluções. O Sistema UAB é considerado uma política pública de formação de professor e está em conformidade com a portaria normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007 (MEC, 2007), que dispõe sobre o credenciamento das Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de cinco anos.

Os polos devem servir de apoio presencial para a modalidade a distância e seu detalhamento ocorre pela portaria nº 802, de 18 de agosto de 2009, que tem como finalidades compor o conjunto de polos do Sistema UAB bem como aprovar as Instituições de Ensino Superior públicas (BRASIL, 2009c).

A portaria nº 1.050 (BRASIL, 2008), de 22 de agosto de 2008, que revogou a portaria nº 873 (BRASIL, 2006d), credenciou experimentalmente as instituições públicas para a oferta de cursos superiores a distância, aprovada no âmbito do Sistema UAB.

O decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A portaria nº 10 (MEC, 2009), de 02 de julho de 2009, fixa os critérios para dispensa de avaliação *in loco*. A portaria nº 858, de 4 de setembro de 2009, trata sobre o credenciamento em caráter experimental, exclusivamente para a oferta de

cursos superiores na modalidade a distância, aprovada no âmbito do "Sistema Universidade Aberta do Brasil –UAB" (BRASIL, 2009c). E, finalmente, a portaria nº 318 (MEC, 2009), de 02 de abril de 2009, que transfere, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a operacionalização do Sistema UAB (SILVA, 2018).

No ano de 2005, para formalizar e iniciar a política de formação de docentes no ensino superior, por meio da UAB, foi apresentado o edital de seleção nº 01/2005-SEED/MEC, publicado no Diário Oficial da União em 02 de abril de 2007, promovendo a oferta de cursos de graduação a serem ministrados por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), denominado de UAB1 (VIEIRA, 2018).

Este acabou gerando mudanças significativas na condução da política de EaD do país e estava organizado em duas partes: uma destinada à seleção de polos municipais de apoio presencial e outra destinada aos cursos superiores de IFES, na modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (VIEIRA, 2018).

Os municípios passaram a ser os responsáveis pela estrutura física, de pessoal, mobiliário, equipamentos e manutenção dos polos, e as instituições de ensino superior (IES) ficaram responsáveis pela parte acadêmica, produção dos materiais, oferta do curso e certificação (PASSOS, 2014). Um ano depois foi lançado o edital de seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007, publicado no Diário Oficial da União em 20 de maio de 2008, denominado de UAB2, o qual trouxe novidades ao expandir a participação das IES estaduais e municipais (MATTER, 2016).

A portaria nº 75, de 14 de abril de 2010, criou o Grupo Assessor do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (CAPES/MEC, 2010). As atribuições do grupo são apoiar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na formulação das diretrizes estratégicas de desenvolvimento do Sistema UAB e

- Apoiar os processos de acompanhamento e avaliação de cursos e polos de apoio presencial do Sistema UAB;
- Apoiar na formulação de diretrizes para a elaboração de editais que visem a consolidação e o desenvolvimento do Sistema da UAB;
- Auxiliar na formulação de políticas e ações de desenvolvimento do Sistema UAB;
- Apoiar na formulação do Plano de Ação anual para o Sistema UAB.

Na sequência, apresentamos o ciclo de portarias que foram utilizadas para se organizar e oficializar o Sistema da UAB.

Quadro 10: Ciclo de portarias que regulamentam a legislação da UAB

Tipo de Documento	Número	Data	Ementa
Portaria CAPES/MEC	79	14/04/2010	Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (CAPES, 2010).
Portaria MEC	1.369	07/12/2010	Art. 1º Credencia as Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, relacionadas no Anexo I da Portaria, para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, pelo prazo de 5 (cinco) anos. Credencia os polos de apoio presencial para a modalidade de Educação a Distância (MEC, 2010).
Portaria	139	13/07/2017	Altera a portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formações superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (CAPES, 2017).
Portaria	15	23/01/2017	Altera a portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formações superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (CAPES, 2017).
Instrução Normativa (IN)	2	19/04/2017	Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, e pela portaria CAPES nº15, de 23 de janeiro de 2017 (DED/CAPES, 2017).
Portaria	218	24/09/2018	Regulamenta as diretrizes de admissibilidade de novos polos, permanência e desligamento dos polos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (CAPES, 2018).

Portaria	249	8/11/2018	Regulamenta o art. 7º, da portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB, criadas pela lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (CAPES, 2018).
----------	-----	-----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesse contexto, a UAB, tendo como premissa a educação superior, foi ampliada via educação a distância e constituída por uma rede de instituições públicas de ensino superior, com o fim de ofertar cursos na modalidade a distância e tendo como prioridade a formação de professores da educação básica que se encontram em exercício da profissão, mas que não tiveram a oportunidade de qualificação ao longo da sua carreira.

Na próxima seção, apresentaremos como essas políticas de formação de professores na modalidade a distância foram implementadas na Fundação Universidade Federal de Rondônia, visando contribuir com a democratização do ensino superior e proporcionar as formações inicial e continuada dos professores em exercício.

3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO ESTADO DE RONDÔNIA

Esta seção tem como finalidade abranger as etapas de desenvolvimento da educação a distância (EaD), enquanto política pública destinada à formação de professores para a educação básica na Universidade Federal de Rondônia. Assim, após identificarmos o caminho percorrido para definição das políticas da modalidade a distância, evidenciamos a trajetória do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio e Sistema Universidade Aberta do Brasil na UNIR.

3.1 A contextualização da Educação a Distância na Universidade Federal de Rondônia

Nesta subseção, o foco é evidenciar o processo de desenvolvimento e expansão da educação a distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir). No entanto, destacamos que a crescente demanda por atendimento educacional e capacitação dos profissionais da rede pública ocorreu no mesmo período em que a modalidade de educação a distância estava em processo de expansão, contribuindo com a universalização do acesso ao ensino superior.

Portanto, o estado de Rondônia e seus municípios, em especial Porto Velho, considerando as dificuldades para a realização dos cursos de formação profissional em virtude das longas distâncias geográficas, perceberam, na educação a distância, um potencial facilitador de acesso à formação em nível superior.

Para além disso, a combinação de fatores demográficos levando em consideração o crescimento populacional no estado de Rondônia surgiu de políticas de expansão do ensino médio, inclusive no campo, onde tem gerado muita expectativa para o aumento do número de vagas no ensino superior bem como a necessidade de agregar capital humano para se suprir a demanda crescente e exigente do mercado. Isso sinaliza para a expressiva demanda de formações superior inicial e continuada de professores para a área educacional. Vale ressaltar que o estado de Rondônia conta com duas instituições públicas de ensino superior:

A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

A UNIR, criada pela lei nº 7.011/82, foi vinculada à Prefeitura Municipal de Porto Velho pela parceria da Universidade Federal do Pará com a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia. Inicialmente, a Universidade Federal de Rondônia ofertou três cursos de bacharelado: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (UNIR, 2018).

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO), desde o seu início em 2009, coloca em prática a missão de desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico no ambiente amazônico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão (MARUYAMA, 2019).

Considerando as duas instituições públicas do estado de Rondônia, a UNIR se destaca como a maior instituição formadora de recursos humanos e a primeira instituição pública a implantar atividades de educação a distância (EaD) (UNIR, 2013). Por constituir nosso objeto de estudo, organizamos um quadro estruturado a partir de uma sequência cronológica e apresentando as ações pertinentes sobre a EaD da UNIR.

Quadro 11: Histórico de EaD na UNIR

Ano	Ação
1999	Implantação da TV ESCOLA no Campus de Porto Velho.
	Participação na reunião da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) para discutir sobre a EAD.
	Reunião com coordenadores da TV Escola, chefes de departamento, diretores de núcleo e de campi para discutir sobre EAD.
2000	Expansão da TV Escola aos demais Campi/UNIR e Polos do Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos em Rondônia (PROHACAP) – oferecidos no período de 1999 a 2007.
	Criação da Gerência de Educação a Distância (GEAD).
	Capacitação de professores para o emprego das tecnologias na educação e capacitação de tutores para atuarem em projetos da EaD.
	Celebração de parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC).

	Execução do Curso de Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje - experiência com materiais impresso e audiovisual com tutoria presencial.
	Implantação e participação no Conselho de Representantes da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIRed).
2001	Elaboração do Projeto de Interligação dos Campi.
	Implantação do Centro de Recursos Multimídia para a Educação a Distância na UNIR.
2002	Parceria com a Fundação Osvaldo Cruz e MEC para a execução do Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde para Enfermeiros (material impresso e tutoria a distância com encontros presenciais).
	Edificação do prédio do Centro de Recursos Multimídia para EAD em Ariquemes.
2003 e 2004	Participação na criação do Consórcio CampusNet Amazônia.
	Elaboração do Projeto Infovia Multimídia para o Desenvolvimento de Programas de Educação e Saúde a Distância das Universidades Amazônicas.
	Início da construção das instalações físicas do prédio onde funcionaria a EaD de Vilhena e PortoVelho.
	Capacitação para o uso do ambiente de aprendizagem e-ProInfo.
2005	Criação do Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias (CEADT).
	Desenvolvimento do projeto-piloto do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, em parceria com a UnB.
	Aprovação dos projetos de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia (LICBIO-EAD), Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Letras junto ao CONSEA/UNIR.
	Aprovação de projetos no processo de seleção do edital Prolicen Fase II (Biologia e Matemática).
	Abertura de protocolo junto à Secretaria de Educação Superior (Sesu) de reconhecimento de curso dos Projetos de Licenciatura: Biologia, Matemática, Letras e Pedagogia.

	Aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, contemplando certificação diferenciada por carga horária cursada: Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização. Participação do edital Prolicen Fase II.
2006	Implantação da 1ª Oferta do Ciclo Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, com reofertas em 2007 e 2009 no formato online, com tutoria presencial. O término do programa foi em 2012.
	Realização do Congresso Nacional em Educação e Tecnologias Digitais – Campus Ji Paraná.
2007	Projeto de Aquisição de Equipamentos para organização da Coordenação EAD (R\$ 32.000,00).
	Projeto de implantação, melhoria, revitalização e acompanhamento dos serviços de software que suportam as ações da UAB (R\$ 120.000,00).
	Ampliação da estrutura física do Centro de Ensino a Distância e Tecnologia (CEADT) (R\$ 250.000,00).
2008	Realização dos Processos Seletivos para os Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia, Artes, Teatro, Educação Física e Música.
	Início dos Cursos de Licenciatura no âmbito do Prolicen.
2009	Criação da Diretoria de Educação a Distância (DIRED) vinculada à reitoria – res. Nº 088/CONSAD/2009.
	Construção do Laboratório de Ciências na Unidade Operativa de EAD em Vilhena/Campus – Convênio FINEP/UNIR.
2010	Construção das instalações da EAD no UNO Rolim de Moura/ Campus – Conjugado com a Biblioteca.
2011	Suspensão das atividades dos Cursos de Letras Português e Pedagogia Séries Iniciais.
	Início das atividades dos Cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) no âmbito do Sistema UAB – Bacharelado em Administração Pública, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde.
2012	Suspensão das atividades dos Cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

	Projeto de Revitalização dos Cursos da UAB.
	Finalização dos Cursos do Prolicen Fase II.
2013	Abertura do processo de sindicância (bolsas).
	Aprovação, pela CAPES, do Projeto de Revitalização dos Cursos UAB/UNIR.
	Reinício das atividades dos cursos UAB/UNIR.
2014	Continuação das atividades dos cursos UAB/UNIR.
	Melhoria no processo de gestão da EAD/UNIR.
	Finalizando as primeiras turmas de Letras.
	Avaliação, pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP/MEC), dos Cursos de Administração Pública e Pedagogia.
2015	Avaliação, pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP/MEC) do Curso de Letras.
	Conclusão das turmas de Pedagogia de 2008.
	Conclusão das turmas de especialização.
2016	Colaço de grau nos polos.

Fonte: Adaptado pelo autor (2021), baseado em UNIR (2017).

Percebemos que, desde 1999, ocorrem anualmente ações relacionadas à educação a distância e à Universidade Federal de Rondônia. De maneira especial, destacamos a TV Escola, o primeiro programa instituído pelo governo federal que foi adotado na instituição.

A TV Escola, de acordo com o site do MEC (1998, p. 1), “[...] é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias”.

Em 1999, o programa TV Escola foi adotado pela UNIR, utilizando a política de EaD, e foi implementado pela instituição em virtude de demanda social existente. O objetivo da TV Escola consistia em contribuir para a qualificação, o aperfeiçoamento e a valorização dos professores, no que tange ao trabalho destes em sala de aula, melhorando, assim, a qualidade do ensino na escola pública (SANTOS, 2012).

Com esse objetivo, permitiu acesso à transmissão de conteúdo por meio de uma programação para as escolas públicas da educação básica. Para o ensino fundamental, a duração da aula era de duas horas e reprisada quatro vezes ao dia, enquanto o ensino médio tinha aula de uma hora e era reprisada três vezes ao dia (CASSOLA, 2014).

Inicialmente, a TV Escola teve sua implantação no Campus de Porto Velho. Em 1999, no ano subsequente, o programa foi expandido aos demais Campi, dentre eles, os de Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura, Vilhena e Guajará Mirim, com a distribuição de *kit's* tecnológicos, pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação⁶ (SEED/MEC) para implantação das telessalas e das videotecas nos polos pedagógicos do Programa de Capacitação e Habilitação dos Professores (PROHACAP) (VIANA, 2008).

A partir dessa ação, iniciou-se também a busca por novas informações, dentre elas, o fomento de programas de formações inicial e continuada na modalidade a distância pelo governo federal, implementando políticas públicas que possibilitassem a democratização do acesso ao ensino superior com a expansão do número de vagas, bem como a alfabetização tecnológica e a inclusão digital de populações excluídas desse processo. A exclusão ocorre em virtude da localização geográfica como as populações de regiões remotas no interior da Amazônia, classes sociais desprivilegiadas, atualização de profissionais que tiveram sua formação dentro do paradigma tradicional, entre outros.

Nesse contexto, a UNIR teve relevância no seu campo de atuação aderindo aos programas federais bem como estabelecendo parcerias locais e nacionais visando articular os processos macro e micro no que tange às políticas de educação, especialmente, as de formação de professores.

No ano de 2000, para gerenciar e fomentar as atividades da EaD, foi criada a

⁶ Extinta em 2011.

Gerência de Educação a Distância (GEAD/UNIR), órgão ligado à Pro-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (Propex/UNIR). Como GEAD/UNIR, a EaD da UNIR participou do projeto de criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIRede), que se constituiu em uma rede com mais de 70 instituições públicas de ensino superior, com a finalidade de estabelecer uma política educacional (UNIR, 2016).

No ano 2001, foi elaborado o Projeto de Interligação dos Campi e Implantação do Centro de Recursos Multimídia para a Educação a Distância na UNIR, coordenado pela Gerência de Educação a Distância da instituição (UNIR, 2013). Dentre tantos outros desafios, a UNIR se fez presente na criação do Consórcio Regional das Instituições Públicas de Ensino Superior da Amazônia para as ações de educação a distância, doravante, denominado *CampusNet* Amazônia, e da gestão dos dois primeiros mandatos desse consórcio, no período de 2001 a 2004. A seguir, podemos observar a topologia do CampusNet Amazônia.

Figura 1: Topologia do CampusNet Amazônia



Fonte: (UNIR, 2013).

O Consórcio das Instituições Públicas de Ensino Superior da Amazônia, conhecido como CampusNet Amazônia, tem a finalidade de viabilizar programas de educação e saúde a distância, integrando as seguintes instituições: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Fundação Universidade Federal do Amazonas (FUAM), Fundação Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) (MARTINS, 2006).

No período de 2000 a 2004, a UNIR desenvolveu o curso de extensão a distância “TV na Escola e os Desafios de Hoje” em quatro edições, visando à formação pedagógica dos professores da rede pública para o uso de recurso audiovisual no processo de ensino e aprendizagem. Esse curso de extensão contou com a parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), do Consórcio Nacional UNIRede e das Secretarias de Educação Estadual e Municipais. Em 2001, foi implementado o Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde em Enfermagem, em parceria com a Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ) (UNIR, 2016).

O Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (2006) teve como meta atender a 980 alunos, em três edições e com certificação diferenciada, proporcionando uma carga horária de 120 horas para certificação de extensão, 180 horas para certificação de aperfeiçoamento e 420 horas para certificação de especialização.

Em 2005, foi criado o Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias (CEADT), sendo institucionalizado em agosto de 2006, com o ato decisório nº 023/CONSUN em que a Gerência de Educação a Distância foi transformada no CEADT, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). A UNIR, inicialmente por meio da Gerência de Educação a Distância (GEAD) e posteriormente pelo CEADT, foi responsável por ampliar internamente a publicidade de editais e diagnosticar a demanda de cursos de graduação a distância, buscando parcerias junto aos departamentos, núcleos, *campi* e administração superior para a realização de um trabalho colaborativo e cooperativo, de forma a integrar os diferentes cursos existentes na instituição (UNIR, 2016).

Além disso, a UNIR vem investindo esforços na capacitação de técnicos e professores de vários departamentos, visando a uma atuação mais eficiente na utilização integrada de mídias e tecnologias na educação. Vale ressaltarmos que as capacitações têm por finalidades preparar os profissionais para as várias funções a serem desenvolvidas nos cursos de educação a distância aprovados pelo Ministério da Educação bem como fazer a inserção das tecnologias na educação nos cursos presenciais (UNIR, 2016).

Destacamos que, nos cursos de especialização, ocorreram outras demandas como a Gestão Escolar, com a parceria da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, tendo, na sua primeira oferta, atendimento a 400 alunos, e o Direito Ambiental, que proporcionou vagas para 50 alunos. Outros três cursos foram criados em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Gestão em Saúde, com oferta de vagas para 350 alunos; Gestão Pública; o montante de vagas também para 350 alunos; e Gestão Pública Municipal, com 350 alunos.

A partir de 2008, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, a UNIR fez parceria com instituições das três esferas governamentais nos âmbitos federal, estadual e municipal. Assim, deu-se início às ofertas dos cursos de graduação a distância, sendo quatro turmas de licenciatura em Ciências Naturais e Biologia, por meio do Prolicen Fase II; sete turmas de licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental; sete turmas de licenciatura em Letras- Português; e sete turmas de bacharelado em Administração Pública (MENDES et al., 2010).

Em 2009, a UNIR aderiu ao Programa Nacional um Computador por Aluno, conhecido como Projeto UCA, iniciando a formação de 148 professores de oito escolas públicas que participam da segunda etapa de execução desse projeto em Rondônia (BRASIL *et al.*, 2013).

Em 2009, a resolução nº 088/CONSAD/UNIR instituiu a Diretoria de Educação a Distância, responsável pela gestão dos cursos e estabelecimento da política institucional de educação a distância na Universidade Federal de Rondônia, vinculada à reitoria. Outros investimentos foram realizados para implantação da rede física com a inauguração do primeiro polo de educação a distância na cidade de Ariquemes (UNIR, 2009).

A UNIR contou com a aquisição de equipamentos, montagem do laboratório de informática e sala de videoconferência, tendo, para isso, o apoio da Universidade

Federal de Santa Catarina. Ademais, foi-se investindo em estrutura física nos campi da UNIR que deram origem às Unidades Operativas em Educação a Distância de Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena, atendendo ao curso de licenciatura em Ciências Naturais e Biologia na modalidade a distância (UNIR, 2009).

O curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, com quatro edições, foi estendido aos demais Campi da UNIR, totalizando 3.446 alunos matriculados, com 2.569 alunos concluintes. O Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, compreendendo três ciclos, o básico, intermediário e avançado, atendeu a 200 alunos distribuídos em quatro turmas, alocadas em três polos nas cidades de Porto Velho, Ji-Paraná e Vilhena (UNIR, 2016).

O CEADT, em 2013, estava vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Fundação Universidade Federal de Rondônia; na época, a UNIR encontrava-se em processo de transferência desta unidade para uma estrutura administrativa, o que culminou sua permanência na reitoria (UNIR, 2013).

Assim, os programas implementados pelo MEC intensificaram a utilização dos recursos digitais. Como exemplo, três programas de educação a distância mais recentes se destacaram pela abrangência no território nacional: o Prolicen, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecido nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância (MATTER, 2016).

Com a extinção da SEEB/MEC, a partir de 2011, definitivamente, o Prolicen passou a fazer parte da gestão da diretoria de educação a distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrando aos poucos a mesma orientação de funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do próprio Plano de Ações Articuladas (PAR), também controlados pelo Ministério da Educação (MEC), em sua premissa, a UAB continua sua prioridade na formação de professores da educação básica, atingindo, no ano 2015, 38 universidades federais, com 92 opções de extensão, graduação e pós-graduação, em parceria com estados e municípios.

Após abordar alguns aspectos do processo de desenvolvimento e expansão da educação a distância na Universidade Federal de Rondônia, apresentaremos os aspectos que envolvem a instituição do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Prolicen).

3.2 O Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (PROLICEN) na Universidade Federal de Rondônia

Nesta subseção, procuramos retomar o processo de desenvolvimento do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Prolicen) na Universidade Federal de Rondônia. De forma especial, destacamos que o Prolicen foi idealizado e desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEEB), extinta em 2011, e pela Secretaria de Educação de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, representando a primeira experiência do governo federal no desenvolvimento de cursos de graduação a distância em parceria com as universidades públicas.

Com a extinção em 2011 da SEEB, a estrutura do programa Prolicen foi incorporada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa constituiu-se em duas fases, sendo que a Fase I ocorreu por meio da chamada pública nº 01/2004, de 6 de julho de 2004, e a Fase II, pelo edital nº 01/2005, criado de acordo com a resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005, tendo como objetivo a formação inicial de professores em exercício na educação básica, sem a devida habilitação.

O programa foi pensado e estruturado a partir da educação a distância, para viabilizar a formação desses professores e, ao mesmo tempo, possibilitar a continuidade da rotina de trabalho destes. Dessa forma, o Prolicen desenvolveu ações diferenciadas em suas fases (MATTER, 2016).

Na Fase I, foi proposta a elaboração de cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia, na modalidade a distância, destinada à formação e à qualificação do professor. Nesse edital, somente concorreram universidades públicas organizadas em consórcios, com projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes. Na Fase II, também concorreram com seus projetos de cursos diversas instituições de ensino superior, comunitárias e/ou confessionais (MATTER, 2016).

A implantação da política do Prolicen Fase II no estado de Rondônia foi coordenada pela UNIR, a qual se submeteu ao edital 1/2005, que estava de acordo com a resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005, tendo como objetivo a formação inicial de professores em exercício na educação básica, sem a devida habilitação, sendo contemplada com 580 vagas, distribuídas em quatro polos e cinco

curso por meio de parcerias com instituições públicas como a Universidade Nacional de Brasília (UNB) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atendendo ao edital lançado pelo MEC em 2005 e assinado como Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre o MEC, a UNIR e as Prefeituras dos municípios de Ariquemes, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena (UNIR, 2016).

Os cursos contemplados pelo edital foram Licenciatura em Artes Visuais, Educação Física e Teatro, que tiveram parceria com a UNB. O Curso de Música contou com a parceria da UFRGS e o Curso de Biologia ficou sob a incumbência da UNIR, para a sua elaboração e execução do projeto em parceria com a UFG.

Dessa forma, com a implantação dos cursos de licenciatura no âmbito do estado de Rondônia, professores e alunos puderam ter acesso aos polos presenciais conhecidos como UNO's⁷.

A seguir, como forma de ilustração e de maiores esclarecimentos, será apresentado o número de vagas e matrículas no Prolicen Fase II.

Quadro 12: Número de vagas e matrículas do Prolicen Fase II UNIR/UNB/UFRGS

Uno / Polo	Curso	Vagas	Matriculas
Porto Velho	Ciências Naturais e Biologia	50	34
	Educação Física	80	35
	Artes Visuais	50	28
	Teatro	50	20
	Música	120	89
Ariquemes	Ciências Naturais e Biologia	50	38
	Educação Física	80	36
	Música	60	88
Rolim de Moura	Ciências Naturais e Biologia	50	35
Vilhena	Ciências Naturais e Biologia	50	35

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), baseado nos dados da UNIR (2015).

⁷UNO: conceituado como “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006c).

A execução do programa foi possível em razão da assinatura do protocolo de intenções que a UNIR celebrou com as instituições parceiras para atender ao edital do Prolicen – Fase II, conforme pode ser observado.

O presente Protocolo de Intenções tem por objetivo promover a mútua cooperação entre os signatários visando implementar os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Educação Física na modalidade a distância a ser realizada na UNIR, para atender à demanda de políticas públicas de educação do Ministério da Educação, e foi iniciado pela resolução CD/FNDE Nº 34, de 09/08/2005 (UNB, 2006).

