

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

MARCO ANGELO XAVIER DE SÁ

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: DIAGNÓSTICO E RECOMENDAÇÕES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS**

Maceió - AL
2024

MARCO ANGELO XAVIER DE SÁ

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: DIAGNÓSTICO E RECOMENDAÇÕES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do título de Mestre em Administração
Pública do Programa de Mestrado Profissional
em Administração Pública em Rede Nacional
da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador (a): Prof. Dr. Madson Bruno da
Silva Monte.

Maceió - AL
2024



FOLHA DE APROVAÇÃO
MARCO ANGELO XAVIER DE SÁ



**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: DIAGNÓSTICO E RECOMENDAÇÕES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 27/09/2024.

Maceió, 27 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MADSON BRUNO DA SILVA MONTE**
Data: 25/10/2024 23:55:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Madson Bruno da Silva Monte (PROFIAP/FEAC/UFAL)
- Orientador -

Documento assinado digitalmente
 **NATALLYA DE ALMEIDA LEVINO**
Data: 26/10/2024 08:59:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Natallya de Almeida Levino (PROFIAP/FEAC/UFAL)
- Examinadora interna -

Documento assinado digitalmente
 **SERGIO RICARDO SIANI**
Data: 26/10/2024 14:24:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Siani (PROFIAP/UNIFESSPA)
- Examinador externo -

Documento assinado digitalmente
 **JORDANIA LOUSE SILVA ALVES**
Data: 30/10/2024 17:03:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jordania Louse Silva Alves (UFAM)
- Examinadora externa

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S111i Sá, Marco Angelo Xavier de.
 Institucionalização da educação à distância no ensino superior :
 diagnóstico e recomendação na Universidade Federal de Alagoas / Marco
 Angelo Xavier de Sá. – 2024.
 210 f. : il. color.

Orientador: Madson Bruno da Silva Monte.
Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Economia, Administração
e Contabilidade. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 159-169.
Apêndices: f. 170-210.

1. Educação superior - Expansão. 2. Educação à distância –
Universidade Federal de Alagoas.. 3. Plano Nacional de Educação. I. Título.

CDU: 378

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelas forças necessárias para encarar essa jornada acadêmica.

Aos meus pais, Mazé e Miguel, por serem a base de tudo e exemplos de vida. Mãe, a senhora se alegrou ao saber da minha aprovação para este mestrado, mas não pode estar comigo até o fim da jornada. Eu sei que a senhora está feliz aí no céu. Te amo!

À minha esposa, Jussária, que esteve comigo, com todo amor, incentivo e compreensão durante os períodos de ausência e de dificuldade. Obrigado por ter insistido para que eu continuasse os estudos, especialmente quando o ânimo me faltou. Isso seria impossível sem você. Te Amo!

Aos meus filhos, Miguel e Maryah, que me traziam alegria e motivo para seguir em frente. Conte com o painho quando for a vez de vocês. Amo vocês!

Aos colegas da turma, pela amizade, companheirismo e momentos de descontração que contribuíram para tornar a jornada um pouco mais leve. Ninguém larga a mão de ninguém!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Madson, pelas valiosas contribuições, por toda atenção e dedicação na orientação deste trabalho, e por ter dado uma força em um dos momentos mais difíceis dessa jornada.

Aos professores membros da banca da dissertação, Dra. Natallya, Dra. Jordania, e Dr. Sérgio, pelas contribuições e direcionamentos que enriqueceram este trabalho. E aos demais professores integrantes da Feac e do Profiap, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos servidores públicos da Ufal que gentilmente cederam seu tempo para participar deste estudo, respondendo ao questionário e entrevistas. Cada resposta foi muito importante!

Por fim, registro o apoio da UFAL, especialmente do IF, o que contribuiu bastante para que eu pudesse dedicar tempo à pesquisa. Utilizarei o conhecimento adquirido neste mestrado para melhorar a prestação de serviço em benefício da instituição e da população.

RESUMO

O Censo da Educação Superior (CES) mostra que a Educação à Distância (EaD) tem sido a grande impulsionadora do crescimento de matrículas no ensino superior (ES). Contudo, menos de 2% das matrículas EaD do país foram realizadas na rede federal de ensino. O presente trabalho objetivou analisar, à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), a participação da EaD na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) para a expansão do ES. Para atingir os objetivos foi realizada uma pesquisa empírica, qualitativa, de natureza exploratória por meio de um estudo de caso na Ufal. Para a coleta dos dados, além de informações e dados extraídos dos documentos oficiais da instituição e dos relatórios do CES e do PNE, nos meses de junho e julho de 2024 foram realizadas entrevistas estruturadas com cinco (5) diretores de Unidades Acadêmicas e cinco (05) coordenadores de cursos de graduação EaD e aplicado um questionário a um representante da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied). O processamento das informações foi realizado por meio de uma triangulação dos dados coletados com uma análise de conteúdo, sistematizada em cinco categorias de análise: Planejamento, Organização, Infraestrutura, Pessoal e Serviço ao Estudante. Este estudo revelou, quanto à dimensão de Planejamento, que a adoção de procedimentos descritos nos principais documentos normativos da instituição contribui para a institucionalização da EaD, porém a dependência de financiamento externo é o ponto mais preocupante no processo. Na dimensão de Organização, a inserção da Cied, como órgão de apoio na estrutura organizacional, ligado à reitoria potencializa tal processo, mas a Infraestrutura tecnológica é bastante deficitária na Ufal e nos polos. Que a categoria de pessoal é diversificada com servidores efetivos e bolsistas da UAB, mas não há docentes exclusivos para a EaD e que o esforço docente nem sempre é compensado. Que o Serviço ao Estudante EaD é o mesmo oferecido ao do presencial, mas que nem sempre lhes são assegurados benefícios como a participação em atividades de pesquisa e extensão. Constatou-se que a participação da EaD da Ufal na expansão do ES vem diminuindo gradativamente durante a vigência do PNE, devido a oferta bastante irregular de vagas. Conclui-se que mais de 60% dos entrevistados entendem que a EaD não é institucionalizada na Ufal, e que os maiores desafios estão relacionados ao planejamento e à infraestrutura e que a falta de conhecimento, apontada como a principal forma de resistência à modalidade, pode ser mitigada com a divulgação dos resultados alcançados.

Palavras-chave: Expansão; Educação a distância; Plano Nacional de Educação; Educação Superior.

ABSTRACT

The Higher Education Census shows that Distance Education has been a major driver of growth in enrollment in higher education. However, less than 2% of distance learning enrollments in the country were carried out in the federal education network. The present work aimed to analyze, considering the National Education Plan, the participation of distance learning at the Universidade Federal de Alagoas (Ufal) for the expansion of higher education. To achieve the objectives, empirical, qualitative, descriptive research was conducted through a case study at Ufal. For data collection, in addition to information and data extracted from the institution's official documents and Higher Education Census and National Education Plan reports, in the months of June and July 2024 structured interviews were conducted with five (5) directors of Academic Units and five (05) coordinators of distance learning undergraduate courses. And a questionnaire was administered to a representative of the Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied). Information processing was conducted through triangulation of the data collected with a content analysis, systematized into five categories of analysis: Planning, Organization, Infrastructure, Personnel and Student Service. This study revealed, regarding the Planning dimension, that the adoption of procedures described in the institution's main normative documents contributes to the institutionalization of distance learning, however the dependence on external financing is the most worrying point in the process. In the Organization dimension, the insertion of Cied, as a support body in the organizational structure, linked to the rectory enhances this process, but the technological infrastructure is quite deficient at Ufal and at the centers. That the staff category is diverse with permanent employees and UAB scholarship holders, but there are no exclusive teachers for distance learning and that the teaching effort is not always compensated. That the Distance Learning Student Service is the same as that offered in person, but benefits such as participation in research and extension activities are not always guaranteed. It was found that the participation of Ufal's distance learning in the expansion of higher education has been gradually decreasing during the National Education Plan's validity, due to the very irregular supply of places. It is concluded that more than 60% of those interviewed understand that distance learning is not institutionalized at Ufal, and that the biggest challenges are related to planning and infrastructure and that the lack of knowledge, identified as the main form of resistance to the modality, can be mitigated by publishing the results achieved.

Keywords: Expansion; Distance education; National Education Plan; Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - Brasil (1998-2022).....	28
Gráfico 2 - Evolução do Número de Matrículas na Graduação em IES Públicas e Privadas - Brasil (1998-2022).....	29
Gráfico 3 - Evolução das Taxas Bruta e Líquida de Matrícula na Educação Superior - Brasil (2001-2011).....	31
Gráfico 4 - Taxa Bruta de Matrícula na Graduação por total e segmento de ensino - Brasil (2012-2023).....	34
Gráfico 5 - Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior e seus componentes - Brasil (2012-2023).....	35
Gráfico 6 - Participação do Segmento Público na Expansão de Matrículas na Educação Superior - Brasil (2012-2022)	37
Gráfico 7 - Função desempenhada pelos gestores respondentes.....	60
Gráfico 8 - Tempo de experiência do gestor na função desempenhada	60
Gráfico 9 - Aceitação dos gestores sobre a introdução carga horária EaD em cursos presenciais	77
Gráfico 10 – Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos à EaD pelos entes colaboradores	89
Gráfico 11 - Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte técnico-administrativo disponibilizados à EaD pelos entes colaboradores.....	94
Gráfico 12 - Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte, à orientação e à assistência fornecidos à EaD pelos entes colaboradores	102
Gráfico 13 – Percepção dos gestores quanto a existência de resistência/preconceito com relação à EaD na instituição.....	114
Gráfico 14 – Concordância dos gestores com a expansão da EaD na Unidade Acadêmica por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB	125
Gráfico 15 - Percepção dos gestores sobre a institucionalização da EaD na Ufal	127
Gráfico 16 - Evolução de ingressantes em cursos de graduação EaD na Ufal durante a vigência do PNE (2014-2024).....	136
Gráfico 17 - Evolução das matrículas em cursos de graduação EaD na Ufal durante a vigência do PNE (2014-2024).....	136

Gráfico 18 - Participação da Ufal na Taxa Bruta de Matrícula na Graduação do Estado de Alagoas (2012-2023)	138
Gráfico 19 - Vagas ofertadas por edital nos polos da Ufal durante a vigência do PNE 2 (2014-2024).....	139
Gráfico 20 - Participação da Ufal na Taxa Líquida de Escolarização na Graduação do Estado de Alagoas (2012-2023)	140
Gráfico 21 - Relação entre as faixas de idade de matriculados e concluintes de cursos de graduação presenciais na Ufal	141
Gráfico 22 - Relação entre as faixas de idade de matriculados e concluintes de cursos de graduação EaD na Ufal.....	142
Gráfico 23 - Aceitação dos gestores sobre a expansão de novas vagas nos cursos EaD ofertado pela Unidade Acadêmica	144
Gráfico 24 - Aceitação dos gestores sobre a expansão da oferta por meio de cursos de graduação EaD semipresenciais pela Unidade Acadêmica.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa Bruta de Matrícula e Taxa Líquida de Escolarização (em pontos percentuais) por Brasil, Nordeste, Alagoas e zona de domicílio – Brasil (2023)	36
Tabela 2 – Expansão das matrículas na graduação, por modalidade de ensino, rede de ensino e categoria administrativa (2012-2022).....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A EaD nas legislações brasileiras	41
Quadro 2 - Evolução histórica da EaD no Brasil (1988-2023).....	42
Quadro 3 - Dimensões para a institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro	46
Quadro 4 – Documentos utilizados na pesquisa.....	51
Quadro 5 - Referências utilizadas para a construção dos questionários.....	53
Quadro 6 - Seleção dos sujeitos da pesquisa	55
Quadro 7 - Processo de coletas de dados e informações para consecução dos objetivos	58
Quadro 8 - Códigos utilizados para resguardar a identificação dos entrevistados	59
Quadro 9 - Como a EaD é mencionada nos principais documentos oficiais da Ufal.....	63
Quadro 10 - EaD nos regimentos internos das unidades ofertantes de cursos de graduação a distância (continua).....	65
Quadro 11 - EaD nos PDUs das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos de graduação a distância.....	70
Quadro 12 – A EaD nos documentos da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância – Cied.....	71
Quadro 13 - Projetos pedagógicos de cursos presenciais das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos de graduação a distância (continua).....	73
Quadro 14 – Principais Atribuições das Unidade Gestora EaD	81
Quadro 15 - Infraestrutura física e digital disponíveis na unidade gestora da EaD - Cied	82
Quadro 16 - Categoria de profissionais que atuam na EaD dentro da Cied	91
Quadro 17 - Profissionais técnicos que atuam na equipe da Cied.....	91
Quadro 18 - Principais subsídios/pontos positivos e problemas/desafios para manutenção da EaD	108
Quadro 19 - Possíveis razões/motivadores para a existência de resistência/preconceito para com a EaD na Ufal e formas de mitigação	117
Quadro 20 - Síntese dos indicadores de institucionalização da EaD na Ufal.....	132
Quadro 21 - Editais da Ufal com vagas ofertadas a partir da criação da UAB	134
Quadro 22 - Previsão de abertura de novas vagas para os cursos de graduação EaD	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologia do PDI Ufal 2019-2024	68
Figura 2 - Organograma da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied)	80
Figura 3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Ufal - <i>Moodle</i>	82
Figura 4 - Cidades com polos de apoio presenciais no estado de Alagoas	87
Figura 5 - Página destinada a informações sobre EaD da Ufal	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedu	Centro de Educação
CES	Censo da Educação Superior
Cied	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coned	Congresso Nacional de Educação
Copeve	Núcleo Executivo de Processos Seletivos da Ufal
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Fale	Faculdade de Letras
Feac	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –
Fundebs	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IC	Instituto de Computação
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto de Física
Igdema	Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
IM	Instituto de Matemática
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituições Públicas de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
Moodle	Modular Object Oriented Distance Learning
Nead	Núcleo de Educação a Distância
Nees	Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais
NTI	Núcleo de Tecnologia de Informação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDU	Plano de Desenvolvimento da Unidades Acadêmicas
PEI	Plano Estratégico Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Prograd	Pró-reitoria de Graduação
Promual	Projeto de Assessoramento Técnico aos Municípios Alagoanos
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni Digital	Programa de Expansão da EaD nas Universidades Federais
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Rieh	Rede de Inovação para Educação Híbrida
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
Sigaa	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais

TBM	Taxa Bruta de Matrículas
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
UA	Unidade Acadêmica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema da Pesquisa	18
1.2 Objetivos da Pesquisa	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Justificativa	19
1.4 Estrutura do Trabalho	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 O Plano Nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior.....	22
2.1.1 O Plano Nacional de Educação: um breve histórico	23
2.1.2 A Expansão da Educação Superior e o Alcance de Metas do PNE	27
2.2 Educação a Distância	39
2.2.1 Educação a Distância: conceituação e evolução da modalidade no Brasil	39
2.2.2 Institucionalização da EaD nas universidades públicas	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Caracterização do Estudo.....	49
3.2 Elaboração do Referencial Teórico e Empírico	50
3.3 Pesquisa Documental	50
3.4 Instrumentos de Pesquisa	52
3.5 Objeto e Sujeitos da Pesquisa	53
3.6 Análise e organização de dados	55
3.7 Questões éticas.....	57
3.8 Aplicação dos instrumentos de pesquisa	57
4 ANÁLISE SITUACIONAL	59
4.1 Descrição do perfil dos participantes da pesquisa	59
4.2 EaD como prática institucional na Ufal	61
4.2.1 Planejamento, organização e infraestrutura da EaD na Ufal.....	62
4.2.2 Pessoal.....	90
4.2.3 Serviços ao estudante	98
4.3 Fatores que impactam a oferta de cursos EaD na Ufal	104
4.3.1 Fatores internos e externos que impactam a oferta EaD	104
4.3.2 Resistência e preconceito enfrentados pela EaD e formas de mitigá-los na Ufal ..	113
4.3.3 Institucionalização da EaD na Ufal	123

4.4 A contribuição da Ufal para os índices da meta 12 do PNE.....	133
4.4.1 A participação da Ufal no Progresso da Meta 12 do PNE (2014-2024)	133
4.4.2 Perspectiva de expansão da EaD na Ufal como meio de atender metas do PNE...	142
5 RECOMENDAÇÕES.....	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (QUESTIONÁRIO VIRTUAL COM A UNIDADE GESTORA DE EAD).....	170
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (ENTREVISTAS COM GESTORES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD: DIRETORES DE UNIDADES ACADÊMICAS E COORDENADORES DE CURSOS)	171
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO VIRTUAL COM A UNIDADE GESTORA DE EAD	172
APÊNDICE D - ENTREVISTA DIRETORES DE UNIDADES ACADÊMICAS COM OFERTA CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD	178
APÊNDICE E - ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD	184
APÊNDICE F - RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO	189

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve crescimento no número de alunos que aderiram a cursos de Educação a Distância (EaD) no Brasil. A pandemia ocasionada pelo coronavírus intensificou o processo por meio da necessidade da implementação do ensino remoto emergencial em um contexto bem adverso do que tinha sido planejado para a Educação a Distância (Sampaio *et al.*, 2022; Veloso, 2022). Os dados do Censo da Educação Superior (CES) de 2022 revelam que o aumento do número de ingressantes entre 2021 e 2022 foi ocasionado pela modalidade a distância, sendo que em 2022, nas instituições públicas federais de ensino superior, as matrículas EaD representaram menos de 2% (Brasil, 2023).

Neste contexto, verifica-se que a Educação a Distância é considerada atualmente uma das alternativas para atender as diferentes necessidades de formação da população (Costa; Cochi, 2014). Embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação do Brasil (LDB), Lei nº 4.024/61, já indicasse a possibilidade de ensino por meio da modalidade a distância (Brasil, 1961), foi somente com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, que se começou a delinear a legislação sobre Educação a Distância (Brasil, 1996). Neste ínterim, ao evidenciar o crescimento da oferta de cursos EaD e observando o seu potencial de atender a uma demanda reprimida e de atingir um universo maior de alunos, várias intervenções na legislação tentaram normatizar a modalidade (Costa; Cochi, 2014), sendo que o atual conceito de EaD encontra-se definido oficialmente pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem 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, Art. 1º).

Ao abordar sobre a expansão da EaD no Brasil dois temas são recorrentes: a necessidade da formação dos profissionais da educação e a democratização do acesso ao ensino superior (Alonso, 2010, Moran, 2009, Mendonça, 2019). A formação de professores por meio da EaD é, sem dúvida, um tema de muita relevância nas pesquisas no Brasil (Moraes Filho *et al.*, 2023; Nunes, 1993-1994; Ferreira; Sadoyama, 2015), que não se pode desvincular do tema da democratização da educação superior. Neste sentido, diversos estudos abordam a EaD como uma política pública para democratizar o acesso ao Ensino Superior no Brasil (Alonso, 2010;

Arruda; Arruda, 2015; Teixeira *et al.*, 2012; Costa; Cochi, 2014; Hernandez, 2017; Malanchen, 2010; Mendonça, 2019).

Para Teixeira *et al.* (2012), a Democratização do Ensino Superior é entendida sob a perspectiva da garantia de acesso e da permanência por parte de todos os cidadãos aptos a ingressar neste nível de ensino. Para Mendonça (2019) a democratização do ensino superior por meio da EaD é um tema polêmico, controverso e traz uma série de reflexões e discussões, sendo necessário estudar tal política educacional de forma crítica. Se por um lado, os desafios educacionais existentes em um país de dimensões continentais, com assimetrias regionais como o Brasil, podem ter na EaD um meio auxiliar no processo de universalização e democratização do ensino (Brasil, 2001a), por outro, verificam-se que as ações em EaD no Brasil quase sempre são direcionadas para o barateamento e a massificação da educação superior (Arruda; Arruda, 2015).

Neste contexto, políticas públicas foram implementadas ao longo dos anos com vistas a garantir maior democratização no acesso à Educação Superior (Oliveira; Pochmann, 2019). Assim, a expansão da educação superior, por meio da EaD, passa a ser considerada, paulatinamente, como estratégia para a democratização da formação educacional brasileira, seja em instituições públicas ou privadas (Velo, 2022). Neste sentido, observa-se que programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) configuram-se como os principais fomentadores da modalidade na iniciativa privada, enquanto na esfera pública, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006 através do Decreto nº 5.800/06 (Brasil, 2006) figura como uma das principais iniciativas para democratizar o ensino superior (Segenreich, 2009; Oliveira; Pochmann, 2019).

No contexto público, o Sistema UAB, com o objetivo de ampliar e interiorizar o ensino superior através de cursos EaD, teve como primeira ação a implantação do projeto-piloto do curso de graduação em Administração, no qual ofertou 10.000 (dez mil) vagas distribuídas para as mais diversas regiões do país (Brasil, 2006; Velo, 2022). O sistema já formou mais de 290 mil alunos e é integrado por 139 instituições públicas de ensino superior, com 937 polos espalhados por 850 municípios em todas as regiões do País (Brasil, 2022c). Contudo, a UAB não é o único modelo possível. No ano de 2022 o Governo Federal lançou o programa o Reuni Digital (Programa de Expansão da EaD nas Universidades Federais), com o objetivo geral de ampliar o acesso e fomentar a permanência dos discentes na educação superior, por meio da educação a distância (EaD) e que especificamente visava, dentre outros, ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior e institucionalizar

programas de educação a distância. Tal programa cogitava, inclusive, a criação de uma Universidade Federal Virtual (Brasil, 2020a).

O fato é que desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), quando a educação passou a ser concebida como direito de todos e dever do Estado (art. 205), coube ao Estado, com responsabilidade solidária da sociedade, os deveres com a política educacional a ser desenvolvida no país, inclusive, com a expansão do ensino e sua oferta qualitativa (Bogossian, 2020; Carvalho; Oliveira, 2022). Neste contexto, uma importante ferramenta adotada pelo Estado para a promoção da educação no Brasil foi a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). A importância de citar o PNE ao tratar de EaD neste trabalho está em que este documento confere ao país a obrigação de planejar ações para o ensino com qualidade para a população brasileira. Ademais, o PNE é um plano decenal que ultrapassa governos, sendo, portanto, uma política de Estado. Neste sentido, o atual PNE (2014-2024), que apresenta vinte metas com estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, deverá apresentar seus resultados neste ano de 2024 (Brasil, 2014).