O Prolicen Fase II foi a segunda experiência do Ministério da Educação objetivando dar continuidade à oferta de cursos e programas por meio da educação superior a distância, prioritariamente na área de formações inicial e continuada de professores, em parceria com as universidades públicas, universidades comunitárias, prefeituras municipais e governos estaduais. Para tanto, as instituições de ensino superior se organizaram em consórcios e se propuseram a desenvolvê-lo conforme as necessidades de cada região.

As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste eram as que apresentavam maior carência de investimentos sociais e econômicos. Na educação, as funções docentes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública são ocupadas, na sua maioria, por profissionais sem a formação legal exigida para a função. Essa situação demonstra a necessidade de uma intervenção efetiva na educação de modo a possibilitar a melhoria progressiva da qualidade da educação básica na região (CASSOLA, 2014).

Para o atendimento a esse chamado, dez instituições públicas de ensino superior, localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, criaram o Consórcio Setentrional visando ofertar o curso de licenciatura em Biologia. O objetivo era possibilitar a formação inicial dos docentes sem habilitação legal, em exercício nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio nas redes públicas por meio do Prolicen Fase II (UNIR, 2016).

Em 2004, com a abertura dos primeiros editais do Prolicen, o Departamento de Ciências Biológicas que compõe o Consórcio Setentrional Norte fez a adesão pelo edital nº 1/2005 com o curso de licenciatura em Ciências Naturais e Biologia, consequentemente aprovado no âmbito da UNIR pela resolução CNSEA/UNIR nº 105/2005 e homologado na Ata da 27ª Sessão da Câmara de Graduação do

Conselho Superior Acadêmico da UNIR e no Ministério da Educação pela portaria MEC nº 873/2006, tendo ido buscar parcerias com as instituições públicas que tinham habilitação nos referidos cursos de interesse (MATTER, 2016).

Para ofertar vagas no curso de licenciatura em Música em EaD (PROLICENMUS), a UNIR fez parte do consórcio que era composto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as universidades parceiras como a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) PROLICENMUS foi aprovado pela resolução CEPE/UFRGS nº 128/2006, e a aula inaugural ocorreu em 22 de abril de 2008. Os cursos de Artes Visuais, Teatro e Educação Física foram ofertados pela UNB. O curso de licenciatura em Educação Física foi aprovado no âmbito do Ministério da Educação pela portaria MEC nº 873/2006, concedendo Autorização Especial de Funcionamento (UNIR, 2016).

O curso de licenciatura em Artes Visuais foi aprovado no âmbito da Universidade de Brasília (UB), pela resolução nº 17/2007/UnB, de 25 de junho de 2007, e homologado na Ata da 329ª Reunião do Conselho Universitário da UnB e no Ministério da Educação, pela portaria MEC nº 873/2006, concedendo Autorização Especial de Funcionamento (UNIR, 2016).

O curso de licenciatura em Teatro foi aprovado no âmbito da UnB pela resolução nº 17/2007/UnB, homologado na Ata nº 413/2007 da sessão da Câmara do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UnB e no Ministério da Educação pela portaria MEC nº 873/2006, concedendo Autorização Especial de Funcionamento (UNIR, 2016).

Os cursos de Educação Física, Artes Visuais e Teatro tiveram o protocolo de intenções firmado entre a Fundação Universidade de Brasília (UnB), com a interveniência inicial da Secretaria de Educação a Distância e, a partir de 2009, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UNIR, 2016). O curso de licenciatura em Ciências Naturais e Biologia realizou a seleção e classificação de candidatos conforme o edital PROGRAD/UNIR nº 02, de 10 de março de 2008 (UNIR, 2008).

Os cursos de licenciatura em Educação Física, Artes Visuais e Teatro

realizaram a seleção e a classificação de candidatos conforme o edital nº 1 - UnB/Prolicen, de 2 de julho de 2007, sendo retificado pelo edital nº 2 - UnB/Prolicen, de 4 de julho de 2007, e pelo edital nº 3 - UnB/Prolicen, de 13 de julho de 2007. Posteriormente, foi prorrogado o período de inscrições por meio do edital nº 4 - UnB/Prolicen, de 27 de julho de 2007, e acordados horário e locais de prova pelo edital nº 5 - UnB/Prolicen, de 27 de agosto de 2007 (UNB, 2007).

Posteriormente aos processos seletivos e ao seguimento de todas as normas de legislação, a quantidade de vagas ofertadas era:

Quadro 13: Situação dos cursos EaD/Prolicen/UNIR

Curso	Vagas
Licenciatura em Artes Visuais	50
Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia	200
Licenciatura em Educação Física	160
Licenciatura em Música	150
Licenciatura em Teatro	50

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir da UNIR (2015).

A seguir, apresentamos os polos e suas respectivas quantidades de vagas e matrículas.

Quadro 14: Situação dos matriculados/polos nos cursos EaD/Prolicen/UNIR

Uno / Polo	Curso	Vagas	Matrículas
Porto Velho	Ciências Naturais e Biologia	50	34
	Educação Física	80	35
	Artes Visuais	50	28
	Teatro	50	20
	Música	60	30
Ariquemes	Ciências Naturais e Biologia	50	38
	Educação Física	80	36

	Música	60	30
Rolim de Moura	Ciências Naturais e Biologia	50	35
Vilhena	Ciências Naturais e Biologia	50	35

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir da UNIR (2015).

Por meio das parcerias supramencionadas e do comprometimento com o ensino, a UNIR adquiriu experiências necessárias que possibilitaram o acompanhamento da implantação de todos os cursos mencionados. Salientamos que, com exceção do curso de Música, que é realizado no Conservatório Municipal, os demais cursos ocorrem nas sedes da universidade, em Porto Velho, Ariquemes, Rolim de Moura, Chupinguaia e Vilhena.

3.3 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Rondônia

Por meio do decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, o contexto da prática foi representado. Partindo-se desse pressuposto, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi efetivado, de forma consistente. Esse sistema tem as finalidades de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, por meio do desenvolvimento de programas e de cursos na modalidade a distância, sendo assim, faremos um retrato do processo de implementação e seu funcionamento na Universidade Federal de Rondônia.

Inicialmente, a Universidade Federal de Rondônia buscou informações junto à comunidade acadêmica frente à adesão ao Sistema UAB, verificando suas expectativas e contribuições quanto à oferta de cursos para os rondonienses que não tiveram acesso a novos cursos de formação em nível superior na modalidade de ensino presencial (COELHO; BRASILEIRO, 2019).

O professor Dr. Ene Glória da Silveira foi reitor da UNIR e coube a ele organizar, em conjunto com os departamentos acadêmicos envolvidos e o CEADT, extinto em 2009 e posteriormente denominado de Diretoria de Educação a Distância (DIREDA), a coordenação da implantação e execução do Sistema UAB na universidade (UNIR, 2013).

A implantação da política do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UNIR

teve início no segundo semestre do ano de 2008, por meio do edital nº 001/2005/SEED/MEC (BRASIL, 2005b), e foi menos complexa em relação ao Prolicen, pois a instituição já havia adquirido competência suficiente na EaD com esse programa. Os cursos a distância foram viabilizados por meio de um sistema de cooperação envolvendo a UNIR, a CAPES e as prefeituras municipais interessadas em participar do programa (MATTER, 2016).

A formação superior de professores no estado de Rondônia, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, surgiu em virtude da distância geográfica entre os municípios e da necessidade de se atender à demanda na oferta dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, cumprindo, dessa forma, sua missão e colaborando com o desenvolvimento da sociedade rondoniense e, conseqüentemente, da sociedade brasileira (UNIR, 2013).

A universidade ofertou os cursos mencionados conforme o quadro abaixo, nos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Chupinguaia, totalizando 400 vagas, distribuídas em 50 vagas cada polo (BRASIL, 2006c).

Quadro 15: Início real dos cursos, vagas e matriculados no edital 001/2005

Polos	Curso	Início real	Vagas	Matrículas
Ariquemes	Pedagogia	2008/2	50	42
	Letras	2008/2	50	24
Ji-Paraná	Pedagogia	2008/2	50	36
	Letras	2008/2	50	29
Rolim de Moura	Pedagogia	2008/2	50	44
	Letras	2008/2	50	21
Chupinguaia	Pedagogia	2009/1	50	37
	Letras	2008/2	50	25

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), baseado nos dados do SISUAB (2015) – Sistema de Acompanhamento e Gestão de Processos da UAB – SISUAB – (2013); Coordenação de Curso/Pedagogia/Letras/UAB/UNIR (UNIR, 2016); Coordenação de Polo: Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura/Chupinguaia (UNIR, 2016).

Em razão das demandas das prefeituras municipais, a UNIR se submeteu a

uma segunda chamada pública, com intuito de selecionar polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores no Sistema UAB, realizada por meio do edital nº 001/2006- SEED/MEC/2006-2007, o qual convocava instituições públicas de ensino superior a apresentarem propostas de cursos superiores na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2006c).

A portaria nº 1.097, de 31 de maio de 2006, assinada pelo secretário de Educação a Distância, Ronaldo Mota, tornou público o resultado da seleção do projeto do polo de apoio presencial de cursos superiores de instituições federais de ensino superior para o Sistema Universidade Aberta do Brasil de Buritis - RO, em atendimento ao edital de seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007.

O objetivo do referido edital remetia à ampliação do Sistema UAB, propondo, assim, a meta do funcionamento dos cursos de formação de professores nas áreas de letras e pedagogia com a oferta de 50 vagas cada, em parceria com o Centro Ensino a Distância Tecnologia (CEADT/UNIR) (UNIR, 2016), bem como a oferta de 635 vagas (UNIR, 2008) e três novos polos presenciais, Porto Velho, Nova Mamoré e Buritis, totalizando sete (UNIR, 2013). Os dados estão sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 16: Aproveitamento de matrículas realizadas no edital 001/2006-SEED/MEC

Polos	Curso	Início Real	Vagas	Matrículas	Aproveitamento%
P. Velho	Pedagogia	2011/2	50	49	98,00
	Letras	2011/2	35	39	111,43
Ariquemes	Pedagogia	2011/2	50	61	122,00
	Letras	2011/2	50	53	106,00
N. Mamoré	Pedagogia	2011/2	50	50	100,00
	Letras	2011/2	50	46	92,00
Ji-Paraná	Pedagogia	2011/1	50	45	90,00
	Letras	2011/2	50	51	102,00
Buritis	Pedagogia	2011/2	50	53	106,00
	Letras	2011/2	50	50	100,00
R. Moura	Pedagogia	2011/2	50	49	98,00

	Letras	2011/2	50	48	96,00
Chupinguaia	Pedagogia	2011/1	50	51	102,00
TOTAL			635	903	

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Processos da UAB – SISUAB (2013).

Os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados pelo Departamento de Educação (DED) e pelo Departamento de Línguas Vernáculas (DLV). Tais projetos foram aprovados nos conselhos de departamento dos seus respectivos cursos, submetidos ao Conselho de Núcleo de Ciências Humanas (NCH). Após todo esse trâmite, gerou-se o processo de nº 23118.004572/2006-40, em 10 de novembro de 2006, o qual fora enviado ao Conselho Superior Acadêmico da UNIR (CONSEA), obtendo sua aprovação, e posteriormente remetido à Secretaria dos Conselhos (SECONS) para confecção da referida resolução e ser sancionado pela presidência do conselho, diretor (UNIR, 2016).

Dando prosseguimento ao processo de legitimidade de implantação dos cursos da UAB, ocorreu o segundo edital, nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007, em que foram ofertadas 18.000 vagas em cursos para formação de professores em instituições de ensino superior públicas, estaduais e federais (BRASIL, 2006c). O presente edital influenciou as universidades federais e estaduais a aderirem ao sistema.

Dessa forma, por meio da resolução nº 092/CONSEA/UNIR, em 15 de março de 2005, após todo o processo de implantação a primeira turma do curso de Pedagogia iniciou suas atividades no segundo semestre de 2008 nos polos de Ariquemes, Ji-Paraná e Rolim de Moura e, no primeiro semestre de 2009, no polo de Chupinguaia. Posteriormente, uma segunda turma do curso de Pedagogia foi implantada em 2010, abrangendo os municípios de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Rolim de Moura e Porto Velho.

Após essa primeira etapa de implantação, por meio do curso de Pedagogia, surgiu a resolução nº 147/CONSEA, de 16 de novembro de 2006, que aprovou o funcionamento do curso de licenciatura em Letras-Português no âmbito da UAB, nos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Chupinguaia, no segundo semestre de 2008. Uma segunda entrada foi implantada em segundo semestre de 2011, nos polos de Ariquemes, Buritis, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Porto Velho

(UNIR, 2016).

No ano 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou público, por meio do edital nº 01/2009-SEED-MEC, o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) às instituições públicas de ensino superior (IPES) participantes do Sistema UAB. O edital teve como objetivo

Convocar as Instituições Públicas de Ensino Superior a aderirem ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública e apresentarem proposta de oferta de cursos, conforme os Projetos Pedagógicos disponíveis no endereço eletrônico www.uab.capes.gov.br, nos polos de apoio presencial da UAB (BRASIL, 2009b).

O Programa PNAP foi introduzido na UNIR baseado nas solicitações das sete prefeituras polo, com intuito de qualificar os seus servidores, ficando a critério da universidade a regularização institucional da oferta dos cursos. A UNIR se mostrou interessada na adesão ao PNAP, com o envio do ofício nº 227/GR, de 27 de maio de 2009, assinado pelo professor José Januário de Oliveira Amaral, reitor na época, para ofertar os cursos de bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde, nos sete polos da UAB, com 50 vagas por polo (BRASIL, 2009b).

Dando prosseguimento às ofertas de cursos e vagas, a UNIR participou do edital 01/2009-DED-CAPES-MEC, o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), a qual foi contemplada com 1.400 vagas, distribuídas em sete polos presenciais: Nova Mamoré, Porto Velho, Ariquemes, Buritis, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Chupinguaia (UNIR, 2010), conforme exposto nos quadros abaixo.

Quadro 17: Início real dos cursos e quantidade de alunos matriculados no curso do PNAP Bacharelado em Administração Pública

Polos	Curso	Início Real	Vagas	Matrículas	Aproveitamento%
P. Velho	Administração Pública	2011/2	50	50	100
Ariquemes	Administração	2011/2	50	50	100

	Pública				
N. Mamoré	Administração Pública	2012/1	50	50	100
Ji-Paraná	Administração Pública	2013/2	50	50	100
Buritis	Administração Pública	2012/1	50	50	100
R. Moura	Administração Pública	2013/2	50	50	100
Chupinguaia	Administração Pública	2013/2	50	50	100
TOTAL			350	350	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021) baseado nos dados do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Processos da UAB – SISUAB (2013).

Quadro 18: Início real dos cursos e quantidade de alunos matriculados nos cursos do PNAP – Especialização em Gestão Pública Municipal, Gestão Pública e Gestão em Saúde

Polos	Curso	Início real	Vagas	Matrículas	Aproveitamento%
Porto Velho	Gestão Pública Municipal	2012/1	50	48	88%
	Gestão em Administração Pública	2011/2	50	48	88%
	Gestão em Saúde	2011/2	50	45	88%
Ariquemes	Gestão Pública Municipal	2011/2	50	49	86%
	Gestão Pública	2011/2	50	46	86%
	Gestão em Saúde	2011/2	50	46	86%
N. Mamoré	Gestão Pública Municipal	2012/1	50	50	100%
	Gestão Pública	2013/2	50	50	100%

	Gestão em Saúde	2013/2	50	47	100%
Ji-Paraná	Gestão Pública Municipal	2013/2	50	52	104%
	Gestão Pública	2011/2	50	49	104%
	Gestão em Saúde	2012/1	50	37	104%
Buritiz	Gestão Pública Municipal	2013/2	50	16	32%
	Gestão Pública	2013/2	50	40	32%
	Gestão em Saúde	2013/2	50	18	32%
R. Moura	Gestão Pública Municipal	2011/2	50	48	96%
	Gestão Pública	2012/1	50	49	96%
	Gestão em Saúde	2012/1	50	40	96%
Chupinguaia	Gestão Pública Municipal	2013/2	50	10	22%
	Gestão Pública	2013/2	50	49	22%
	Gestão em Saúde	2013/2	50	21	22%
TOTAL			1.050	858	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021) baseado nos dados do Sistema de Acompanhamento e Gestão de Processos da UAB – SISUAB (2013)

De forma geral, na Universidade Federal de Rondônia, o Sistema Universidade Aberta do Brasil foi operacionalizado a partir do edital nº 001/2005/SEED/MEC (BRASIL, 2005b), do edital nº 1/2006-SEED/MEC (BRASIL, 2006a) e do edital nº 1/2009-DED/CAPES/MEC (BRASIL, 2009b), porém a experiência da referida instituição com a modalidade a distância se iniciou bem antes disso, com outros programas do governo federal.

Na 50ª sessão plenária do CONSEA, em 02 de julho de 2010, aprovou-se a resolução de nº 233/CONSEA, em 09 de junho de 2010, que assegurou a

reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (UNIR, 2010)

Na 51ª sessão do CONSEA/UNIR, em 28 de junho de 2010, foi aprovada a resolução nº 241/CONSEA, de 29 de junho de 2010, que assegurou o projeto pedagógico do curso de Administração Pública ofertado na modalidade a distância (UNIR, 2010).

A 52ª sessão plenária, em 01 de setembro de 2010, deliberou favoravelmente pela resolução nº 248/CONSEA, de 03 de setembro de 2010, pela qual aprovou o projeto pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade a distância (UNIR, 2010).

A 69ª sessão plenária do CONSEA, em 11 de fevereiro de 2014, deliberou favoravelmente pela resolução 329/CONSEA, de 20 de março de 2014, a qual aprovou a reformulação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade a distância (UNIR, 2014).

Após sua inserção no cenário da educação a distância, a UNIR, por meio dos editais no âmbito da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação que, posteriormente, foram transferidos para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), priorizou a formação e as capacitações inicial e continuada de professores para a educação básica, utilizando-se da modalidade a distância.

4 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: O CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS DOS PROGRAMAS A DISTÂNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Abordar a temática na formação de professores no contexto da modalidade a distância na UNIR é algo recente, tendo em vista que a própria história dos cursos de formação docente na modalidade de educação a distância (EaD) no Brasil se deu a partir da década de 1990. Vale reforçarmos que a educação a distância foi oficializada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com base na exigência de uma formação específica mínima para a atuação dos professores na educação básica.

Nesse sentido, apresentamos, nesta seção, os relatórios avaliadores do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ofertados na Fundação Universidade Federal de Rondônia e que foram apreciados com base nas categorias potencialidades e fragilidades. Na sequência, trazemos os impactos dessas políticas com base no contexto dos resultados/efeitos do ciclo de políticas de Ball.

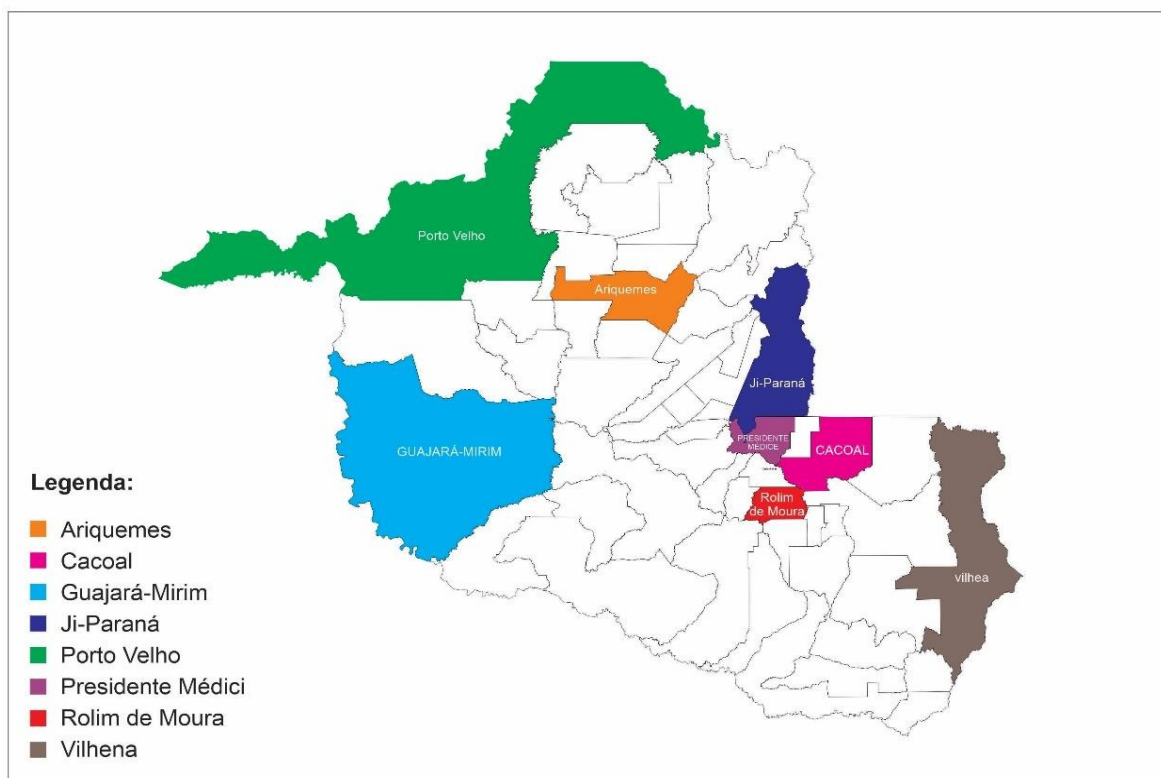
4.1 A Contribuição da Educação a Distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia

A Fundação Universidade Federal de Rondônia foi criada por meio da lei nº 7.011, de 08 de julho de 1982, iniciando suas atividades acadêmicas no mesmo ano, com três cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. A esses cursos, somou-se a estrutura herdada da Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), vinculada à Prefeitura Municipal de Porto Velho. Em ato contínuo, passou a ofertar os cursos de licenciaturas em Pedagogia, História, Letras, Educação Física e Geografia quando da sua integração ao sistema federal de ensino, estabelecendo sua sede administrativa na cidade de Porto Velho (MOREIRA, 2005).

A Fundação Universidade Federal de Rondônia abrange o total de 52

municípios do estado de Rondônia. Conta com uma estrutura *multicampi* distribuindo-se por todo o estado de forma homogênea em Porto Velho, Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. Essa abrangência pode ser observada no mapa abaixo.

Mapa 1: Campi da UNIR no Estado de Rondônia



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O maior desafio da UNIR, que está localizada na Amazônia e está distante dos grandes centros, é garantir o desenvolvimento social aliado à preservação ambiental, de maneira indissociável. Suas políticas estão focadas no crescimento local e na inserção social dos seus egressos nos mais diversos níveis de ensino, pesquisa e extensão de forma socialmente responsável. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, da UNIR,

Distante dos grandes centros das regiões Norte e Centro-sul do país, tais como Manaus, Cuiabá, Belém, Rio de Janeiro e Brasília, que absorviam a procura por formação superior, por muitos anos, a UNIR foi a única Instituição Pública de toda a região num raio de aproximadamente 2 mil quilômetros, o que, historicamente, impactou de forma significativa no quadro de formação superior (UNIR, 2014).

Conforme o seu estatuto, aprovado pelas resoluções nº 135/CONSUN⁸/UNIR, de 13 de outubro de 1998, e nº 138/CONSUN, de 12 de abril de 1999, a UNIR

[...] declara-se como uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, tendo como finalidade precípua a promoção do saber científico puro e aplicado, e, atuando em sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão (UNIR, 2018).

A UNIR oferece cursos de graduação presencial de bacharelado e licenciatura, em oito *Campi*, abrangendo diversas áreas do conhecimento e totalizando 69 cursos, conforme pode ser observado abaixo.

Quadro 19: Cursos presenciais de graduação ofertados pela UNIR

Curso	Campus	Grau	Modalidade	Vagas Anuais
Engenharia de Alimentos	Ariquemes	Bacharelado	Presencial	45
Pedagogia	Ariquemes	Licenciatura	Presencial	45
Administração	Cacoal	Bacharelado	Presencial	100
Ciências Contábeis	Cacoal	Bacharelado	Presencial	100
Direito	Cacoal	Bacharelado	Presencial	100
Engenharia de Produção	Cacoal	Bacharelado	Presencial	50
Administração	Guajará Mirim	Bacharelado	Presencial	40
Gestão Ambiental	Guajará Mirim	Bacharelado	Presencial	50
Letras	Guajará Mirim	Licenciatura	Presencial	40
Pedagogia	Guajará Mirim	Licenciatura	Presencial	40
Física	Ji-Paraná	Licenciatura	Presencial	40
Física	Ji-Paraná	Bacharelado	Presencial	40
Engenharia Ambiental	Ji-Paraná	Bacharelado	Presencial	40
Estatística	Ji-Paraná	Bacharelado	Presencial	40
Educação Básica	Ji-Paraná	Licenciatura	Presencial	50

⁸ Conselho Universitário da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Intercultural				
Matemática	Ji-Paraná	Bacharelado	Presencial	40
Pedagogia	Ji-Paraná	Licenciatura	Presencial	40
Administração	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Arqueologia	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	45
Artes Visuais	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	18
Biblioteconomia	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	45
Ciências Biológicas	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Ciências Biológicas	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Ciências Contábeis	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	50
Ciências Econômicas	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Ciências Sociais	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Ciências Sociais	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Direito	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Educação Física	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Enfermagem	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	30
Engenharia Civil	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	45
Engenharia Elétrica	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Filosofia	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	45
Filosofia	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	45
Física	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Geografia	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Geografia	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
História	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
História	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Informática	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Informática	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40

Letras-Espanhol	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	20
Letras-Inglês	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	20
Letras-Português/Literaturas	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Matemática	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Medicina	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	40
Música	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	18
Pedagogia	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Psicologia	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	30
Psicologia	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	30
Química	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	40
Segurança Pública	Porto Velho	Bacharelado	Presencial	50
Teatro	Porto Velho	Licenciatura	Presencial	18
Engenharia de Pesca e Aquicultura	Presidente Médici	Bacharelado	Presencial	45
Agronomia	Rolim de Moura	Bacharelado	Presencial	40
Medicina Veterinária	Rolim de Moura	Bacharelado	Presencial	50
Engenharia Florestal	Rolim de Moura	Bacharelado	Presencial	50
História	Rolim de Moura	Licenciatura	Presencial	50
Pedagogia	Rolim de Moura	Licenciatura	Presencial	100
Administração	Vilhena	Bacharelado	Presencial	50
Ciências Contábeis	Vilhena	Bacharelado	Presencial	50
Comunicação Social	Vilhena	Bacharelado	Presencial	80
Letras	Vilhena	Licenciatura	Presencial	200
Pedagogia	Vilhena	Licenciatura	Presencial	50

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd); UNIR (2018).

A instituição oferece 12 cursos de mestrado (M) e dois de doutorado (D) institucionais: Administração, Biologia Experimental (M/D), Ciências Ambientais, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (M/D), Educação, Educação Escolar, Ensino em Ciências da Saúde, Estudos Literários, Geografia, História e Estudos Culturais, Letras e Psicologia. Para além disso, oferta doutorados interinstitucionais - Educação (UNIR/UEM⁹), Enfermagem (UNIR/UFRJ¹⁰), Ciência da Informação (UNIR/USP¹¹) - e quatro programas em rede de Administração Pública (PROFIAP¹²), Matemática (PROFMAT¹³), Física, Ensino de Ciências (REAMEC¹⁴ e BIONORTE¹⁵) (PDI/UNIR, 2014-2018).

Nesse contexto de expansão e organização da UNIR, a educação a distância na instituição contribuiu para o avanço institucional em Rondônia, sendo que, no período de 2008 a 2018, ao participar dos editais propostos pelo Ministério da Educação (MEC) com os programas de formação a distância, criou expertise e contribuiu para o incremento na formação de professores no estado. Nesse período, a UNIR se submeteu aos editais do Prolicen e do Sistema UAB.

A educação a distância ofertada pela Universidade Federal de Rondônia proporcionou a criação dos polos presenciais e acesso ao ensino superior em municípios onde nenhuma instituição pública conta com campus universitário.

Os municípios de Chupinguaia, Nova Mamoré e Buritis não disponibilizavam a oferta do ensino superior para os egressos do ensino médio até serem contemplados pelo Prolicen e Sistema UAB, ofertados pela Unir, permitindo o acesso para cerca de 2.000 alunos (FERNANDES, 2017).

Com isso, a UNIR, como a primeira instituição pública no estado de Rondônia, está desenvolvendo o seu papel social e contribuindo com a expansão do ensino superior no estado. A partir de 2008, tiveram início os cursos de graduação a distância, sendo 5 por meio do programa Prolicen Fase II e seis, pelo Sistema UAB, executados nas unidades operacionais (UNO) e posteriormente adotando a nomenclatura de polo presencial, de acordo com decreto nº 6.303/2007, conforme pode ser observado no Mapa 2.

⁹ Universidade Estadual de Maringá.

¹⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

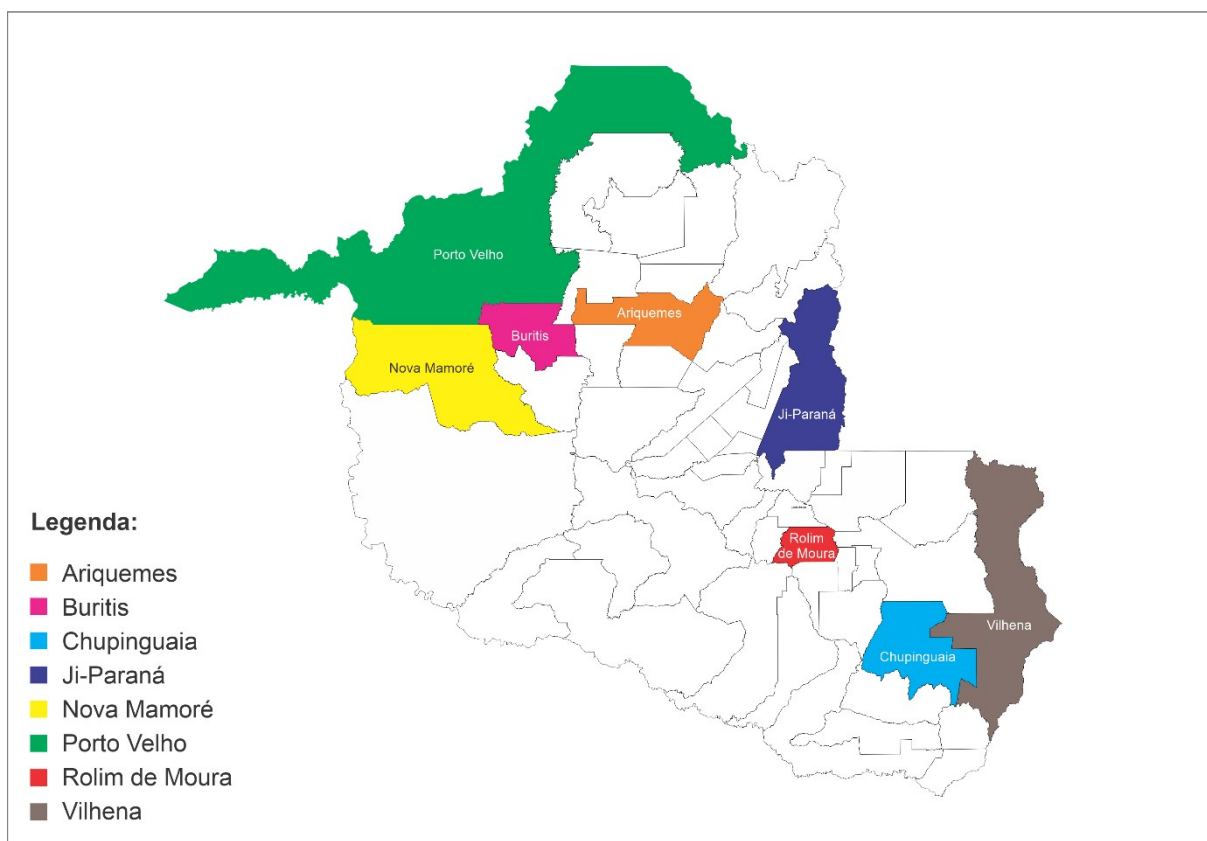
¹¹ Universidade de São Paulo.

¹² Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional.

¹³ Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

¹⁴ Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática.

¹⁵ Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal.

Mapa 2: Polo de EaD da UNIR no estado de Rondônia

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Por meio do Prolicen, foram ofertados cinco cursos de graduação na universidade. Na sequência, apresentamos dados coletados em relação à oferta, matrícula, evasão e concluintes desses cursos no período de abril/2008 a dezembro/2014.

Quadro 20: Cursos de graduação ofertados pela UNIR por meio do Prolicen

Curso	Vagas	Matrículas	Evasão/ Desistência	Concluintes
Licenciatura em Artes Visuais	50	49	41	08
Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia	200	199	81	118
Licenciatura em Educação Física	160	159	88	71
Licenciatura em Música	180	177	133	44

Licenciatura em Teatro	50	43	29	14
------------------------	----	----	----	----

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da DIREDD¹⁶/UNIR (2018).

Pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, a Unir ofertou seis cursos. Na sequência, apresentamos os dados sobre vagas, matrículas, evasão e concluintes no período de 2011 a 2018.

Quadro 21: Cursos de graduação ofertados pela UNIR por meio do Sistema UAB

Curso	Vagas	Matrículas	Evasão/ Desistência	Concluintes
Especialização em Gestão em Saúde	350	245	175	70
Especialização em Gestão Pública	350	102	22	80
Especialização em Gestão Pública Municipal	350	247	128	119
Licenciatura em Letras – 1ª e 2ª entradas	500	247	107	140
Licenciatura em Pedagogia: Séries Iniciais– 1ª e 2ª entradas	550	343	115	228
Bacharelado em Administração Pública	350	104	11	93

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da DIREDD/UNIR (2018).

O baixo percentual de formados dos cursos de licenciatura em Letras-Português, licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais e bacharelado em Administração Pública, ocorreu em virtude de dois fatos que se deram durante os anos de oferta. Uma parada forçada aconteceu em setembro de 2011 dos referidos cursos cujas 1ª e 2ª entradas se deram em 2008 e 2011, respectivamente, em decorrência da renúncia do reitor da UNIR. O outro fator diz respeito à suspensão da logística aos cursos e ao não pagamento das bolsas para professores, coordenadores e tutores em 2013 (UNIR, 2013).

¹⁶Diretoria de Educação a Distância da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Dessa forma, as aulas só foram retomadas em outubro de 2013, o que representou um período de paralisação de 26 meses, fato que causou descrédito nos alunos, levando a um alto índice de evasão e desistência, o que interferiu diretamente no número de formados, conforme observado anteriormente no Quadro 21.

Posteriormente ao retorno das aulas, foram adotadas mudanças na metodologia dos cursos, em decorrência do número de turmas em andamento. Para ilustrar, podemos citar a dispensa da presença do professor nos polos e o fato de que as aulas passaram a ocorrer mediante videoaula. As aulas eram gravadas pelo professor titular da disciplina e assistidas nos polos, via Youtube, com a presença do tutor presencial, exceto no polo de Chupinguaia, da turma da 1ª entrada que permaneceu com a metodologia inicial em decorrência das dificuldades de acesso à internet.

Os cursos de especialização em Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal tiveram um baixo número de alunos concluintes em razão do atraso no início desses cursos que deveria ser no primeiro semestre de 2010 mas que se deu somente no segundo semestre de 2011 no polo de Ariquemes e Porto Velho; no segundo semestre de 2012 nos polos de Rolim de Moura e Ji-Paraná; e no segundo semestre de 2013 nos polos de Buritis, Chupinguaia e Nova Mamoré (UNIR, 2013).

Nos demais polos, as paradas ocorridas nos cursos desmotivaram e deixaram preocupados, em grande parte, os alunos quanto à continuidade e finalização do curso. A demora para o início em alguns polos foi um fator que levou os alunos mais interessados a buscarem outras oportunidades de qualificação e outros a desistirem dos cursos (UNIR, 2013).

Quando os cursos se iniciaram e, à medida que foram surgindo as primeiras dificuldades, principalmente em disciplinas consideradas difíceis no módulo básico, ocorreram mais desistências dos alunos. A comunicação entre equipe dos cursos e alunos foi fragilizada pelas frequentes paralisações e houve descrédito dos alunos com a instituição, havendo culpabilização aos coordenadores de curso. Mesmo após o retorno das aulas, os professores e tutores receberam mensagens de insulto, via ambientes virtuais de aprendizagem, por parte de alunos insatisfeitos com o curso (UNIR, 2013).

Além dessas ações, outras foram transcorrendo, de modo que a Gerência de

Educação a Distância foi transformada em Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, por meio do ato decisório nº 023/2006/CONSUN. Em 2009, a resolução nº 088/CONSAD/UNIR instituiu a Diretoria de Educação a Distância, responsável pela gestão de cursos e estabelecimento de política institucional de educação a distância na UNIR e vinculada à reitoria.

Outros investimentos foram realizados para implantação da rede física com a inauguração do primeiro polo de educação a distância na cidade de Ariquemes. A Fundação Universidade Federal de Rondônia contou com a aquisição de equipamentos, montagem do laboratório de informática e sala de videoconferência, tendo, para isso, o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina. Ademais, foi-se investindo em estrutura física nos Campi da UNIR que deram origem às Unidades Operativas em Educação a Distância de Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena, atendendo ao curso de licenciatura em Ciências Naturais e Biologia na modalidade a distância bem como à construção da sede da Diretoria de Educação a Distância (DIREDE), em Porto Velho (UNIR, 2013).

Aliado à estruturação física, buscou-se também associar a educação a distância ao âmbito dos grupos de estudos, visando-se ao desenvolvimento de atividades de pesquisa com essa temática. Dessa forma, foram criados e estruturados grupos de pesquisa certificados pela UNIR e credenciados no Diretório Portal dos Grupos de Pesquisa do CNPq como, por exemplo, o Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (ECOS), o Grupo de Pesquisa Praxis e o Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIÊNCIA) (UNIR, 2013).

Nessa perspectiva, surgiu o mestrado acadêmico em Educação, em 2009¹⁷, que dispunha de linhas de pesquisa com a possibilidade de estudos sobre políticas públicas e gestão, formação de professores, metodologias de ensino, tecnologia educacional, processos de aprendizagem e avaliação e gestão educacional (UNIR, 2013).

Diante de todo o contexto exposto, percebemos que, após as dificuldades

¹⁷A proposta aprovada pela CAPES foi fruto do trabalho de professores participantes do Grupo de Pesquisa EDUCA (Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação) lotados no DECED, que foram, em 2012, designados para elaborar uma nova proposta, a partir das propostas anteriores, e submetê-la no Aplicativo de Cursos Novos (APCN) da CAPES. O Grupo EDUCA (Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância) foi o principal grupo de pesquisa de sustentação do PPGE. Com a incorporação de novos pesquisadores, hoje temos vários outros grupos de pesquisas que dão sustentação às pesquisas do Programa. Para mais informações acesse www.unir/ppge.

enfrentadas na oferta dos cursos na modalidade a distância, a Universidade Federal de Rondônia buscou estratégias de organização e ações com base em pesquisas voltadas para a compreensão da modalidade para assegurar a qualidade e a oferta dos cursos. Na sequência, apresentaremos os documentos avaliadores, a fim de identificarmos as potencialidades e fragilidade dos Programas Prolicen e Sistema UAB na universidade.

4.2 As Potencialidades e as Fragilidades: os Programas a Distância de Formação de Professores e os Documentos Avaliadores

Nesta subseção, apresentamos as avaliações expressas nos relatórios apresentados pelos coordenadores institucionais dos Cursos do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Prolicen) e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); dos relatórios dos avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (UAB); dos relatórios dos avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme o Quadro 22, visando verificar, na perspectiva dos avaliadores, as potencialidades e fragilidades do Prolicen e do Sistema UAB ofertados na UNIR.

Visando à organização desta pesquisa, apresentamos abaixo as abreviaturas que serão utilizadas para cada documento no decorrer da análise.

Quadro 22: Abreviatura dos relatórios de avaliação dos cursos de EaD/UNIR

Abreviatura	Descrição	Período
RCLICEFPROLICEN	Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Educação Física na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Prolicen.	10/06/2013
RCLICTEAPROLICEN	Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Teatro na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Prolicen.	14/06/2013
RCLICMUSPROLICEN	Relatório da Coordenação de Curso em	14/06/2013

	Licenciatura em Música na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Prolicen.	
RCLICARTPROLICEN	Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Prolicen.	14/06/2013
RCLICBIOPROLICEN	Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Prolicen.	17/06/2013
RCBACADMUAB	Relatório do Coordenador do Curso de Bacharelado em Administração Pública na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Sistema UAB.	03/09/2015
RCLICLETUAB	Relatório da Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras-Português na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Sistema UAB.	03/09/2015
RCLICPEDUAB	Relatório da Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Sistema UAB.	03/09/2015
RCESPGPUAB	Relatório da Coordenação do Curso de Especialização em Gestão Pública na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).	03/09/2015
RCESPGPMUAB	Relatório da Coordenação do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).	03/09/2015
RCESPPGSUAB	Relatório da Coordenação do Curso de Especialização em Gestão em Saúde na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).	03/09/2015
RABACADMINEP	Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Bacharelado em Administração Pública do Programa Sistema UAB.	25/03/2015 a 28/03/2015
RALICPEDINEP	Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do	14/06/2015 a 17/06/2015

	Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais do Programa Sistema UAB.	
RALICLETINEP	Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Licenciatura em Letras-Português do Programa Sistema UAB.	02/08/2015 a 05/08/2015
RARECEADINEP	Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Recredenciamento da Educação a Distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir).	31/05/2016a 04/06/2016
RACEADCAPES	Relatórios dos Avaliadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos Cursos de Educação a Distância (EaD).	23/08/2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A escolha dos relatórios surgiu em decorrência da importância que eles têm no que tange à avaliação da instituição e dos cursos ofertados. De maneira especial, destacamos que as avaliações são realizadas por atores em âmbitos institucional e nacional, possibilitando mais de uma perspectiva sobre o desempenho e os resultados das políticas implementadas e da organização da UNIR.

Para além desses motivos, destacamos que o emprego dos relatórios também é viável, considerando a natureza complexa de sua realização *in loco*, em virtude da quantidade de polos espalhados pelo estado e de os alunos morarem em localidades distintas.

De conformidade com a descrição dos relatórios, segundo o Quadro 20, realizaremos uma contextualização dos relatórios de avaliação dos cursos na modalidade a distância dos programas Prolicen e Sistema UAB.

O **RCLICEFPROLICEN** traz o relato do ocorrido no curso de licenciatura em Educação Física, na modalidade a distância. O referido curso concorreu às vagas do Programa Prolicen – Fase II, por meio do edital nº 1/2004, ofertadas pela UNIR por meio de um convênio de cooperação com a Universidade Nacional de Brasília (UNB). O curso de licenciatura em Educação Física teve sua execução nos polos de Porto Velho e Ariquemes e tinha como coordenador local o prof. Daniel Oliveira de Souza; o início da oferta foi em 05 de abril de 2008 e o término em 31 de julho de

2014 (UNIR, 2013).

O **RCLICTEAPROLICEN** relata o ocorrido no curso de licenciatura em Teatro, na modalidade a distância, que concorreu às vagas do Programa Prolicen – Fase II, por meio do edital 1/2004, ofertado pela UNIR por meio de um convênio de cooperação com a Universidade Nacional de Brasília (UNB). O polo responsável estava situado em Porto Velho, a coordenadora local era a profa. Ângela Maria Cavalcante Coelho. O curso foi ofertado no período de 18 de julho de 2008 até o primeiro semestre de 2013 (UNIR, 2013).

O **RCLICMUSPROLICEN**, apresenta o relato do curso de licenciatura em Música, na modalidade a distância. Esse curso, assim como os anteriores, concorreu às vagas do Programa Prolicen – Fase II, por meio do edital 1/2004, e foi ofertado pela UNIR por meio de um convênio de cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos polos de Porto Velho e Ariquemes sob a coordenação local da profa. Sílvia Regina no período de abril de 2008 até julho de 2012 (UNIR, 2013).

No **RCLICARTPROLICEN** encontramos as informações sobre o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância. Esse curso concorreu às vagas do Programa Prolicen – Fase II e foi ofertado pela UNIR por meio do convênio de cooperação com a Universidade Nacional de Brasília (UNB). Sua oferta se deu no polo de Porto Velho e tinha como coordenadora local a profa. Nely Matter, com início em 18 de julho de 2008 e término em 31 de dezembro de 2013 (UNIR, 2013).

O **RCLICBIOPROLICEN** apresenta o curso de Licenciatura em Ciência Naturais e Biologia, na modalidade a distância, que concorreu às vagas do Programa Prolicen – Fase II, para ser ofertado no convênio de cooperação com a Universidade Nacional de Brasília (UNB). Os polos contemplados foram os de Porto Velho e Vilhena, sendo que a coordenadora local foi a profa. Maria Aurea Pinheiro de Almeida Silveira; o início do curso foi em 01 de agosto de 2008 com término em 20 de dezembro de 2013 (UNIR, 2013).

O **RCBACADMUAB** destaca que o curso de Bacharelado em Administração Pública a distância concorreu às vagas do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), por meio do edital 1/2009, sendo ofertado pela UNIR mediante um convênio de cooperação com a Universidade Nacional de Brasília (UNB). Os polos contemplados foram de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Porto Velho e Rolim de Moura, todos com 50 vagas cada. A coordenadora era a

profa. Denise Andrade; o início do curso foi em agosto de 2011 e o término, em dezembro de 2017 (UNIR, 2015).

O **RCLICLETUAB** aborda o curso de Licenciatura em Letras-Português a distância que concorreu às vagas do Programa Sistema UAB, por meio do edital nº 001/2005/SEED/MEC e do edital nº 001/2006- SEED/MEC/2006-2007, sendo ofertado pela UNIR por meio de seus departamentos acadêmicos nos polos de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura. A coordenadora foi a Profa. Maria Elizabete Sanches; o início do curso ocorreu em agosto de 2008 e o término, no segundo semestre de 2014 (UNIR, 2015).

O **RCLICPEDUAB** traz o relato do curso de Licenciatura em Pedagogia, Séries Iniciais, na modalidade a distância. O curso concorreu às vagas do Programa Sistema UAB, por meio do edital nº 001/2005/SEED/MEC e do edital nº 001/2006-SEED/MEC/2006-2007, sendo ofertado pela UNI por meio de seus departamentos acadêmicos nos polos de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura. Esse curso tinha como coordenadora a profa. Maria do Carmo dos Santos e seu início foi em agosto de 2008 e o término, no segundo semestre de 2015 (UNIR, 2015).

O **RCESPGPUAB** apresenta o curso de Especialização em Gestão Pública a distância. O curso concorreu às vagas do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) por meio do edital nº 006/2001/PNAP/UAB/PROPESQ/REITORIA, sendo ofertado pela UNIR por meio de seus departamentos acadêmicos. Os polos contemplados foram de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura. O coordenador foi o prof. Wander Pereira de Souza; o início ocorreu no segundo semestre de 2011 e o término, no segundo semestre de 2015 (UNIR, 2015).

O **RCESPGPMUAB** destaca o curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, na modalidade a distância, que concorreu às vagas do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), por meio do edital nº 006/2001/PNAP/UAB/PROPESQ/REITORIA, e foi ofertado pela UNIR mediante participação de seus departamentos acadêmicos. Os polos escolhidos foram de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura e tinha como coordenadora a profa. Sandra da Cruz Garcia do Espírito Santo Aguiar. O início do curso foi no segundo semestre de 2011 e o término, no segundo

semestre de 2015 (UNIR, 2015).

O **RCESPGSUAB** traz o relato do curso de Especialização em Gestão em Saúde a distância. O referido curso concorreu às vagas do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), por meio do edital nº 006/2001/PNAP/UAB/PROPESQ/REITORIA, sendo ofertado pela UNIR por intermédio de seus departamentos acadêmicos. A execução desse curso de deu nos polos de Ariquemes, Burity, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura e tinha como coordenadora a profa. Janne Cavalcante Monteiro. O início do curso foi no segundo semestre de 2011 e o término, no segundo semestre de 2015 (UNIR, 2015).

O **RABACADMINEP**, realizado pela Comissão *ad-hoc*, formada por Valter Afonso Vieira e João Bosco Favaro, ocorreu no período de 25 a 28 de março de 2015 e avaliou que o curso de Bacharelado em Administração Pública, na modalidade a distância, foi criado inicialmente para funcionar nos polos de Nova Mamoré, Porto Velho, Ariquemes, Burity, Ji-Paraná, Rolim de Moura, Chupinguaia, como entrada única (MEC, 2015a).