No que concerne à Educação Superior, a Meta 12 do plano tem pretensão de democratizar o acesso ao estabelecer seguintes objetivos: elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%; elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; e assegurar a expansão com qualidade para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014; Caseiro; Azevedo, 2018).

Com o iminente fim da sua vigência, já se pode vislumbrar, por meio dos indicadores elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o alcance das metas elencadas no plano. Os dados do último Censo da Educação Superior (CES) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) demonstram que a Taxa Bruta de Matrícula (TBM), que mede a oferta na graduação, chegou a 40,5% em 2023; que a Taxa Líquida de Escolarização (TLE), que mede o acesso, foi de 25,9%; e que a participação percentual das instituições públicas de ensino superior (Ipes) na expansão total das matrículas em cursos de graduação está em 7,4% (Caseiro; Azevedo, 2018; Brasil, 2024b; Brasil, 2023).

Ademais, ao se desagregar os indicadores pela localização da moradia do aluno observa-se que a oferta (TBM) da graduação é maior para os moradores da zona urbana (44,1%) do que para os da zona rural (15,1%), o que reflete na desigualdade de acesso (TLE) entre a população da zona urbana (28,1%) e rural (10,1%) à educação superior. O Nordeste é a região em que se observam as menores taxas (TBM 32,2% e TLE 20,5%) e o Estado de Alagoas tem um dos piores índices (TBM 29,7% e TLE 17,6%). Já ao monitorar a evolução das matrículas na graduação por rede de ensino, categoria administrativa e modalidade de ensino percebe-se uma

conversão do presencial para o EaD, havendo no período de 2012 a 2022 uma redução no número de matrículas em cursos presenciais (-811.175) ao passo que a Educação a Distância - EaD teve um incremento de mais de 3 milhões (3.217.084) de novas matrículas. A referida conversão é encabeçada pela iniciativa privada e perseguida pela rede pública estadual, em contraste com a rede pública federal, onde houve um pequeno aumento no presencial (285.691) e redução no EaD (-28.269) (Brasil, 2023; Brasil, 2024b).

Algumas das conclusões que se podem chegar ao analisar esses três indicadores é que, apesar dos avanços em quase todo o território nacional, os objetivos almejados para a Meta 12 do PNE estão distantes de serem alcançados durante a vigência do plano, revelando-se que as históricas desigualdades regionais e de subgrupos populacionais ainda persistem no país. E que existe redução das matrículas públicas na modalidade EaD em contraste com rápida expansão do segmento privado, influenciando negativamente a participação pública na expansão das matrículas (Brasil, 2024b; Caseiro; Azevedo, 2018).

1.1 Problema da Pesquisa

Apesar das contradições, das idas e vindas que a EaD trilhou em busca de seu lugar na educação brasileira, é preciso reconhecer que no decorrer desses anos as Ifes, e aqui cita-se a Ufal, não mediram esforços para concretizar ações da EaD nas respectivas instituições. Reconhecer também, a importância da UAB, e mais recentemente do Reuni Digital, como políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil e como instrumentos que exerceram sua contribuição no atual Plano Nacional de Educação e pode ser fundamental para a concretude das metas a serem planejadas para próximo PNE (2024-2034) (Mercado, 2007; Matos; Beck; Souza, 2020).

Neste contexto, considerando-se que o alcance da meta 12 do PNE seja imprescindível para a democratização da Educação Superior no Brasil, e que sua improvável concretude até o fim da vigência do plano seja um problema a ser enfrentado no país. Constatando-se, ainda, o crescimento da participação da EaD na expansão das matrículas nos últimos anos. E considerando que nas universidades públicas, mesmo após décadas de normatização, as iniciativas de EaD muitas vezes se caracterizam como um apêndice da estrutura acadêmica, tem-se um primeiro questionamento que embasa esta pesquisa: Como a Ufal tem planejado a expansão da EaD com vista ao alcance dos objetivos almejados pela Meta 12 do PNE e consequente democratização da educação superior?

Assim, no sentido de entender como a Ufal tem incorporado a EaD em suas dependências, este trabalho tem os seguintes objetivos:

1.2 Objetivos da Pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar, à luz do Plano Nacional de Educação, a participação da EaD na Universidade Federal de Alagoas para a expansão do ensino superior.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar, com base nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB, como a Ufal tem se organizado para expandir a EaD em sua prática institucional.
- Analisar os fatores internos e externos que podem impactar a oferta de novas turmas ou novos cursos EaD na Ufal.
- Analisar os dados acadêmicos dos cursos ofertados na modalidade EaD pela Ufal.

1.3 Justificativa

Apesar da regulamentação e consolidação da EaD, especialmente através de programas como o sistema UAB, ainda há incertezas quanto à continuidade e os destinos da EaD na rede pública no Brasil (Veloso, 2022). Os cortes no financiamento, as resistências quanto à modalidade de ensino, ou mesmo, o engessamento na relação entre o sistema UAB e Ipes, em virtude de uma série de regulamentos e entraves, especialmente quanto a forma de adesão através de editais preestabelecidos, acabam por dificultar a adoção de estratégias personalizadas e efetivas à realidade de cada instituição (Veloso, 2022; Matos; Beck; Souza, 2020, Moreira, 2021).

Neste contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) realizou um levantamento junto às instituições de ensino superior (IES) do Sistema UAB com o intuito estabelecer referenciais para a institucionalização da EaD. Após amplo debate e diálogo estabeleceu-se um documento contendo um conjunto de Diretrizes Norteadoras para o Processo de Institucionalização da EaD nas IES participantes do sistema. O

documento esclarece que as diretrizes não são de exclusividade da UAB e que poderão servir de ponto de partida ou de continuidade para o trabalho de incorporação da EaD em qualquer IES, pública ou privada (Brasil, 2017c). Neste sentido, o projeto do Reuni Digital, cita a importância do documento para orientar o início dos trabalhos em traçar novas formas de incorporar a EaD de forma institucionalizada nas universidades federais (Brasil, 2022f). Apesar da tentativa do Ministério da Educação (MEC) de trazer a EaD para o seio das universidades públicas por via diversa da UAB, muitas instituições não atenderam ao chamamento da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Das 69 universidades federais convidadas, 59 não participaram do ciclo Piloto do Programa Reuni Digital (Souza, 2022). Seja por não atender aos critérios estabelecidos pelo MEC ou por não ver a proposta como algo que beneficiaria a instituição, a baixa adesão das universidades fragilizou o programa a ponto de não haver uma perspectiva de continuidade no novo governo.

A Universidade Federal de Alagoas - Ufal, que tem experiência na modalidade antes da criação da UAB, foi uma das instituições que participaram do primeiro edital da UAB para oferta de um curso de Administração. Desde então, a Ufal vem ampliando a oferta de novos cursos na modalidade à distância através do Sistema UAB, oferecendo, a partir de 2007, os cursos de Sistema de Informação Bacharelado, Pedagogia Licenciatura, Física Licenciatura, Administração Bacharelado (Mercado, 2007). Posteriormente ofertou os cursos de Administração Pública, Ciências Sociais, Geografia e Letras (Inglês, Português e Espanhol), chegando a dispor de 12 cursos de graduação em vários polos. A universidade já matriculou mais de 6.200 alunos e formou mais de 2.100 em cursos de graduação a distância, contribuindo, desta forma, para a interiorização e democratização da educação superior no estado (Brasil, 2022d). Porém, nos últimos anos (a partir de 2015) o número de matrículas EaD na Ufal vem diminuindo paulatinamente, devido sobretudo à não adesão ou não abertura recorrentes de editais pela Capes. No semestre 2024.1 constatou-se apenas 422 matrículas em 06 cursos EaD, que em comparação ao presencial (20.190 matrículas), representa cerca de 2% do total de matrículas de graduação na universidade (Ufal 2024b). Isso quer dizer que a participação pública na expansão da educação superior vem diminuindo em virtude da regressão de matrículas EaD também na Ufal. Ademais, a Ufal, embora possua vasta experiência na EaD foi uma das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) que não aderiram a proposta do Reuni Digital.

Neste contexto, esta pesquisa é oportuna pois fornece informações essenciais sobre o cenário atual que se encontra a EaD na Universidade Federal de Alagoas, ao apresentar e elencar a visão de diversos envolvidos sobre diversas questões, que são cruciais no processo de

institucionalização desta modalidade de ensino na instituição. Por tanto, no campo prático, as evidências da pesquisa podem colaborar, no sentido de auxiliar a gestão da EaD na Ufal a entender fatores relevantes desse processo que possam otimizar decisões sobre expansão da EaD. Além disso, este estudo pode contribuir na esfera teórica com evidências para a compreensão de que a institucionalização da EaD não é um produto acabado, mas um processo, com progressos e regressos, de incorporação da modalidade no aparato burocrático das instituições. Além do mais, seus resultados podem contribuir no entendimento de que a expansão da Educação a Distância nas universidades pode ser utilizada, não só para o atingimento de metas do PNE, mas como uma política pública propulsora da democratização da educação superior.

1.4 Estrutura do Trabalho

Esta dissertação encontra-se estruturada em 6 capítulos. Este primeiro capítulo apresenta uma visão geral da temática objeto da dissertação, abordando-se o problema de pesquisa, a justificativa do objeto de estudo selecionado e sua importância, assim como os objetivos geral e específicos a serem alcançados.

O capítulo seguinte traça um panorama do ponto de vista teórico sobre a importância da institucionalização da Educação a Distância nas universidades federais, ao mostrar sua potencialidade de atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação.

O terceiro capítulo traz o esquema metodológico que serviu de suporte para a construção do estudo, fazendo a ligação entre os aportes e referenciais teóricos e os elementos de fato identificados a partir do problema proposto, conduzindo a um processo de análise situacional da Educação a Distância na Ufal.

O quarto capítulo apresenta uma análise situacional a partir de dados e informações coletadas nos documentos oficiais da Ufal, nos relatórios do Censo da Educação Superior e do painel de monitoramento do PNE, e do questionário e das entrevistas com os gestores da Ufal.

O quinto capítulo reúne as recomendações decorrentes dos resultados produzidos e das reflexões realizadas no curso do trabalho, e que podem servir de diretrizes para um processo mais consistente de institucionalização da EaD na Ufal.

O sexto capítulo contempla as considerações finais do estudo desenvolvido, apresentando suas contribuições, bem como as limitações identificadas durante a sua realização e proposições para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo discorrerá sobre a Educação a Distância e sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Na primeira seção serão abordados assuntos que evidenciem historicamente a importância do PNE para a democratização para educação superior no Brasil, demonstrando o progresso da Meta 12 do PNE II (2014-2024) até o momento. A segunda seção abordará a Educação a Distância como política pública que além de favorecer a expansão da educação superior pode contribuir para sua democratização. Cita-se resumidamente a história das políticas públicas brasileiras de EaD no ensino superior a partir da constituição de 1988, explanando-se sua institucionalização nas universidades, desde as experiências pioneiras até sua consolidação, por meio de algumas políticas públicas como a Universidade Aberta do Brasil - UAB e o Reuni Digital.

2.1 O Plano Nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior

O atual plano educacional se aproxima do fim de sua vigência. O documento “confere ao país a obrigação de planejar ações para o ensino com qualidade para a população brasileira” (Duarte; Oliveira, 2021 p. 3). Com vigência de 10 (dez) anos, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei 13.005/2014 e deverá apresentar seus resultados neste ano de 2024. O documento elenca metas a serem alcançadas em áreas como alfabetização, acesso à educação, qualidade do ensino, formação de professores, pesquisa e inovação. Para tanto, estabelece diretrizes oriundas do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que passam pela erradicação do analfabetismo, com a universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino, pelo incentivo à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país, e pelo estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB (Brasil, 1988; Brasil, 2014).

O PNE (2014-2024) apresenta vinte metas com estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, que vão desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Para educação superior, foco deste trabalho, o plano elenca pelo menos três metas (Metas 12, 13 e 14) específicas que têm a pretensão de democratizar o acesso à instituição de educação superior aumentando sua qualidade.

Como importante ferramenta para a promoção da educação no Brasil, a sua implementação é fundamental para garantir o direito de todos os brasileiros à educação, e a concretização das suas metas, por meios das ações e atividades propostas em seu bojo, é quem pode garantir que tal direito seja fornecido com qualidade. Assim, findando-se o prazo estabelecido, faz-se importante verificar a concretização dessas metas. Porém, antes de verificar como está o andamento e efetivação das metas propostas no PNE (2014-2024), e de discutir a distância entre o proposto e o realizável até o momento, é de salutar importância apreender como, historicamente, a ideia de um plano nacional veio sendo construída no Estado brasileiro, e entender o processo de elaboração deste PNE como um fruto das relações de poder ocorridas entre o Estado e a sociedade civil que permearam a história da educação e perduram na contemporaneidade.

2.1.1 O Plano Nacional de Educação: um breve histórico

Embora a história da educação superior no Brasil remonte aos tempos da vinda da família real portuguesa à ex-colônia, no que tange ao planejamento da educação brasileira se faz necessário avançar um pouco na história e estabelecer como um ponto de partida o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. O documento pode ser considerado o primeiro passo para elaboração de um Plano Nacional de Educação. A partir do diagnóstico de uma realidade educacional fragmentária, desarticulada, sem unidade de plano ou espírito de continuidade, o documento erigiu as concepções de que seria fundamental elaborar um conjunto de ações planejadas para a educação brasileira (Alves; Noletto, 2022; Brasil, 2017b). Com quase um século de sua publicação, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se mostra atual, pois representa, em muitos aspectos, essa iniciativa da sociedade civil organizada que chama a atenção para a necessidade de implementar a educação, sob a responsabilidade do Estado, como direito de todos (Barroso; Nascimento, 2022).

O documento também denuncia o quão recente é a discussão de um Plano Nacional de Educação. Tanto que somente após o referido manifesto foi que a Constituição de 1934 trouxe, pela primeira vez, a proposta de elaboração de um PNE. Importante ressaltar, porém, que apesar de ser proposta em 1934, somente 1962 (após três décadas) é que houve de fato uma primeira elaboração de PNE (Almeida; Schneider, 2019). Nesse ínterim, o recém-instituído Conselho Nacional de Educação (CNE), que ficara encarregado de elaborar o Plano Nacional de Educação, chegou a elaborar um projeto, no início de 1937, com 504 artigos que começava por

se denominar Código da Educação Brasileira, de caráter normatizador para todos os segmentos da educação, voltado para a estruturação das metas e finalidades amplas da educação do país e que previa revisão após vigência de 10 anos. Porém, o processo não chegou a ser analisado pela Câmara de deputados, pois o golpe de Estado sofrido em 1937 (Estado Novo) dissolveu o Congresso Nacional e cuidou para que os artigos que faziam menção a um plano nacional de educação fossem excluídos do novo texto constitucional (Souza, 2019; Schneider, 2019; Brasil, 2017b).

Assim, sem previsão nas constituições de 1937 e 1946, a aprovação de um PNE só viria a ocorrer em 1962, em resposta às disposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que atribuía ao então Conselho Federal de Educação a competência de subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação. Por não estar previsto na constituição, o primeiro PNE não surgiu em forma de lei, mas sob a iniciativa do então Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1961; Brasil, 2017b).

Este plano, contudo, substituíra a ideia original de planejamento e figurara mais como um esquema de distribuição de fundos/recursos por meio de um conjunto de metas a serem alcançadas em oito anos. Por isso, foi objeto de revisões posteriores - em 1965 com a introdução de normas descentralizadoras e estimuladoras de planos estaduais e em 1966, quando um Plano Complementar de Educação introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais - até que a Constituição de 1967 retomasse a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, inserindo o planejamento educacional como parte dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, o qual objetivava um projeto hegemônico com ações coordenadas para o setor público (Vieira, 2014; Brasil, 2017, Saviani 1999).

Embora a década de 1960 no Brasil tenha sido marcada pela sistemática produção dos planejamentos para as ações do Estado, observam-se poucas alterações no que diz respeito aos planos de educação no Brasil. No período da ditadura militar (1964-1985), o sistema educacional ficou submetido e direcionado a atender os interesses do regime político instaurado, os quais estavam coadunados com o empresariado educacional - tanto que nesse período a educação superior expandiu as vagas dos cursos por meio do fortalecimento das instituições privadas de educação (Alves; Noleto, 2022). Ademais, neste período, ganha destaque a política dos Planos Gerais de Governo que acentua a concepção de plano de educação atrelado ao viés econômico, especialmente, a partir da aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação - pela Lei Nº 5.692/71 - que estabelece os Planos Setoriais de Educação e Cultura em atendimento às diretrizes emanadas do Planos Gerais de Governo (Souza, 2019).

Até o final da década de 1980, período no qual o regime ditatorial vai enfraquecendo (findando-se em 1985) e os movimentos sociais ganham espaço na conjuntura social e política do país (com o processo de elaboração da nova Constituição de 1988) observam-se poucas alterações no que diz respeito aos planos de educação no Brasil (Souza, 2019; Alves; Noleto, 2022). Isso trouxe urgência de retomar a ideia de um novo Plano Nacional de Educação e de incorporar demandas dos próprios educadores aos planos de educação em elaboração (Vieira, 2014). Neste sentido, a Constituição Cidadã de 1988 e a LDB nº 9.394, exarada em 20 de dezembro de 1996, atribuiu à União, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação - CNE, a incumbência de encaminhar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação.

Importante notar que esse processo não ocorreu de forma pacífica. Se por um lado, e com a participação de órgãos representantes de segmentos da sociedade civil e acadêmica, a década de 1990 foi um período de construção dos espaços coletivos de discussão dos problemas educacionais do país (Souza, 2019). Por outro, houve uma expansão de políticas neoliberais nos campos econômico, político e educacional com ideário de fazer a educação ser útil à produção e direcionada às necessidades do mercado e da economia (Alves; Noleto, 2022).

Diante dessa situação, o processo de elaboração do novo PNE foi marcado pela disputa de propostas de concepção educacional antagônicas. Uma, sem a representação do Governo Federal, mas com viés democrático, que resultou das discussões dos Congressos Nacionais de Educação (I Coned em 1996 e II Coned em 1997) apoiadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - Fundeps (órgão criado em 1987 que havia se destacado no movimento de luta pela gestão democrática durante a Assembleia Constituinte) e que contava com a participação de atores e órgãos da sociedade civil e entidades acadêmicas. As discussões nos Coneds convergiram em uma proposta de Plano Nacional de Educação denominado como o PNE da sociedade brasileira, que mais tarde, se converteu no Projeto de Lei 4.155/1998, apresentado ao Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998. A outra proposta, de autoria da equipe técnica do MEC, tinha interlocução do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), órgãos ou segmentos que possuíam ligação direta ou indireta com o MEC. Esta última resultou no envio, em 12 de fevereiro de 1998, do Projeto de Lei nº 4.173/1998, o qual foi apensado ao anterior (Brasil, 2017; Souza, 2019; Alves; Noleto, 2022).

O fato de ter existido duas propostas (a da oposição e a do governo) do PNE, revela-se a existência de lutas por concepções divergentes de educação. Tanto isso é verdade, que as prioridades eram distintas em relação à abrangência, à gestão do sistema educacional brasileiro e especialmente ao financiamento. Enquanto a proposta do executivo tinha enfoque no ensino fundamental compreendendo-o como uma etapa obrigatória da educação básica, na perspectiva de atendimento aos acordos internacionais de combate ao analfabetismo; o documento da sociedade civil fazia referência ao conceito de educação básica contemplando-a desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Alves; Noleto, 2022). Ademais, para Saviani (1999) o plano apresentado pelo governo empenhou-se em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos, revelando-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação, enquanto o da oposição guiou-se pelo princípio da qualidade social, entendendo-se como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação.

Em meio às divergências, o projeto que predominou na Lei 10.172/2001 (lei do PNE 2001-2010) foi o do executivo, com incorporação de algumas propostas do projeto opositor. O PNE contava com 295 metas e teve onze vetos relacionados ao financiamento das ações. Para a educação superior, por exemplo, das 35 metas, foram vetadas 3 que tratavam do financiamento deste nível de ensino, o que já demonstrava os limites para a implementação das ações (Alves; Noleto, 2022). Neste sentido, Souza (2019) pontua que, no Plano Nacional de Educação (2001-2010), persistiu a ideia de planos de educação com o viés tecnicista atrelado aos interesses de investimento econômico interno e externo.

Apesar dos limites do PNE (2001-2010), de sua viabilidade inexecutável devido, sobretudo, aos vetos e ausência de instrumentos executivos para consecução das metas, que o tornaram um documento sem consistência para o que se pretendia, é preciso compreender sua importância como um documento com abrangência nacional. Importante por ter sido o primeiro PNE a ser aprovado por lei, existindo-se, por tanto, a possibilidade de responsabilização jurídica para o alcance de suas metas, e que por isso, ainda que falho, não se pode reduzi-lo a uma simples carta de intenções; importante por contribuir para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação; e por apresentar avanços, tais como a conscientização sobre a importância do jogo democrático para o avanço educacional, devido a divergência de concepções educacionais ocorridas durante todo o processo de sua elaboração (Souza, 2019; Schneider, 2019; Brasil, 2017b).