O projeto pedagógico do curso na modalidade a distância foi criado no Departamento de Administração e aprovado em 14 de maio de 2009 pela resolução do Conselho Superior nº 241/CONSEA da UNIR, publicado em 20 de junho de 2010. Ele foi encaminhado à CAPES, conforme o edital N°. 1/2009 DED, de 27 de abril de 2009, e publicado no DOU da União nº 111, em 15 de junho de 2009 (MEC, 2015a). Abaixo, seguem os dados do processo de avaliação.

Quadro 23: Dados do processo de avaliação do RABACADMINEP

Protocolo	nº 201358145
Código do MEC	nº 884959
Código da Avaliação	nº 108591
Ato Regulatório	Reconhecimento de curso EaD
Avaliação Status	Finalizada
Instrumento	249 - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

Tipo de Avaliação	Avaliação de Regulação
-------------------	------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RABACADMINEP (MEC, 2015a).

O curso de Bacharelado em Administração Pública obteve o conceito final 3,0. Para obter esse conceito, a comissão avaliou o curso conceituando as suas dimensões (MEC, 2015a), conforme o Quadro 24 abaixo. Para fins de esclarecimentos, nesta pesquisa adotamos os conceitos 3 ou maior que 3, atribuídos pelos avaliadores nas respectivas dimensões, para classificar a categoria intitulada potencialidade, e conceito menor que 3, classificado como a categoria fragilidades.

Quadro 24: Categorias de avaliação do RABACADMINEP

Dimensão	Categorias de Avaliação	Conceito
1	Organização Didático-Pedagógica	2.4
2	Corpo Docente e Tutorial	3.9
3	Infraestrutura	2.8

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do RABACADMINEP (MEC, 2015a).

O **RALICPEDINEP**, o Relatório de Instrumento de Avaliação do Curso de Pedagogia Séries Iniciais, na modalidade EaD, que teve a comissão *ad-hoc*, composta por Marcos Luis Grams e Geraldo Eustaquio Moreira, foi realizado no período de 14 a 17 de junho de 2015 (MEC, 2015b). Abaixo seguem alguns dados referentes ao processo.

Quadro 25: Dados do processo de avaliação do RALICPEDINEP

Protocolo	nº 201358146
Código do MEC	nº 884960
Código da Avaliação	nº 108592
Ato Regulatório	Reconhecimento de curso EaD
Avaliação Status	Finalizada.
Instrumento	249 - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso
Tipo de Avaliação	Avaliação de Regulação

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RALICPEDINEP (MEC, 2015b).

A comissão estabeleceu conceito final 4,0, a partir da avaliação do curso, conceituando as suas dimensões (MEC, 2015b), conforme o Quadro 26 abaixo.

Quadro 26: Categorias de avaliação do **RALICPEDINEP**

Dimensão	Categorias De Avaliação	Conceito
1	Organização Didático-Pedagógica	3.3
2	Corpo Docente e Tutorial	4.3
3	Infraestrutura	3.8

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de RALICPEDINEP (MEC, 2015b).

O **RALICLETINEP** foi realizado pela comissão *ad-hoc*, formada por Renato de Mello e Luiz Antonio Pereira Neves, entre 02 a 05 de agosto de 2015, ao avaliar o curso de Licenciatura em Letras-Português na modalidade a distância (MEC, 2015c). O Quadro 27 apresenta os dados do processo avaliativo.

Quadro 27: Dados do processo de avaliação do **RALICLETINEP**

Protocolo	nº 201358144
Código do MEC	nº 873881
Código da Avaliação	nº 108590
Ato Regulatório	Reconhecimento de curso EaD
Avaliação Status:	Finalizada
Instrumento	249 - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso
Tipo de Avaliação	Avaliação de Regulação

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RALICLETINEP (MEC, 2015c).

O conceito final no processo de avaliação foi 3,0 (MEC, 2015c). Esse conceito teve como base as avaliações abaixo.

Quadro 28: Categorias de avaliação do **RALICLETINEP**

Dimensão	Categorias de Avaliação	Conceito
1	Organização Didático-Pedagógica	3,0
2	Corpo Docente e Tutorial	4,3
3	Infraestrutura	2,9

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de RALICLETINEP (MEC, 2015c).

A Fundação Universidade Federal de Rondônia aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil em 2008, quando foram aprovados dois cursos: Licenciatura em Letras/Português e Pedagogia. Atualmente realiza atividades nos seguintes polos: Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura. Na UNIR, as atividades relacionadas à modalidade de educação a distância estão sob a responsabilidade da Diretoria de Educação à Distância – DIREDD. Nesse contexto, o **RARECEADINEP** era direcionado ao processo de credenciamento da EaD na UNIR. A avaliação foi realizada por Tadeu da Mata Medeiros Branco, Roberto Carlos Quintela de Alcântara e Rosely Cabral Giordano no período de 31 de maio a 04 de junho de 2016 (MEC, 2016).

Quadro 29: Dados do processo de avaliação do **RARECEADINEP**

Protocolo	nº 201503281
Código do MEC	nº 1256377
Código da Avaliação	nº 123754
Ato Regulatório	Recredenciamento EaD
Avaliação Status:	Validada
Instrumento	282 - Instrumento de Avaliação Institucional para Recredenciamento EaD
Tipo de Avaliação	Avaliação de Regulação

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RARECEADINEP (MEC, 2016).

Os avaliadores do INEP identificaram os critérios de avaliação, conforme o

Quadro 30, e o conceito final foi 3,0 (MEC, 2016).

Quadro 30: Dimensão para avaliação da EaD na instituição

Dimensão	Categorias de Avaliação	Conceito
1	A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	3
2	A política para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	2
3	A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	2
4	A comunicação com a sociedade	2
5	As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho.	4
6	Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	3
7	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	3
8	Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.	3
9	Políticas de atendimento aos discentes.	2
10	Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RARECEADINEP (MEC, 2016).

O relatório realizado pela Coordenação Geral de Programas e Cursos (CGPC) em Educação a Distância da Diretoria de Educação a Distância (DED) da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2019 foi denominado de **RACEADCAPES**. O respectivo relatório foi o resultado do levantamento e análise dos fatores críticos da oferta de cursos no âmbito do Sistema UAB com ofertas de cursos de licenciatura, bacharelado e especialização *Latu Sensu* (CAPES, 2016).

Assim sendo, grupos foram selecionados para tratarem dos fatores críticos no âmbito do Sistema UAB, conforme os dados apresentados no Quadro V, tendo ainda como parâmetro os dados extraídos das planilhas do SisUAB, de 01 de junho de 2015, bem como a tabulação de dados solicitados a cada IES por meio do ofício nº 164/2015/CGPC/DED/CAPES. Salientamos que foram organizados “Relatórios Pedagógicos”, pela coordenação de cada curso, apontando as razões do baixo número de formandos nos cursos ofertados (CAPES, 2016).

O Quadro 31 apresenta quais foram os fatores críticos pontuados no relatório e quais seus respectivos grupos do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Quadro 31: Fatores críticos e seus respectivos grupos do Sistema UAB

Fatores	Grupos
Pedagógicos	Ambiente virtual de aprendizagem; Qualidade do material; Modalidade a distância; Ausência de material; Qualidade do curso.
Administrativos	Dificuldade de operacionalização da IES; Insuficiência ou falta de apoio da IES; Forma de ingresso; Inexperiência em Ead; Rotatividade na equipe.
Financeiros	Valor das bolsas; Investimento da IES; Parâmetros de financiamento; Visita de professores aos polos; Atraso no financiamento.

Corpo Docente	Desempenho do tutor; Formação do tutor; Relação professor/aluno; Relação tutor/aluno; Formação dos professores; Desempenho dos professores.
Corpo Discente	Organização do tempo de estudo e trabalho; Uso de tecnologias e informática; Distância do polo; Acesso à internet pessoal; Dificuldade de acesso ao ambiente virtual; Apoio logístico ao aluno.
Polo Presencial	Internet; Localização geográfica; Infraestrutura tecnológica; Infraestrutura física; Falta de suporte.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RACEADCAPES (CAPES, 2016).

Após abordarmos as características de cada relatório avaliativo e de credenciamento, apresentaremos, na sequência, as potencialidades e fragilidades apontadas pelos avaliadores.

4.2.1 Potencialidades

Neste tópico, serão identificadas as potencialidades do Programa Prolicen na modalidade a distância e do Sistema UAB da Fundação Universidade Federal de Rondônia, a partir dos relatórios de avaliação, considerando as relevâncias e contribuições no que tange à execução, funcionamento e conclusão dos cursos superior ofertados.

Como mencionado anteriormente, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) concorreu às vagas do Programa Prolicen – Fase II, por meio do edital nº 1/2004, com parcerias com instituições de ensino superior (IES) para ofertar

cursos de Licenciatura na modalidade de educação a distância, sendo Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Educação Física, mediante um convênio de cooperação com a Universidade Nacional de Brasília (UNB). A Licenciatura em Música contou com o convênio e cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia teve a gestão realizada pela UNIR. O RECIPROLICEN foi realizado pelos coordenadores do Programa Prolicen – Fase II, em julho de 2013.

Conforme abordado na avaliação do coordenador do curso, demonstrado por meio do **RCLICEFPROLICEN** da Licenciatura em Educação Física, os pontos fortes que contribuíram para a eficácia do referido curso foram a flexibilidade no horário de estudos, conteúdos programáticos, equipe técnica profissional e ambiente virtual. Foram destacadas a flexibilidade do corpo discente em fazer o seu próprio horário de estudo, sem a necessidade de deslocamento diário, e a dedicação deles aos estudos. Tal atitude dos estudantes é interpretada como uma demonstração de resiliência diante das dificuldades enfrentadas pela instituição.

Em relação ao conteúdo programático, eles foram considerados de boa qualidade e preparados por profissionais qualificados da área. A equipe técnica e a secretaria pedagógica, com parceria com UNB, UniFAP e Unir, foram treinadas e qualificadas, houve processo seletivo, capacitação, orientação e apoio. Também foi considerada uma equipe extremamente competente, disciplinada e focada. O ambiente virtual foi considerado, pelos professores e alunos, um ambiente totalmente descomplicado e aplicável em todas as etapas do ensino. No que tange à acessibilidade, o ambiente virtual é organizado de maneira que facilita seu uso e é aplicável em todas as etapas do ensino (UNIR, 2013b).

Os pontos mais relevantes detectados a partir do relatório **RCLICTEAPROLICEN**, elaborado pela coordenação do curso de Licenciatura em Teatro, são a coordenação do CEADT/UNIR, parceria entre os cursos de Teatro e Artes Visuais, quadro de professores e equipe de tutoria. O apoio inicial dado pela Coordenação de Educação a Distância e Novas Tecnologia (CEADT/UNIR) foi considerado importante na execução do referido curso nas áreas pedagógica, administrativa e financeira. A parceria realizada entre os cursos de Teatro e Artes Visuais foi predominante para a elaboração dos horários de tutoria e a viabilização do atendimento ao aluno ao polo. Essa parceria também foi relevante para a procura do curso de graduação presencial de Teatro no estado de Rondônia (UNIR, 2013b).

A equipe de tutoria presencial teve como característica uma atuação comprometida e com eficiência. Já o quadro de docentes era composto por professores habilitados e qualificados de várias instituições e o corpo discente era composto com a formação acadêmica de excelente qualidade dos alunos. Verificamos que os comportamentos docente e discente em diversas escolas (municipais e estadual) demonstraram a sensibilidade e atenção à prática teatral que possibilitou a melhoria dos eventos culturais realizados no ambiente escolar e a criação de mão de obra especializada em teatro no estado de Rondônia (UNIR, 2013b).

No relatório **RCLICMUSPROLICEN**, pautado na avaliação da coordenação do curso, verificamos como potencialidades o corpo discente, corpo docente, unidade de estudo e equipe de tutoria. O corpo discente que ingressou no curso tinha formação e conhecimentos musicais bem diversos. As turmas eram formadas por três grupos de alunos: os musicistas, os que tinham formação técnica e o terceiro, músicos práticos. O corpo docente era composto por professores pesquisadores e formadores ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os professores pesquisadores e formadores da UFRGS eram responsáveis pela elaboração das unidades de estudo as quais foram responsáveis pelas estratégias de aplicação de cada componente curricular. A equipe de tutoria era formada por tutores presenciais e a distância. Os tutores presenciais eram tutores selecionados pela Unir e os tutores a distância eram da UFRGS.

No **RCLICARTPROLICEN**, relatório da coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, identificamos como potencialidade os seguintes aspectos: Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologias (CEADT/UNIR), parceria dos cursos de Teatro e Artes Visuais, material impresso, corpo docente, equipe profissional e tutoria. Houve o apoio da coordenação local de curso e o da coordenação do Centro de Educação a Distância (CEADT/Unir), no que tange aos setores administrativos, pedagógicos e financeiros voltados à oferta do curso.

Na organização e parceria entre os cursos de Teatro e Artes Visuais, a fim de garantir o atendimento ao aluno no polo, foram destacados como potencialidades a organização da instituição na produção, a qualidade dos 30 módulos do material impresso que foi disponibilizado com antecedência, exceto em um semestre em que houve atraso que culminou na disponibilização digital do material no ambiente virtual do curso. Os módulos impressos usados no curso foram produzidos com qualidade

contendo conteúdo claro e ilustração/obra, todos os módulos foram entregues com antecedência e disponibilizados no ambiente virtual (UNIR, 2013b).

A equipe de profissionais do Prolicen da UNB, composta pelas equipes pedagógica, administrativa e de apoio, se destacou pela atuação com responsabilidade e determinação. O corpo docente era composto por professores qualificados e habilitados. O corpo discente estava se beneficiando com o curso a distância por dois motivos: primeiro, porque os alunos residiam em diversos municípios como Porto Velho, Guajará Mirim, Ouro Preto D'Oeste, Pimenta Bueno e São Miguel do Guaporé; segundo, em virtude da necessidade de formação em nível de graduação uma vez que alguns eram professores na rede pública do estado de Rondônia em artes visuais, no entanto não tinham formação recomendada na área (UNIR, 2013b).

Os tutores presenciais e a distância foram qualificados para atender aos alunos com muito compromisso e eficiência. Os docentes e discentes são comprometidos com o curso e se envolvem na organização de eventos voltados à temática como, por exemplo, I Amostra de Atelier, realizada pelos acadêmicos do curso, no estado de Rondônia, na cidade de Porto Velho, na Casa de Cultura Ivan Marrocos (UNIR, 2013b).

De maneira geral, o curso contou com corpo docente qualificado e habilitado de várias instituições, facilitando a formação acadêmica com extrema qualidade pelos alunos. A equipe profissional da UNB que dava suporte ao curso atuava com muita determinação nas áreas pedagógica, administrativa e de apoio (UNIR, 2013b).

A partir do **RCLICBIOPROLICEN**, resultante da avaliação da coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia, consideramos como potencialidades a formação ofertada possibilitando habilitação para atuação no ensino fundamental e ensino médio. Foram orientados 137 alunos em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), promovendo-se vários encontros entre eles. Apesar de todos os atrasos existentes durante o curso, houve a colação de grau de 80 licenciados em Ciência Naturais e Biologia. As transformações socioeducativas foram ocorrendo durante a execução do curso, mesmo com os desafios que foram resolvidos como a falta de recursos, a greve na Unir e o desafio de se encontrar professores capacitados

Ao analisarmos o **RCBACADMUAB**, resultado da avaliação da coordenação do curso de Bacharelado em Administração Pública, identificamos como pontos

positivos a organização do curso que abrange as estruturas didática e pedagógica no que tange à boa qualidade, atualização, mudança de metodologia, interação entre discente, professor e coordenação do curso. O corpo docente é composto por profissionais qualificados e comprometidos, sendo 90% do quadro de docentes da Unir, no regime de dedicação exclusiva.

A tutoria é formada por tutores presenciais e a distância, selecionados por edital, tendo como critério ser profissional da área do conhecimento, no entanto, com a mudança de metodologia, o tutor fez o papel do professor. Os polos presenciais e de apoio possuem boa estrutura, pois são equipados com laboratórios de informática, biblioteca e internet. A coordenação dos polos exerceu papel importante junto aos alunos contra a evasão (UNIR, 2015).

O **RCLICLETUAB** corresponde à avaliação da coordenação do curso de Licenciatura em Letras-Português. Destacamos como potencialidades a disponibilização das bibliografias do curso por meio de textos impressos e em formatos digitais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Após a paralisação do curso em 26 meses, as atividades retornaram em setembro de 2013 culminando na mudança da metodologia do curso, ou seja, os encontros presenciais diminuíram em razão de as aulas ocorrerem por meio de videoaula, uma vez que elas eram gravadas pelo professor da disciplina e facilitavam para os alunos uma vez que não necessitavam frequentar tanto o polo.

O sistema de tutoria era organizado para que as aulas fossem assistidas nos polos e, na sequência, discutidas pelos alunos com o suporte do tutor presencial. Os tutores são licenciados em Letras. Os polos dispunham de infraestruturas técnica e pedagógica, laboratório de computação, biblioteca para as atividades presenciais e como base de apoio para os estudos. A criação, em 2010, de novos polos nos municípios de Porto Velho, Nova Mamoré e Buritis foi importante para o estado de Rondônia e o Programa Sistema UAB, pois ampliou o atendimento para os municípios, polos e seus entornos (UNIR, 2015).

As potencialidades apontadas no **RCLICPEDUAB**, resultado da avaliação da coordenação de curso, iniciam-se com a ampliação na oferta de vagas para atender à demanda de um público que não tinha acesso a cursos de nível superior nos municípios/polos e seus entornos. A mudança na metodologia do curso passou a dispensar a presença do professor pesquisador nos polos facilitando a organização da instituição, porém se manteve a presença do tutor presencial. A estrutura

tecnológica nos polos atendeu às necessidades das atividades e dos alunos, especialmente por meio do chat e do ambiente virtual.

Outra potencialidade se dá em nível de qualificação do corpo docente do curso. Foi adotada no curso a entrega do material pedagógico aos discentes, o que culminou na melhora da qualidade do curso e da aprendizagem dos alunos (UNIR, 2015).

Sobre os tutores, coordenadores e professores, verificamos que eles desempenham papel importante na modalidade e no curso, uma vez que mantêm contato frequentemente com os alunos, acompanhando-os no desenvolvimento de todas as tarefas presenciais realizadas nos polos e vias plataforma e dando apoio em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Eles são profissionais qualificados na área, passam por treinamento na plataforma e oficinas para elaboração de videoaula. O apoio no polo presencial foi essencial para que os alunos não abandonassem o curso, nesse sentido, os polos eram bem estruturados com computadores, laboratórios, internet, acervo de livros e disponibilidade de tutores para o atendimento dos alunos (UNIR, 2015).

No **RCESPGPUAB** de avaliação da coordenação do curso de Gestão Pública, verificamos como pontos positivos a estrutura curricular, composta por 420 horas, sendo 210 horas do Núcleo Básico e 210 horas do Núcleo de Gestão de Macrossistemas Públicos, sendo que essa estrutura atendeu às expectativas dos alunos em relação aos conteúdos do curso. Outros destaques envolvendo o curso estão relacionados à disponibilização de materiais impressos de apoio e à mudança de metodologia a partir do uso das videoaulas disponibilizadas no ambiente virtual.

Em relação ao sistema de tutoria, destacamos as discussões realizadas entre alunos e tutor presencial no polo após a finalização das videoaulas. Os polos contavam com infraestruturas técnica e pedagógica, laboratório de computação, biblioteca em que as atividades presenciais aconteciam (UNIR, 2015).

Os pontos positivos identificados no **RCESPGPMUAB**, a partir da avaliação da coordenação do curso de Gestão Pública Municipal, foram a revitalização dos cursos de EaD para a UNIR, no sentido de trazer melhorias das condições da prestação do serviços, aumentando a qualidade do ensino a distância. Isso é muito importante tendo em vista que os objetivos do Sistema UAB são expandir e interiorizar a oferta do ensino superior no país, por meio de programas e cursos na modalidade a distância. Para além disso, visa, ainda, reduzir as desigualdades de

oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do Brasil, onde o estado de Rondônia se insere.

Os cursos da educação a distância contribuem com as formações cultural, profissional e acadêmica de pessoas que, por algum motivo, não conseguem frequentar os cursos presenciais nas universidades, permitindo a inclusão digital e dessas novas tendências no mercado de trabalho a partir do uso de tecnologias da informação e comunicação (UNIR, 2015).

Sobre o **RCESPGSUAB**, resultado da avaliação da coordenação do curso de Especialização em Gestão em Saúde, destacamos que, diante da falta da disciplina de metodologia científica, uma estratégia usada foi a criação de uma sala de aula virtual denominada de disciplina de TCC, em que as etapas do trabalho de conclusão de curso foram divididas com suporte de orientações e a partir de um cronograma com prazos pré-estabelecidos para cada etapa.

Na biblioteca dessa disciplina, foram postados materiais de apoio, sendo que os alunos contavam com o suporte pedagógico do orientador e dos tutores que estavam em constante contato com aqueles (UNIR, 2015).

Em relação aos fatores financeiros, embora tenha havido dificuldades para se iniciar o curso, este, uma vez iniciado, não se deparou, depois, com qualquer impedimento financeiro. Considerados os fatores financeiros, a equipe de coordenação de curso conseguiu realizar visitas a todos os polos, a fim de sanar as dúvidas dos alunos e coordenadores de polo. Posteriormente, foram realizadas duas visitas e todas as defesas de TCC foram conduzidas nos polos de matrícula dos alunos, havendo deslocamento da equipe de professores integrantes das bancas e da coordenação até esses locais (UNIR, 2015).

Quanto ao corpo docente da instituição, identificamos que os docentes do módulo básico foram selecionados no âmbito do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas e do Núcleo de Ciências Humanas, já para o módulo específico, os docentes foram selecionados do Núcleo de Saúde, da UNIR. Houve um treinamento básico sobre a operacionalização do *Moodle*, entretanto, antes de se iniciar cada disciplina, ocorreu um momento de diálogo individualmente com cada docente, a fim de se fazer um planejamento conjunto do desenvolvimento da disciplina no AVA (UNIR, 2015).

No decorrer da disciplina, cada docente teve a oportunidade de participar das reuniões de tutoria (com toda a equipe de tutores e coordenadores), que aconteciam

uma vez por semana, para fazerem o acompanhamento conjunto com os tutores e sanarem as dúvidas no processo de trabalho que esteve voltado para o uso da plataforma *Moodle* e acompanhamento pedagógico em equipe, com boa adesão pelos professores. Essa foi uma estratégia adotada pela instituição voltada para a garantia da qualidade da educação ofertada, pois a maioria dos docentes não dominava as dinâmicas e questões pedagógicas da EaD como os processos pedagógicos inerentes a essa forma de ensino (UNIR, 2015).

Quanto aos tutores, todos foram selecionados por meio de edital, com a exigência de que fossem profissionais das áreas da saúde com, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*. O primeiro treinamento dos tutores a distância e presenciais para o início dos trabalhos abordou o *Moodle* e o programa de pós-graduação do PNAP (UNIR, 2015).

Durante o processo de trabalho de tutoria, houve maior acompanhamento com os tutores a distância, pois existiram encontros presenciais semanais com as coordenações do curso visando à educação permanente dos tutores, o que foi um ponto positivo para o aperfeiçoamento profissional. A equipe de tutoria a distância desenvolveu um trabalho adequado que possibilitou o aproveitamento pedagógico nas disciplinas, auxiliando os alunos a resolverem pendências com o curso, e evitou que alguns destes desistissem (UNIR, 2015).

Esse acompanhamento conjunto entre tutores e docentes se deu durante todo o curso, mas, pela maturidade no processo de trabalho, observamos intensificação maior do meio para o final do curso. De maneira especial, destacamos, a partir da análise realizada nesse relatório, que, diante de situações problemáticas, a equipe responsável por meio de um trabalho conjunto identificou e adotou medidas saneadoras que fortaleceram a compreensão dos processos pedagógicos e administrativos, típicos da EaD (UNIR, 2015).

Na sequência, abordaremos os relatórios dos avaliadores nomeados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio dos relatórios **RABACADMINEP**, **RALICPEDINEP** e **RALICLETINEP**. Os relatórios das comissões do INEP foram avaliados por três dimensões, com conceitos de 1 a 5. Para definirmos as potencialidades das avaliações do INEP, utilizamos o critério de dimensão com conceitos 3 ou maior que 3.

Verificando o **RABACADMINEP**, realizado pela comissão *ad-hoc*, foi identificada como potencialidade a Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial. No

Núcleo Docente Estruturante (NDE), constatou-se que a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é muito boa, tendo como coordenadora do curso a professora Denise Andrade, reconhecida pela excelente atuação e pela experiência com cursos na EaD. A sua experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica foi compatível com a demanda do curso de EaD de Administração Pública, da UNIR.

O tempo de dedicação da coordenadora do curso foi de 20 horas semanais para essa função, o que avaliamos como suficiente para atender às demandas do curso. O corpo docente do curso foi composto por 56% de doutores, 34% de mestres e 10% de especialistas (MEC, 2015a).

A experiência profissional do corpo docente se destaca como excelente, sendo que mais de 70% têm mais de cinco anos de experiência comprovada na área do curso e todos os docentes apresentarem mais de cinco anos de experiência comprovada no magistério superior. A relação entre o número de docentes e o número de estudantes foi suficiente e, no que tange às produções científica, cultural, artística e tecnológica, os professores se destacam por mais de 50% terem entre sete a nove publicações nos últimos três anos. Os tutores também se destacam pela vasta experiência na área da educação a distância (MEC, 2015a).

Considerando o **RALICPEDINEP**, realizado pela comissão *ad-hoc*, foram identificadas como potencialidades as dimensões 1- organização didático-pedagógica, 2 - corpo docente e tutorial e 3 - infraestrutura. Na dimensão 1, o ponto positivo é o Projeto Político de Curso (PPC), o qual, dentro dos âmbitos econômico e social, contempla toda a dimensão territorial do estado.

Dentre as políticas educacionais, envolvendo a extensão e a pesquisa por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), estão fixados pelos programas de pós-graduação, resultando na aproximação sobre a EAD em termos de pesquisas (MEC, 2015b).

Dessa forma, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) evidenciou observações coerentes e transparentes, inerentes ao perfil dos profissionais egressos no curso, bem como apresentou estrutura curricular sistematizada envolvendo flexibilidade, interdisciplinaridade, carga horária e mecanismos para o desenvolvimento da modalidade a distância. Tal estrutura curricular permite a disponibilização do perfil profissional, atualizações e adequações da carga horária dos egressos e referências bibliográficas (MEC, 2015b).

Para a implantação de uma matriz curricular sistematizada e institucionalizada, devem ser considerados os seguintes requisitos: carga horária, previsão, existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação. Verificamos a existência de convênio da instituição com as redes públicas de ensino dos municípios onde se concentram os polos. As atividades complementares implantadas tiveram duração de 200 horas, sendo que elas foram regulamentadas e atenderam às demandas relacionadas aos aspectos como a carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento (MEC, 2015b).

O trabalho de conclusão de curso implantado estava regulamentado e institucionalizado, de maneira suficiente, e carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação foram requisitos considerados. Os discentes tiveram suportes por meio de programas de apoio extraclasse, atividades de nivelamento, extracurriculares que demonstraram eficácia. Portanto, para a melhora desses suportes, as ações acadêmico-administrativas buscam melhorias por meio de autoavaliações e avaliações externas (avaliação de curso e ENADE), no âmbito da UNIR, que foram implantadas em busca de melhorias e aperfeiçoamento nos cursos de modalidade EaD (MEC, 2015b).

Na perspectiva que tange à carga horária, orientação, coordenação e formas de apresentação, o discente foi acompanhado de forma satisfatória por meio do trabalho extraclasse, atividades de nivelamento, atividades complementares e atendimentos realizados por tutores. Todas essas ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso e ENADE), no âmbito da UNIR, foram implantadas, buscando aperfeiçoar os modelos de avaliação a serem aplicados nos cursos de modalidade EaD (MEC, 2015b).

As tutorias implantadas para auxiliar no aprendizado do discente atenderam, de forma eficiente, às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e ajudaram também durante o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a execução, de maneira eficiente, do projeto pedagógico do curso (MEC, 2015b).

As interações entre docentes, tutores e estudantes implantados foi eficaz às propostas do curso. Os procedimentos de avaliação utilizados obtiveram um resultado que atendeu, de maneira eficiente, de acordo com o projeto pedagógico do Curso (MEC, 2015b).

A forma de interação entre docentes, tutores e estudantes implantados se

desenvolveu satisfatoriamente mediante as propostas do curso. Os procedimentos de avaliação implantados, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, confirmaram todo o processo elaborado no projeto pedagógico do Curso (MEC, 2015b).

No **RALICPEDINEP**, identificamos como potencialidades a Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial. No que se refere à atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), mereceu destaque o trabalho realizado, especialmente no que tange à concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A coordenação do curso apresentou boa atuação considerando os aspectos da gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores. A coordenadora tem experiência há nove anos em cursos a distância e, ao todo, 25 anos de experiência profissional entre magistério superior e de gestão acadêmica, sendo 15 anos somente de magistério superior. Semanalmente, a carga horária dedicada totalmente à coordenação foi de 25 horas. O corpo docente foi composto por 37 professores, destes, 67,57% eram doutores, 27,03%, mestres e 5,4%, especialistas.

Em relação aos tutores, o total era de 28, sendo cinco mestres (17,86%) e 23 especialistas (82,14%), com uma média de quatro anos de experiência na educação a distância. Do total, 52,14% têm mais de três anos de experiência na EaD. Atualmente o curso conta com docentes e tutores de modalidades a distância e presencial e 313 estudantes (MEC, 2015b).

No que se refere às produções científica, cultural, artística e tecnológica dos docentes, houve abrangência quanto à elaboração de material instrucional, subsidiando-o para a publicação de livros, havendo, dessa forma, um patamar de participação de 59,46% dos docentes com uma produção, em três anos, entre quatro a seis edições. Dessa forma, abriu-se margem para a implantação do colegiado, e este foi regulamentado e institucionalizado, apresentando os seguintes aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões. A partir de 2013, foram implementadas novas regularizações na estrutura do curso, tendo em vista que este ficou 26 meses paralisado, em função de abertura de processo administrativo pela CAPES (MEC, 2015b).

No relatório **RALICPEDINEP**, as potencialidades identificadas dizem respeito

à Dimensão 3: Estrutura. Foi destacado no documento que existe um espaço de trabalho para a coordenação do curso, serviços acadêmicos e docentes que desenvolviam pesquisa. A coordenação conta com um ótimo ambiente de trabalho que apresenta gabinete individual para o coordenador.

A estrutura das salas de aula é adequada no campus da UNIR em Porto Velho. Quanto aos laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso, verificamos que atendem, muito bem, considerando os aspectos quantidade de equipamentos, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico (MEC, 2015b).

Conforme destacado, o curso possui, na sede, um laboratório específico para tutores e alunos. As condições dos polos com base nos relatos de tutores, coordenação de curso, coordenadores de polos e professores é adequada; os colaboradores destacam também a boa condição da biblioteca no quesito bibliografias básica e complementar. Todas as disciplinas têm previsão de bibliografia básica com no mínimo três títulos por unidade curricular bem como quanto à bibliografia complementar (MEC, 2015b).

As características do curso seguem a programação feita no âmbito da UAB, além do material impresso, na forma de apostila (tanto própria da UNIR quanto as disponíveis no SISUAB), e os alunos receberam, ainda, outros materiais de apoio para o curso. Os laboratórios atendem às necessidades do curso quanto aos aspectos de serviços, qualidade e quantidade. Verificamos a existência, na sede avaliada, de laboratório de treinamento de tutores, com 27 computadores e infraestrutura, além de um laboratório denominado "labmídea" (MEC, 2015b).

Existe, ainda, à disposição do curso, um auditório, com capacidade para 110 pessoas, totalmente equipado e exclusivo para a coordenação/gestão dos cursos atendidos pela Diretoria de Educação a Distância. Todos os laboratórios têm normas e pessoal de apoio, localizando-se em ambientes refrigerados, bem ventilados e iluminados, e, conforme relato dos tutores a distância e dos coordenadores de polo, as condições são muito boas (MEC, 2015b).

Na sede não existe brinquedoteca específica para o curso ofertado na modalidade a distância, uma vez que não há alunos e/ou atividades didático-pedagógicas. O curso atendeu à demanda em relação à produção e distribuição do material didático aos alunos (MEC, 2015c).

Sobre o **RALICLETINEP**, que teve a comissão *ad-hoc*, identificamos como potencialidades a Dimensão 1 e a Dimensão 2. Na Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica, destacamos que, no contexto educacional, o PPC atende às demandas nos âmbitos econômico, social, cultural, político e ambiental. Os objetivos do curso apresentados são coerentes com os aspectos relativos ao perfil profissional do egresso, à estrutura curricular e ao contexto educacional.

Em relação ao perfil profissional do egresso, constatamos as competências trabalhadas no curso. A estrutura curricular implantada contemplou os aspectos de flexibilidade, de interdisciplinaridade, de acessibilidade pedagógica e atitudinal, além de compatibilidade da carga horária total e articulação da teoria com a prática (MEC, 2015c).

Os conteúdos curriculares implantados possibilitaram, de maneira suficiente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando os aspectos de atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias, da bibliografia, da abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais, do ensino de história e culturas afro-brasileira, africana e indígena (MEC, 2015c).

As atividades pedagógicas apresentaram coerência com a metodologia implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal. O estágio curricular supervisionado implantado foi regulamentado e institucionalizado considerando os aspectos de carga horária, previsão e existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação (MEC, 2015c).

As atividades complementares implantadas foram regulamentadas e institucionalizadas, do ponto de vista da carga horária, da diversidade de atividades e das formas de aproveitamento. O trabalho de conclusão de curso foi adequado do ponto de vista da carga horária, das formas de apresentação, orientação e coordenação. O apoio ofertado ao discente atendeu aos programas de apoios extraclasse, psicopedagógico e de acessibilidade (MEC, 2015c).

As ações acadêmico-administrativas tomadas em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas, no âmbito do curso, foram adequadas. As atividades de tutoria previstas/implantadas atenderam às demandas do curso. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) utilizadas foram suficientes para executar o projeto pedagógico do curso (MEC, 2015c).

O material didático institucional implantado e disponibilizado aos estudantes permitiu se executar a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando a abrangência, a acessibilidade, a bibliografia adequada, o aprofundamento e a coerência teórica. Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes implantados atenderam às propostas do curso. Foi realizada a integração da instituição com as redes públicas de ensino (MEC, 2015c).

Na Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial, o corpo docente do curso é composto por 54 docentes, destes, oito estavam afastados por motivo de desligamento ou aposentadoria. O NDE é novo, conforme a portaria nº. 04/NCH/UNIR, de 23 de março de 2015, e foi composto por cinco professores com dedicação exclusiva no regime de 40 horas. A atuação do NDE foi adequada às demandas do curso (MEC, 2015c).

A coordenação tem uma ótima avaliação sobre o ponto de vista dos docentes e discentes. A coordenação tem formação acadêmica constituída de graduação em Letras-Português pela Fundação Universidade Federal de Rondônia e especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição, com cinco anos de experiência em cursos a distância, 16 anos de magistério superior e gestão acadêmica, com 30 horas/semanais dedicadas à coordenação (MEC, 2015c).

O quadro de docentes é constituído de 17 doutores (45%), 16 mestres (44%) e cinco especialistas (13%), sendo que 14 docentes (37%) têm experiência em educação básica. Dentre o corpo docente efetivo, 55% têm experiência de magistério superior a três anos. A relação entre o número de docentes e o número de estudantes é de um docente para 130 vagas, considerando a média entre o número de docentes do curso (38) e o número de vagas previstas/implementadas (350), sendo que há cinco professores para cada módulo (MEC, 2015c).

Nos últimos dois anos, o colegiado do curso teve atuação satisfatória, reunindo-se com periodicidade regular. Tratando-se dos docentes no que se refere à produção literária, 50% têm de uma a três produções nos últimos três anos. Os tutores do curso têm graduação em suas presentes áreas, sendo cinco mestres, nove especialistas e dois graduados, e 31% têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* (MEC, 2015c).

Sobre o **RARECEADINEP**, verificamos como potencialidades as Dimensões 1,5, 6, 7, 8 e 10. Na Dimensão 1, destacamos que, desde a adesão da UNIR aos Programas Sistema UAB e Prolicen, foram ofertados cursos de graduação e de pós-

graduação. As demandas docentes foram supridas, atendendo às propostas do PDI, bem como as experiências obtidas com as ações docentes foram utilizadas como subsídios para a revisão, de modo a otimizar os procedimentos desenvolvidos atualmente.

Na Dimensão 5, as políticas desenvolvidas para a formação de pessoal, tais como corpos docente e técnico/administrativo, ocorreram de forma coerente atendendo ao PDI. Dentre as exigências do PDI, está a formação dos docentes, sendo que estes, nas IES, têm 100% de formação mínima em nível de pós graduação *lato sensu*, e, destes, 70% têm mestrado e pelo menos 20%, a titulação de doutor (MEC, 2016).

A instituição implementou políticas de capacitação, de acompanhamento do trabalho docente e o Plano de Carreira Docente em que um terço do corpo docente está em regime de tempo integral. Também são ofertadas condições institucionais para o corpo técnico-administrativo e capacitação profissional compatíveis com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (MEC, 2016).

Na Dimensão 6, sobre organização e gestão da instituição, destacamos a coerência entre a organização e a gestão da instituição atendendo às políticas firmadas na IES por meio dos documentos oficiais. O trabalho desenvolvido pela gestão da instituição, especialmente voltado ao funcionamento e à representatividade dos colegiados, à independência e à autonomia na relação com a mantenedora e à participação dos segmentos da comunidade universitária, atende ao PDI (MEC, 2016).

A gestão institucional é pautada em princípios de qualidade e resulta de diretrizes e ações; na IES ela cumpriu os dispositivos regimentais e estatutários no que tange ao funcionamento, à representação e à autonomia dos colegiados de curso. Na Dimensão 7 sobre a infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação, foi identificada coerência desses aspectos com o estabelecido em documentos oficiais como o PDI (2014/2018) (MEC, 2016).

Na Dimensão 8, sobre planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional, destacamos a coerência entre o planejamento e a avaliação com o PDI (2014/2018). Na Dimensão 10, sobre sustentabilidade financeira, também pomos em relevo a coerência do que foi apresentado pela IES com o estabelecido em documentos oficiais, no que diz

respeito ao PDI (2014/2018) (MEC, 2016).

Na sequência, apresentamos o **RACEADCAPES**, visando identificar as potencialidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil. O relatório foi resultado do levantamento e análise de seis fatores: pedagógico, administrativo, financeiro, corpo docente da IES, corpo discente e polo presencial.

No fator pedagógico, os pontos positivos destacados foram o oferecimento de repercurso¹⁸ aos alunos que, por ventura, não tenham logrado a aprovação na avaliação regular ou na avaliação. Comprovadamente, existe a necessidade de professores qualificados para atuarem na área da educação em todos os municípios do Amazonas justificando a importância e a existência do Sistema UAB (CAPES, 2016). No fator financeiro, os encontros presenciais só foram realizados pelo empenho da reitoria da UNIR e órgãos de apoio que não tinham relação direta com o curso. O fator corpo docente da IFES tem como destaque os encontros presenciais que foram importantes, no início do curso, para a interação de alunos e professores. Os cursos de capacitação com frequência quinzenal foram disponibilizados para os tutores e mensal para os professores, visando à qualificação da mediação pedagógica. Sempre que necessário, foram oferecidos momentos de formação para que o docente pudesse se aperfeiçoar com as ferramentas utilizadas e também debater sobre os assuntos referentes à EaD (CAPES, 2016).

A capacitação dos profissionais que atuam no polo foi realizada semanalmente e foi promovida pela coordenação de tutoria. Todos os tutores, presenciais e a distância, são formados na área específica do curso. Conforme relatório pedagógico apresentado, as ações de formação do corpo docente, professores e tutores são fundamentais para se amenizar os problemas pedagógicos das disciplinas (CAPES, 2016).

No fator corpo discente, a IES conta com uma quantidade satisfatória formandos, quando comparada ao curso presencial. Destacamos que uma parcela significativa dos formandos atua na rede pública de ensino. Destacamos, ainda, que os cursos ofertados na modalidade a distância da UNIR possibilitaram o acesso à educação superior para pessoas que não tiveram tal oportunidade e/ou estavam muito tempo afastadas do ensino formal. Essa realidade pode ser observada pela idade dos ingressantes e pelo intervalo de tempo entre o final do ensino médio e o

¹⁸ São chamadas de repercurso, as reavaliações ou recuperação, onde o aluno deverá refazer as atividades presenciais. Na UNIR por meio de Edital, o aluno era informado sobre o repercurso.

ingresso no ensino superior (CAPES, 2016).

Os cursos a distância têm um cronograma fechado, diferentemente dos presenciais, em que o aluno sempre pode refazer uma disciplina em que foi reprovado ainda em tempo de se formar, e essa situação não ocorre no curso a distância. A oferta de repercurso ajudou aos alunos que ficavam reprovados em alguma disciplina. O perfil do aluno a distância da Unir era de pessoas mais velhas, trabalhadores diurnos e com famílias constituídas, portanto, acompanhar o curso era uma escolha que demonstrava de fato a opção deles e a importância do curso para que pudessem ter melhor colocação no mercado de trabalho (CAPES, 2016). No fator polo presencial, a instituição disponibilizou acesso a uma biblioteca virtual universitária 2.0, com acervo eletrônico de livros-texto.

4.2.2 Fragilidades

Neste tópico, apresentaremos as fragilidades dos cursos da EaD na Unir, pontuando todos os fatos que, do ponto de vista dos documentos, não contribuíram para a execução e conclusão dos programas Prolicen e Sistema UAB com a qualidade almejada.

Sobre o **RCLICEFPROLICEN**, resultado da avaliação da coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física, encontramos os seguintes pontos de fragilidades que geraram impactos negativos na execução do curso de Licenciatura em Educação Física: a disponibilização de recursos, o cumprimento de prazos e a evasão.

O atraso de repasse de recursos não só retardou o início do curso como acabou comprometendo a estrutura do curso, pois era necessário se adquirir um pacote de internet que envolve equipamentos, conexões e velocidade suficiente para se atender à demanda. O atraso de recursos, além de retardar a montagem de laboratórios, atrapalhou a logística do curso e a sequência das ações, sem condições de este ser reprogramado, e, por não se utilizar todo o recurso no prazo inicial previsto, foi necessário devolvê-lo (UNIR, 2013). No conceito cumprimento de prazos, o curso começou com atraso de dois anos do início previsto, culminando no retardamento de outros elementos que compunham o planejamento como a estrutura usada pelo curso. Essa estrutura envolve o ensino na educação a distância

(EaD) sem internet, principalmente nas comunidades de difícil acesso como zona rural, baixo madeira e nas cidades fora do eixo central da BR 364. O atraso na disponibilização de recursos foi o ponto que mais impactou negativamente no curso de Licenciatura em Educação Física (UNIR, 2013).

A evasão é outro ponto identificado que causa impacto negativo no referido curso, sendo indicadas como causas o desconhecimento das novas tecnologias, o deslocamento dos acadêmicos aos polos, o não cumprimento de carga horária de estudo, a indisponibilidade de tempo para atividades presenciais, a reprovação e o desinteresse natural pelo curso (UNIR, 2013).

No **RCLICTEAPROLICEN**, relatório elaborado pela coordenação do curso de Licenciatura em Teatro, identificamos o atraso na entrega do espaço físico do polo, na liberação de recursos financeiros, a constante procura pelo curso de Teatro, a implementação de um curso de Teatro na Unir e a evasão,

O atraso na liberação do espaço físico, que foi franqueado para uso do polo, dificultou o processo de inclusão dos alunos nas novas tecnologias. A ausência de liberação de recursos financeiros contribuiu para o atraso do final do curso, sendo que esse retardamento ficou bastante evidenciado no último semestre, atrasando também a logística para as defesas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e deslocamento de banca, diárias e passagens (UNIR, 2013).

A procura pelo curso de graduação em Teatro presencial ou em educação a distância (EaD) e a implementação de um curso de Teatro na Unir poderiam ser pontos positivos, porém, neste caso, se destacaram como fragilidades, em razão de a instituição (Unir) não ter oferecido informações e nem estrutura para implantar o referido curso, causando impacto negativo aos interessados (UNIR, 2013).

A evasão dos alunos foi constatada pelas seguintes causas: dificuldade no manuseio das ferramentas das novas tecnologias limitando a comunicação dos alunos no ambiente virtual, acesso limitado ao ambiente do curso e polo, o fato de os alunos não terem conseguido organizar o tempo de estudo e, paralelamente, os acúmulos assumidos pelos alunos (UNIR, 2013).

Os pontos frágeis identificados no curso de Licenciatura em Música, por meio do **RCLICMUSPROLICEN**, foram unidades de estudo, material de apoio, corpo discente e coordenação local (UNIR) x coordenação (UFRGS).

Sobre o material de apoio, existia a crítica, por parte dos alunos, de que deveria ser mais completo e complexo, com potencial para ser compartilhado com

outras interdisciplinas, visando à ampliação de conhecimentos musicais melhores. Em relação ao corpo discente, foram analisadas duas situações que impactaram negativamente no decorrer do curso. Por ser um curso de entrada única e pela Unir, não existia outro curso do mesmo perfil, e os alunos ficavam sem a possibilidade de adiantamento e nem eliminação/aproveitamento de disciplina (UNIR, 2013).

Outra situação foi a comunicação entre alunos e a Coordenação Nacional do Curso, que era muita falha, e existiam conflitos constantes. A não comunicação da coordenação local (UNIR) com a coordenação (UFRGS) não só prejudicou os alunos como também a convivência entre a coordenação local (UNIR) x a coordenação geral (UFRGS). A dificuldade de diálogo existia entre parceiros, pois era solicitada a presença ativa dos representantes da UNIR. Também a falta de diálogos entre parceiros causou impactos na Rede de Ensino Público de Porto Velho, criando impasses na participação da equipe de polo de Porto Velho nas avaliações do curso (UNIR, 2013).

No **RCLICARTPROLICEN**, foram apontadas as seguintes fragilidades no curso de Licenciatura em Artes Visuais: atraso na disponibilidade do espaço do polo, problemas estruturais do prédio, liberação de recursos e informação truncada. Esses pontos contribuíram negativamente para a oferta do curso. No início deste, a inclusão nas novas tecnologias por parte dos alunos e a execução do planejamento das fases seguintes foram prejudicadas em razão do atraso na liberação do espaço para o uso do polo, pela Prefeitura de Porto Velho. O que causou mais desconforto nos alunos e em todas as pessoas envolvidas estava relacionado à estrutura entregue que tinha defeitos e aos vários problemas em sua edificação.

Outro problema identificado como negativo foi a situação estrutural do prédio em que funcionava o polo. Entre os problemas, foram citados o vazamento no piso inferior, local onde funcionavam as oficinas de artes, adaptações de ambientes, o laboratório de informática instalado na biblioteca e as improvisações de ambientes para aulas práticas. A liberação de recursos financeiros no último semestre chegou com atraso, causando desconforto na equipe e atraso no planejamento de defesa de TCC e outras atividades previstas para o semestre (UNIR, 2013).

A informação foi um quesito negativo do curso, pois era uma via de mão única. Os alunos demoravam a obter as respostas e muitas vezes não tinham as suas perguntas respondidas. Sobre a evasão, as principais causas foram as mesmas detectadas nos demais cursos do Prolicen, ou seja, dificuldade dos alunos

com as novas tecnologias, limitando a comunicação e interações por meio do ambiente virtual, volume de tarefas e compromissos acadêmicos, dificuldades pessoais dos alunos em organizar seu tempo, instabilidades na execução do calendário acadêmico (UNIR, 2013).

O RCLICBIOPROLICEN identifica como fragilidades do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia o prazo de liberação de recursos financeiros e profissionais do polo, o aspecto acadêmico e a evasão. O descompasso na liberação de recursos financeiros por parte de agência de fomento foi motivo para o atraso de início do semestre e sem datas para finalizar as metas planejadas bem como executar programação financeira. Esses atrasos no repasse financeiro resultavam em retardo no pagamento de bolsa, na logística como liberação de diárias e passagem, saída de tutores capacitados e devolução de recursos.

Com esses atrasos no repasse de recursos, os polos eram os mais prejudicados, pois a sua estrutura administrativa/acadêmica se encontrava sem os profissionais para o desenvolvimento dos serviços de secretária, suporte técnico de informática e outros serviços. Com a falta desses profissionais no polo, a coordenação de polo e os tutores ficavam sobrecarregados (UNIR, 2013).