Neste sentido, de conscientização e amadurecimento da sociedade civil organizada, mas também de lutas e embates políticos, é que se deu a construção do atual PNE (2014-2024). Isso pode ser constatado pela demora em sua aprovação, pois este, que foi o segundo PNE aprovado

por lei, deveria ter sido aprovado ainda em 2010 e ter vigência na década seguinte (2011-2020). No entanto, a proposta do atual PNE foi encaminhada ao Legislativo apenas em 20 de dezembro de 2010 e tramitou por três anos e meio antes de ser convertida na Lei 13.005 de 2014 (Alves; Noleto, 2022; Brasil, 2017b). Importante notar, porém, que tal contratempo foi devido principalmente à complexidade da matéria, que exigiu debates menos aligeirados, num processo transparente e democrático, e que contou com a participação de uma diversidade de atores sociais, por meio de audiências públicas e seminários que contribuíram para um debate mais qualificado na proposição de políticas educacionais (Brasil, 2017b). Tal aprofundamento nos debates se fez importante para evitar que se repetissem mazelas dos planos anteriores, como, por exemplo, a descontinuidade de políticas educacionais reforçada pela ausência de monitoramento e avaliação das metas estabelecidas nos planos (Souza, 2019).

Neste sentido, a próxima seção aborda a necessidade de vigilância no cumprimento do PNE, em especial no que tange a democratização da educação superior no Brasil. Para tanto, discorre-se sobre o alcance das metas dos dois PNEs aprovados pós constituição democrática de 1988 (Leis 10.172/2001 e 13.005/2014), a partir daqui referenciados respectivamente como o PNE I (2001-2010) e PNE II (2014-2024), enfatizando-se o progresso da meta 12 do atual PNE que trata da expansão das matrículas na educação superior.

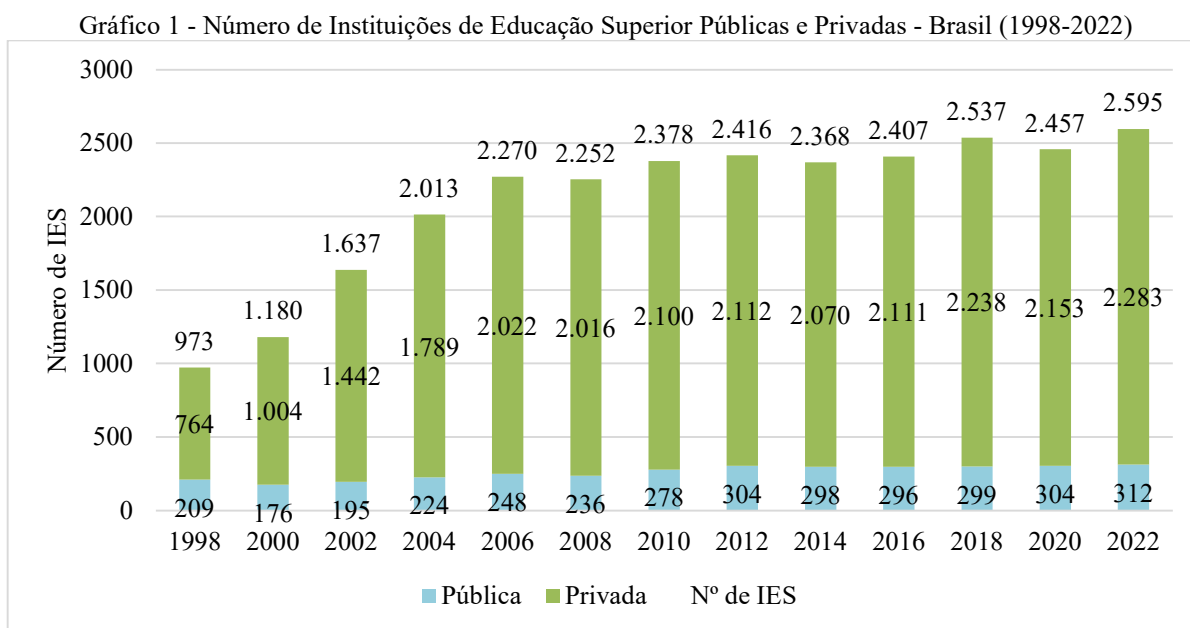
2.1.2 A Expansão da Educação Superior e o Alcance de Metas do PNE

Para o desenvolvimento de uma educação de qualidade é imprescindível a elaboração de políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência dos discentes, por isso é de fundamental importância discutir o direito à educação e a realidade das políticas públicas educativas no Brasil (Bogossian, 2020). Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) a educação passou a ser concebida como direito de todos e dever do Estado (art. 205). Neste sentido, coube ao Estado, com responsabilidade solidária da sociedade, os deveres com a política educacional a ser desenvolvida, com o financiamento do ensino, com a educação obrigatória, a expansão do ensino e o compromisso com sua oferta qualitativa (Bogossian, 2020; Carvalho; Oliveira, 2022).

No entanto, mesmo após 35 anos de promulgação da Constituição de 1988, observa-se que alguns dos princípios e definições constitucionais não foram inteiramente garantidos à sociedade brasileira, sobretudo em termos da universalização do direito à educação com padrão de qualidade para todos (Carvalho; Oliveira, 2022). O PNE I (2001-2010), por exemplo, mesmo tendo seu foco direcionado à construção de políticas e programas que objetivavam a melhoria

da educação, encerrou sua vigência sem alcançar resultados que se refletissem na melhoria das condições de oferta e acesso à educação no país. Os vetos presidenciais, especialmente nos recursos para sua execução e, ainda, a falta de priorização na definição das políticas, assim como a ausência de acompanhamento e avaliação das metas e objetivos foram fatores determinantes para seu fracasso (Almeida; Zanferari, 2019; Carvalho; Oliveira, 2022).

No que concerne à Educação Superior, desde o PNE I já se diagnosticava a necessidade de sua renovação e desenvolvimento. Em 1998, ano base para diagnóstico do PNE I, o Brasil contava com 973 instituições de educação superior – IES (Gráfico 1), sendo prevista “uma explosão na demanda por educação superior” devido, dentre outros fatores, ao aumento de jovens egressos do nível médio, sobretudo, de alunos oriundos das camadas mais pobres da população (Brasil, 2001a, anexo).

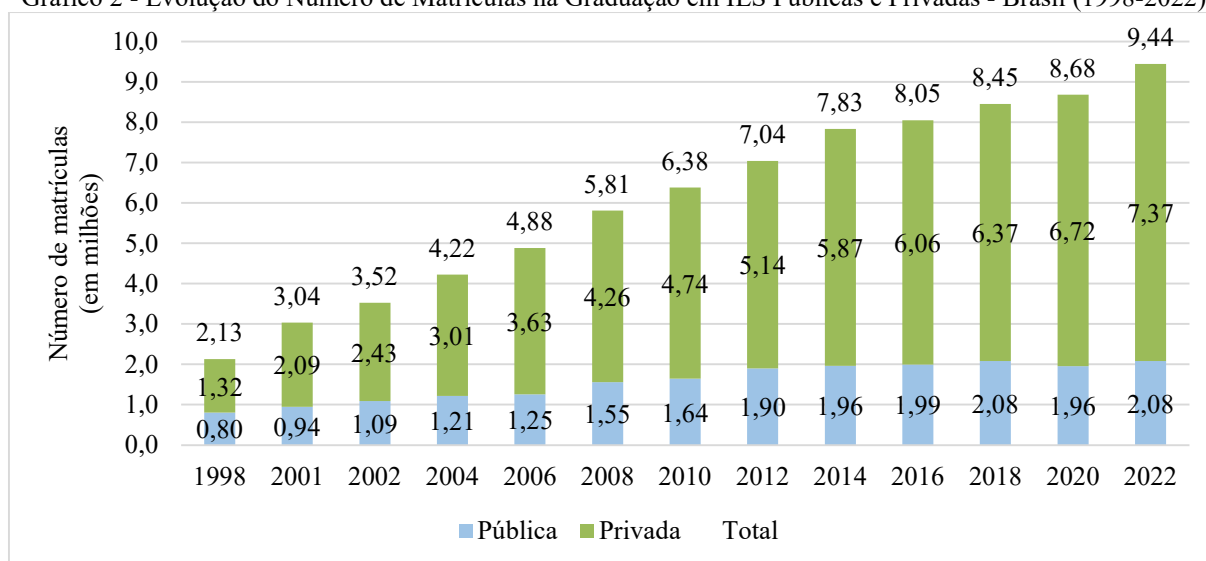


Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep Censo da Educação Superior (2022).

O país necessitava, portanto, criar instituições a fim de aumentar a capacidade de absorver toda essa demanda. E foi o que aconteceu nos anos posteriores. Houve um crescimento de 166,7% no número de IES, desde 1998 até 2022 - ano do último censo da educação superior divulgado. Nota-se, porém, que a evolução foi maior no setor privado (198,8%), que saltou de 764 para 2.283 IES no período. Enquanto no setor público (49,3%) o passo foi de 209 para 312.

Conforme crescia o número de IES, no início do período de vigência do PNE I, também havia um aumento no número total de matrículas na graduação (Gráfico 2), com um salto de 43% entre 1998 (2.125.958) e 2001 (3.036.113), anos de diagnóstico e início do PNE I respectivamente. A expansão continuou nos anos posteriores, de sorte que em 2010 (prazo para encerramento do PNE I) foram efetivadas 6.379.299 matrículas na graduação, ou seja, um salto foi de 200% no período.

Gráfico 2 - Evolução do Número de Matrículas na Graduação em IES Públicas e Privadas - Brasil (1998-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep Censo da Educação Superior (2022).

Mais recentemente, durante a vigência do PNE II (2014-2024), também se observa certo aumento, porém um pouco mais moderado que no plano anterior. Em 2012, ano de referência do PNE II, o país contava com 7.037.688 matrículas na graduação e em 2022 esse número era de 9.443.597 matrículas. Uma evolução de 34% no período. Considerando todo o período de vigência de ambos os PNEs (1998-2022) a evolução foi de cerca de 344% no número de matrículas na graduação.

Importante observar que antes do diagnóstico do PNE I já havia uma concentração das matrículas em instituições particulares (Brasil, 2001a). A exemplo do que ocorreu com o número de IES, a situação se agravou durante a vigência dos PNEs, de forma que enquanto no setor público o incremento no número de matrículas foi na ordem de 158% (2.076.517) até 2022, o setor privado expandiu 458% (7.367.080). Ademais, o Brasil apresentava um dos piores índices de acesso à educação superior em comparação com os outros países do continente. Menos de 12% da população brasileira entre 18 e 24 anos (idade prevista para cursar o ensino superior no Brasil) estava matriculada no ensino superior (Brasil, 2001a).

Neste cenário, já era preocupação no PNE I planejar a oferta e expansão da Educação Superior com qualidade. Para este fim, dentre os 35 objetivos e metas do PNE I para a educação superior destacavam-se os seguintes:

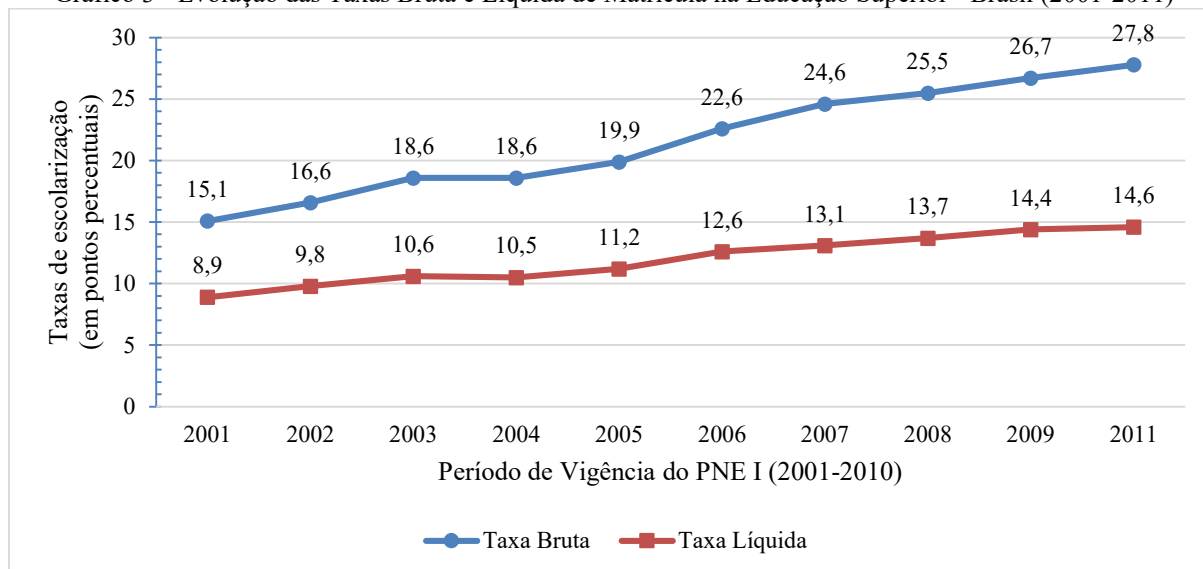
1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (...)
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (...)
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino (...)
19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (...)
21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional (...)
25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta (...)
34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (Brasil, 2001).

Outro ponto é que, embora não estivesse elencado nas metas, era uma pretensão do PNE I assegurar que o setor público mantivesse uma expansão de vagas tal que oferecesse no mínimo, uma proporção nunca inferior a 40% do total matrículas da educação superior (Brasil, 2001a). Durante a vigência do PNE I até que se conseguiu um incremento no número de matrículas, (Gráfico 3) de sorte que o acesso à educação superior foi gradativamente ampliado no Brasil, sobretudo para a população de 18 a 24 anos, objeto da meta 1 do plano. Porém como já sinalizado (Gráfico 2) esse aumento foi ocasionado majoritariamente pelo setor privado.

Observa-se que a taxa bruta de matrícula da educação superior, que corresponde à proporção entre o total de matrículas (independente da faixa etária) em um dado nível de ensino e a população na faixa etária adequada a esse nível, quase dobrou no período de 2001 (15,1%) a 2011 (27,8%), um aumento de 12,7 pontos percentuais. Por sua vez, ao considerar a taxa líquida de matrícula, que pode ser definida como o percentual da população em determinada faixa etária prevista que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade, esta teve uma variação ainda menor (5,7%) no período de 2001 (8,9%) a 2011 (14,6%). Ambos os índices foram insuficientes para o atingimento dos 30% pretendidos até o final da década,

revelando-se a necessidade estender para o próximo PNE a pretensão de expandir o acesso à educação superior.

Gráfico 3 - Evolução das Taxas Bruta e Líquida de Matrícula na Educação Superior - Brasil (2001-2011)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep. Brasil/Mec/Inep. Censo da Educação Superior.

Neste sentido, algumas das metas do PNE II (2014-2024) têm fortes similaridades com as metas elencadas no PNE I, especialmente os objetivos da meta 12 no atual PNE, que pretende:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014, anexo).

Sobre a repetição de questões em algumas metas dos dois planos, as autoras Almeida e Zanferari (2019) lançam reflexões se os planos realmente são orientadores de políticas ou se apenas estabelecem metas que não chegam a ser concretizadas. Porém, diferentemente da interpretação confusa de quais indicadores permitiriam melhor monitorar o cumprimento da meta 1 do PNE I, conforme Caseiro e Azevedo (2018) a leitura do caput da Meta 12 do PNE II permite identificar ao menos quatro objetivos distintos. Quais sejam:

1. Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%;
2. Elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos;
3. Assegurar a qualidade da oferta; e
4. Assegurar a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (Caseiro; Azevedo, 2018, p. 214).

O que se observa é que para o cumprimento integral da Meta 12 é necessário alcançar os quatro objetivos e, portanto, é imprescindível uma articulação na formulação de políticas educacionais, bem como a criação de indicadores alternativos ou complementares para aperfeiçoar o monitoramento e subsidiar tais políticas públicas (Caseiro; Azevedo, 2018).

Neste sentido, o próprio PNE II já fornece em seu bojo alguns critérios para monitoramento, estabelecendo que “as metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei” (Brasil, 2014, Art. 4º). Nota-se, portanto, que como todas as metas devem ter como referência as pesquisas e dados disponíveis na data de publicação do PNE, o ano de 2012 fica estabelecido como ano de diagnóstico, visto que os censos e Pnad mais atualizados eram referentes a este ano.

Outrossim, o PNE deixa a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep a tarefa de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução e o cumprimento das metas estabelecidas, ou seja, durante o decênio o Inep deve publicar relatórios de cinco ciclos de monitoramento do PNE (Brasil, 2014). Neste sentido, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE foi publicado em 2016; o relatório do 2º ciclo em 2018; o do 3º ciclo em 2020; o do 4º em 2022 e o do 5º foi publicado em 2024 (Brasil, 2024a).

Quanto ao alcance da meta 12, o PNE II também fornece parâmetros para o monitoramento dos objetivos 1, 2 e 4 permitindo a construção de indicadores das taxas bruta, líquida e de participação pública na expansão das matrículas na graduação, simbolizadas respectivamente, como 12A (TBM), 12B (TLE) e 12C (Brasil, 2022a). Porém para o objetivo 3, o de assegurar a qualidade da oferta, o PNE não menciona diretamente nenhum parâmetro. Para tanto, Caseiro e Azevedo (2018) adverte ser fundamental uma leitura conjunta das estratégias elencadas na Meta 12, bem como da Meta 13 (que propõe indicadores e políticas para melhorar a qualidade dos cursos de graduação) para uma adequada compreensão dos objetivos e das propostas do plano para a educação superior. Ademais, para os autores, cada um dos objetivos da Meta 12 implica a compreensão de conceitos distintos.

Para o primeiro objetivo da meta, a taxa bruta de matrículas (TBM) visa quantificar a capacidade de atendimento do sistema educacional, informando em que medida o total de matrículas em um nível de ensino contempla a totalidade da população que se encontra na faixa etária recomendada para cursá-lo. Assim, “o conceito que orientou a construção desse indicador

foi, portanto, o da oferta”, ou seja, como capacidade de atendimento do sistema educacional em relação à demanda potencial (Caseiro; Azevedo, 2018, p. 4).

Não obstante as diversas formas que se poderiam calcular a taxa bruta de matrícula na educação superior - utilizadas por organizações como o Inep, o Observatório do PNE, a Unesco e o Banco Mundial - o próprio Inep estabeleceu que o indicador 12A (TBM) seria calculado pela razão (expressa como percentual) entre o quantitativo de pessoas de qualquer idade que frequenta cursos de graduação e o total de pessoas entre 18 e 24 anos de idade, e utiliza-se, para tanto, a fórmula 1 a seguir (Brasil, 2014; Brasil, 2022a; Caseiro; Azevedo, 2018):

$$\text{Indicador 12A} = \frac{\text{População que frequenta cursos de graduação}}{\text{População de 18 a 24 anos de Idade}} \times 100 \quad (1)$$

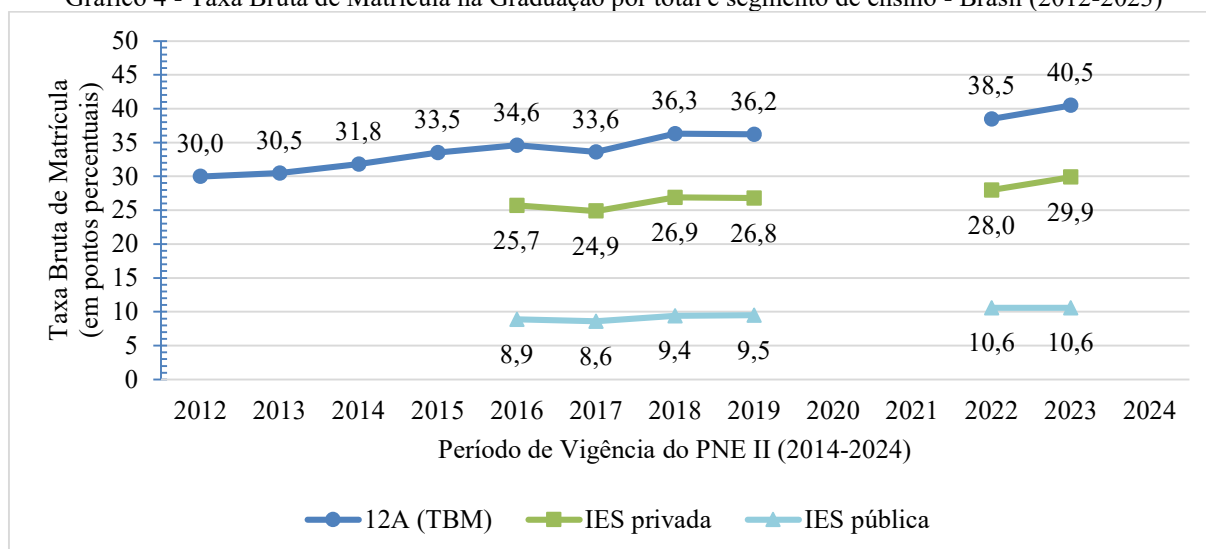
Esse indicador tem como propósito indicar a capacidade de oferta do sistema de ensino em relação à faixa etária considerada como adequada para cursá-lo. Por esse motivo, o numerador contempla todas as pessoas que frequentam esse nível de ensino, independentemente da idade, enquanto o denominador inclui toda a população na idade de referência (Brasil, 2022a):

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (publicado em 2024) e o Painel de Monitoramento do PNE, ao trazerem os resultados atualizados dos indicadores (Gráfico 4), demonstram que a TBM na graduação apresenta uma tendência geral de crescimento, partindo-se de 30,0% em 2012 e chegando a 40,5% em 2023, um aumento de 10,5 pontos percentuais (p.p.) no período analisado (Brasil 2024a, 2024b).

Nota-se, ainda, que entre 2012 e 2016 o crescimento foi gradual e constante na cobertura populacional, porém entre 2016 e 2023, houve oscilação do indicador, com a alternância de anos de alta e de baixa da TBM. Havia sido observada uma queda mais acentuada entre os anos de 2020 e 2021, período marcado pela pandemia de Covid-19, porém as estatísticas desses anos foram suprimidas por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades com a coleta da Pnad-c durante a pandemia (IBGE, 2022).

Verifica-se, ainda, uma distinção entre o percentual da população que declara frequentar instituições de ensino superior (IES) privadas e públicas, com predominância do crescimento da TBM no setor privado (4,2 p.p. entre 2016-2023) sob setor público (1,7 p.p.), reafirmando a histórica predominância das IES privadas na oferta de graduação no Brasil.

Gráfico 4 - Taxa Bruta de Matrícula na Graduação por total e segmento de ensino - Brasil (2012-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep. Painel de Monitoramento do PNE (2023).

Por fim, embora se verifique um retorno de crescimento da TBM em 2023, pode-se afirmar que os períodos de oscilação prejudicaram a evolução do indicador em direção à meta de 50%, a qual necessitaria de um acréscimo de crescer 9,5 pontos percentuais na TBM atual para atingir a meta em 2024, ou seja, quase o dobro de todo o crescimento observado no período em apenas um ano.

Por sua vez, para o segundo objetivo, cujo propósito é verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cursar cada nível de ensino, o Inep utiliza para monitoramento da taxa líquida de escolarização (TLE) o indicador 12B (Caseiro; Azevedo, 2018). Tal indicador representa o percentual da população de 18 a 24 anos de idade que teve acesso aos cursos de graduação, e é calculado pela fórmula 2 a seguir:

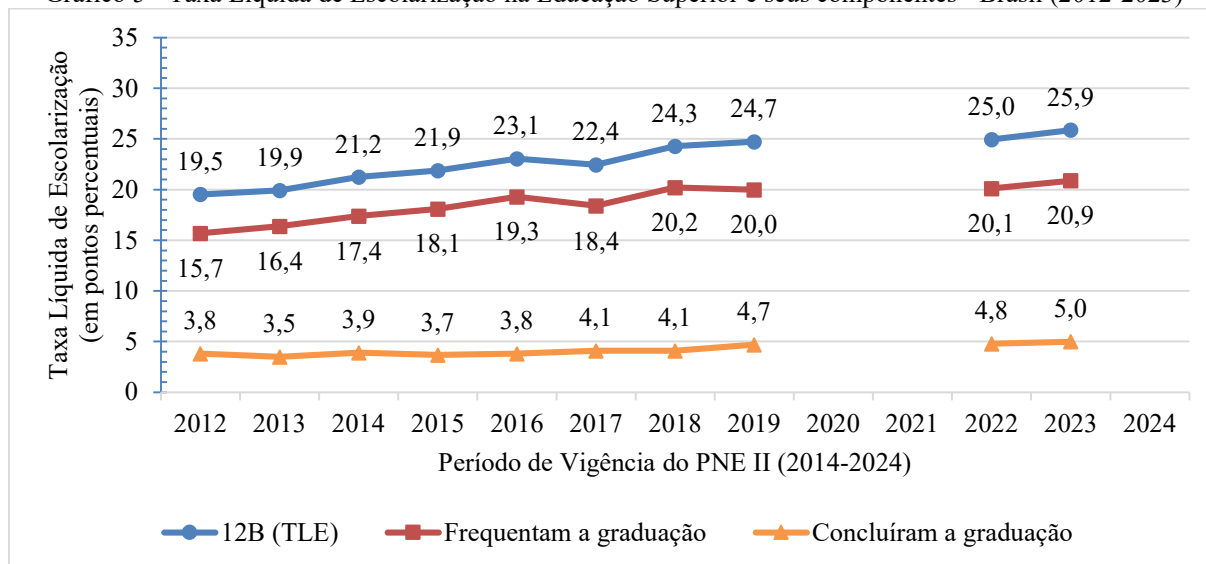
$$\text{Indicador 12B} = \frac{\text{População de 18 a 24 anos de Idade que frequenta ou já frequentou cursos de graduação}}{\text{População de 18 a 24 anos de Idade}} \times 100 \quad (2)$$

A taxa líquida de escolarização (TLE) é, portanto, um indicador do acesso da população de 18 a 24 anos na educação superior. Por esse motivo, além das pessoas que frequentam a graduação, são incluídas também as pessoas que já concluíram esse nível de ensino, dentro da faixa etária de referência, pois já tiveram garantido o acesso a esse nível de ensino (Brasil, 2022a).

Tal como ocorreu com a TBM, também houve evolução da TLE (Gráfico 5), que partiu de 19,5% em 2012 para 25,9% em 2023 (crescimento de 6,4 p. p.), com períodos de oscilação

entre 2016 e 2017 (queda de 0,7 p. p.) e de quase estagnação de 2019 e 2022 (acrécimo 0,3 p. p.), no período marcado pela pandemia de Covid-19 (Brasil, 2024b).

Gráfico 5 - Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior e seus componentes - Brasil (2012-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep. Painel de Monitoramento do PNE (2023).

Ao desagregar os dois componentes da TLE, nota-se que a estagnação foi observada tanto entre o percentual da população de 18 a 24 anos que declarou frequentar a educação superior, quanto ao entre o percentual da população de 18 a 24 anos que já havia concluído esta etapa. Ambos os períodos, de oscilação e de estagnação, prejudicaram o crescimento da TLE rumo aos 33% almejados até o fim do decênio.

O que se observa é que os indicadores (12A para oferta e 12B para acesso) retratam o quanto que a educação superior (no nível de graduação) é inclusiva em relação ao tamanho da população na idade de referência, ou seja, são taxas de cobertura populacional cuja unidade de análise considerada é o aluno, e os dados são originados da Pnad. Sendo possível, por tanto, acompanhar a evolução dos indicadores por características do alunado, tais como sexo, raça, localização de moradia e renda domiciliar per capita (Brasil, 2022a). Por exemplo, ao se desagregar os indicadores pela localização da moradia do aluno (Tabela 1) observa-se que no Brasil a oferta (TBM) da graduação é historicamente maior para os moradores da zona urbana (44,1% em 2022) que para os da zona rural (15,1% em 2023), o que reflete na desigualdade de acesso (TLE) à educação superior da população da zona urbana (28,1%) em relação a rural (10,1).

Tabela 1 – Taxa Bruta de Matrícula e Taxa Líquida de Escolarização (em pontos percentuais) por Brasil, Nordeste, Alagoas e zona de domicílio – Brasil (2023)

Brasil/Região/UF/Domicílio	TBM 2023	Progresso da TBM	TLE 2023	Progresso da TLE
Brasil	40,5	10,6	25,9	6,4
Zona Urbana	44,1	10,7	28,1	6,3
Zona Rural	15,1	6,0	10,1	4,4
Nordeste	32,2	9,7	20,5	7,6
Zona Urbana	37,7	10,1	24	7,9
Zona Rural	12,3	5,7	8,3	4,9
Alagoas	29,7	8,2	17,6	5,5
Zona Urbana	34,8	8,8	20,1	5,3
Zona Rural	10,4	1,7	8,1	3,6

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep. Painel de Monitoramento do PNE (2023).

Essa desigualdade também pode ser verificada entre as grandes regiões geográficas do Brasil, cujo Nordeste é a região em que se observam os menores índices (12A de 32,2% e 12B 20,5%) em 2023. Afunilando para as Unidades Federativas, observa-se que o estado de Alagoas tem historicamente um dos piores índices da região Nordeste, ficando com a TBM (29,7%) a frente apenas do Maranhão (27,7%) e com a TLE (17,6%) a frente somente da Bahia e do Maranhão. Ademais, o crescimento das respectivas taxas (8,2 e 5,5) no estado ficou abaixo tanto do progresso nacional como do regional no período.

Já o indicador 12C, que monitora o objetivo de assegurar a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público, representa a participação percentual das IES públicas na expansão total das matrículas em cursos de graduação. O indicador é calculado segundo a fórmula 3 a seguir:

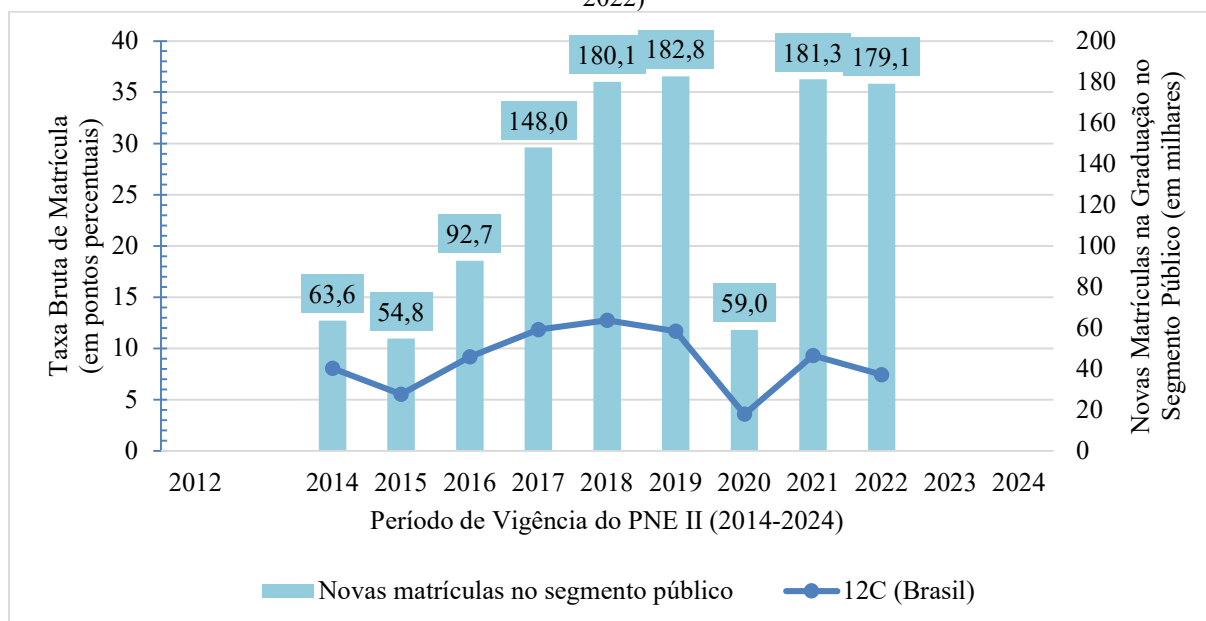
$$\text{Indicador 12C} = \frac{\text{Variação da matrículas em cursos de graduação de IES públicas}}{\text{Variação total das matrículas em cursos de graduação}} \times 100 \quad (3)$$

Assim como nos demais indicadores, o indicador 12C tem como referência o ano de 2012, quando foram contabilizadas pouco mais de 7 milhões (7.037.688) de matrículas na graduação. De cerca de 2,4 milhões (2.405.909) de novas matrículas criadas em 2023, apenas 179.141 foram efetivadas em instituições públicas de ensino. Ou seja, a evolução da participação do segmento público na expansão de matrículas (Gráfico 6) no período entre 2012 e 2022 respondeu por apenas 7,4% da expansão total e está bem aquém dos 40% almejados pelo plano.

Observa-se ainda que em alguns anos (2015, 2019, 2020 e 2022) houve regressão na expansão já alcançada em anos anteriores. O ano de 2020, por exemplo, registrou uma participação pública de apenas 3,6%, devido principalmente a diminuição no número de matrículas (58.976) em IES públicas durante a pandemia do Covid-19.

Importante ressaltar que, diferentemente dos demais indicadores (12A e 12B) que utilizam o número de alunos como a unidade de cálculo, o indicador 12C faz uso do número de matrículas obtido a partir de dados do Censo da Educação Superior (CES). Sendo possível, neste caso, monitorar a evolução das matrículas por rede de ensino (pública ou privada), categoria administrativa (federal, estadual ou municipal), modalidade de ensino (presencial ou a distância) ou mesmo por áreas do conhecimento.

Gráfico 6 - Participação do Segmento Público na Expansão de Matrículas na Educação Superior - Brasil (2012-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep. Painel de Monitoramento do PNE (2024).

Assim, por exemplo ao monitorar a evolução das matrículas na graduação por rede de ensino, categoria administrativa e modalidade de ensino (Tabela 2) percebemos que no geral houve uma redução no número de matrículas em cursos presenciais (-811.175) em 2022 em comparação com 2012, ao passo que a Educação a Distância - EaD teve um incremento de mais de 3,2 milhões de matrículas no mesmo ano.

Tabela 2 – Expansão das matrículas na graduação, por modalidade de ensino, rede de ensino e categoria administrativa (2012-2022)

Modalidade, Rede de Ensino e Categoria Administrativa	Matrículas na graduação em 2012	Matrículas na graduação em 2022	Variação nas matrículas (2012-2022)	Participação no crescimento 2012/2022
Presencial	5.923.838	5.112.663	-811.175	-33,72%
• Pública	1.715.752	1.894.260	178.508	7,42%
- Federal	985.202	1.270.893	285.691	11,87
- Estadual	560.505	549.722	-10.783	-0,45
- Municipal	170.045	73.645	-96.400	-4,01
• Privada	4.208.086	3.218.403	-989.683	-41,14%
Educação a Distância	1.113.850	4.330.934	3.217.084	133,72%
• Pública	181.624	182.257	633	-0,03%
- Federal	102.211	73.942	-28.269	-1,17%
- Estadual	64.778	105.770	40.992	1,70%
- Municipal	14.635	2.545	-12.090	-0,5%
• Privada	932.226	4.148.677	3.216.451	133,69%
Total de Matrículas	7.037.688	9.443.597	2.405.909	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de: Brasil/Mec/Inep. Painel de Monitoramento do PNE (2024).

O que se percebe é que a conversão do presencial para o EaD foi encabeçada pela iniciativa privada, perseguida pela rede pública estadual, enquanto a rede pública municipal registrou queda em ambas as modalidades de ensino. Na rede pública federal observa-se certo aumento no número de matrículas presenciais e redução no EaD, demonstrando que o crescimento do segmento público, entre 2012 e 2022, deu-se na rede federal e no ensino presencial. Observa-se, por tanto, que a redução geral das matrículas nas redes estaduais e municipais associadas a redução na oferta ensino a distância no segmento público no período foram fatores que influenciaram negativamente a participação pública na expansão das matrículas.

As conclusões que se podem chegar ao analisar esses três indicadores é que os objetivos almejados para a Meta 12 do PNE II estão distantes de serem alcançados durante a vigência do plano (2014-2024). Embora tenha ocorrido uma evolução dos indicadores 12A e 12B em quase todo o território nacional e subgrupos populacionais analisados, as desigualdades regionais ainda persistem, e a participação do segmento público no total de matrículas (indicador 12C) vem oscilando ao longo de toda a série histórica, especialmente diante da redução das matrículas públicas na modalidade EaD e rápida expansão do segmento privado nessa modalidade de ensino.

2.2 Educação a Distância

Nos últimos anos, o número de alunos que aderiram ao sistema de EaD cresceu vertiginosamente no Brasil, sendo que a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus intensificou esse processo (Veloso, 2022). Os dados do último Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que o aumento de ingressantes na graduação nos últimos anos foi ocasionado pela modalidade a distância. Desde 2020 o número de ingressantes em cursos de graduação na modalidade a distância (2.008.979) inverteu a lógica e ultrapassou pela primeira vez o número de ingressantes da modalidade presencial (Brasil, 2022).

Esse processo de expansão da EaD no território nacional permite à população maior acesso à formação inicial e continuada, pois rompe com as dificuldades impostas pelo tempo e espaço (Tavares *et al.*, 2018). Isso faz emergir a ideia de que a Educação a Distância possa ser utilizada como uma política pública propulsora para o atingimento da meta 12 do PNE, inclusive por meio da expansão da modalidade em instituições públicas de ensino superior - Ipes, como a Universidade Federal de Alagoas - Ufal.

Antes, porém, de trazer uma análise da contribuição da Educação a Distância na Ufal para a expansão do ensino superior, e em face do objeto de estudo proposto, considera-se primordial compreender como se deu a evolução da EaD no Brasil, bem como, de que forma a modalidade vem sendo incorporada nas Ipes.

2.2.1 Educação a Distância: conceituação e evolução da modalidade no Brasil

A utilização da EaD não é recente no Brasil. As primeiras ações voltadas à educação a distância no país foram registradas no fim do século XIX, com a oferta de um curso de datilografia anunciado em um jornal (Cruz, 2022). Contudo, para alguns autores, o ano de 1904 foi considerado o início da EaD devido a instalação de escolas privadas internacionais no país, com a oferta de cursos por correspondência. Na verdade, foi a partir do século XX que perpassaram os principais marcos da EaD no território nacional. Em 1923 foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que veiculava programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas, literatura infantil, dentre outros. Já o Instituto Rádio-Técnico Monitor, em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, dedicaram-se à formação profissional mediante a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência (Cruz, 2022; Moraes Filho *et al.*, 2023). Na década de 1970, com o uso da TV como difusora de conhecimento, houve um fortalecimento

da EaD, especialmente por meio de programas como o Telecurso 2º Grau, exibido pela Rede Globo e pela TV Cultura. Já na década de 1990, as IES brasileiras, principalmente em instituições privadas, começaram a utilizar na EaD outras tecnologias de informação e comunicação (TICs). A chegada da internet contribuiu para a expansão da educação a distância ao possibilitar uma interação entre professores, tutores e alunos, o que não ocorria via rádio, televisão e material impresso (Cruz, 2022).

Percebe-se, portanto, que se trata de uma modalidade de ensino ligada ao fenômeno tecnológico global e da internet. Por esta razão, o conceito de educação a distância tem sofrido modificações e ponderações por diversos autores ao longo do tempo. Para Vieira (2018, p. 40), na contemporaneidade, a denominação de “educação a distância se caracteriza pela distância espaço-temporal entre professor e aluno e pela existência da tecnologia e de meios eletrônicos para a distribuição dos conteúdos educacionais”. Santos, Jung e Gevehr (2021) advertem, no entanto, que a forma de interação entre alunos e professores é um dos fatores que enriquecem o uso da tecnologia e a criação de ambientes de aprendizagem realmente representativos. Cruz (2022) pontua que inicialmente os conceitos se relacionavam muito mais com o uso de tecnologias e a distância física entre as pessoas, e só posteriormente levou em consideração aspectos do campo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, no campo legislativo brasileiro (Quadro 1), acompanhando a evolução tecnológica e os aspectos do campo de ensino-aprendizagem, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) inicialmente não mencionava a educação a distância, deixando a cargo da versão dada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, indicar a possibilidade de ensino a distância por meio do “rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Brasil, 1961; Brasil, 1971, Art. 25 § 2º). Porém as bases legais para a Educação a Distância no Brasil só viriam a ser estabelecidas 25 anos depois pela atual LDB (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ao longo desse tempo, as atividades em EaD ficaram restritas a situações desvinculadas da educação formal, visto que a Lei nº 5.692/1971 previa o uso dos meios de comunicação na EaD apenas em cursos supletivos (Brasil, 1996; Cruz, 2022). Cabe lembrar, no entanto, que embora a Educação a Distância fosse usada preferencialmente em cursos livres e profissionalizantes de nível de ensino fundamental e médio, muitas IES já ofereciam cursos de formação inicial e continuada de professores a distância em nível superior, principalmente em nível de especialização. Assim a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, buscou regular essa prática, que já era corrente na época (Orth; Mangan; Neves, 2019).

Quadro 1 - A EaD nas legislações brasileiras

Legislação	Conceito ou referência à EaD
Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Art. 25, § 2º: “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.”
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 80. “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”
Decreto n.º 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	Art. 1º “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.”
Decreto n.º 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	Art. 1º “...modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”
Decreto n.º 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.	Art. 1º “...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.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base nas legislações brasileira sobre EaD.

Apesar do avanço, ao destinar-lhe um artigo específico (Art. 80), a EaD ainda era abordada de forma superficial na LDB 9.394/96. A referida lei ainda não trazia um conceito de EaD. Tão somente incentivava o seu “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, ou seja, era tratada como uma atividade de ensino, e não como uma modalidade, deixando sua regulamentação a cargo de decretos que viriam a ser editados posteriormente (Brasil, 1996, Art. 80; Cruz, 2022).

Assim, na tentativa de avançar, o art. 80 da LDB 9.394/96 foi regulamentado inicialmente por meio do Decreto nº. 2.494, de 10 de abril de 1998. Aqui, a EaD recebeu uma definição e passou a ser abordada como uma “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem” (Brasil, 1998, Art. 1º). Nota-se que, mesmo após essa regulamentação, o conceito de EaD esteve mais fortemente conectado às tecnologias que eram utilizadas no processo, e menos aos aspectos de ensino-aprendizagem, que focavam na autoaprendizagem do aluno. Apenas com a edição do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 foi que a Educação a Distância passou a ser concebida como “uma modalidade educacional”. Percebe-se uma tímida evolução no conceito, trazendo aspectos da distância física entre os envolvidos

nos processos de ensino e aprendizagem, “com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2005, Art. 1º).

Uma nova definição de EaD só veio a ser posta na legislação educacional mais de dez anos depois com a edição do Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Este dispositivo enxerta os aspectos de ensino-aprendizagem ausentes na definição anterior (Decreto n.º 5.622/2005) ao dispor que a mediação didático-pedagógica deve ocorrer “com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”, além de perceber o desenvolvimento das “atividades educativas por estudantes e profissionais da educação” em vez das figuras apenas do professor e do aluno (Brasil, 2017a, Art. 1º). Para Cruz (2022), apesar do atraso na edição da legislação prescricional, o decreto demonstra um avanço ao estabelecer a necessidade de serem observados três pontos cruciais como: 1) a capacitação dos envolvidos no processo; 2) a elaboração de políticas que garantam o acesso dos estudantes; 3) a avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em educação a distância.

Evidentemente que esses pontos não foram postos em reflexão somente com a edição do decreto 9.057/2017. Amparadas em bases legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, ao longo da evolução da EaD, diversas políticas públicas foram implementadas no sentido de normatizar a prática nas instituições de ensino. Autores como Orth, Mangan e Neves (2019), por exemplo, apresentam uma síntese da evolução histórica da EaD no Brasil, a partir da constituição de 1988, citando algumas políticas públicas brasileiras de EaD no ensino superior (Quadro 2), dividindo-a em duas fases e estas em ciclos, denominadas de Fase de Implantação (Experiências Pioneira, Crescimento Exponencial) e a Fase de Consolidação (Regulamentação da EaD e Acompanhamento Sistemático), na qual Souza (2022) adiciona posteriormente mais um ciclo (REUNI Digital).