Em relação ao aspecto acadêmico, foram identificados alguns pontos frágeis que demonstravam as deficiências do respectivo curso: falta de identidade entre a proposta educacional da Unir e o estilo/interesse educacional do educando, ausência de autonomia para os estudos a distância e elevado número de reprovação nos módulos, inexperiência do corpo técnico em relação ao trabalho com alunos de EaD. Ressaltamos, ainda, a grande discussão no Departamento de Biologia por parte de seu corpo docente para atender à carga horária dos módulos do curso em EaD e as constantes mudanças da coordenação de curso (UNIR, 2013).

Sobre a evasão de discente, primeiro, temos que relatar que o perfil dos discentes do curso são professores da rede pública (municipal e estadual) e com faixa etária acima de 35 anos e sem frequentar a sala de aula há algum tempo. Os motivos identificados pela evasão estão relacionados ao perfil dos alunos, ou seja, sobrecarga de atividades de horário de estudo, problemas pessoais, constantes atrasos de oferecimento dos módulos presenciais e descrédito de que o curso fosse chegar ao final (UNIR, 2013).

A partir do **RCBACADMUAB**, referente ao curso de Bacharelado em Administração Pública, foi apontado como fragilidade o fato de que, em setembro de

2011, o curso foi interrompido em todos os polos e para todas as turmas com entrada em 2011/2, em decorrência da renúncia do reitor da UNIR e da suspensão do pagamento das bolsas para os professores pesquisadores, coordenador de curso, coordenador de tutoria e tutores e repasse do apoio logístico ao curso. As aulas só foram retomadas em outubro de 2013, o que representou um período de paralisação de 26 meses, fato que causou descrédito nos alunos, levando a cerca de 50% desistirem do curso. No retorno, foi necessário se realizar uma mudança na metodologia do curso por falta de recurso e tempo de execução.

Em relação ao **RCLICLETUAB**, do curso de Licenciatura em Letras-português, verificamos que as turmas dos polos de Ariquemes, Ji-Paraná e Rolim de Moura concluíram o curso no final do ano de 2014, dois anos após o ano previsto. Em setembro de 2011, o curso foi interrompido em todos os polos e para todas as turmas com entrada em 2008 e 2011 em decorrência da renúncia do reitor da UNIR e da suspensão do pagamento das bolsas para os professores pesquisadores, coordenador de curso, coordenador de tutoria e tutores.

As aulas só foram retomadas em outubro de 2013, o que representou um período de paralisação de 25 meses, fato que causou descrédito nos alunos, levando-os a desistir do curso, o que interferiu diretamente no número de formandos. Após o retorno, houve mudança na metodologia do curso, em decorrência do número de turmas em andamento. Por falta de recurso financeiro de apoio logístico, a presença do professor nos polos foi dispensada e as aulas passaram a ocorrer por meio de videoaula, gravada pelo professor titular da disciplina. No início dos cursos em 2008, houve dificuldade de acesso à internet pelos alunos (UNIR, 2015).

Os pontos negativos do curso de Pedagogia Séries Iniciais, identificados a partir do **RCLICPEDUAB**, foram as aulas virtuais que ocorreram por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma *Moodle*, mesmo com problemas de acesso à internet nos polos. Em setembro de 2011, o curso foi interrompido em todos os polos e para todas as turmas com entrada em 2008 e 2011 em decorrência da renúncia do reitor da UNIR e da suspensão do pagamento das bolsas para os professores pesquisadores, coordenador de curso, coordenador de tutoria e tutores e do repasse do apoio logístico ao curso.

As aulas só foram retomadas em outubro de 2013, o que representou um período de paralisação de 26 meses, fato que causou descrédito nos alunos, levando-os a desistir do curso, o que interferiu diretamente no número de formandos.

Após o retorno, houve mudança na metodologia do curso, em decorrência do número de turmas em andamento. A presença do professor pesquisador nos polos foi dispensada em razão do processo de auditoria da CAPES e da suspensão de pagamento de apoio à logística, as aulas passaram a ocorrer por meio de videoaula gravada pelo professor titular da disciplina (UNIR, 2015).

No **RCESPGPUAB**, do curso de Gestão Pública identificamos como pontos frágeis a dificuldade enfrentada pelos alunos pela falta de familiaridade com os sistemas digitais, o que dificultou a utilização das ferramentas oferecidas por meio do *Moodle* como o uso do chat, fórum, inserção de arquivos, retorno das atividades, diálogo por meio do sistema.

Outras grandes dificuldades foram a demora em se iniciar o curso e a paralisação entre 2011 e 2013, que ocasionaram desmotivação, resistência ao novo modelo e elevada evasão de aproximadamente 30%. No que tange aos problemas relacionados à tutoria, identificamos que a distância física entre coordenação e tutoria presencial dificultou a melhor atuação deste tutor no polo. Sobre a metodologia de acompanhamento dos alunos, foi detectado, em razão da paralisação do curso durante 26 meses, que a comunicação entre a equipe do curso (coordenação e tutoria) e os alunos ficou fragilizada, o que ocasionou a dificuldade de retorno de alguns alunos, quando do reinício do curso (UNIR, 2015).

Os pontos frágeis apontados pelo **RCESPGPMUAB** do curso de Gestão Pública Municipal foram observados durante a realização dos módulos que em diversos momentos ocorreu, sobretudo nos polos do interior, como a falta de acesso à rede de internet durante os chats e grupo de discussão, de energia nas sedes dos polos, prejudicando os alunos na conclusão do curso.

Por várias vezes, ainda, foi observada a falta de sintonia entre as notas lançadas no Sistema AVA (utilizado pelo *Moodle*) e no Sistema Singu (utilizado pela UNIR), apresentando-se notas diferentes para as mesmas disciplinas. Isso gerou preocupação nos alunos e um desgaste extra por parte da coordenação, visto que por diversas vezes foram necessárias idas à Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA) do Campus Porto Velho, para dirimir essas situações. Os tutores não estavam bem preparados e nem sempre cumprindo a carga horária no atendimento aos alunos e professores (UNIR, 2015).

No **RCESPGSUAB**, do curso de Especialização em Gestão em Saúde, por meio do relatório foram pontuadas fragilidades que atrapalharam a execução

administrativa/acadêmica do curso. Sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno de EaD, encontramos a falta de familiaridade com os sistemas digitais, o que dificultou a utilização das ferramentas oferecidas através do *Moodle* como uso dos fóruns, chats, inserção de arquivos, retorno das atividades, diálogo através do sistema.

Este diálogo diz respeito tanto à comunicação com os tutores e professores e também à frequência do acesso à plataforma, evidenciado por longos períodos sem acesso ao AVA. Foram identificados a necessidade de maior quantidade de encontros presenciais com alunos e docentes e, o atraso na entrega do material didático impresso no início do curso (UNIR, 2015).

Em relação aos problemas relacionados à tutoria, foi identificada a distância física entre coordenação e tutoria presencial, o que dificultou a melhor atuação do tutor no polo. A metodologia de acompanhamento dos alunos foi prejudicada em razão das paralisações do curso; a comunicação entre a equipe do curso (coordenação e tutoria) e os alunos ficou fragilizada, o que ocasionou a dificuldade de retorno de alguns alunos, quando do reinício do curso (UNIR, 2015).

Verificando o **RABACADMINEP**, realizado pela Comissão de Avaliadores do INEP, identificamos a categoria fragilidade na Dimensão 1: Organização didático-pedagógica. As políticas institucionais no âmbito do curso de Administração Pública na modalidade a distância da UAB-UNIR não estão bem descritas e não foram observadas no projeto pedagógico. A estrutura curricular e a sua compatibilidade da carga horária total (em horas) não estavam claras, gerando dúvidas quanto à efetiva carga horária e matriz curricular do projeto.

Os conteúdos curriculares não estavam claros, o estágio curricular supervisionado era limitado, pois não havia normas e regimento para operacionalização, e as atividades complementares e trabalho de conclusão do curso foram insuficientes. Sobre este, também há dúvidas quanto à sua não apresentação no Projeto Político Pedagógico (PPP), além da confusão com o modo de operacionalizar via Seminários Temáticos, distribuídos nos Módulos V, VI, VII e VIII (MEC, 2015a). O apoio discente, visto no sistema e-MEC, preenchido pela pesquisadora institucional, está aparentemente descrito para alunos presenciais da UNIR e pouco é detalhado especificamente como ocorre o apoio para o alunado no polo e nas cidades parceiras do curso da UAB.

Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as tecnologias e os equipamentos de laboratório no núcleo de educação a distância DIRET-UNIR não

foram instalados, os 40 equipamentos não estavam em funcionamento e não foi possível observarmos um servidor público (técnico) específico para atendimento à unidade. Em relação aos equipamentos de laboratório dos polos, sob responsabilidade dos municípios, aqueles estavam em funcionamento. O material didático é a apostila do curso da UAB e os alunos do curso relataram que não receberam as apostilas impressas no início do curso (MEC, 2015a).

Sobre a Dimensão 3: Infraestrutura, destacamos que o acesso aos alunos para os equipamentos de informática ocorreu por meio do polo, mas por um processo lento. A infraestrutura visitada pela Comissão do INEP foi a DIREC-UAB-UNIR, na qual o laboratório com capacidade para 30/40 máquinas não estava em funcionamento, na época estava desativado havia mais de oito meses, aguardando novos equipamentos do governo federal (MEC, 2015a).

No **RALICPEDINEP**, não foram identificadas fragilidades no curso de Licenciatura em Pedagogia, nas Dimensões 1, 2 e 3. Sobre o **RALICLETINEP**, foi apontada como fragilidade a Dimensão 3: Infraestrutura. Não havia gabinetes individuais para os professores de tempo integral ao curso. Com relação ao acervo das bibliografias básica e complementar, foi constatada a falta e/ou insuficiência de exemplares na maioria das referências mencionadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e não existiam assinaturas de periódicos impressos.

Na sequência, apresentaremos os documentos dos avaliadores nomeados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio dos relatórios **RABACADMINEP**, **RALICPEDINEP** e **RALICLETINEP**. Os relatórios das Comissões do INEP foram avaliados por três dimensões, com conceitos de 1 a 5. Para definirmos as categorias fragilidades das avaliações do INEP, utilizamos o critério de dimensão com conceito menor que 3.

No **RARECEADINEP**, os pontos frágeis detectados na Dimensão 2 estão relacionados à política para o ensino (graduação e pós-graduação), à pesquisa, à extensão e às respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

Por ocasião da elaboração do PDI, a IES reconheceu não haver uma política de fomento às ações de pesquisa, que deve ser estabelecida considerando-se a necessidade de sua integração com o ensino e a extensão para, dessa forma, integrar as ações desenvolvidas na instituição com a sociedade que a envolve. Em

relação aos indicadores da dimensão avaliada, relacionada às atividades do ensino a distância, configura um quadro aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade (MEC, 2016).

Na Dimensão 3, a responsabilidade social da instituição considera especialmente a sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Seu objetivo está voltado para a efetivação de ações de acessibilidade que incluem as metas: adequar fisicamente todos os Campi da Fundação Universidade Federal de Rondônia para acessibilidade, criar departamentos de política de inclusão nos Campi e contratar, por meio de concurso público, pessoal especializado para compor os departamentos de política de inclusão nos Campi (MEC, 2016).

Diante do exposto, considerando que as ações acima mostraram-se parcialmente implantadas e acompanhadas em relação ao horizonte de aplicação do PDI, os indicadores da dimensão avaliada, relacionados às atividades do ensino a distância, configuram um quadro aquém do que expressa o referencial mínimo de qualidade (MEC, 2016).

Na Dimensão 4, sobre a comunicação com a sociedade, foram registradas queixas referentes à ausência de retorno, por parte dos professores e tutores, no que concerne ao retorno e registro das avaliações na plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE)*, pendências não resolvidas quanto à divergência de conceitos/notas lançados por meio do sistema operacional e no *Moodle*, divergência que perdurou por muito tempo, implicando uma possível desistência por parte dos alunos. Esses elementos expressam um referencial mínimo de qualidade. Na Dimensão 9, sobre as políticas de atendimento aos discentes, não foram constatadas políticas de acompanhamento de egressos (MEC, 2016).

Continuando com a categoria fragilidades, apresentaremos os pontos negativos a partir do **RACEADCAPES**. Este trabalho delimitou alguns grupos para tratar dos fatores críticos no âmbito do Sistema UAB.

O fator **pedagógico** é composto pelos seguintes grupos: ausência de material impresso, qualidade do curso, Ambiente Virtual de Aprendizagem e outros. Foram identificados como pontos negativos nesse fator os seguintes: a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos; a indefinição do início do curso, a

qual certamente causou prejuízo à credibilidade deste, atrapalhando a fase de adaptação dos cursistas; o número alto de desistência dos cursos; e a necessidade de melhor do ambiente virtual, deixando o ambiente mais transparente e fácil acesso para alunos e professores (CAPES, 2016).

Como era a primeira oferta de um curso a distância, muitos alunos ingressaram com a falsa percepção de que esse curso seria menos exigente do que o presencial. Em relação à matriz curricular, nos cursos a distância ela é fixa e fechada, enquanto nos cursos presenciais o aluno pode optar pelas disciplinas que deseja cursar em determinado semestre. A impossibilidade de flexibilização curricular também contribuiu para a quantidade de evasão. A falta de acesso ao material impresso é um fator de evasão do curso, pois não se imprimiu o material que apenas foi disponibilizado digitalmente no AVA (CAPES, 2016).

No início do curso, principalmente nas primeiras entradas, houve dificuldade de acesso ao ambiente virtual em razão da precarização do uso da internet no município, ausência de material bibliográfico disponível nas bibliotecas dos polos em função do atraso na entrega dos mesmos e falta de adaptabilidade à modalidade EaD. Destacamos também possíveis falhas no projeto pedagógico em função de este ter sido elaborado por uma equipe multidisciplinar que apresentava diferentes concepções e do baixo número de atividades desenvolvidas no campo. O aspecto a ser destacado é que os alunos não se adaptaram à modalidade EaD (CAPES, 2016).

No fator **administrativo**, que é composto pelos grupos insuficiência ou falta de equipe de apoio na IES, dificuldades de operacionalização dos cursos junto à IES, dificuldade de localização do recurso disponível junto à IES e outros. A Fundação Universidade Federal de Rondônia iniciou sua prática em EaD com os cursos UAB em 2008, sendo que muitos problemas foram provocados por essa falta de experiência (CAPES, 2016).

Nesse contexto, destacamos as dificuldades com a organização e conteúdo do curso. Em nenhuma das ofertas, a administração providenciou, com antecedência razoável, a divulgação da seleção e da natureza do curso, ampla e profissional, de modo a garantir a inscrição de candidatos com vocação para o curso com entrada prevista, e a coordenação teve dificuldade quanto ao atendimento presencial dos alunos (CAPES, 2016).

Não foi cumprido o calendário para entrega de material didático nos polos e

ocorreram problemas na logística de viagens a estes e atraso no pagamento de diárias. Houve falta de transparência do órgão responsável dentro da IFE na transferência de recursos financeiros, de conhecimento dos estudantes sobre o funcionamento do curso e da IES em geral, de entendimento, por parte dos alunos, de normas, direitos e deveres (CAPES, 2016).

Sobre os problemas relacionados à tutoria, destacamos o valor das bolsas que causou alta rotatividade de bolsistas. Outro problema encontrado em relação à tutoria foi o sistema de acompanhamento no AVA, que estava em processo de aperfeiçoamento, o que acarretou dificuldades de acesso e busca de formas alternativas de controle e acompanhamento dos alunos. Esse fato dificultou a atuação dos tutores e professores na promoção de maior interação com os participantes do curso bem como nos controles formais necessários à administração acadêmica, além de ocasionar alterações no calendário de atividades (CAPES, 2016).

Nos cursos de pós-graduação, as dificuldades enfrentadas pelos gestores foram as mesmas dos cursos de graduação no que tange à falta de experiência na modalidade de ensino a distância. Ademais, no decorrer do curso, ocorreram mudanças na equipe multiprofissional, inclusive dos coordenadores, por exemplo, em função de promoção, tornando o tempo disponível incompatível com a gestão do curso (CAPES, 2016).

Outros problemas encontrados são referentes à conexão, à existência de uma única sala de videoconferência que prejudicou, sobremaneira, a programação das bancas de defesas de monografias ao final do curso em função de um curto período de programação; às ofertas não iniciadas pela falta de repasses financeiros - o curso sofreu com a ausência de repasse de verba federal e a necessidade de institucionalização da EaD (CAPES, 2016).

Outro dado significativo que justifica a evasão é a não institucionalização da modalidade EaD na IES, pois isso acarretou um trabalho exaustivo aos envolvidos e dificultou a participação do professor (CAPES, 2016).

O fator **financeiro** é composto pelo grupo parâmetros de financiamento, custo aluno, valor de bolsas, quantidade de bolsas e outros. O atraso no repasse financeiro do curso inviabilizou as orientações presenciais na elaboração do TCC e os deslocamentos dos estudantes aos polos. Não houve repasses de custeio no tempo estipulado para a execução do curso, sendo que os materiais bibliográficos

não foram entregues a tempo tais como apostilas impressas e audiovisuais (CAPES, 2016).

Foi salientado que, no início da UAB, não havia, por exemplo, um sistema de gestão de bolsas da própria CAPES, portanto, as bolsas eram geridas em um sistema que também estava em fase de implementação, com inúmeros atrasos e problemas de ordenamento. Também houve problemas em relação à remuneração da secretária e na manutenção da estrutura acadêmica. Sem recursos, não foi possível se fazer uma boa divulgação, prejudicando-se o número de matriculados nos cursos (CAPES, 2016).

Para concluirmos, as dificuldades iniciais na oferta do curso levaram toda a equipe a desistir da reoferta deste, principalmente por terem sofrido todas as dificuldades iniciais de implantação e disseminação do conhecimento por meio da EaD. A oferta de curso não é regular e depende do fomento da UAB/CAPES. O fato de não haver egressos periódicos no curso desmotiva o aluno, pois, assim, este não tem a possibilidade de repetir a disciplina, já que a IES não tem como garantir ao aluno a reoferta da disciplina (CAPES, 2016).

O valor de bolsa defasado era motivo da baixa atratividade do corpo docente e da grande rotatividade de tutores durante o curso em razão do baixo valor da bolsa. A coordenação do curso informou que a bolsa paga para professores e tutores não contemplava, de forma suficiente, a demanda de trabalho para professores e tutores que, segundo ela, é maior do que na modalidade presencial (CAPES, 2016).

A relação professor x aluno, formação do tutor, desempenho do tutor, relação tutor x aluno e outro fazem parte do fator corpo docente da Instituição Federal de Ensino Superior. O tempo destinado às aulas presenciais foram prejudicados em razão de logísticas de visita aos polos, pois os professores não podiam dedicar muito tempo nas suas visitas aos respectivos polos (CAPES, 2016).

Outras fragilidades destacadas envolvem a reclamação dos alunos na demora da resposta dos tutores e professores em relação às perguntas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A relação professor/aluno se agravou com as limitações de comunicação via internet. De acordo com a IES, tanto docentes quanto tutores não conseguiram se adequar ou não acreditavam na modalidade EaD (CAPES, 2016).

Também destacamos a ausência de acompanhamento mais efetivo dos

professores/tutores bem como a falta de procura dos tutores presenciais no polo para sanar dúvidas. Apontamos ainda a falta de retorno rápido dos professores em casos de dúvidas sobre as monografias; o tempo demasiado de adaptação dos professores à modalidade de ensino a distância; o planejamento inadequado dos professores; a carga horária excessiva, sobretudo quando se tem de atuar na pesquisa e extensão e, em alguns casos, na pós-graduação (CAPES, 2016).

A instituição informou que a acumulação de várias atividades pelo professor dificultou a atuação deste nos cursos. Os professores não receberam formação para atuar em cursos online. A metodologia de alguns professores e tutores foi mal-avaliada pelos alunos, interferindo no rendimento destes. Na relação tutor x aluno, os relatores da IES alegam ter havido uma demanda reprimida de tutores presenciais, os quais poderiam auxiliar nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A IES indicou que a atuação de professores e tutores deixou a desejar em relação aos seus desempenhos frente aos alunos. A relatora acusou a inabilidade de alguns docentes no entendimento da didática requerida para a modalidade a distância, tendo estes limitado os encontros presenciais na revisão de conteúdo (CAPES, 2016).

Para além desses pontos, foi destacado que alguns tutores presenciais não tinham formação específica na área e, além disso, a falta de interação constante com os distintos atores da EaD como entre o tutor presencial e a distância, professores e coordenadores (CAPES, 2016).

O fator **corpo discente** tem como fragilidades a falta de conhecimento/habilidade no uso de tecnologias e informática; inabilidade de organizar tempo de estudo e trabalho; carga de trabalho; distância do polo; acesso à internet pessoal; ausência ou insuficiência de tutoria presencial; ausência ou insuficiência de tutoria a distância; dificuldade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); ausência de retorno à dúvidas; apoio logístico ao aluno (alimentação e/ou transporte); e outros (CAPES, 2016).

Por meio do **RACEADCAPES**, identificamos as dificuldades dos alunos em chegarem aos polos, pois um grande número morava distante destes. Alguns alunos apresentavam dificuldade de estudar sozinhos, enquanto outros enfrentavam problemas familiares. Outra dificuldade era o uso do computador e/ou da internet, de interação com outros estudantes por ser um curso a distância e com a linguagem escrita.

O **RACEADCAPES** apontou que o material didático era inadequado, que os alunos estavam fora do ambiente escolar havia muitos anos, alguns estavam matriculados em mais de um curso, outros não conheciam a dinâmica de um curso a distância. Nesse contexto, salientamos também as defasagens oriundas da formação básica, falta de motivação e desistência ao menor obstáculo enfrentado.

Os estudantes se sentiram prejudicados em razão de quedas frequentes de energia elétrica, atrasos no esclarecimento de dúvidas por parte dos professores/tutores, dificuldades dos estudantes em acessarem a internet bem como quanto ao acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, tendo em vista muitos deles residirem na zona rural, e falta de encontros presenciais nos polos (CAPES, 2016).

O principal motivo da desistência consistiu no mau gerenciamento do tempo por parte dos estudantes e no não cumprimento das atividades didáticas propostas. Os estudantes não conseguiram realizar todas as atividades das disciplinas no prazo estipulado. Os estudantes surdos apresentaram dificuldades de compreensão na escrita da língua portuguesa, levando a atrasos no término e trancamentos dos cursos (CAPES, 2016).

Um dos principais motivos da reprovação e da evasão do curso foi a dificuldade dos estudantes em compreender a cultura de estudos na educação a distância, que exige disciplina para a realização dos estudos e tarefas propostos, mas o que provavelmente levou os estudantes ao insucesso foram o nível de sua formação, pouco tempo para estudar e uma expectativa viciada de professores que não trabalham o aprofundamento de conteúdos específicos (CAPES, 2016).

O principal fator foi a base educacional muito fraca dos estudantes, constatada na dificuldade apresentada para entenderem o conteúdo das disciplinas, destacando-se a dificuldade para a elaboração de textos científicos e a compreensão dos itens abordados nas disciplinas da área quantitativa, o que pode ser mais bem compreendido, quando considerado o contexto socioeconômico dos municípios atendidos (CAPES, 2016).

A infraestrutura tecnológica, internet e outro são os grupos que fazem parte do fator **polo presencial**. Nesse contexto, destacamos os seguintes pontos negativos: fraco sinal de internet e dificuldade de deslocamento ao polo. O fato de a internet ser muito lenta em todos os polos era uma reclamação constante dos alunos. Os alunos tinham dificuldades de chegarem aos polos, pois um grande

número deles morava longe destes e estes também não dispunham de internet de qualidade (CAPES, 2016).

Foi apontado como outro fator limitante a distância entre a residência dos estudantes e o polo mais próximo para se acessar a internet, pois a maioria dos estudantes não residia no município do polo. Como outros fatores citamos que, nos polos, o número de computadores atualizados tecnologicamente era insuficiente; *wifi* suscetível a quedas; não liberação do acesso à rede a alunos que portassem notebooks; a distância entre a coordenação de curso e a tutoria presencial que dificultou a melhor atuação desta figura no polo; a capacidade técnica e a falta de ambiente adequado, levando à realização de poucas webconferências (CAPES, 2016).