Quadro 2 - Evolução histórica da EaD no Brasil (1988-2023)

FASE DE IMPLANTAÇÃO		FASE DE CONSOLIDAÇÃO		
Experiências Pioneiras	Crescimento Exponencial	Regulamentação da EaD	Acompanhamento Sistemático	REUNI Digital
AVAs Softwares livres; Mídia impressa; Rádio e televisão; Pouca interação síncrona	AVAs proprietários; Satélites e videoconferências; Reflexões sobre modelo EaD; Mais interação síncrona; Polos de Apoio presencial	Objetos de aprendizagem; Bibliotecas digitais; Regulamentação Federal; Modelo UAB	Dispositivos móveis Regras de controle do MEC; Fiscalização e intervenção; Controle de qualidade da EaD	Plano de Expansão da EaD nas Universidades Federais; Primeiro ciclo piloto do Reuni Digital
Até 2000	2000 a 2004	2005 a 2008	A partir de 2009	A partir de 2020

Fonte: Adaptado de Orth, Mangan e Neves (2019) e Souza (2022).

Segundo os autores, cada fase é dividida em ciclos temporais caracterizados por políticas, movimentos distintos e questões técnicas ocorridas até a constituição do atual cenário de EaD. No ciclo definido como Experiências Pioneiras, que começa logo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste período, as IES começaram a utilizar de forma massiva diferentes recursos tecnológicos, tais como mídias impressas, aulas gravadas, televisão, rádio, telefone, correio eletrônico e as primeiras experiências no uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (Orth; Mangan; Neves, 2019). Porém, a normatização somente ocorreu a partir do Decreto nº. 2.494, de 10/04/1998 e sua posterior substituição pela Portaria do MEC nº. 301, de 07/04/1998, que estabeleceu critérios para o credenciamento de instituições superiores na oferta de educação para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (Pelegrini *et al.*, 2017).

Posteriormente, no ciclo de Crescimento Exponencial, a popularização da internet fez com que muitas IES particulares passassem a apostar em AVAs proprietários, transmissão via satélite, videoconferências e na criação de polos de apoio presencial e a distância para ampliar sua participação no mercado, surgindo assim diferentes modelos de EaD no Brasil, o que exigiu (no ano de 2003) uma discussão em torno da necessidade de criar os referenciais de qualidade para cursos à distância do país (Moran, 2009; Orth; Mangan; Neves, 2019).

Assim, depois de muita discussão e a partir de um processo de Regulamentação da EaD, entra-se numa Fase de Consolidação (Moran, 2009). Para tanto, um conjunto de normas aliadas a um conjunto de políticas públicas foram criadas pelo Governo Federal para regular a EaD do país, como por exemplo a edição do Decreto nº. 5.622/05, que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394/96; do Decreto nº 5.800/06, que criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB; do Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni; e da versão definitiva dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância em 2007 (Orth; Mangan; Neves, 2019). No que concerne a UAB, tal sistema figura como uma das principais iniciativas para democratizar o ensino superior, pois é “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006, Art. 1º).

A partir de 2009 presencia-se sempre mais o uso dos dispositivos móveis na educação, em especial na EaD. Nesse período, que os autores denominam de Acompanhamento Sistemático da EaD, há diversas intervenções dos gestores da educação (em especial do MEC) na EaD por meio de diferentes ações como, no caso da educação pública, a Portaria nº 318/2009 que transfere para a Capes a operacionalização do sistema UAB, e a Portaria nº 1.369/2010 que

credencia as Ipes vinculadas ao Sistema UAB e os polos de apoio presencial para oferta de cursos superiores em EaD (Orth; Mangan; Neves, 2019). Assim, para os autores, além do aporte legal criado para controlar a qualidade dos cursos de EaD no país, buscou-se avançar na oferta de cursos e vagas para mais alunos em nível superior.

Observa-se, no entanto, que provavelmente devido ao espaço temporal proposto na pesquisa (1988-2013), os autores não mencionaram alguns acontecimentos recentes sobre o tema. Com entrada de um novo governo, a partir de 2016, outras ações devem ser adicionadas ao ciclo, como por exemplo, a estratégia do MEC de ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE). A edição do Decreto nº 9.057/2017, que como já explanado trouxe uma nova redação ao art. 80 da Lei nº 9.394/96, em consonância com a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, flexibilizou a abertura de polos de EaD (Brasil, 2017a), tornando-se exequível vislumbrar o atingimento da meta do PNE até o final do decênio, em 2024.

Ademais, concernente à educação presencial, houve a edição da Portaria nº 2.117/2019, que permitiu às Ifes introduzir, até o limite de 40% da carga horária total do curso, a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais. Antes disso, somente era possível a oferta de disciplinas não presenciais nos cursos presenciais se não se ultrapassem 20% da carga horária do curso (Brasil, 2019).

Além disso, no início de 2020, a pandemia do Covid-19 ocasionou rupturas no sistema social como um todo. Devido às medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, muitos serviços públicos tiveram que ser adaptados e ofertados de forma remota (Brasil, 2020b). As instituições de ensino não estavam preparadas para essa transformação em um espaço tão curto de tempo. A nova configuração social, perante a crise pandêmica, fez com que estudantes e profissionais da comunidade acadêmica se adequassem às restrições e aos cuidados com a sua vida pessoal de forma a estarem presentes no momento de estudo, mesmo que remotamente. Isso exigiu do poder público adaptações na legislação educacional para assegurar o direito a educação à população. Neste sentido, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia do coronavírus - Covid-19 autorizada por meio da edição da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, mais tarde revogada pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, foi fundamental para que as instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino pudessem, em caráter excepcional, substituir “as disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos

educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (Brasil, 2020c, Brasil, 2020d, Art. 1º).

Percebe-se com isso, que a Educação a Distância, que já tinha um histórico promissor desde os seus suportes tradicionais (o impresso via correio, o rádio e a TV) até o seu auge com o advento da internet, demonstrou, com a implementação do ensino remoto emergencial, o potencial transformador do ensino online, que em um contexto bem adverso do que tinha sido planejado para a EaD, trouxe implicações para o ensino superior, como novas modalidades de ensino e estratégias didáticas, como por exemplo *Blended Learning*: um híbrido do ensino presencial com o remoto *online* (Sampaio *et al.*, 2023). Os autores advertem, no entanto, a importância de contextualizar o ensino remoto emergencial como algo diferente da EaD: enquanto esta é previamente planejada, envolvendo profissionais de várias áreas, além de professores e tutores, e equipe de suporte na área de tecnologia; aquele veio como forma de suprir, em caráter excepcional, a necessidade imediata da migração do ensino presencial para modalidade remota num período de isolamento social.

À Fase de Consolidação, um novo ciclo foi adicionado por Souza (2022). O do Reuni Digital - Programa de Expansão da EaD nas Universidades Federais. Motivado pelo alcance meta 12 do PNE 2014-2024, o programa pretende promover a educação aberta, flexível e a distância nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais. Por isso, foi inserido no Plano Estratégico Institucional - PEI do MEC (2020-2023) com o objetivo, dentre outros, de fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita por meio da EaD, institucionalizando programas de educação a distância nas universidades federais (Brasil, 2020a; Brasil, 2022f). Vê-se, com isso, mais uma vez tentativa do MEC de democratizar o acesso ao ensino superior, agora por meio da expansão da EaD das universidades federais.

2.2.2 Institucionalização da EaD nas universidades públicas

Embora a experiência brasileira com essa modalidade insira-se num aparato burocrático acomodado à oferta regular de educação presencial, as universidades federais incorporam a cada dia a EaD como uma oportunidade flexível de acesso à universidade, como uma modalidade de ensino normal, assim como é o ensino presencial. Para tanto, a institucionalização da EaD é condição indispensável para a perenidade da modalidade (Velo, 2022; Souza, 2022). Neste sentido, Ferreira e Carneiro (2015) compreendem a institucionalização da EaD como um processo, e não um produto acabado. Para os autores:

a institucionalização não é uma característica organizacional a ser aferida singularmente pelo binário “existente” ou “não existente”; configura-se, isso sim, por um continuum cujas coordenadas de posição revelam o nível de articulação dos processos que lhe dão forma. Em seu caráter processual, envolve a cristalização de conhecimentos, significados, valores e procedimentos, passando-se, organizacionalmente, do nível informal para o formal (Ferreira; Carneiro 2015, p. 2).

Os autores analisam os aspectos da institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro em cinco dimensões principais a partir dos indicadores associados, conforme (Quadro 3) abaixo.

Quadro 3 - Dimensões para a institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro

Dimensão	Indicadores associados
Planejamento	Associado à vocação institucional, à prospecção das políticas e dos procedimentos, ao fortalecimento das estruturas colegiadas, à integração entre as modalidades de educação presencial e a distância, à garantia de orçamento e ao processo contínuo de avaliação das políticas em EaD;
Organização	Associada à abrangência, à legitimidade, à publicidade e à qualidade acadêmica;
Infraestrutura	Associada à infraestrutura física, tecnológica e aos recursos acadêmicos apropriados;
Pessoal	Associado à existência de técnicos, docentes e profissionais multidisciplinares para a gestão técnico-pedagógica e administrativa para a oferta de cursos, bem como à legitimação institucional das equipes gestores às políticas de formação e de qualificação;
Serviço ao Estudante	Associado à garantia de plena participação dos estudantes dos cursos de EaD nas instâncias institucionais representativas, no acesso aos suportes acadêmicos e pedagógicos, bem como, aos auxílios e serviços a eles destinados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de Ferreira e Carneiro (2015).

Neste sentido, a importância do planejamento está no estabelecimento de diretrizes internas para a inserção da EaD em cursos e programas educacionais. Quanto à organização, importa a finalidade de obter a legitimidade e a abrangência nas unidades acadêmicas, promovendo a integração das modalidades presencial e a distância (Nunes; Silva; Campos, 2021). À infraestrutura importa questões estruturais como arquitetura física apropriada, estrutura tecnológica (internet, servidores, plataforma etc.), acessibilidade, e aperfeiçoamento constante dos materiais didáticos e plataformas de aprendizagem (Nunes; Silva; Campos, 2021; Ferreira; Carneiro, 2015). Já a importância da dimensão de pessoal está no suporte e o desenvolvimento de aplicações digitais, o apoio logístico administrativo e a da valorização do trabalho docente, e a dimensão de serviço ao estudante da EaD importa a participação discente nas políticas institucionais de permanência e êxito no acesso aos suportes acadêmicos (Ferreira; Carneiro, 2015).

Neste contexto, a Capes realizou um levantamento junto às IES do Sistema UAB com o intuito estabelecer referenciais para a institucionalização da EaD. Após amplo debate e

diálogo estabeleceu-se um documento contendo um conjunto de diretrizes norteadoras para o processo de institucionalização da EaD nas IES participantes do sistema (Brasil, 2017c). O documento traz dez dimensões que precisam ser cumpridas para que se efetive a institucionalização da EaD nas instituições que compõem a UAB:

- 1) estatuto, PDI e outros documentos legais na IES;
- 2) estrutura administrativa e recursos humanos;
- 3) estrutura física e ferramentas tecnológicas de suporte à aprendizagem e à gestão;
- 4) abordagens pedagógicas e estratégias em ambientes de educação híbrida;
- 5) formação docente e participação em modelos híbridos de educação;
- 6) participação plena dos discentes;
- 7) avaliação institucional;
- 8) avaliação da aprendizagem e certificação;
- 9) modelos de financiamento;
- 10) parcerias, mobilidade e internacionalização (Brasil, 2017c, p. 33-34).

Contudo, as discussões nas universidades públicas quanto a institucionalizar a EaD ganham contornos que, em muitos sentidos, são complexos e instigam processos de resistência: além do movimento de recepção, naturalização e concepção dos cursos existem outras questões como o preconceito à modalidade de ensino e a sua forma de financiamento (Marchisotti *et al.*, 2022; Veloso, 2022; Veloso; Mill, 2022).

No que concerne a preconceitos, observa-se que, embora as experiências iniciais da disseminação da EaD (por parte da UAB) tenham sido feitas sem cuidados, trazendo certo descrédito para a modalidade, esse preconceito vem diminuindo ao longo do tempo, o que pode ser percebido pelo crescimento da adoção do EaD (Marchisotti *et al.*, 2022). Em relação ao financiamento, de forma majoritária, o poder público oferta vagas em cursos EaD através do Sistema UAB, tal modelo de financiamento é feito via convênio firmado entre o governo federal, as IES e os municípios interessados em ofertá-la em seus domínios territoriais. Porém, a garantia de recursos é sempre para certo intervalo de tempo, ocasionando interrupção do serviço em função da mudança de prioridades na gestão da municipalidade ou da própria IES conveniada, e de cortes de gastos por parte do governo federal, entre outros problemas (Brasil, 2006; Brasil, 2022e). Para Cruz (2022) a proposta de institucionalização da EaD nas IES nas IES da UAB na teoria, é extremamente válida, no sentido de se institucionalizar paralelamente à oferta de cursos na modalidade EaD subsidiados por verbas de fomento, e de contribuir para que as elas tivessem um norte para se institucionalizarem ou darem prosseguimento a um processo já iniciado, porém, na prática, esses programas acabam por desestimular a institucionalização e, muitas vezes, impossibilitar que ela ocorra, constituindo, assim, um

paradoxo. A autora reflete que se as instituições efetivamente institucionalizassem a EaD, as ofertas próprias ganhariam força e a UAB poderia, portanto, desaparecer.

Quanto se trata de institucionalização da EaD, o Sistema UAB é, de fato, considerado como programa mais relevante para a efetivação da expansão das ofertas de cursos e vagas nas Ipes (Moreira, 2021), contudo outros modelos são possíveis. Neste sentido, o Reuni Digital cita, inclusive, a importância das Diretrizes Norteadoras para o Processo de Institucionalização da EaD nas IES da UAB apenas para orientar o início dos trabalhos, pois pretende traçar novas formas de incorporar a EaD nas universidades federais, por meio de aporte de recursos na matriz orçamentária para o custeio das atividades previstas, a partir do planejamento estratégico feito pela universidade federal, dentre outras ações (Brasil, 2022f). Contudo, naturalmente as resistências também vigoram a cerca deste programa. Várias instituições consideraram-no uma proposta oportunista, devido ao período pandêmico e as disposições da EC 95/2016 (teto dos gastos). A Universidade Federal da Bahia - UFBA, por exemplo, chegou a emitir a Nota Técnica SEAD/UFBA nº 01/2021, na qual orienta à decidida recusa ao programa Reuni Digital, apresentando uma série de pontos críticos ao programa. Para citar apenas alguns: a limitação da meta de expansão de vagas por conta dos cortes no orçamento nas IES, a criação de uma universidade federal digital, indo de encontro a institucionalização da EaD nas Ifes dentre outros (Ufba, 2021). Além disso, Farage (2021) alerta sobre a pretensão do programa de que a EaD deixe de ser uma modalidade para ser o próprio modelo de educação. Para outros autores, o projeto coloca em risco a própria noção de universidade, ao realizar a expansão precária das universidades públicas, reduzindo drasticamente a qualidade e a referência social destas instituições (Samagaia, Silva; Canuto, 2021; Thiengo; Mari, 2023).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são discutidos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Inicialmente traz-se a caracterização do estudo, que descreve a natureza, abordagem do estudo e o procedimento metodológico utilizado; e posteriormente, as etapas do estudo, composto pela elaboração do referencial teórico e empírico; a elaboração dos instrumentos de pesquisa, o universo e sujeito do estudo; e por fim, a coleta e análise dos dados.

3.1 Caracterização do Estudo

Esta pesquisa configura-se como de natureza aplicada, fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não (Vergara, 2016). Além disso, busca a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas sociais (Boaventura, 2004).

Do ponto de vista dos objetivos, tem finalidade exploratória. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) este tipo de pesquisa “tem como finalidade proporcionar mais informações-sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento”, isto é, “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (Prodanov; Freitas (2013, p. 127).

Quanto à abordagem da pesquisa presente caracteriza-se como qualitativa, visto que, pretende-se estudar como as interações ocorrem entre o assunto e a organização. Godoy (1995) afirma ser uma abordagem que possibilita uma visão ampla do fenômeno em estudo e sua manifestação nas atividades e procedimentos, considerando o dinamismo das situações do ambiente.

Neste sentido, o método de estudo será estudo de caso. Nesse tipo de estudo, podem ser definidos como objeto: um indivíduo, uma família, uma instituição, um grupo, uma comunidade etc. (Prodanov; Freitas, 2013). Ademais, devido sua característica intensiva e aprofundada, como também, a compreensão da existência de determinados comportamentos na organização. Yin (2001) considera o estudo de caso como a investigação de um fenômeno dentro de um contexto real em que os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos. Nas próximas seções são apresentadas as etapas da pesquisa para a consecução dos objetivos propostos.

3.2 Elaboração do Referencial Teórico e Empírico

A primeira etapa desta investigação consiste num levantamento de referências para elaboração do referencial teórico e empírico. Esta etapa se deu a partir de um estudo bibliográfico, que é “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (Vergara, 2016, p.48). Como estratégia de buscas, os pilares teóricos foram elaborados a partir dos seguintes eixos principais: Educação a Distância; Institucionalização da EaD; Plano Nacional de Educação e Democratização da Educação Superior. Neste sentido, além destes termos em português, utilizou-se termos em inglês como: *Distance Education*; *Distance Learning*; *online learning* *E-learning*; *Education plan*; *Nacional Education Plan*; *Expansion of Distance Education*; *Expansion of Higher Education*; *Institutionalization of Higher Education* e *Democratization of Higher Education*.

Para tanto, foram utilizadas as seguintes bases de dados: o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Google Acadêmico e as páginas de sites oficiais. A plataforma SciELO Brasil foi utilizada devido a sua disponibilização, em acesso aberto, de um grande conjunto de periódicos nacionais e podem ser classificados por assunto. Além disso, a biblioteca digital está integrada à plataforma da *Web of Science*, pertencente à empresa *Clarivate Analytics*, o que sugere um potencial disseminação de conteúdo (Cintra; Furnival, 2020). A escolha das bases foi devido a abrangência e uso comum nas pesquisas em ciências sociais aplicadas. Já o Google Acadêmico acomoda vários tipos de documentos: teses, livros, resumos, relatórios técnico-científicos, apresentações em conferências, seminários, patentes e documentos acadêmicos de todos os campos de pesquisa de diversas editoras e sociedades.

3.3 Pesquisa Documental

Além disso, utilizou-se de uma pesquisa documental, geralmente “realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza” (Vergara, 2016, p. 48). A importância da pesquisa documental para a pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2017), é que possibilita o uso de documentos como leis e documentos institucionais, como recurso de construção de estudo.

Para Bastos (2009), a organização é considerada a principal fonte que o pesquisador deve considerar, visto que os registros são uma fonte primária de dados. Neste sentido, para obter informações referentes aos aspectos normativos da presença da EaD na Ufal optou-se pela análise dos documentos institucionais tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), Estatuto e Regimento, resoluções, entre outros. Além de dados dos relatórios do Painel de Monitoramento do PNE e as Notas Estatísticas dos Censos da Educação Superior (Quadro 4).

Quadro 4 – Documentos utilizados na pesquisa

Documento	Normativo	Finalidade
PDI/Ufal (2019-2024)	Resolução nº 34/2019, de 25 de junho de 2019	Orienta as ações institucionais, fornecendo elementos basilares para o planejamento da gestão da administração central, dos campi fora de sede, das unidades acadêmicas (UAs) e de seus cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação entre os anos de 2019 e 2024.
PPI/Ufal	Resolução nº 34/2019, de 25 de junho de 2019	Parte integrante do PDI e deve manter com ele sintonia, no sentido de prover elementos que orientem a gestão da Universidade para a consecução de seus objetivos.
Estatuto da Ufal	Portaria MEC nº 4.067, de 29 de dezembro de 2003	Aprova as alterações do Estatuto da Universidade Federal de Alagoas, com sede e foro na cidade de Maceió, criada pela Lei Federal nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961, como uma instituição federal de educação superior pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão, mantida pela União, gozando de autonomia assegurada pela Constituição Brasileira, pela legislação nacional e por este Estatuto.
Regimento Geral da Ufal	Resolução nº 01/2006-Consuni/Cepe, de 16 de janeiro de 2006	Homologa o novo Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas, o qual disciplina os aspectos gerais e comuns da estruturação e do funcionamento dos órgãos e serviços da Ufal.
	Resolução nº 77/2023-Consuni/Ufal, de 24 de outubro de 2023	Altera dispositivos do Regimento Geral Ufal, e dá outras providências.
Instrução Normativa Conjunta - Prograd/Cied/Ufal	IN nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023.	Regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Alagoas.
PNE - Relatórios de Monitoramento	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Os relatórios trazem os resultados atualizados dos indicadores das metas do PNE, bem como análises sobre as tendências em cada indicador.
Notas Estatística do Censo da Educação Superior	Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.	Apresenta, sinteticamente, os principais resultados extraídos do Censo da Educação Superior. Sem pretender ser conclusivo, destacam-se algumas tendências verificadas ao longo dos últimos anos, ilustradas em gráficos e tabelas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.4 Instrumentos de Pesquisa

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 180), “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”. Além disso, as autoras advertem que “nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso”. Neste sentido, além da pesquisa documental, este trabalho utiliza-se de uma associação de métodos adequados a fim de atingir os resultados almejados.

Para tanto, foram elaborados os seguintes instrumentos como fontes de dados primários: questionário virtual e entrevista estruturada. O questionário é uma técnica de investigação através de indagações na forma escrita que procura captar crenças, opiniões, sentimentos do participante da pesquisa. Sua vantagem é a possibilidade de alcance de um maior número de sujeitos, além de permitir sua realização em momento julgado oportuno pelo participante (Gil, 1989). Já a entrevista é uma técnica de coleta de dados bastante adequada para obtenção de informações acerca de questões não objetivas, tais como questões cognitivas e afetivas (Gil, 1989). Neste trabalho, a entrevista foi do tipo estruturada, que é quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido, com formulário padronizado e elaborado com antecedência, o que permite comparar grupos de respostas (Prodanov, 2013).

Neste sentido, a elaboração das perguntas teve como base os registros referentes às principais questões problemáticas levantadas durante a construção do referencial do presente estudo, as buscas realizadas nos sítios oficiais da Ufal, bem como as observações realizadas em visita prévia à Coordenadoria Institucional de Educação à Distância - Cied, que teve a finalidade ter um primeiro contato com a realidade da EaD na Ufal. Desta forma, as perguntas foram adaptadas a partir autores como Matos, Beck e Souza (2020), de Veloso (2022) dentre outros, e de documentos como os Referenciais para o Processo de Institucionalização da Educação a Distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2017c), dentre outros (Brasil, 2019; Pimentel *et al.*, 2023; Ufal, 2023b; UFC, 2023).

Ademais, para facilitar a análise, os questionários foram divididos nos seguintes eixos: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal/recursos humanos e serviços ao estudante, conforme as dimensões de institucionalização da EaD preconizadas Ferreira e Carneiro (2015), adicionados de um eixo para comentários gerais, a exemplo do que foi realizado por (Veloso, 2022). No Quadro 5 são explicitadas as referências que foram utilizadas na construção do questionário (Apêndice C) e na estruturação das entrevistas (Apêndice D).

Quadro 5 - Referências utilizadas para a construção dos questionários

Eixos	Principais temas das questões	Referências
Planejamento	Projeção de vagas/cursos de EaD	Veloso (2022)
	Carga horária EaD em cursos presenciais	Brasil (2019); Ufal (2023) Veloso e Mill (2022)
	Representatividade da EaD	Veloso (2022)
	Previsão orçamentária para EaD	Veloso e Mill (2022)
Organização	Documentos que normatizam a EaD	Ufal (2006); Ufal (2019); Ufal (2023); Veloso (2022)
	Contribuição da EaD para o presencial	Veloso (2022)
	Organização da unidade gestora de EaD	Veloso (2022)
	Autonomia da unidade gestora de EaD	Veloso (2022)
Infraestrutura	Infraestrutura da unidade gestora de EaD	Veloso (2022)
	Espaços para as atividades presenciais	Veloso (2022)
	Suporte e orientação aos polos	Matos, Beck e Souza (2020)
Pessoal	Equipe de profissionais para suporte à EaD	Veloso (2022)
	Docentes exclusivamente na EaD.	Veloso (2022)
	Reconhecimento do esforço docente	Veloso e Mill (2022)
Serviço ao Estudante	Registro acadêmico dos discentes EaD	Veloso (2022)
	Acessos e assistência aos discentes EaD	Veloso (2022)
	Participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão e iniciação científica	Veloso (2022)
	Qualidade do ensino oferecido na EaD	Marchisotti <i>et al.</i> (2022)
	Qualidade dos profissionais formados na EaD e acompanhamento de egressos	Veloso (2022)
Comentários Gerais	Estratégias de institucionalização da EaD	Matos, Beck e Souza (2020)
	Adoção outros modelos de gestão/financiamento da EaD	Matos, Beck e Souza (2020) UFC (2023)
	Principais pontos positivos e negativos para a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD	Marchisotti <i>et al.</i> (2022); Matos, Beck e Souza (2020); Veloso (2022)
	Razões/motivadores para a existência de preconceito/resistência para com a EaD	Marchisotti <i>et al.</i> (2022); Veloso (2022); Veloso e Mill (2022)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.5 Objeto e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Alagoas - Ufal. Fundada em 1961, a Ufal é uma instituição federal de ensino superior, instalada no Campus A.C. Simões, no Campus CECA em Maceió, e em mais dois campi no interior do Estado: Campus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios e Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, e unidade em Santana do Ipanema. Atualmente (semestre 2014.1) são cerca

de 20.612 alunos (20.190 presencial e 422 EaD) com matrícula ativa nos cursos de graduação, distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, na capital, e nos campi de Arapiraca e do Sertão. Com relação ao quadro de pessoal, são mais de 1.600 servidores técnico-administrativos e 1.700 docentes (Ufal, 2024a; Ufal, 2024b).

A Universidade Federal de Alagoas tem uma longa histórica de experiência na modalidade EaD. Em síntese, inicia-se em 1998 através das ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos - Promual; logo após, há proposta de criação de um Curso de Pedagogia a Distância; no ano de 2000 ocorre a adesão da Ufal à Universidade Virtual Pública do Brasil - Unirede; em 2002 a Ufal é credenciada para a oferta de cursos na modalidade à distância, pela Portaria nº 2.631/02; Em 2005 integrou o Consórcio Unirede Oriental para na oferta de vagas nos cursos de Matemática, Química e Física à distância; em 2006 participou da oferta do curso piloto de Administração a Distância pela UAB (Mercado, 2007; Ufal, 2024a; Ufal, 2024b).

Desde então, a Ufal vem ampliando a oferta de novos cursos na modalidade à distância através do Sistema UAB, oferecendo, a partir de 2007, os cursos de Sistema de Informação Bacharelado, Pedagogia Licenciatura, Física Licenciatura, Administração Bacharelado (Mercado, 2007). Posteriormente ofertou os cursos de Administração Pública, Ciências Sociais, Geografia e Letras (Inglês, Português e Espanhol), chegando a dispor de 12 cursos de graduação em vários polos. A universidade já matriculou mais de 6.200 alunos e formou mais de 2.100 em cursos de graduação a distância (Brasil, 2022d).

A população de pesquisa é o conjunto sobre qual se tem interesse em adquirir resultados, pode ser formado por registros de arquivos ou grupo específico de seres humanos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Para a realização desta pesquisa foi considerada a participação de servidores da Ufal com experiências em EaD pela UAB. Quanto à seleção dos participantes da pesquisa, Stake (2011) aponta que a pesquisa qualitativa tem como característica a seleção intencional dos participantes, além das fontes primárias a fim de melhorar na compreensão do problema e objetivos da pesquisa.

Assim, esta pesquisa foi realizada em 2024 utilizando como critério seleção de grupos distintos para os questionários virtuais e para entrevistas, de forma que foi aplicado um questionário virtual com perguntas abertas e fechadas para o órgão gestor da EaD na instituição, a Cied, e entrevistas com servidores que atuam ou já atuaram como coordenadores de cursos de graduação EaD pela UAB na instituição ou como gestores das Unidades Acadêmicas que ofertam cursos de graduação EaD (Quadro 6). Esse critério justifica-se pois os sujeitos que no momento atuam ou possuem experiência prévia em cargos de gestão provavelmente têm um

maior conhecimento das condições objetivas e materiais recentes da EaD em sua instituição (Velo, 2022).

Quadro 6 - Seleção dos sujeitos da pesquisa

Instrumento aplicado	Sujeitos da pesquisa
Questionário virtual com o órgão gestor da EaD	Representante da Cied
Entrevista com diretores de Unidades Acadêmicas com	Gestores (Diretor(a)) das Unidades Acadêmicas: Centro de Educação (Cedu) Unidade de Arapiraca Faculdade de Letras (Fale) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Feac) Instituto de Ciências Sociais (ICS) Instituto de Computação (IC) Instituto de Física (IF) Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (Igdema) Instituto de Matemática (IM)
Entrevista com coordenadores de cursos de graduação EaD	Gestores das Coordenações de 12 de cursos de graduação EaD: Administração - Bacharelado Administração Pública - Bacharelado Ciências Sociais - Licenciatura Física - Licenciatura Geografia - Licenciatura Letras (espanhol) - Licenciatura Letras (inglês) - Licenciatura Letras (português) - Licenciatura Matemática - Licenciatura Pedagogia - Licenciatura Química - Licenciatura Sistemas de Informação - Bacharelado

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.6 Análise e organização de dados

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para análise de dados e informações coletadas, são combinadas duas técnicas: análise de conteúdo e análise interpretativa. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é formada por técnicas de análise das comunicações cujo intuito é por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitam identificar conhecimentos referente às condições de produção e recepção dessas mensagens. Esta técnica ocorre por meio de 3 etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Na primeira fase, a pré-análise, ocorre a escolha dos documentos que serão escolhidos e analisados conforme os objetivos. A segunda e terceira etapas são a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que estruturam a interpretação final. Posteriormente, realiza-se a codificação, enumeração e categorização do material de análise. E finalmente, a

etapa que os resultados encontrados são tratados por meio da condensação do levantamento de conteúdo, inferências e interpretação.

Dito isto, na pré-análise teve-se a organização dos materiais por meio da leitura flutuante; escolha dos documentos; objetivos e impressões do problema. Inicialmente, a leitura flutuante objetivou conhecer como o conteúdo é tratado nos materiais. Diante disso, surgem as impressões e as hipóteses (Bardin, 2011). A escolha dos documentos aconteceu pelo critério de fornecer as informações discutidas na pesquisa, como leis, manuais, decretos, além de visita à unidade gestora da EaD e coleta de informações disponíveis em sítios governamentais. Sendo definido o corpus, conforme Bardin (2011) define como o conjunto de documentos que seriam submetidos aos procedimentos analíticos. Posteriormente, no eixo de formulação de hipóteses, ocorre a reavaliação dos objetivos apontados para serem estudados na pesquisa, enquanto a hipótese verifica o cumprimento da proposição quanto aos dados coletados. Com isso, na pré-análise, acontece o preparo do material visto que ocorre antes da própria análise (Bardin, 2011). A exploração do material é o momento de organização do conteúdo, a fim de codificá-lo, para que haja uma descrição das características e a representação do conteúdo da pesquisa. Por fim, o tratamento dos resultados adquiridos e interpretação fundamenta a transformação do conteúdo em interpretações significativas conforme o objetivo almejado (Bardin, 2011).

Assim, na primeira fase originam-se documentos (subseção 3.2) referentes à leitura flutuante que subsidiaram a segunda fase, de análise de conteúdo, que abrange à exploração do material, por meio do qual foram feitas codificações. Pontua-se que as codificações desses documentos foram embasadas nos eixos propostos por Ferreira e Carneiro (2015): planejamento, organização, infraestrutura, pessoal/recursos humanos e serviços ao estudante.

Já os dados das entrevistas foram extraídos de arquivos de áudio gravados com o celular do próprio pesquisador e transcritos automaticamente em formato de texto no aplicativo *Word* por meio da ferramenta de transcrição de áudio integrante do aplicativo. Após a transcrição, foi feita a comparação dos arquivos em formato de texto com os áudios gravados, para eliminar os trechos incompletos ou inaudíveis e permitir a reprodução textual mais fidedigna das respostas concedidas nas entrevistas. Além disso, cada resposta foi transposta em planilha de dados do *Excel*, para facilitar a análise comparada respondentes.

Vale considerar que para a análise interpretativa deste trabalho, utiliza-se a triangulação metodológica com vistas à compreensão mais aprofundada dos aspectos que constituem a institucionalização da EaD na Ufal. Conforme Duarte (2009) alguns estudiosos entendem a triangulação como o uso de diferentes abordagens e métodos, colimando apreender a realidade de forma mais completa e sob diferentes perspectivas. Neste sentido, a análise exploratória dos

documentos da Ufal e dados acadêmico dos cursos EaD (quantidade de cursos, de ingressantes, de matriculados, de formados, periodicidade de abertura de turmas) foi realizada por meio de uma triangulação destes, com as informações obtidas a partir dos questionários e entrevistas. Além disso, consideram-se os indicadores do progresso da meta 12 do PNE II (2014-2024), conforme descrito na subseção 2.1.2 e as dimensões para a institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro, conforme descritas na subseção 2.2.2. Neste contexto, a relação entre os dados qualitativos pode trazer informações para fomentar as futuras ações da universidade para o desenvolvimento e ampliação da EaD.

3.7 Questões éticas

Durante o processo de pesquisa, as informações coletadas e os resultados serão mantidos em sigilos e acessados apenas pelos pesquisadores. Os dados serão preservados e utilizados apenas com a finalidade de pesquisa, não causando prejuízo ao participante ou instituição em que foi realizada a coleta de dados. Os questionários e banco de dados de análises serão gravados e armazenados pelos pesquisadores, não sendo divulgados à instituição. Os resultados serão compartilhados com a Ufal, tendo como intuito contribuir para consecução de seu objetivo de tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade.

Os participantes do estudo leram e concordaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B), com a finalidade de comprovação de anonimato na pesquisa. Tendo em vista que os questionários foram realizados a partir da opinião pública com participantes não identificados e que as entrevistas contêm perguntas estruturadas, que objetivam tão somente o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional e que não se revelarão dados que possam identificar os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados não foram submetidos ao comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas – Ufal.

3.8 Aplicação dos instrumentos de pesquisa

Por fim, para que fossem atendidos os objetivos propostos, o processo de coleta de dados foi realizado utilizando-se procedimentos específicos para cada um dos objetivos como descrito no Quadro 7:

Quadro 7 - Processo de coletas de dados e informações para consecução dos objetivos

Objetivo	Processo de coleta
Identificar, com base nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB, como a Ufal tem se organizado para expandir a EaD em sua prática institucional	Pesquisa bibliográfica e documental: PDI, PPI, Estatuto e Regimento, resoluções, relatórios de gestão, entre outros; Questionário virtual: com Cied; Entrevistas: com gestores de unidades acadêmicas.
Analisar os fatores internos e externos que podem impactar a oferta de novas turmas ou novos cursos EaD na Ufal.	Questionário virtual com a Cied; Entrevistas: com coordenadores de cursos, gestores de unidades acadêmicas.
Analisar os dados acadêmicos dos cursos ofertados na modalidade EaD pela Ufal.	Pesquisa bibliográfica e documental: extração de dados em sistemas acadêmicos; relatórios de monitoramento do PNE e do censo da educação superior; relatórios de gestão da Ufal; Ufal em números dentre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após a elaboração dos instrumentos de pesquisa conforme descrito no item 3.4 procedeu-se sua aplicação aos sujeitos discriminados no Quadro 6. O questionário virtual com o órgão gestor da EaD foi enviado à Cied no mês de maio de 2024. Já os instrumentos utilizados para as entrevistas com os gestores foram previamente aplicados a um vice-diretor de uma das Unidades Acadêmicas e a uma ex-coordenadora de um dos cursos de graduação EaD objetos da pesquisa, como forma de obter respaldo de especialistas no assunto para as questões, para posterior aplicação aos demais participantes, que ocorreu a partir do mês de junho, com encerramento das entrevistas em julho de 2024.

4 ANÁLISE SITUACIONAL

Este capítulo encontra-se dividido em quatro seções que tentam responder os objetivos propostos para este trabalho. Na primeira seção traz-se o perfil dos respondentes. A segunda analisa a EaD na Ufal como prática institucional, procurando identificar, com base nos referenciais para o processo de institucionalização da EaD da UAB, como a Ufal tem se organizado para expandir a EaD em sua prática institucional. Posteriormente, são trazidos os fatores internos e externos que impactam a EaD, abordando o planejamento da oferta de novas turmas ou novos cursos EaD na Ufal. E finalmente, aborda-se a contribuição da EaD na Ufal para o alcance dos índices da meta 12 do PNE, trazendo-se os dados acadêmicos dos cursos ofertados na modalidade.

4.1 Descrição do perfil dos participantes da pesquisa

Antes de proceder à descrição dos respondentes, ressalta-se que com o objetivo de resguardar a identidade dos gestores envolvidos nesta pesquisa elencam-se, por meio de códigos, os sujeitos que aceitaram participar como entrevistados, bem como as unidades acadêmicas que representam. Registre-se que a ordem dos códigos dos entrevistados foi realizada de forma aleatória e não tem qualquer relação entre os perfis de gestão dos respondentes ou mesmo com os códigos utilizados para as Unidades Acadêmicas (Quadro 8).

Quadro 8 - Códigos utilizados para resguardar a identificação dos entrevistados

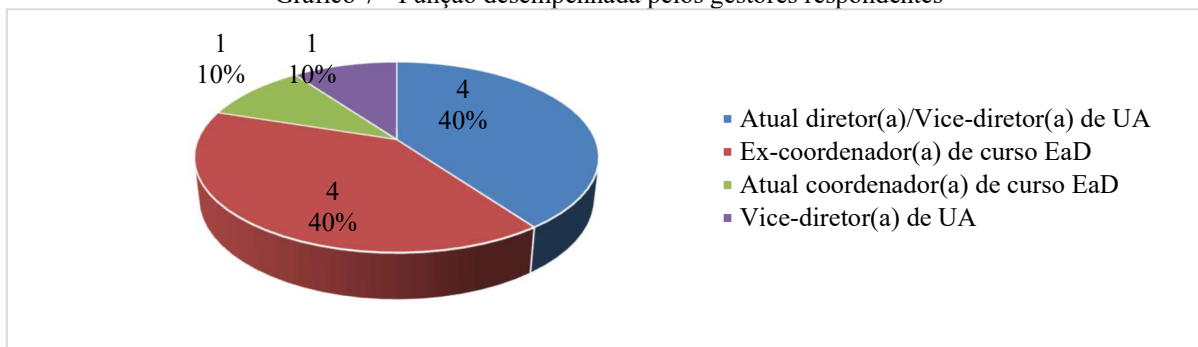
Código para coordenador(a) de curso		Código para Diretor(a) de Unidade Acadêmica		Código para Unidades Acadêmicas	
C-01	Coordenador(a) 01	D-01	Diretor(a) 01	UA-01	Unidade Acadêmica 01
C-02	Coordenador(a) 02	D-02	Diretor(a) 02	UA-02	Unidade Acadêmica 02
C-03	Coordenador(a) 03	D-03	Diretor(a) 03	UA-03	Unidade Acadêmica 03
C-04	Coordenador(a) 04	D-04	Diretor(a) 04	UA-04	Unidade Acadêmica 04
C-05	Coordenador(a) 05	D-05	Diretor(a) 05	UA-05	Unidade Acadêmica 05

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Além de um representante do órgão gestor da EaD na Ufal, a Cied, que respondeu um questionário, tem-se que as quantidades, bem como o perfil das funções dos respondentes são os seguintes (Gráfico 7): 05 atuais diretores de Unidades Acadêmicas, sendo que 1 deles está na função de vice-diretor e 05 coordenadores de cursos de graduação, sendo que apenas 01

deles está atualmente na função e 04 são ex-coordenadores que não estão exercendo mais a função devido a não oferta atual, mas que poderão voltar a exercê-la caso haja novas turmas, ou porque já foram substituídos por novos gestores.

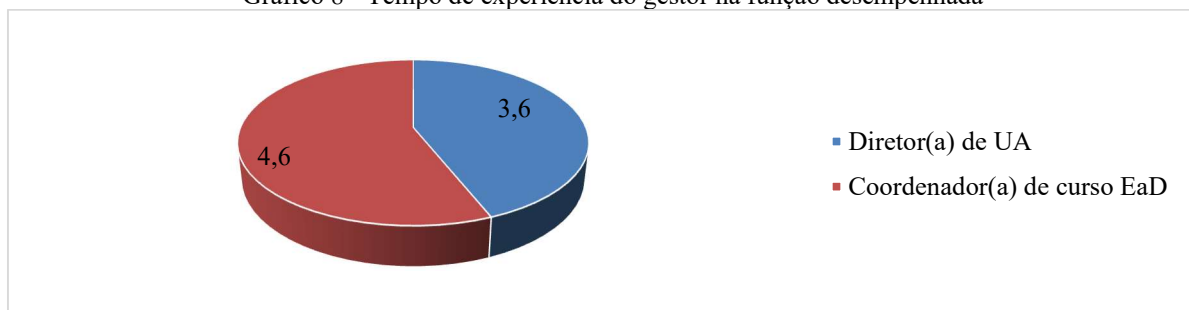
Gráfico 7 - Função desempenhada pelos gestores respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ademais os diretores possuem, em média, 3,6 anos de experiência no cargo, enquanto os coordenadores de cursos indicaram possuir 4,6 na média (Gráfico 8). Importante ponderar que alguns dos respondentes não vivenciam efetivamente a EaD na atualidade, já que alguns dos cursos não estão com turmas abertas no momento, o que poderiam prejudicar a análise de suas respostas. Porém, alguns dos diretores informaram já terem passado por experiências anteriores também como coordenadores de cursos EaD, ou mesmo como vice-diretores. Além disso, alguns respondentes também informaram já ter exercido as funções de docentes ou tutores em algumas disciplinas dos cursos, o que aumenta ainda mais a chance de já terem vivenciado situações diversas nos cursos e de possuírem um maior conhecimento das condições objetivas e materiais da EaD da instituição.

Gráfico 8 - Tempo de experiência do gestor na função desempenhada



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os respondentes diretores representam 04 das 09 Unidades Acadêmicas e 06 dos 12 cursos de graduação EaD ofertados na instituição, ao passo que os respondentes coordenadores

representam 04 cursos EaD. Registre-se, que os 05 diretores e os 05 coordenadores representam apenas 04 UAs e 04 cursos respectivamente, pois alguns cursos tiveram mais de um respondente, especialmente porque as entrevistas realizadas com os especialistas não foram descartadas, já que continham informações úteis para o estudo. Além disso, um dos diretores também participou como coordenador, totalizando uma amostra de 9 respondentes gestores. Ademais, alguns cursos foram representados somente pelos seus coordenadores e não pelo dirigente unidade, ao passo que outros foram representados pelos dirigentes, mas não se conseguiu entrevista com os respectivos coordenadores. Deste modo, tem-se que as respostas de todos os respondentes representam 07 dos 12 cursos EaD da Ufal e 05 das nove UAs que ofertam ou já ofertaram cursos EaD.

Dito isto, a próxima seção tenta responder os objetivos da pesquisa trazendo uma análise situacional da EaD na Universidade Federal de Alagoas - Ufal, por meio de uma triangulação e dos dados coletados nos sítios eletrônicos e documentos oficiais e das respostas aos questionários e entrevistas.