A ausência de aulas práticas, fundamentais à boa formação dos estudantes foi outro ponto observado. Também foram arroladas a ausência de técnicos de informática para dar suporte à manutenção de computadores e webconferências; a ausência de estrutura física e material nos polos; a distribuição geográfica dos polos, que é um fator que não pode ser desconsiderado, pois afetou significativamente a primeira e a segunda ofertas, dificultando a realização dos encontros presenciais das disciplinas; a infraestrutura frágil de redes ou de má qualidade, qualquer ação da natureza ou humana compromete o sinal da rede/internet, ocasionando interrupções nas conexões durante as webaulas (CAPES, 2016).

4.3 As Contribuições do Ciclo de Políticas de Ball

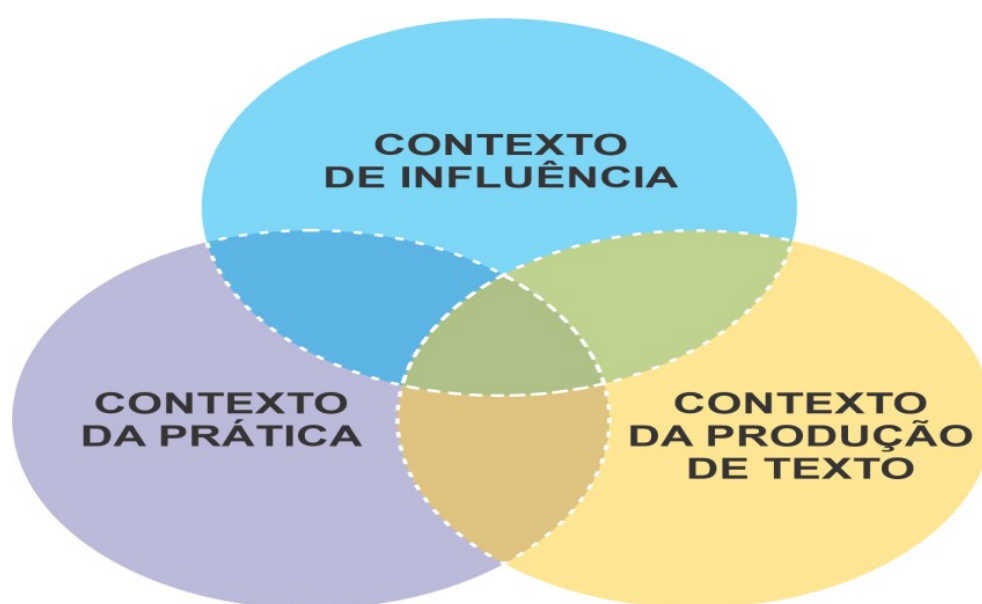
De acordo com Mainardes (2006), a interpelação do ciclo de políticas¹⁹ tem sido bastante empregada por pesquisadores de política educacional bem como dos estudos políticos curriculares, a qual foi formulada no final da década de 1980 e início da década de 1990. Inicialmente, houve a tentativa de se definir o desenvolvimento político por meio de um ciclo contínuo, constituído por facetas ou arenas, denominadas de política proposta, política de fato e política de uso.

Posteriormente, Ball, Bowe e Gold (1992) tiveram que mudar a forma utilizada

¹⁹Voltada as políticas públicas destinadas à formação de professores foi usado como referencial teórico nesse estudo o ciclo de políticas, proposto por Ball, Bowe e Gold (1992), Ball (1994), referenciado e utilizado por Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Miranda (2014) e Mainardes (2015).

na linguagem em virtude de uma rigidez, percebida por eles mesmos, para se desenhar o ciclo de políticas. No entendimento deles, havia diversidade de objetivos e de discordância que interveio no processo político contido nas três facetas, pois estas eram restritas e contrárias aos modos operantes pelo qual eles gostariam de descrever o processo político. Os autores apresentaram um ciclo contínuo, criado por três contextos - o de influência, o da produção de texto e o da prática - ,como pode ser observado na figura abaixo.

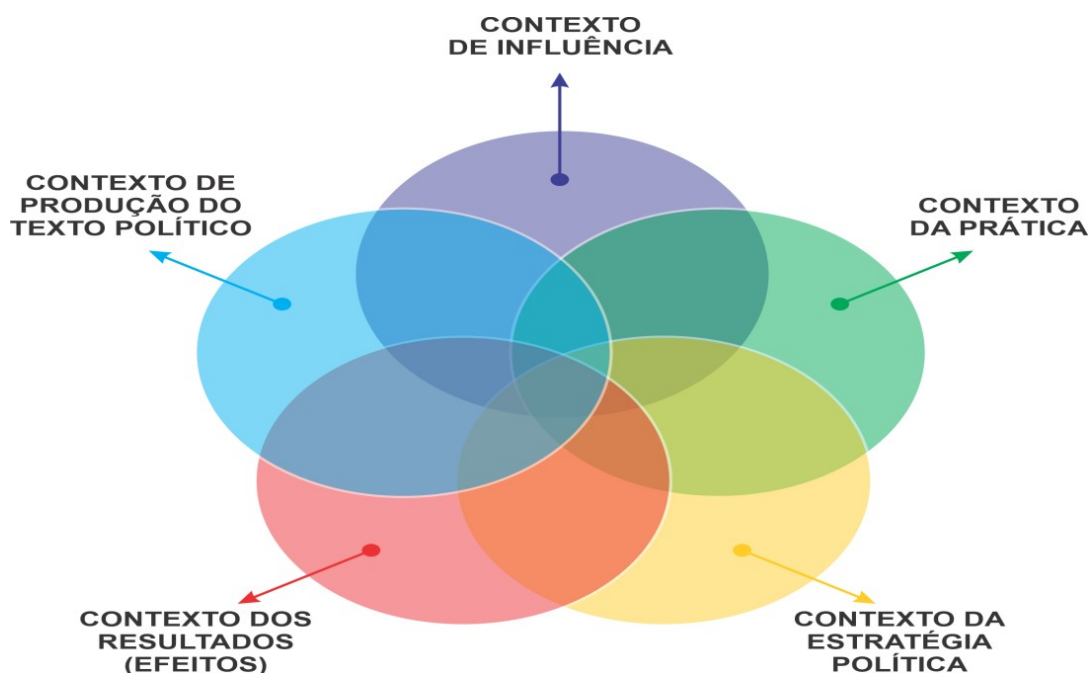
Figura 2: Contextos do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold



Fonte: Adaptado pelo autor (2021), a partir de Mainardes (2006).

Em 1994, Ball ampliou o ciclo de políticas introduzindo mais dois contextos ao ciclo: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política por meio do livro intitulado "*Education reform: a critical and post-structural approach*" (BALL, 1994), como apresentado na sequência.

Figura 3: Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base em Ball, Bowe e Gold (1992) *apud* Mainardes (2006).

De acordo com Mainardes,

[...] a interpelação do “ciclo de políticas” constitui-se num referencial analítico necessário para o diagnóstico de programas e políticas educacionais e que essa interpelação permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua concepção inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Nesse sentido, apresentaremos os elementos que compõem cada contexto do ciclo de políticas de modo a situarmos o raio de ação de construção de uma política pública. O contexto de influência é identificado onde as políticas públicas começam e as mensagens são construídas. É nesse cenário que as equipes de interesse discutem para suggestionar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e o significado de ser educado. Aqui, as concepções adquirem autenticidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse cenário as redes sociais dentro e em redor de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (BALL; BOWE, 1994; MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto é onde os trabalhos políticos são realizados e planejados. Nesse contexto, temos como arena os trabalhos legais, oficiais e

políticos, referências formais ou informais, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas. Os trabalhos são resultado de discussões e compromissos entre políticos. As equipes de interesses são políticos que desejam controlar a representação política e que estão entrelaçados com o dialeto do interesse público mais amplo. Os textos políticos produzidos são os desfechos de discussões e compromissos de interesses expostos nos distintos grupos, o que torna próximo o conteúdo de produção de textos do conteúdo de influência, subsidiando a política posta em prática (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

O contexto da prática é a apresentação da política por meio da análise e elaboração. É o lugar onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (BALL, 1994; MAINARDES, 2006). De acordo com Guietti (2019, p. 56).

Mainardes (2006), ao conceituar o referido contexto salienta que é no contexto da prática que a política educacional acontece efetivamente, sendo ressignificada pelos atores sociais que trabalham com a mesma. Trata-se de um contexto que merece atenção, pois é, para ele, que as políticas são endereçadas, sendo assim reinterpretadas e recriadas.

O contexto dos resultados/efeitos reporta à análise dos impactos e interações das políticas em relação às desigualdades presentes na sociedade e está articulado às questões de como a justiça social, equidade e liberdade individual podem ser consideradas pelo poder público. Nesse âmbito, as políticas deveriam ser avaliadas em termos do seu resultado e das influências com as desigualdades existentes. Esses resultados podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Os resultados gerais da política tornam-se evidentes quando os aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são acompanhados e analisados. Uma omissão de resultados é mais comum em estudos de casos particulares que mudam um texto político e tentam determinar o impacto deste na prática. Apropriados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, ao inverso dos efeitos gerais que, no conjunto de políticas de diferentes tipos, são considerados e podem ter uma visão diferenciada (HOWLET, 2000; BALL 1994; MAINARDES, 2006). Essa separação apresentada por

Ball (1994) sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma política e as consequências desta.

O contexto da estratégia política circunda o reconhecimento de um aglomerado de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para se lidar com as desigualdades criadas ou refletidas pela política investigada (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

De acordo com Guietti (2019, p. 36-37).

Ball (2011) enfatiza que políticas educacionais, em geral, são escritas pensando-se nas melhores instituições de ensino possíveis, para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, com poucas variações de contexto, sem levar em conta as desigualdades regionais ou as capacidades locais. No entanto, é no contexto da prática que a política é ressignificada pelos atores que a compõem.

É no contexto de resultados/efeitos que verificamos o impacto dessas políticas. Mainardes (2006) manifesta que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial útil para a análise de programas educacionais, como o Prolicen e o Sistema UAB, analisados nesta tese, uma vez que o estudo em questão permite a análise crítica da trajetória desde sua formulação inicial até a sua execução e seus efeitos.

Guietti (2019, p. 35) destaca Pimentel quando este afirma que

[...] políticas públicas de Educação a Distância são vistas como aquelas que regulam, regulamentam e orientam as ações na modalidade à distância, levando em conta as suas especificidades, como o uso mais intensivo das tecnologias digitais e a adoção de técnicas especiais de criação de cursos com disposições organizacionais, humanas e administrativas diferenciadas. Do ponto de vista teórico-conceitual, esse é um campo multidisciplinar, que envolve ações governamentais que produzirão resultados e mudanças nos processos de educação de modo geral (PIMENTEL, 2018, p. 510).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) contribuem com essa discussão ao afirmarem que o ciclo de políticas entende que “o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, o qual as políticas são criadas e reformuladas”.

Dito isso, esclarecemos que, diante da dimensão da temática abordada nesta

pesquisa, optamos por verificar somente o contexto de resultados/efeitos a partir das potencialidades e fragilidades apontadas nos documentos avaliadores em níveis institucional e nacional do Prolicen e da UAB, ofertados na Unir.

4.4 O Contexto dos Resultados/Efeitos dos Programas de Formação de Professores na Educação a Distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia

Nesta subseção, apresentamos alguns aspectos que constituem o contexto dos resultados/efeitos pautados nas contribuições do ciclo de políticas de Ball e colaboradores dos programas de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Prolicen) e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), utilizado no período de 2008 a 2018, na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Mainardes (2006, p. 98) define que,

o contexto dos resultados ou efeitos, preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

Com os impactos das políticas públicas para a sociedade, Mainardes (2006) assinala que os efeitos de uma política podem ser divididos em efeitos de primeira ordem e de segunda ordem, sendo que os efeitos de primeira ordem se caracterizam pela mudança de prática e estrutura, já os de segunda ordem se referem às mudanças no padrão de acesso social, oportunidade e justiça social e inclusão.

Dessa forma, como resultado, podemos ter o que a política consegue proporcionar nos contextos local e nacional e na efetivação do objetivo do seu trabalho. Em relação aos efeitos, estes estão relacionados aos objetivos que vão além dos objetivos dessa política, a qual não conseguimos controlar, e das ações do contexto social. Os efeitos da política que buscamos dependerão de qual é o nosso objeto de estudo e de qual o momento propício para se atender às necessidades da sociedade.

Ao ser analisada uma política, temos que ter em mente toda contribuição relevante perante a sociedade, ou seja, as potencialidades, não podendo nos esquecer do reverso das ações relevantes, que são as fragilidades. Nesse contexto, temos que analisar o que deu certo e o que deu errado na política implementada.

A carência de professores em determinados municípios do estado fez com que a UNIR fosse procurada pelos gestores municipais dos municípios interessados em participar dos editais propostos pela Secretaria de Educação Superior (SEED/MEC) e CAPES.

No primeiro semestre de 2008, foi ofertado o primeiro programa de graduação na modalidade a distância no estado de Rondônia, denominado de Prolicen, com os seguintes cursos: Licenciatura em Música, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciência da Terra e Biologia, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Artes Visuais.

No segundo semestre de 2008, foi ofertado, por meio de edital, o programa Sistema UAB, que ofertou os cursos de Licenciatura em Letras-Português e Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, nos municípios/polos de Ariquemes, Burity, Ji-Paraná, Rolim de Moura.

A política de educação implementada por meio dos programas Prolicen e Sistema UAB eram os que melhor se adequavam para atenderem à realidade dos municípios do estado de Rondônia. Ressaltamos que o professor estava em sala de aula sem habilitação adequada para a disciplina que ele estava ministrando.

Em se tratando da política de formação docente, a partir da década de 1990, foi necessária a ampliação de processos formativos, manifestada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), e, no Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2010 - lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), tornou-se imprescindível a formulação política de formação de professores no Brasil. Nesse cenário, surgiram os programas Prolicen e Sistema UAB. O estado de Rondônia adequou-se às obrigatoriedades da lei, assim, o professor teve que se aprimorar, buscando sua habilitação em uma área afim, objetivando atender às necessidades de toda uma sociedade carente de estudo.

Ao analisarmos os relatórios dos consultores da CAPES/MEC, foi possível identificarmos as categorias potencialidades e fragilidades por meio de pesquisa

documental realizada nos RCLICEFPROLICEN²⁰,
 RCLICTEAPROLICEN²¹, RCLICMUSPROLICEN²², RCLICARTPROLICEN²³,
 RCLICBIOPROLICEN²⁴, RCBACADMUAB²⁵, RCLICLETUAB²⁶, RCLICPEDUAB²⁷,
 RCESPGPUAB²⁸, RCESPGPMUAB²⁹, RCESPPGSUAB³⁰, RABACADMINEP³¹,
 RALICPEDINEP³², RALICLETINEP³³, RARECEADINEP³⁴ e RACEADCAPES³⁵,
 RCLICEFPROLICEN³⁶, RCLICTEAPROLICEN³⁷, RCLICMUSPROLICEN³⁸,

²⁰Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Educação Física na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

²¹Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Teatro na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

²²Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Música na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

²³Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Arte Visual na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

²⁴Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

²⁵Relatório do Coordenador do Curso de Bacharelado em Administração Pública na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

²⁶Relatório do Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras Português na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

²⁷Relatório do Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)..

²⁸Relatório do Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pública na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

²⁹Relatório do Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

³⁰Relatório do Coordenador do Curso de Especialização em Gestão em Saúde na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)..

³¹Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Bacharelado em Administração Pública na Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

³²Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais na Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

³³Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Licenciatura em Letras Português na Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

³⁴Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Recredenciamento da Educação a Distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³⁵Relatórios dos Avaliadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos Cursos na Modalidade a Distância.

³⁶Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Educação Física na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

³⁷Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Teatro na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

³⁸Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Música na Modalidade de Ensino a

RCLICARTPROLICEN³⁹, RCLICBIOPROLICEN⁴⁰, RCBACADMUAB⁴¹, RCLICLETUAB⁴², RCLICPEDUAB⁴³, RCESPGPUAB⁴⁴, RCESPGPMUAB⁴⁵, RCESPPGSUAB⁴⁶, RABACADMINEP⁴⁷, RALICPEDINEP⁴⁸, RALICLETINEP⁴⁹, RARECEADINEP⁵⁰ e RACEADCAPES⁵¹, e foi possível verificarmos os impactos das políticas públicas pelos Programas Prolicen e Sistema UAB.

Para o conhecimento desses efeitos, foi realizada uma divisão no período de execução dos cursos dos programas Prolicen e Sistema UAB. Convencionamos denominar de **antes da paralização e pós-paralização** (grifos nossos).

Em setembro de 2011, como todas as atividades acadêmicas da UNIR, os programas Prolicen e Sistema UAB foram interrompidos em todos os polos, atingindo todas as turmas, em decorrência da renúncia do reitor. Em razão da suspensão dos cursos, automaticamente ocorreu a suspensão das bolsas, em conformidade com o relatório 01/2011/CSF/CGFO/DED/CAPES, de 09 de novembro de 2011, totalizando 26 meses de paralização. Por tais fatores, o descrédito foi de

Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

³⁹Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Arte Visual na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

⁴⁰Relatório da Coordenação de Curso em Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia na Modalidade de Ensino a Distância do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen).

⁴¹Relatório do Coordenador do Curso de Bacharelado em Administração Pública na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴²Relatório do Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras Português na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴³Relatório do Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁴Relatório do Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pública na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁵Relatório do Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁶Relatório do Coordenador do Curso de Especialização em Gestão em Saúde na Modalidade de Ensino a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁷Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Bacharelado em Administração Pública na Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁸Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais na Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁹Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Curso de Licenciatura em Letras Português na Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁵⁰Relatório dos Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Recredenciamento da Educação a Distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

⁵¹Relatórios dos Avaliadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos Cursos na Modalidade a Distância.

suma importância frente aos alunos, pois houve alto nível de desistência nos cursos, o que trouxe um déficit grande no número de formandos.

Com a saída do reitor, a vice-reitora, Profa. Dra. Maria Cristina Victorina, assumiu a reitoria da UNIR com os intuitos de reorganizar e pacificar a instituição, como também abrir processo eleitoral para o cargo de reitor. Dentre suas ações administrativas, a reitora, em março/2012, nomeou os novos coordenador e diretor da DIREDE.

Posteriormente à nomeação da nova diretoria da DIREDE, foram realizadas reuniões com as coordenações de polo e alunos. Após serem ouvidos os coordenadores de polo e alunos, foram traçadas algumas ações pela equipe da DIREDE com o apoio da DED/CAPES. Ainda, surgiu como forma de reativar os cursos, o Projeto de Revitalização dos Cursos da UAB, em cuja estrutura se encontravam todos os detalhes de cada curso e do polo.

Dessa forma, foi inevitável uma auditoria realizada pela DED/CAPES (AUD/AS/047/2012), que manteve a suspensão das bolsas a todos os agentes envolvidos. Após a auditoria, o Projeto de Revitalização foi enviado para a DED/CAPES, em fevereiro de 2013, tendo como resposta positiva o retorno das atividades. Em abril/2013, a DIREDE solicitou da reitoria a abertura de sindicância para apurar a inconsistência de pagamento de bolsas. A sindicância apontou para a abertura de processo administrativo, sendo acatada a sugestão pela reitora Maria Berenice Alho da Costa Tourinho. Em setembro de 2013, foi aprovado calendário para o reinício das atividades da EAD/UAB.

Após paralisação, a partir de outubro/2013, os cursos dos programas PROLICEN tiveram as suas atividades encerradas com as últimas disciplinas ministradas e a colação de grau efetuada.

No Programa Sistema UAB, a situação dos cursos era diferente em relação aos cursos do Prolicen. Na UNIR, por meio da DIREDE, foram implantadas algumas estratégias para o retorno das atividades administrativas e acadêmicas na EaD. Foi discutido e implantado um calendário para que os alunos não tivessem maior prejuízo para finalizarem os seus respectivos cursos. Foram realizadas, via coordenação dos polos, chamadas para os alunos para realizarem as suas rematrículas e matrículas para novas turmas em alguns polos.

Com o retorno, para se acelerar a finalização dos cursos e não perder a qualidade do ensino, foi realizada mudança na metodologia do curso, em

decorrência do número de turmas em andamento. Foi dispensada a presença do professor nos polos, e as aulas passaram a ocorrer por meio de videoaula, gravada pelo professor titular da disciplina no estúdio estruturado na DIREDE. As aulas eram assistidas nos polos e discutidas pelos alunos juntamente com o tutor presencial e posteriormente em sala virtual no *Moodle*, com a presença do professor.

Oportuno salientarmos que, mediante os problemas ocorridos em razão da paralisação de 26 meses, o retorno das atividades administrativas e acadêmicas do Sistema UAB na UNIR por meio da Diretoria de Educação a Distância (DIREDE), desenvolveu outros eventos paralelo ao retorno das aulas: palestrantes que eram referência nacional em EaD como Luis Fernando Dourado (UFGO), Nara Pimentel (UNB) e Maria Luisa da Costa Furlan (UEM). Todas essas palestras foram relativas a estratégia para a EaD, institucionalização da EaD na UNIR, a qual passou por avaliação do INEP e foi aprovada.

No ano de 2015, a UNIR participou de edital nº 22/2015/PCCTAE, concorrendo às vagas com seis cursos, sendo dois de bacharelado e quatro de especialização. O edital não foi em frente e não ocorreu nenhum novo curso. Mas, internamente na UNIR, a EaD estava começando a ter novos horizontes, ou seja, as novas estratégias para execução de atividades em EaD começavam a ser aceitas pela comunidade acadêmica e pelo público externo quando da procura por novos cursos.

Em 2016, a UNIR, por meio da DIREDE, criou um ciclo de palestras sobre a institucionalização da EaD. No dia 19 de outubro de 2016, a palestrante foi a profa. Dra. Nara Maria Pimentel (UNB) com o tema “A Institucionalização da Educação a Distância: Caminhos, Estratégias e Desafios”, no

Em 2017, ocorreu o Seminário de Planejamento Estratégico – Institucionalização da Educação a Distância na UNIR, entre 18 e 19 de setembro de 2017. Neste seminário, houve uma mesa redonda intitulada “A Educação a Distância no Brasil e na Unir”, e como palestrantes o prof. Dr. Luís Fernando Dourado (UFGO) e Maria Luísa da Costa Furlan (UEM). O referido seminário serviu de preparação para se definir as dimensões que seriam abordadas no fórum que aconteceria em 04 e 05/10/2018.

No ano de 2018, foi realizado o Fórum de Educação a Distância – Institucionalizando a UNIR, no período de 04 a 05/10/2018, que teve como palestrante o Dr. Luís Alberto Rocha de Lira (CAPES) com a palestra “Referenciais

para o processo de Institucionalização da Educação a Distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil”. Em seguida, a Profa. Dra. Nara Maria Pimentel (UNB) palestrou sobre “O desafio da institucionalização da Educação a Distância no ensino superior”. Tendo outras discussões pertinentes à EaD da UNIR, o fórum teve o seguinte resultado: a EAD é uma realidade e necessidade do mundo atual, de forma que essa discussão se fez essencial na agenda institucional, culminando nesse fórum que definiu qual EAD se deseja na UNIR, entretanto este trabalho apenas norteia os rumos que a EAD deverá seguir na UNIR, de forma mais planejada e intrinsecamente relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, apontando seu lugar nas atividades acadêmicas (UNIR, 2018).

Mesmo com o problema após paralisação, todos os cursos dos programas Prolicen e Sistema UAB foram finalizados na média de 50% de egressos. Os seus egressos estão trabalhando no estado de Rondônia, concursados como professores das redes municipais, estadual e privadas. Além do cargo de professor, existem muitos egressos que estão respondendo por direção de escola, coordenação de programa na área da educação, além de continuarem caminhada na academia, cursando mestrado. A UNIR, via DIREDE, foi procurada por órgãos governamentais para ofertar cursos na área de licenciatura, principalmente na especialização.

Para explicitarmos, de maneira clara, o quanto o sistema UAB e o programa PROLICEN, por meio do sistema de EAD, têm sido positivos no tocante à qualidade do ensino superior em cursos de licenciatura tanto quanto em sua expansão para possibilitar aos estudantes graduação e formação continuada nas áreas de licenciatura, vejamos como as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vêm em uma crescente, a partir de 2005 no estado de Rondônia: IDEB observado: 4ª série / 5ºano, 8ªsérie / 9ºano, 3ªsérie EM: ano de 2005 – nota 3.6; ano de 2007 – nota 4.0; ano de 2009 – nota 4.3; ano de 2011 – nota 4.7; ano de 2013 – nota 5.2; ano de 2015 – nota 5.4; ano de 2017 – nota 5.8; ano de 2019 – nota 5.6.