4.2 EaD como prática institucional na Ufal

Esta seção procura identificar, com base nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB, como a Universidade Federal de Alagoas tem se organizado para expandir a EaD em sua prática institucional. A justificativa por se utilizar das diretrizes de institucionalização da EaD desenvolvidas pela UAB/Capes se deu porque a modalidade EaD surgiu, em muitas instituições, devido ao fomento desse sistema. Em algumas universidades as práticas em cursos a distância começaram a se materializar antes de uma ampla inserção EaD no aparato burocrático. Na Ufal isso não foi diferente. Embora a universidade tenha experiências na EaD antes mesmo do surgimento do Sistema UAB, não se pode afirmar que a prática se encontrava materializada em seu aparato institucional. Aliás, este estudo tenta justamente observar os contextos da incorporação da modalidade na instituição.

Dito isto, e partindo-se para a apreciação empírica do objeto analisado, tem-se que nas próximas subseções são trazidos elementos que demonstram a incorporação da EaD na instituição a partir do planejamento, da organização e infraestrutura empregados à modalidade, bem como da gestão do pessoal que atua na EaD e dos serviços disponíveis aos estudantes.

4.2.1 Planejamento, organização e infraestrutura da EaD na Ufal

Para abordar a questão de planejamento, organização e infraestrutura da EaD em uma instituição se faz importante revisitar o que falam os seus documentos institucionais. A primeira dimensão elencada nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB se refere justamente aos documentos que normatizam a EaD na instituição. Lá são apontados o Estatuto e o PDI, dentre outros documentos legais na IES, como fundamentais para o processo.

Assim, ao questionar a unidade gestora da EaD na Ufal, a Cied, bem como ao realizarem-se buscas no site da Ufal, foram observadas tanto a presença de documentos normativos, que de alguma forma mencionam a Educação a Distância universidade, como de documentos que remetem a legislação educacional brasileira e da universidade que asseguram a prática da modalidade na Ufal. Neste sentido, além da Constituição Federal de 1988, que em seus artigos de 205 a 214 dispõem de forma abrangente sobre educação, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o site da Ufal menciona as normas do Ministério da Educação, como o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, a Portaria conjunta Capes/CNPq nº 2, de 10 de abril de 2013, que trata da criação da bolsa de coordenação de programas de pós-graduação, da Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016 (alterada portaria nº 139, de 13 de julho de 2017), que 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 UAB, dentre outros.

Como se observa, para que seja realizada internamente, a normatização da EaD passa primeiro por uma série de regulamentações nacionais. Muitas vezes, tais regulamentações podem não estar perfeitamente alinhadas à vocação institucional. Cruz (2022, p. 120) salienta, por exemplo, que a proposição da própria Capes orienta a “necessidade de que as instituições possuam estatuto, PDI e outros documentos legais é fundamental, porém, a UAB possui regulamento próprio, independente, e que se sobrepõe aos documentos de regulamentação internos”. Neste sentido, quando da adesão a propostas de cursos EaD, faz-se importante que a instituição esteja atenta a sua própria missão e objetivos institucionais, visto que são eles orientam o desenvolvimento de novos projetos, assegurando que estes contribuam de maneira significativa para o sucesso e a integridade da organização. Neste caso, o planejamento tem a ver com a inclusão prévia da EaD nos documentos institucionais, como no PDI (Nunes; Silva; Campos, 2021).

Antes de citar os documentos é importante esclarecer que metodologicamente pesquisou-se por documentos que se encontram disponíveis e de fácil acesso na página eletrônica da universidade. Desta maneira, dirigindo-se propriamente aos documentos oficiais da Ufal que mencionam ou normatizam a modalidade EaD foram encontrados os seguintes (Quadro 9) como principais:

Quadro 9 - Como a EaD é mencionada nos principais documentos oficiais da Ufal

Documentos	Dispositivos que mencionam a EaD
Estatuto da Ufal	Capítulo III, Seção I, Art. 29
Regimento Geral da Ufal	Título III, Capítulo I, Seção I, Art. 34 Título III, Capítulo I, Seção III, Art. 36, 41-B e 42-D Título III, Capítulo I, Seção VIII, Art. 58
PDI/Ufal (2019-2024)	Seção 4, subseção 4.1, 4.6, 4.7 Seção 5, subseção 5.1 Seção 8, subseção 8.1 Seção 9, subseção 9.2 Seção 10, subseção 10.3, 10.4 Seção 11 Seção 14, subseção 14.2 Anexo 2
PPI/Ufal (2019-2024)	Seção 7, subseção 7.2, 7.3, 7.4
IN - Prograd/Cied/Ufal nº 01/2023	Art. 1º - 14

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Além dos citados acima, a Ufal dispõe de uma série de outros documentos, a exemplo das próprias normas acadêmicas, resoluções, portarias, instruções normativas, manuais, guias e projetos dos cursos, alguns dos quais serão citados ao longo deste texto.

Estatuto e Regimento da Ufal

Partindo-se do que emana do Estatuto da Ufal, verifica-se que o documento traz uma única menção à educação a distância. O Capítulo III, que trata do Regime Acadêmico e Científico, aborda na Seção I sobre a oferta dos Cursos de Educação Superior. Seu Art. 29 traz que “A Universidade Federal de Alagoas oferece seus cursos nas modalidades: I -presencial; II - a distância” (Ufal, 2006, Art. 29). Percebe-se, portanto, que no documento mais importante da universidade, ou seja, no que lhe assegura a autonomia no exercício de suas atividades, a EaD já se encontra devidamente amparada.

Já o Regimento Geral da Ufal traz outras menções à EaD. No Capítulo I, que trata do ensino, na seção I, o Art. 36 traz uma ratificação do que já estava disposto no Estatuto. Mas,

para além disso, começa a elencar alguns critérios que os cursos oferecidos na modalidade a distância devem obedecer. Percebendo-se já aqui que a modalidade não é apartada do presencial.

Art. 36. Os cursos poderão ser oferecidos nas modalidades presencial ou a distância.
Parágrafo Único - Um curso oferecido na modalidade a distância deve ter, quando couber, a definição das atividades realizadas na modalidade presencial e da frequência mínima necessária para aprovação fixada em seu projeto pedagógico, nos marcos da legislação em vigor (Ufal, 2006).

As próximas menções vêm de alterações inseridas pela Resolução nº 77/2023-Consuni/Ufal no regimento. A Seção III aborda a avaliação da assiduidade e da aprendizagem, trazendo novamente a necessidade da presencialidade das atividades, e introduzindo a questão da interação dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. O dispositivo traz que:

Art. 41-B. Entende-se por assiduidade do/a discente a frequência às aulas (teóricas e/ou práticas) e às demais atividades presenciais e de EaD exigidas em cada componente curricular.
Parágrafo único. Para os componentes curriculares na modalidade a distância, a presença também pode ser computada a partir da entrega de atividades pelo/as discentes e/ou seus acessos e interações no ambiente virtual (Ufal, 2023c).

Ainda na Seção III, que aborda a avaliação da assiduidade e da aprendizagem, traz-se uma questão flexibilização concedida à EaD na divulgação dos resultados da avaliação da aprendizagem do aluno. O dispositivo do Art. 42-D aduz que:

Art. 42-D. É obrigatória a divulgação da nota de cada verificação de aprendizagem (1ª V. A., 2ª V. A. e 3ª V. A.) pelo/a docente da disciplina ou módulo em até 5 (cinco) dias úteis após sua realização, sendo possível a flexibilização deste prazo para os cursos na modalidade a distância conforme especificidades da organização didático-pedagógica da unidade (Ufal, 2023c).

Já a Seção VIII, que trata da Reopção, da Transferência e da Reintegração. Mostra que os discentes da EaD possuem direitos comparados aos do presencial, quando se trata de movimentação de sua matrícula institucional, inclusive no recebimento ingressantes portadores de diplomas EaD. O dispositivo do Art. 58 aponta que:

Art. 58. A Transferência Externa é destinada aos/às discentes regularmente matriculados/as em cursos presenciais ou na modalidade a distância (EaD) devidamente autorizados ou reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC-BRASIL –, de outras Instituições de Ensino Superior – IES –, públicas ou privadas, que desejam se transferir para cursos de graduação na modalidade presencial da UFAL.
Parágrafo único. A transferência dar-se-á para curso idêntico ao que esteja sendo frequentado pelo/a interessado/a, em outro estabelecimento de nível superior de ensino credenciado. [...]

Art. 60. O Portador de Diploma em curso de graduação obtido em IES nacional, na modalidade presencial ou EaD, grau bacharelado ou licenciatura, reconhecido pelo MEC-BRASIL, poderá concorrer a reocupação de vagas da UFAL, independente da área de formação, mediante processo seletivo específico (Ufal, 2023c).

A aceitação pela Ufal de diplomados EaD, reconhecendo-os sem distinção, é caminho para o que Nunes, Silva e Campos (2021, p. 7) apresentam por “legitimação social equivalente à da educação presencial, como a qualidade dos cursos, a aceitação de mercado, o crescimento nacional e as previsões de investimentos para sua expansão”. Nada disso é possível se não consta em seus próprios documentos. Além disso, é premente que a legitimação da EaD ocorra quando existe um “consenso de funcionabilidade, de aceitação e reconhecimento do processo por parte da comunidade interna” Moreira (2021, p. 21).

Neste contexto, o regimento geral da Ufal permite às Unidades Acadêmicas (UAs), organizadas por área de conhecimento, desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, administrando-as de modo autônomo sob a supervisão geral da Reitoria e de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Universitário. Cabe a cada UA aprovar e modificar seu Regimento Interno (Ufal, 2006). Assim, além do regimento e estatuto geral da Ufal, os regimentos internos das unidades desempenham um importante papel na normatização da EaD, pois elencam as competências das unidades quanto a ofertas dos cursos. Neste sentido, o Quadro 10 traz as principais disposições constantes nos regimentos das unidades que oferecem ou já ofereceram cursos de graduação EaD.

Quadro 10 - EaD nos regimentos internos das unidades ofertantes de cursos de graduação a distância (continua)

Unidades Acadêmicas	Documentos	Principais Disposições
Cedu	Regimento interno Cedu (1991) (proposta de alteração em 1999)	Não se encontrou o regimento interno recente na página da UA que mencione a EaD.
Feac	Regimento interno da Feac (2009)	Art. 2º - Competências para desenvolver atividades e oferta de cursos EaD; Art. 6º - A Coordenação de cursos graduação EaD compõe o Conselho da Unidade como membro nato; Art. 16 - Os cursos de pós-graduação Stricto Sensu e Lato Sensu vinculados podem ser oferecidos nas modalidades presencial, semi-presencial e à distância; Art. 45 - As coordenações de novos cursos de graduação e pós-graduação stricto-sensu EaD serão incorporados como membros natos do Conselho da Unidade.
Fale	Regimento interno da Fale (2010)	Não traz explicitamente disposições relacionadas a EaD.
ICS	-	Não se encontrou o regimento interno recente na página da UA que mencione a EaD.
IC	Regimento IC (2013)	Não traz explicitamente disposições relacionadas a EaD.

Quadro 10 - EaD nos regimentos internos das unidades ofertantes de cursos de graduação a distância(Conclusão)

Unidades Acadêmicas	Documentos	Principais Disposições
IF	Regimento interno do IF (2009)	Art. 5º - Competências para ministrar cursos EaD; Art. 6º - A Coordenação de Tutoria de Ensino a Distância integra a estrutura do Instituto de Física; Art. 7º - Coordenação de Curso (membro nato) e alunos da EaD compõem o Conselho da Unidade; Art. 15 - Organização dos cursos ministrados na forma EaD; Anexo Único - Coordenação, colegiado e secretaria de cursos EaD integram o organograma da Unidade.
Igdema	Regimento interno Igdema (2015)	Art. 7º - Coordenação de curso de graduação EaD compõe o Conselho da Unidade como membro nato.
IM	Regimento interno do IM (2010)	Art. 3º - Entre suas finalidades: ofertar cursos EaD; Art. 6º - Entre suas competências: Ministrar cursos de EaD Art. 29 - Organização dos cursos ministrados na forma EaD; Adendo 2- Coordenação, colegiado e secretaria de cursos EaD integram o organograma da Unidade.
Unidade de Arapiraca	-	Não se encontrou o regimento interno na página da UA que mencione a EaD.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Embora algumas UAs não disponham de regimentos atualizados, verifica-se que eles trazem como uma de suas finalidades a oferta de cursos e o desenvolvimento de atividades na modalidade EaD. Além disso, os documentos explicitam que os colegiados de cursos EaD também terão parte na composição na Câmara ou Conselho da Unidade.

Porém, apenas o fato de estar regimentado não assegura necessariamente a participação efetiva. Neste sentido, ao questionar os gestores sobre a representatividade que a modalidade EaD possuía nos conselhos e como se dava essa participação, com a devida ponderação da fala de D-02, que expressou certa dúvida: “salvo engano, o curso de graduação tinha votos no conselho, os de especialização eu acho que não tinha, mas eu não lembro, é anterior a minha época como diretor” (D-02), todos os gestores entrevistados afirmaram de forma inequívoca que a EaD tinha sua representação assegurada, tanto pelos os gestores dos cursos como pelos seus discentes. Isso é perceptível por exemplo, nas seguintes falas: “existe representação por parte do coordenador e do vice. O coordenador é o representante nato do conselho do instituto e o vice é o seu suplente por natureza” (D-03), ou em:

Desde a primeira turma, a coordenação tem assento fixo no conselho e os estudantes também têm representação estudantil. Então aqui, no conselho da gente, participam os estudantes do bacharelado, da licenciatura presencial e da licenciatura EaD. Hoje já tem acento garantido, já é cadeira fixa (D-04).

Importante a observação de que mesmo quando não há turmas ativas, ou seja, não tenham alunos efetivamente matriculados nos cursos, a representatividade da EaD nos conselhos é mantida. Segundo um dos gestores, “até hoje, inclusive, mesmo sem aluno, existe

a cadeira do coordenador do curso à distância” disponível no conselho da unidade (D-03). Isso é confirmado também por outros respondentes:

O coordenador do curso [...] é membro nato do conselho. A gente é regimental, membro lá dentro, ele tem acento, ele tem representatividade. Para você ter ideia, mesmo o curso estando sem alunos matriculados, ou seja, ele praticamente não está funcionando, mas ele é ativo. E o coordenador tem acento. [...] Além disso, o estudante do EaD, se ele quiser concorrer ao assento também no conselho, ele pode. Junto com os da licenciatura presencial e o bacharelado (D-01).

Neste sentido, o coordenador do curso, por ser um membro permanente do conselho participa ativamente e possui representatividade, conforme previsto no regimento. Além disso, os estudantes do EaD também podem concorrer a uma vaga no conselho da mesma forma que os alunos dos cursos presenciais.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI

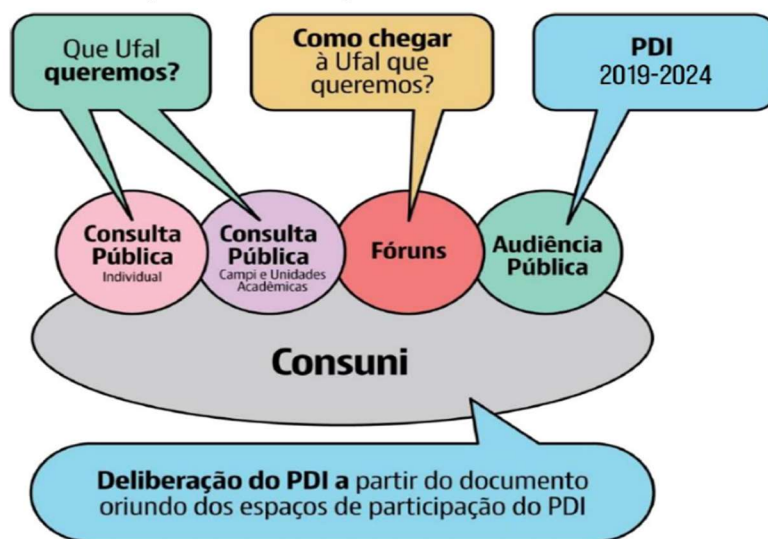
Um outro documento encontrado foi o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Este, que é um documento de planejamento e gestão institucional, considera a filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e as atividades finalísticas da instituição, definindo seus objetivos e determinando as melhores estratégias para atingi-los (Ufal, 2023a).

Saliente-se que o último PDI/Ufal (2019-2024) tem vigência até 2024 e que atualmente se encontra em elaboração o novo PDI, que deve vigorar de 2024 a 2027. Assim esta análise busca mesclar as referências à EaD disponíveis no documento atual com as informações que se tem até o momento da nova versão.

No que concerne ao PDI/Ufal (2019-2024), vale a pena mencionar o espírito participativo, amplo e democrático que ensejou a construção do documento. A metodologia (Figura 1) para a elaboração esteve ancorada na perspectiva de um planejamento democrático-participativo, contando com a coordenação de uma comissão central, a quem coube coordenar e supervisionar os trabalhos, com a atuação de subcomissões temáticas, responsáveis por elaborar as propostas dos objetivos estratégicos e ações do PDI, dentre outras funções, e com a participação da comunidade universitária na discussão, validação e sugestão das propostas. Além disso, os momentos de discussão das propostas foram compostos por ações como: Realização de fóruns para discutir a proposta do plano de ação do PDI 2019-2024, Realização de Audiência Pública, e Apresentação e debate ao Consuni para aprovação do documento. Dentre os instrumentos utilizados, os principais foram: Consulta pública online individual,

Consulta pública online coletiva, Fóruns temáticos, Audiência pública e, Deliberação e aprovação no Consuni (Ufal, 2019).

Figura 1 - Metodologia do PDI Ufal 2019-2024



Fonte: PDI/Ufal (2019-2024), (Ufal, 2019).

Dito isto, ao buscar referências sobre educação a distância contidas no PDI/Ufal (2019-2024) verificou-se que a EaD é mencionada em diversos pontos ao longo do texto e que o documento traz uma seção (seção 4.7) específica que discorre sobre a oferta da educação a distância na Ufal. Embora a Ufal já ofertasse curso EaD desde 1998, o documento aponta que foi a partir de 2006 que os cursos de graduação e especialização ofertados na modalidade a distância passaram a ser inseridos, majoritariamente, no âmbito do Sistema UAB, salientando que, desde que aprovados institucionalmente, os cursos podem ser oferecidos independentemente da UAB (Ufal, 2019). Ao discorrer sobre a oferta da educação a distância na Ufal o PDI possui subseções que abordam as temáticas (que serão mais detalhados oportunamente em outros tópicos ao longo deste texto) como:

- A abrangência geográfica e previsão de expansão da EaD: mostra como a EaD é distribuída em todo estado de Alagoas através dos polos de apoio presencial, e a previsão de criação de novos polos;
- A infraestrutura física, tecnológica e de pessoal: descreve sobre a disponibilização de laboratórios, e estrutura física e virtual geridas pela Ufal de pelas prefeituras parceiras;
- O perfil e capacitação dos tutores EaD: salienta a experiência acumulada dos tutores selecionados e a capacitação oferecida pela Cied para melhor qualificá-los;

- Os critérios de seleção e contratação: elenca critérios mínimos estabelecidos pela Capes, bem com a parceria da Cied e da Copeve na seleção de tutores e como se dá o vínculo dos bolsistas;
- A descrição das metodologias e das tecnologias adotadas na EaD e correlação com os PPC: dispõe sobre o uso do Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e outras metodológicas especificadas nos projetos pedagógicos de cada curso;
- A previsão de capacidade de atendimento do público-alvo: dispõe sobre estimativa de matriculados e o suporte e meios no atendimento aos educandos pelos coordenadores, secretários e tutores presenciais, seja nos polos ou na própria Ufal (Ufal, 2019).

Projeto Pedagógico Institucional - PPI

Outro documento citado foi o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O documento apresenta os aspectos da realidade institucional. Assim, ao firmar os princípios, diretrizes e compromissos a serem observados pela instituição, faz-se importante que o PPI insira a EaD como um dos caminhos que concorrem para o alcance da missão institucional. O PPI da Ufal é parte integrante do PDI (seção 7 do PDI) e mantém, com este, sintonia para consecução objetivos institucionais. Neste sentido, o PDI ratifica que a Ufal está geograficamente presente do litoral ao sertão do estado de Alagoas, realizando oferta das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão nas cidades em que há Campus, Unidade Educacional ou mesmo Polo EaD. O documento também confirma a atuação da Cied, órgão vinculado à Reitoria da Ufal, na missão coordenar os planos e ações de educação a distância e apoiar as iniciativas das Unidades Acadêmicas, mediante suportes acadêmico e operacional. Ademais, o documento traz que a Ufal se orienta pelo princípio de adesão à EaD, levando-se em conta o planejamento acadêmico, administrativo e social, de acordo com as demandas locais, buscando transcender o tradicional espaço da sala de aula, mas sem substituir a educação presencial enquanto modalidade prioritária (Ufal, 2019).

Plano de Desenvolvimento das Unidades - PDU

Ainda a respeito dos documentos normatizadores que podem, de alguma forma, contemplar a EaD podem ser citados documentos das próprias unidades acadêmicas como o Plano de Desenvolvimento de Unidade (PDU). Este é um instrumento institucional que garante o reflexo do PDI nas diversas unidades, sejam acadêmicas ou administrativas. Como já

explicitado, o atual PDI tem vigência até 2024 e atualmente as unidades estão em processo de elaboração dos seus PDUs, cujo conjunto de informações servirão efetivamente à retroalimentação para revisões e/ou elaboração do PDI. Assim, os PDUs servirão de base para o processo de elaboração do próximo PDI da Ufal, garantindo a sinergia de ações previstas em ambos os documentos (Ufal, 2023a).

A realizar-se uma busca no site da Ufal verificou-se que algumas unidades acadêmicas ainda não elaboraram os seus novos PDUs. O Quadro 11 traz disposições sobre a EaD que constam em diferentes versões desses documentos, conforme unidade analisada. Elencam-se somente os PDUs das unidades acadêmicas que ofertam cursos na modalidade EaD, visto que as demais unidades não constituem objeto deste estudo.