De maneira geral, destacamos que, no período de 2008 a 2018, os programas Prolicen e UAB tiveram vários problemas em sua execução e os percalços foram inevitáveis, havendo nesse período a paralisação de todas as ações já mencionadas. No entanto, por meio de ações da Diretoria de Educação a Distância da UNIR, que visavam à superação das dificuldades vivenciadas e estratégias para continuar a ofertar esses cursos, considerando a importância destes para o

desenvolvimento do estado no que tange ao acesso ao ensino superior e à necessidade de profissionais qualificados, foi possível o retorno das atividades acadêmica e administrativa dos respectivos programas.

Positivamente após as intervenções realizadas para o retorno das atividades, os discentes deram continuidade ao seu processo formativo até sua finalização, o que resultou no início ou continuidade de suas atribuições na educação ou em outras áreas do conhecimento no Estado, possibilitados pela formação nos cursos ofertados na UNIR pelo Prolicen e UAB.

CONCLUSÃO

Concluir uma tese de doutorado não é missão fácil, mas todos os nossos projetos devem ser concluídos, embora não isso signifique o “término”. Trata-se de uma prática de sistematização em que superamos o processo de pesquisa desde sua origem até sua finalização, sucessivamente buscando outras possibilidades de estudos que possam desdobrar-se desta tese, pois um texto aflora de outros textos que podem ser idealizados para novas publicações.

Historicamente, no Brasil, a EaD foi regulamentada com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, da qual destacamos, especificamente, o art. 80 e o decreto nº 2.494/98, para normatizar a modalidade de ensino e facilitar o acesso de difícil caminho e tecnologia defasada, falta de conhecimento e preconceito sobre o tema.

A literatura sobre a década de 1990 apresenta diferentes apontamentos dos autores sobre o marco histórico da educação a distância, embora aparente ser esta um advento da sociedade moderna. Nessa perspectiva da educação a distância na Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), o foco foi evidenciar o processo de desenvolvimento e expansão. No entanto, destacamos que a crescente demanda por atendimento educacional e capacitação dos profissionais da rede pública ocorreu no mesmo período em que a modalidade de educação a distância estava contribuindo com a universalização do acesso ao ensino superior.

Discutir a formação de professores na modalidade EaD na Fundação Universidade Federal de Rondônia, é no mínimo um desafio, uma vez que essa temática nos coloca em uma zona de desconforto. A EaD ainda está em processo de construção nos cursos de graduação no estado de Rondônia, especificamente na Universidade de Rondônia, e, portanto, há discursos e práticas em movimento que saem em defesa da EaD e aqueles que se colocam desfavoráveis a essa modalidade de ensino para a formação profissional.

Nesse contexto, é importante lembrarmos que o processo vivenciado no período pós-paralização nem sempre implicou em fazermos escolhas e renúncias, nem sempre fáceis de serem assumidas, que foi o caso ocorrido na Fundação Universidade Federal de Rondônia, onde foi necessário fazermos escolhas nem sempre bem recebidas pela comunidade acadêmica ou até mesmo por todas as pessoas inseridas nesse processo de revitalização. Tal desafio nos remeteu a uma prática de pesquisa que trouxe experiências que nos constituem, que nos afetam e

que nos mobilizam na direção da produção do conhecimento.

A historicidade nos remeteu à Fundação Universidade Federal de Rondônia, a qual aderiu aos Programas Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen), no primeiro semestre de 2008, e ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no segundo semestre de 2008, tendo como objetivo atender à demanda de um público nos municípios/polos de Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena, que não tinham acesso a cursos de nível superior, o que representou uma ampliação na oferta de vagas.

A realização deste estudo que se refere à educação a distância no estado de Rondônia na perspectiva da formação de professores no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Prolicen) e no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) perpassou por toda uma trajetória de percalços em virtude, inicialmente, da falta de experiência no tema abordado e, posteriormente, da suspensão dos cursos por problemas administrativos. Em decorrências desses fatos, houve a paralização de 26 meses nos programas, no entanto era necessário se realizar e apresentar, para a CAPES, algum direcionamento para o retorno das atividades. Assim, após esforços realizados pela UNIR/DIRED, o projeto de revitalização foi apresentado e aprovado.

Dessa forma, para a retomada dos cursos, houve liberação de recursos financeiros e acompanhamento de técnico da CAPES, com o intuito de se verificar o reinício das atividades dos cursos. Diante de tantas dificuldades de esforços esboçados, o retorno dos cursos foi uma forma de retribuição para todos aqueles que se empenharam para que uma ação relevante como os cursos do Prolicen e do Sistema UAB não chegassem ao fim.

Apesar de todos os problemas enfrentados para se introduzir a EaD, foi possível a implantação dos Programas Prolicen e Sistema UAB. Tal fato construiu a base de referência para a pesquisa da tese, podendo futuramente servir como fonte de novas pesquisas que surgirão sobre o tema educação a distância e formação de professores.

A tese demonstra que a formação de professores pelos programas Prolicen e Sistema UAB, de forma geral, foi responsável pela expansão do ensino superior por meio da ampliação de vagas na Unir, ofertando os cursos de licenciatura, formação inicial e continuada, reduzindo as desigualdades de oferta desse nível educacional

no estado de Rondônia.

Assim sendo, buscamos, neste trabalho, trazer como contribuição a descrição de um fenômeno emergente no contexto educacional, por meio do estudo de caso de uma experiência de formação de professores, na modalidade EAD, na Fundação Universidade Federal de Rondônia, em oito polos escolhidos estrategicamente.

Dessa forma, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental, tendo como foco as questões relativas à EaD, mais precisamente aos programas Prolicen e Sistema UAB na Fundação Universidade Federal de Rondônia, idealizando um espaço para a formação de professores das séries iniciais bem como para o ensino superior.

De fato, avaliar e buscar respostas para uma política de educação por meio de pesquisa bibliográfica e documental foi muito desafiador, mas, enfim, tudo ficou mais claro e consistente pois estivemos presentes e atuantes em vários momentos de fragilidades e potencialidades durante o período em que permanecemos como coordenador geral dos programas Prolicen e UAB na UNIR.

Ao analisarmos os esforços para a permanência do programa na UNIR, devemos destacar a importância do governo federal para a expansão da política pública de ensino por meio da EaD na formação de professores, na observância das variáveis e implicações para o aprimoramento na formação dos docentes.

Dentro desse contexto, classificamos como satisfatórias as iniciativas que corroboraram as políticas públicas de formação para professores no que tange à qualificação e formação dos docentes.

Portanto, o estado de Rondônia e seus municípios, em especial Porto Velho, em razão das dificuldades para a realização dos cursos de formação profissional em virtude das longas distâncias geográficas, percebeu na educação a distância um potencial facilitador de acesso à formação em nível superior.

De forma especial, destacamos que o Prolicen foi idealizado e desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEEB), extinta em 2011, e pela Secretaria de Educação de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, representando a primeira experiência do governo federal no desenvolvimento de cursos de graduação a distância em parceria com as universidades públicas.

Em edital, os cursos contemplados foram Licenciaturas em Artes Visuais, Educação Física e Teatro, que tiveram parceria com a UNB. O curso de Música contou com a parceria da UFRGS, e o curso de Biologia ficou sob a incumbência da

UNIR quanto à elaboração e execução do projeto em parceria com a UFG.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tem as finalidades de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país e no estado, por meio do desenvolvimento de programas e de cursos na modalidade a distância, com seu funcionamento na Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Em virtude dessa busca permanente por novos conhecimentos voltados aos usos das tecnologias, surgiu o interesse por novas práticas educativas. Essencialmente, o exercício e a prática docente implicam em ações que asseguram a aprendizagem dos educandos e requerem do profissional um conjunto de saberes. Nesse conjunto de saberes, a complexidade da ação docente é muito significativa, pois o professor deverá apresentar domínio dos conteúdos que serão trabalhados, conhecimento das ciências humanas e naturais da cultura e das artes.

Discutir a formação de professores por meio da educação a distância é, no mínimo, desafiador, uma vez que essa temática está em processo de consolidação, nos cursos de graduação no nosso estado.

Tal dificuldade, como mencionado anteriormente, nos remete às dificuldades encontradas no período de consolidação dos programas.

Quando nos propusemos a investigar os efeitos das políticas que envolvem os Programas Prolicen e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por meio de estudo bibliográfico da legislação e de um estudo de caso, enfrentamos o desafio de mostrar as fragilidades e as potencialidades dessas políticas. Buscamos, a partir desse conjunto de elementos, compreender as motivações e articulações sociais e políticas e as ações que possibilitaram a criação do Sistema UAB, enquanto política pública de formação docente.

Nossa pesquisa aborda as políticas de formação de professores na modalidade a distância, utilizando a UNIR como referência, que integram um contexto de expansão da oferta dos cursos tanto de graduação como de especialização. Nesse contexto, consideramos fundamental destacar como a modalidade vem se desenvolvendo no país. O direcionamento final foi verificar os resultados alcançados a partir dos documentos pertinentes à avaliação de cursos de órgão governamental.

É certo que a oferta de novas modalidades de cursos de ensino superior, individualmente, não pode ser o suficiente para sustentar o argumento da melhoria de uma formação docente de qualidade. Muito pelo contrário, a oferta em demasia pode até significar certo descontrole no sentido qualitativo, e essa condição pode ser notada nas próprias avaliações feitas pelo governo brasileiro por meio do MEC. Em relação a isso, temos como exemplo as avaliações que sinalizam a proporcionalidade numérica de vagas, polos, pessoas formadas (concluintes) e as notas recebidas por esses cursos, por essas instituições e por esses egressos.

No tocante à formação docente, é necessário que o recorte esteja centralizado nos cursos de licenciaturas. Para isso, é importante observarmos o principal objetivo do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação (MEC), que é estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, não propondo a criação de novas instituições de ensino, mas a articulação das já existentes e, assim, possibilitando que um ensino superior de qualidade chegue até as áreas mais remotas e/ou que não tenham cursos de formação superior ou que têm uma oferta reduzida, não suficiente para atender a todos.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) conta com parcerias bem estruturadas nas esferas federais, estaduais e municipais de governo e tem como prioridade a capacitação de professores da educação básica. A elaboração de seus cursos fica a cargo das universidades públicas que desenvolvem os materiais didático e pedagógico.

Com nossa experiência como docente e coordenador, podemos afirmar que os materiais didático e pedagógico analisados foram importantes para se elevar a qualidade no ensino superior público.

Assim como o sistema UAB, o Programa Prolicen, que vem sendo desenvolvido desde 1980, com um programa SESu-MEC, visa à valorização de licenciaturas e à interação da universidade com a rede pública de ensino. Ele tem por objetivo incentivar a participação de discentes por meio de concepção de bolsas em projetos de natureza institucional, que invistam tanto na qualidade dos cursos quanto na necessidade de se garantir o ingresso, a permanência e a conclusão do curso pelos alunos das diversas licenciaturas. O número de bolsas, desde então, tem sido ampliado, demonstrando-se, assim, a consolidação dos cursos no âmbito das instituições de ensino superior público.

Compreendemos que o Sistema UAB e o programa Prolicen, por meio da modalidade a distância, têm sido positivos no tocante à qualidade do ensino superior em cursos de licenciatura tanto quanto à sua expansão para se possibilitar, aos estudantes, graduação e formação continuada.

Considerando esses dados, é nítida a melhora na qualidade do ensino, tendo em vista a interligação na qualidade da formação superior docente e a qualidade de aprendizagem dos discentes em escolas públicas. Isso não acontece ao acaso, mas por sistemas integrados e com foco na expansão e qualidade do ensino nos cursos de formação superior de licenciaturas para se atuar na educação básica, alcançando, assim, seu objetivo inicial.

Este estudo analisou a formação de professores na modalidade EaD com todas as potencialidades e fragilidades de um processo sempre em construção. Essas percepções, ainda que localizadas em oito municípios rondonienses, contribuem para a compreensão das relações que se estabeleceram entre as dimensões política, social e econômica.

Nesse sentido, observamos que, mesmo não sendo elemento da nossa pesquisa, pudemos analisar que os impactos dessas políticas possibilitaram como fator positivo a elevação de acesso e oportunidades de trabalho, e até mesmo de inclusão, no sentido de atender a determinado grupo que se encontrava sem acesso ao ensino superior público no estado de Rondônia.

Buscamos, nesta pesquisa, contextualizar todos os fatos importantes que permearam a EaD na UNIR bem como responder aos objetivos propostos. Dessa forma entendo que as políticas propostas pelos Programas Prolicen e Sistema UAB, que foram implementados em razão da necessidade de ampliação do número de vagas nos cursos de formação de professores, teve sua contribuição enquanto vagas nos cursos, atendendo assim, as carências existentes no Estado de Rondônia.

Sobre o impacto dessa política para seus egressos, observamos fatores positivos e negativos; em se tratando de fator positivo, a contribuição da política estudada nos conduziu para a elevação de acesso e oportunidades de trabalho, e até mesmo de inclusão, enquanto que, no fator negativo, entre outros, podemos elencar a falta de estrutura e a ausência de conhecimento no que tange à plataforma e à evasão.

Assim sendo, em resposta ao estudo da pesquisa, podemos assegurar que, mediante a apropriação do conhecimento da docência em EaD, os cursos ganharam

uma nova concepção enquanto ensino, contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas, favorecendo um ponto comum entre as modalidades de ensino e assegurando o enriquecimento do processo educativo no estado de Rondônia.

Ao analisarmos dados e fatos, podemos salientar que, ainda que não na sua totalidade, os cursos da UNIR têm correspondido a uma formação de qualidade; mas asseguramos que todos os esforços estão na sentido de que a modalidade EaD na UNIR caminhe na direção correta. Os achados desta pesquisa podem contribuir para que outros pesquisadores continuem assumindo o desafio de trilhar novos caminhos no intuito de fortalecer novas políticas públicas para a educação a distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília**. 2013. 254 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open Universit Press, 1994.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J; BOWE, Richard;; GOLD, Anne. **Reforming Education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia e Educação a Distância na formação de professores. *In*: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 245 -261.

BERBAT, Márcio da Costa. **Pró-licenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica**. 2015. 262 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254135>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BORBA, Rosani. **Representação de meio ambiente e a prática pedagógica: um estudo com professores participantes do curso de Educação Ambiental para Unidades de Conservação**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001a.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 fev. 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 07 dez. 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 25 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1. Acesso em: 25 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005a.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6-10, 10 maio 2006a.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4 9 jun. 2006b.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 13 dez. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017a.

BRASIL. **Edital nº 1/2004**. SEED-MEC. Brasília, DF: 2004a. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Edital nº 1**, de 20 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Brasília, DF: 2005b.

BRASIL. **Edital nº 1**, de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Brasília, DF: 2006c.

BRASIL. **Edital nº 1/2009 DED/CAPES/MEC**, de 27 de abril de 2009. Brasília, DF: 2009b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.933**, de 11 de agosto de 2004. Brasília, DF: 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.933.htm. Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 12 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.405**, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF: 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8405.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Parecer CEB nº 3**, de 11 de março de 2003. Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum das Estatais pela Educação. **Projeto:** Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7, 11 jan. 2007d.

BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 117, p. 9, 21 jun. 2017b.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo da Educação Superior.** Brasília, DF: 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 75**, de 14 de abril de 2010. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. **Portaria nº 183**, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 218**, de 24 de setembro de 2018. Regulamenta as diretrizes de admissibilidade de novos polos, permanência e desligamento dos polos no âmbito do Sistema Universidade aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Portaria nº 327, de 5 de abril de 2018. Dispõe sobre a Política de Gestão de Bolsas do Ministério da Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 9, 6 abr. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 858**, de 4 de setembro de 2009. Indução da oferta pública de cursos superiores a distância pelas instituições públicas de educação superior, no âmbito do "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", coordenado pela Secretaria de Educação a Distância - SEED e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; e a necessidade de credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância, conforme consta do Processo N 23000.009462/2009-34. Brasília, DF: 2009c.

BRASIL. Portaria n.º 873, de 7 de abril de 2006. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 15, 11 abr. 2006d.

BRASIL, **Portaria 1050**, de 22 de agosto de 2008. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/365/2008/09/portaria_n_1.050,_de_22_de_agosto_de_2008. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 21, 11 out. 2016b.

BRASIL. Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 19 out. 2001c.

BRASIL, Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 dez. 2004c.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília, DF: 2018d.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 34**, de 9 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília, DF: 2005d.

BRASIL, D. B. B.; SILVA, J. F.; MARTINES, E. A. L. M. O ensino de Ciências no projeto “um computador por aluno” em escolas públicas de Rondônia. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Amazônia, v. 10, n. 19, p. 30-45, 2013.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas**: um estudo de caso na Universidade Estadual de Maringá. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

CAPES. **Página Oficial da CAPES**. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CAPES. Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES). **Relatório de Consolidação das Informações referentes ao fomento e à execução orçamentária e de concessão de bolsas dos cursos da UNIR no âmbito do sistema UAB**, de 9 de novembro de 2011. Brasília, DF: 2011.

CAPES. Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES). **Relatórios de Monitoramento e Avaliação da oferta de Cursos no âmbito do Sistema UAB. 2015/2016**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superioresinaes>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123, jul./dez. 2010.

CASSOLA, R. V. TV Escola: Potencialidade de Formação Contínua. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 193-199, out. 2014.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. 2009. 263f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2009.

COELHO, A. L.; BRASILEIRO, T. S. A. Desafios à gestão de um polo da UAB na Amazônia paraense. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 9, n. 3, 2019.

CORREIA, J. **Sociedade da informação, globalização e Educação a distância**. Rio de Janeiro: Senac, 2007.

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**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 71-90, 7 out. 2009.

Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=516>. Acesso em: 2 dez. 2018.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema da Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.

COSTA, M. L. F. OLIVEIRA, S. A. G. de. O lugar da Educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2013.

COSTA, Maria Luisa F.; RESENDE, Stela Galbardi. Reforma do estado brasileiro e a expansão da Educação a distância no Brasil (1996-2016). **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 31-48, jan./abr., 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, ed. esp., p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de A. EAD no contexto atual e o PNE 2011-2020: *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ERBER, F. S. As convenções de desenvolvimento no governo Lula: um ensaio de economia política. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 1 (121), p. 31-55, jan./mar. 2011.

Fernandes, M. P. V. Análise **das características do programa EAD-UAB, do Polo Ariquemes – RO**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdade Estadual de São Leopoldo, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/845>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 31.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 113-177.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GUIETTI, Silvana Aparecida. **Efeitos da política de formação de professores do Sistema Universidade Aberta do Brasil na perspectiva dos egressos da Universidade Estadual de Maringá**. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância: política pública educacional em contextos e perspectivas de atualização**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

HOWLETT, M. A dialética da opinião pública: efeitos recíprocos da política pública e da opinião pública em sociedades democráticas contemporâneas. **Opinião Pública**, Campinas, SP, v. 2, n. 6, p. 167-186, out. 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Divisão Regional do Brasil. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 jan. 2019.

MACIEL, Antônio C. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. *In*: SOUSA, Andreia S. Q; MACIEL, Antônio C.; BRASILEIRO, Tânia S. A. **Política educacional e formação de professores: interfaces, modelos e desafios**. São Carlos, SP: Pedro&João; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do “ciclo de políticas” e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2016.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do “ciclo de políticas”**. Ponta Grossa, UEPG, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283721918_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias. Acesso em: 15 dez. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/sguie/Desktop/Mainardes%202018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

MANCIBO, D.; ARAUJO, A.; MARTINS, B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

MARYUAMA, U G R. **Educação para o Antropoceno: sustentabilidade ambiental na Rede Federal de Ensino Profissional Científico e Tecnológico**. 2019. 265 f Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2019. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/handle/123456789/1037>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MARTINS, L. R. R. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada e em rede. **Liinc Em Revista**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 1, 2006.

MARTINS, O. B. Os caminhos da EaD no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=view>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MATTER, Nely. **As causas da evasão sob o olhar do tutor no curso de licenciatura em Artes Visuais no âmbito do Pró-Licenciatura**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2016.

MELLO. Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 14, mar. 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guiomar.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021

MEC. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). **Relatório de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Curso Bacharelado em Administração Pública em EaD. Brasília, DF: mar. 2015a. Disponível em: www.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comum_avaliacao_relatorio.php?7691a18fdd17da21de5250195bc6766e=MTA4NTkx&40bd11be25b1c3fee7b7e5f177762079. Acesso em: 21 jun. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). **Relatório de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Curso Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais em EaD. Brasília, DF: jun. 2015b. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comun... Acesso em: 21 jun. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). **Relatório de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Curso Licenciatura em Letras Português em EaD. Brasília, DF: ago. 2015c. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comun... Acesso em: 21 jun. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). **Relatório de Avaliação Institucional para Reavaliação da EaD. 31/05 a 04/06/2016**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comun... Acesso em: 21 jun. 2020.

MENDES, Angelita de A. R.; LIMA, Liana Silva de A.; BENARROSH, Paula F. P. M.; ZUIN, Aparecida Luzia A.; MACIEL, Antonio Carlos; BUENO, J. L. P. A relação histórica da educação a distância com a inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. *In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIR*, 1., 2010, Rondônia. **Anais...** Rondônia, 2010.

MIRANDA, Estela M. Uma “caja de herramientas” para análisis de la trayectoria de la política educativa: la perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *In: MIRANDA, Estela M; BRYAN, Newton A. Pacciulli (Org.). (Re) pensar a Educação pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2014. p.109-131.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

MOREIRA, Dorosnil Alves. **Universidade Federal de Rondônia (UNIR): desafios e enfrentamentos na constituição de uma instituição universitária multicampi**. 2005. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos) Disponível em: https://aedMoodle.ufpa.br/pluginfile.php/351856/mod_resource/content/2/Texto-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf. Acesso em: 17 maio, 2021.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A Educação Matemática inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 1-22, 2013.

PASSOS, Camila Greff; DEL PINO, Jose Claudio. Reformulações curriculares do curso de licenciatura em Química da UFRGS: influências, contextos e práticas. **Alexandria-Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 209-234, maio, 2014.

PIMENTEL, Nara M. Políticas públicas de Educação a Distância. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 510-513.

PINTO, J. M. R. Education Financing in Brazil: na assessment of the Fernando Henrique Cardoso's administration (1995-2002). **Educ. Soc**, Campinas, SP, v 23, p 80, 2002.

REIS, H. **Modelos de tutoria no ensino a distância**. Biblioteca on-line de ciências da computação UFF, Niterói, 2003. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=730. Acesso em: 15 jun. 2016.

RODRIGUES, C. A. F.; SCHMIDT, L. M.; MARINHO, H. R. B. **Tutoria em Educação a distância**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação. **Censo Escolar no Estado de Rondônia**. Porto Velho, RO: 2019. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/censo-escolar-faz-raio-x-das-unidades-educacionais-para-melhoria-das-politicas-publicas-em-todo-o-pais/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

SANTOS, Simone Moreira dos. **Saberes docentes na educação a distância no ensino superior**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p.123-150, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.58097>. Acesso em: 12 maio, 2021.

UNB. Universidade Nacional de Brasília. **Cursos Pró-Licenciatura a Distância**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/PROLICENCIATURA2007/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Centro de Educação a Distância e Novas Tecnologia (CEADT). **Relatório de Gestão do CEADT**. Porto Velho, RO: 2008.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Diretoria de Educação a Distância (DIRED). **Relatório de Gestão da Dired**. Porto Velho, RO: 2009.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Projeto de Revitalização 2013**. Porto Velho, RO: 2013a.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Diretoria de Educação a

Distância (DIREDE). **Relatórios Pedagógicos dos Coordenadores Locais dos Cursos do Programa de Formação Inicial de Professores que exercem suas funções nas séries iniciais da Educação Básica** (Prolicen). Porto Velho, RO: 2013b.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Porto Velho, RO: 2014.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Diretoria de Educação a Distância (DIREDE). **Relatórios Pedagógicos dos Cursos do Programa de Formação Inicial de Professores que exercem suas funções nas séries iniciais da Educação Básica (Prolicen) e Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Porto Velho, RO: 2015.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Diretoria de Educação a Distância (DIREDE). **Relatórios de Gestão da EaD da UNIR 2016**. Porto Velho, RO: 2016.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Relatórios de Atividade**. Planejamento Estratégico da Educação a Distância na Unir 2018. Porto Velho, RO: 2018.

VIANA, V. P. **TV Escola e produção de conteúdo digital interativo**: um estudo de caso. 2008. 146 f. Mestrado Profissional (Tecnologia de Informação e Comunicação na Formação em EAD) – UFC; Unopar, Londrina, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2961/1/2008_Dis_VPViana.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

VIEIRA, M. F. **A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial**: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas. 2018. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2018.