Quadro 11 - EaD nos PDUs das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos de graduação a distância

Unidades Acadêmicas / PDU	Principais Disposições sobre EaD dos PDU
Cedu/ PDU (2024-2027)	PDU atual em construção, disponibilizando apenas documentos de referência para construção.
Feac / PDU (2024-2027)	Informa que o curso de Administração Pública EaD teve sua oferta encerrada em 2017; Informa que os cursos presenciais pretendem inserir 20% de carga horária EaD; Há previsão de abertura de dois cursos de especialização EaD no âmbito da UAB; O PDU não contempla a abertura de novos cursos de graduação.
Fale / PDU (2024-2027)	Registra que a unidade possui 3 cursos de graduação à distância: Letras Espanhol EaD, Letras Inglês EaD e Letras Português EaD; Registra que o Conselho da unidade também é composto por coordenadoras(es) dos cursos à distância da unidade; Registra o caráter irregular da oferta de vagas dos cursos EaD; Registra por meio de uma matriz FOFA: Fraqueza “Falta de condições para maior integração entre os cursos da EaD e os cursos Presenciais”, como ameaça “As críticas e represálias sociais e políticas que têm minado a Educação à Distância” e como oportunidade o “Desenvolvimento de parcerias com instituições federais a fim de que se institua o curso de bacharelado de tradutor/intérprete à distância”; Traz o objetivo de manter ou elevar a qualidade dos cursos com meta de Conceito de Curso (CC) igual ou maior que 3 para os cursos EaD; Traz a proposta de Curso de Letras Libras Bacharelado, mas não especifica a modalidade de oferta.
ICS / PDU (2012-2017)	Trata da criação do curso de Ciências Sociais (licenciatura) EaD, por meio adesão ao PARFOR em 2012.
IC / PDU [s.d.]	Não traz informações sobre EaD.
IF / PDU (2024-2027)	Ratifica seu regimento interno sobre a organização e a composição do curso de Licenciatura em Física EaD; Esclarece que o curso é vinculado à UAB e que o ingresso de novos alunos e o número de vagas e polos atendidos, depende de edital externo e com processo de seleção próprio; O Planejamento Plurianual da Unidade traz como meta a criação de 01 novo curso de graduação, mas não especifica a modalidade pretendida.
Igdema / (2012-2017)	Ratifica seu regimento interno com o curso de EaD compondo o Conselho do Instituto; Trata da oferta do curso de Geografia (licenciatura) EaD, a partir de 2013.
IM / (2022-2026)	Ratifica o regimento dispendo sua atuação acadêmica e a finalidade em desenvolver atividades e ofertar cursos EaD; Trata de metas sobre a organização secretarias de cursos presencial e EaD.
Unidade de Arapiraca	A página da UA não disponibiliza o PDU da unidade para consulta.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Documentos da Unidade Gestora de EaD na Instituição

Ainda a respeito de documentos normatizadores, Cruz (2022, p. 120) adverte que a “UAB possui regulamento próprio, independente, e que se sobrepõe aos documentos de regulamentação internos”. Para a autora “as regras da UAB são rígidas e não levam em consideração os contextos institucionais internos”.

Neste sentido, procurou-se por outros documentos que contemplam a EaD na Ufal, como os documentos elaborados pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - Cied, que embora ainda não tenha concluído seu regimento interno, usualmente elabora alguns documentos, como instruções normativas, manuais e guias (Quadro 12) com a finalidade de normatizar ou tornar praticáveis ações da EaD na instituição.

Quadro 12 – A EaD nos documentos da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância – Cied

Documentos	Principais Disposições
Instrução Normativa Cied Nº 01, de 12 de setembro de 2023 (retificada em 2024)	Dispõe sobre diretrizes relativas à elaboração, entrega e acompanhamento do Plano de Tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Alagoas (UAB/Ufal).
Instrução Normativa Cied Nº 02, de 09 de novembro de 2023 (retificada em 2024)	Dispõe sobre diretrizes relativas ao acompanhamento semestral da tutoria nas disciplinas ofertadas na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Alagoas (UAB/Ufal).
Manual da tutoria em cursos da Universidade Aberta Do Brasil - Cied (2023)	Objetiva orientar tutores e demais envolvidos nos cursos da Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Manual Discente Especialização - Cied (2024)	Fornece informações sobre a Ufal e características gerais da modalidade EaD.
Guia do Coordenador [s.d.]	Traz algumas orientações, para que a gestão do curso ocorra de forma harmoniosa e buscando acompanhar os parâmetros da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes
Instrução Normativa Cied Nº 02, de 31 de maio de 2013	Define regras para concessão de diárias e passagens pela Capes/UAB para participação em eventos na área de Educação a Distância e TIC na Educação.
Guia de Produção de Material Didático [s.d.]	Orienta o(a) professor(a) na elaboração do material didático a ser utilizado nos cursos oferecidos na modalidade a distância na Ufal, por meio da Cied.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Instrução Normativa Conjunta - nº 01/2023

Um outro documento que normatiza a EaD na Ufal é a Instrução Normativa Conjunta - nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal. Esta instrução normativa (IN) é fruto de discussões nos diversos Fóruns e grupos organizados, nos três segmentos da Ufal, através de reuniões presenciais e/ou

virtuais que foram realizadas durante o ano de 2022. Ela regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância nos cursos de graduação presenciais da universidade (Ufal 2023b).

Dentre outras disposições, a IN nº 01/2023 a prova a possibilidade de inserção de carga horária na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 20% da carga horária total do curso. Além disso, prevê que, quando devidamente autorizados pelo Conselho Universitário, os cursos de graduação presenciais ofertados através de programas especiais, via editais e/ou convênios, poderão implementar em seus projetos um percentual de carga horária na modalidade EaD de até 40% (Ufal 2023b).

Projetos pedagógicos dos cursos - PPC

Ainda contemplam a EaD na instituição documentos como os projetos pedagógicos dos cursos - PPCs. Naturalmente, os próprios PPCs dos cursos ofertados na modalidade EaD já trazem em sua essência uma descrição detalhada dos objetivos do curso, dos componentes curriculares, do perfil do egresso, além da metodologia a ser utilizada na modalidade. No entanto, é importante salientar que os PPCs de cursos presenciais também podem fazer alusão a elementos da Educação a Distância ao descrever seus projetos. Eles podem inclusive dispor de determinado percentual de carga horária EaD nos seus componentes curriculares. Neste sentido, ambas as modalidades devem atualizar seus projetos, a fim de contemplar a realidade atual.

A introdução de carga horária EaD em cursos presenciais não é algo trivial na legislação. Essa possibilidade já foi posta em várias legislações que normatizam o tema. Um marco regulatório, neste sentido, foi a Portaria nº 2.253/2001, do MEC, que autorizou as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino a introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, desde que não excedessem 20% (vinte por cento) do tempo previsto para integralização do respectivo currículo e que os exames finais fossem realizados sempre presencialmente (Brasil, 2001b). Sua revogação pela Portaria nº 4.059/2004 ampliou para as demais IES a possibilidade de introduzir EaD nos currículos dos cursos presenciais reconhecidos, mas permanecendo o limite de 20% (vinte por cento) e a obrigação de avaliações presenciais (Brasil, 2004).

Posteriormente, a Portaria nº 1.134/2016 estendeu a prerrogativa às IES que possuem pelo menos um curso de graduação reconhecido (Brasil, 2016). Recentemente, a Portaria nº 2.117/2019 estabeleceu que as IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD até o limite de 40% da carga horária total do curso (Brasil, 2019).

No âmbito da Ufal, como já explicitado, o documento que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais da universidade é a Instrução Normativa Conjunta nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal. Sendo possível introduzir até o limite de 20% da carga horária total do curso; além de prevê o limite de 40% em cursos ofertados através de programas especiais, desde que devidamente autorizados pelo Conselho Universitário. De qualquer forma, constitui requisito aos cursos presenciais que optarem pela oferta de carga horária na modalidade EaD a atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), sendo que estes deverão detalhar, claramente, na matriz curricular, o percentual da carga horária dos componentes ofertados, parcialmente, a distância, e indicar as metodologias a serem utilizadas, necessitando o plano de ensino do componente curricular descrever as atividades a serem realizadas.

Diante do exposto, e no intuito de verificar como a EaD é tratada nos projetos pedagógicos de cursos presenciais, precedeu-se à análise dos PPCs de cursos presenciais oferecidos pelas unidades acadêmicas. O Quadro 13 abaixo elenca somente os PPCs das unidades acadêmicas que ofertam cursos na modalidade EaD, visto que as demais unidades não constituem objeto deste estudo.

Quadro 13 - Projetos pedagógicos de cursos presenciais das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos de graduação a distância (continua)

PPC Presencial / Ano de atualização	Disposição sobre EaD / Carga horária (CH) EaD
Pedagogia Licenciatura (2021)	TICs integradas ao processo de ensino e aprendizagem; AVA como mecanismo facilitador na promoção de uma aprendizagem híbrida, colaborativa e ativa; Não dispõe sobre CH EaD.
Administração Bacharelado (2022)	Utilização de plataformas virtuais de ensino de forma complementar.
Ciências Econômicas Bacharelado (2009)	Não dispõe sobre CH EaD.
Ciências Contábeis Bacharelado (2023)	Ferramentas de TIC disponibilizadas por meio de AVA (Moodle); Não dispõe sobre CH EaD.
Letras Espanhol Licenciatura (2019)	Uso das ferramentas de tecnologias atuais por meio de AVA; Implantação de sistemas de tutoria e reforço das monitorias, sejam elas via presencial ou a distância; Não dispõe sobre CH EaD.
Letras Francês Licenciatura (2024)	Incorpora às disciplinas e aos componentes curriculares atividades realizadas por meio AVA, mas com processo avaliativo integralmente presenciais; Implantação de sistemas de tutoria e reforço das monitorias, (presencial ou a distância); Não dispõe sobre CH EaD.

Quadro 13 - Projetos pedagógicos de cursos presenciais das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos de graduação a distância (conclusão)

PPC Presencial / Ano de atualização	Disposição sobre EaD / Carga horária (CH) EaD
Letra Inglês Licenciatura (2020)	O uso das ferramentas de tecnologias atuais por meio de AVA; Implantação de sistemas de tutoria e reforço das monitorias, (presencial ou a distância).
Letras Libras Licenciatura (2016)	Possui um laboratório de informática equipado para videoconferência e atividades de modalidade à distância; Não dispõe sobre CH EaD.
Letras Português Licenciatura (2019)	Não dispõe sobre CH EaD.
Ciências Sociais Bacharelado (2018)	Promove o uso das ferramentas de TIC por meio de AVA; Implantação de sistemas de tutoria e reforço das monitorias (presencial ou a distância); Não dispõe sobre CH EaD.
Ciências Sociais Licenciatura (2018)	Promove o uso das ferramentas de TIC por meio de AVA; Implantação de sistemas de tutoria e reforço das monitorias (presencial ou a distância); As disciplinas têm a possibilidade de serem complementadas com atividades à distância por via do uso da Plataforma Moodle; O currículo desenvolvido será complementado com a realização de atividades semipresenciais em algumas disciplinas; Não dispõe sobre CH EaD.
Ciência da Computação (2019)	O colegiado poderá, observados os normativos e limites legais, modificar a carga horária presencial das disciplinas para carga horária de EaD e vice-versa; Pelo menos uma disciplina já contempla percentual EaD.
Engenharia de Computação (2014)	Utilização AVA em disciplinas; O docente responsável pela disciplina, poderá dedicar até 20% da carga horária de sua disciplina em atividades pedagógicas na modalidade à distância.
Física Bacharelado (2019)	Promove o uso das ferramentas de TIC por meio de AVA; Atividades Semipresenciais pelo <i>moodle</i> ; Não dispõe sobre CH EaD.
Física Licenciatura (2023)	Promove o uso das ferramentas de TIC por meio de AVA; Atividades Semipresenciais pelo <i>moodle</i> ; Não dispõe sobre CH EaD.
Geografia Bacharelado (2020)	Promove o uso das ferramentas de TIC por meio de AVA (Moodle) As aulas na modalidade a distância e ou semipresenciais não podem ultrapassar os 20% da carga horária total do curso;
Geografia Licenciatura (2020)	Promove o uso das ferramentas de TIC por meio de AVA (Moodle); As aulas na modalidade a distância e ou semipresenciais não podem ultrapassar os 20% da carga horária total do curso.
Matemática Bacharelado (2023)	Não dispõe sobre CH EaD.
Matemática Licenciatura (2023)	Não dispõe sobre CH EaD.
Química Licenciatura (2019)	Ferramentas de TIC disponibilizadas por meio de AVA (Moodle) Até 20% EaD da carga horária total do curso, desde que haja a previsão pelo docente no plano de disciplina.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Neste sentido, ao questionar os diretores das UAs sobre as discussões a respeito de atualizações nos PPCs de cursos presenciais para compor um percentual de EaD nos currículos conforme preconiza a IN nº 01/2023, apenas um dos respondentes afirmou que os cursos da sua UA já estão com os 20% de sua carga horária aprovados no PPC pelo Consuni, salientando a necessidade de se obter autorização também do colegiado do curso, em um processo em que o professor elabora um planejamento e encaminha o pedido ao colegiado, que então analisa e decide se aprova ou não:

Os cursos têm 20% aprovado no PPC pelo Consuni. É como está na resolução do MEC e o professor que vai dar [...] o EaD não é por disciplina, é por curso todo, se o professor quiser, ele precisa ter autorização do colegiado [...]. Funciona assim: o professor pede autorização e, por exemplo, excepcionalmente, o professor precisa fazer uma outra atividade, aí ele faz o planejamento, ele dá entrada do pedido no colegiado, e o colegiado aprecia e aceita o não. Mas esses dois cursos precisam da apreciação do colegiado. Os dois cursos têm a previsão de 20% de carga horária a distância e é o máximo, quer dizer, era o máximo, agora é 40% (D-05).

Embora, na fala desse gestor, perceba-se até um detalhamento do procedimento adotado pelo colegiado para aprovação das disciplinas que serão ministradas na EaD, verifica-se que a discussão sobre a introdução de carga horária EaD, ainda se encontra em uma fase muito inicial na maioria das UAs. Além disso, o planejamento do docente que pleiteia ministrar sua disciplina nessa modalidade parece estar mais direcionado para uma necessidade pessoal, do que de uma necessidade pedagógica. Isso é mais evidente nas falas de outros entrevistados:

Existe sim esse discurso de introduzir carga EaD, só que ainda está muito embrionário. Ainda está muito introdutório. As pessoas ainda estão visualizando isso como apenas uma alternativa para sanar o problema da falta de professor que se ausenta [...]. Por enquanto, a discussão está nesse nível, que não é o nível ideal. A gente sabe que a ideia é você estruturar uma disciplina que tenha um viés para ser ministrada na modalidade à distância, e isso estar lá escrito no PPC do curso [...] (D-03).

Tem-se comentado. Está se discutindo ainda, mas não está ainda efetivado no PPC. Está seguindo aquela norma que tinha antes, daqueles 20%, por que aí poderia aplicar para um caso de impensado, que aí a universidade fica muito esvaziada, aí as aulas do presencial, colocam no formato remoto. Mas aí é muito esporádico, não está regulamentado no projeto pedagógico (D-04).

Percebe-se, portanto, que os professores veem a introdução de carga hora EaD apenas como uma solução temporária para lidar com suas ausências, ao passo que o objetivo seria estruturar uma disciplina com um enfoque específico para ser ministrada na modalidade à distância, o que precisaria estar claramente descrito nos PPCs dos cursos, que ainda não foram devidamente atualizados para refletir isso.

Mesmo que de uma forma não ideal, percebe-se uma abertura por parte das UAs em permitir o uso da modalidade EaD no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de algumas disciplinas dos seus cursos presenciais. Para tanto, os colegiados e os Núcleos Docente Estruturantes - NDS dos cursos vêm, cada um em seu ritmo e em diferentes níveis de discussão, procurando atualizar os seus PPCs para permitir a introdução de um percentual de carga horária EaD:

Os nossos cursos já estão trabalhando em uma atualização, [...] as formas como isso vai ser inserido no projeto é responsabilidade dos NDEs de cada um dos cursos, mas

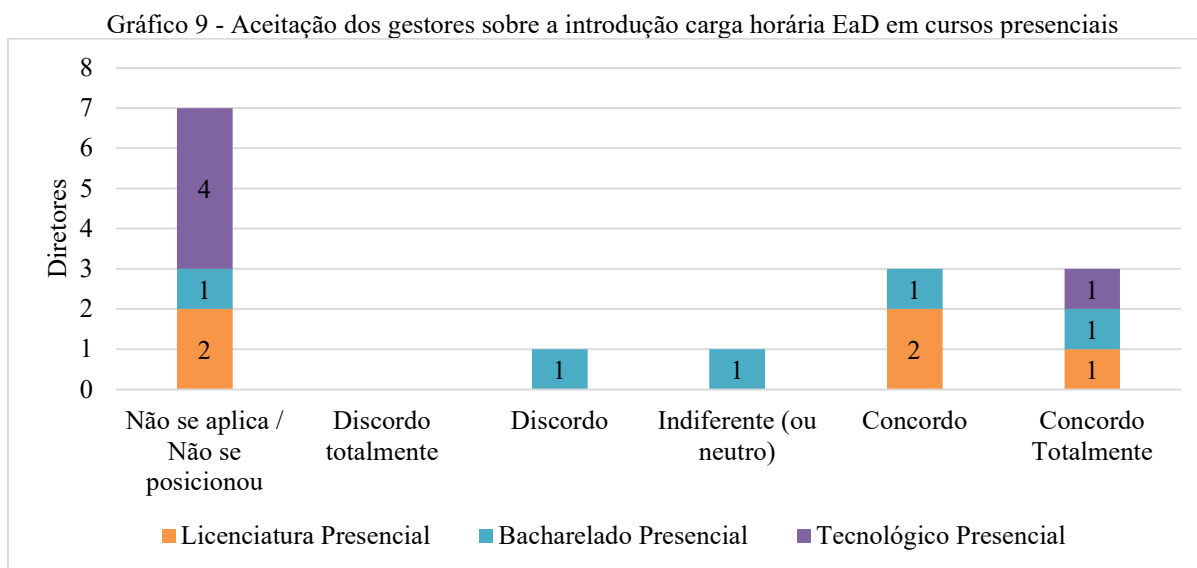
até onde eu sei, todos os 3 cursos estão com interesse em inserir a carga horária (D-02).

No segundo semestre do ano passado, a gente discutiu um pouco essa questão da introdução de carga horária EaD nos cursos presenciais. Mas houve um movimento na universidade para um percentual até 40%. Aí nesse percentual de 40% a gente não concorda. Mas a gente chegou a um consenso discutindo em assembleia. Não chegou a ser aprovado ou introduzido no projeto pedagógico, mas a gente trabalha com uma permissão, que é permitida por lei, até 20%. Que isso já está nas normas da universidade, então é possível que os nossos cursos presenciais utilizem até 20% da carga horária. Um professor pode pegar até 20% da carga horária dele e trabalhar atividades do tipo à distância (D-03).

Para tanto, faz-se importante a participação do órgão gestor da EaD na instituição. A colaboração da Cied nesse processo é fundamental. Além de ter elaborado em parceria com a Prograd a IN nº 01/2023, por meio de um de seus núcleos, o Núcleo de Acompanhamento de Polos e Cursos (NAPC), que desenvolve análises, presta assessoramento, e faz articulação e acompanhamento dos Cursos EaD/Ufal, a Cied também permanece presente acompanhando e prestando esclarecimentos a respeito das discussões concernentes a introdução de atividades de EaD em cursos presenciais da Ufal, bastando que as UAs, em sua autonomia administrativa, requeiram tal colaboração (Pimentel, 2023). O que vai ao encontro da afirmação de Veloso (2022, p. 93), para quem a “introdução de disciplinas a distância nos cursos presenciais se relaciona de forma direta às práticas e à presença da unidade gestora dentro das universidades”.

Diante do exposto, questionaram-se os diretores a respeito da concordância em introduzir um percentual (20% ou 40%) de carga horária EaD nos cursos de graduação presenciais de suas respectivas Unidades Acadêmicas. Alguns deles preferiram não se posicionar sobre o assunto para algumas categorias de cursos, ora porque o tipo de curso não é ofertado pela unidade, ora por se tratar de algo que deve ser partir de uma decisão institucional. O Gráfico 9 mostra o quantitativo de gestores respondentes que concordam ou não com uma introdução de até 20% de carga horária EaD em cada um dos tipos cursos de graduação presenciais: bacharelado, licenciatura ou tecnológico.

Observa-se, portanto, que há uma aceitação mais forte de introduzir o percentual de 20% nos cursos de licenciaturas, e menor nos cursos de bacharelado. Segundo o relato de D-01 não há nada contra “na adoção, na introdução, no exercício, na prática de utilização desses 20%”. D-01 não vê “problema nenhum com a utilização das novas tecnologias da informação como recursos para melhorar a relação ensino-aprendizagem”, seja para qualquer um dos tipos de curso, bacharelado, licenciatura ou tecnológico (D-01).



Outros, porém, entendem que só “dá trabalhar bem” tal carga horária em cursos de licenciatura (D-04). A maioria dos gestores nem cogitam introduzir um percentual acima disso, pois para eles 40% é uma carga horária muito elevada para um curso presencial. Contudo, para D-03, mais do que o percentual em si, o que deve ser levado em conta é a possibilidade que cada disciplina tem de ser ministrada em formato EaD:

Se for uma disciplina, um conteúdo que realmente seja possível de ser trabalhado nesse tipo de modalidade eu acho interessante. Não é qualquer conteúdo que dá para trabalhar assim. Então, é preciso pensar bem se é possível, se o conteúdo realmente se adequa a essa modalidade. Se adequando, e se for interessante para o curso eu concordo (D-03).

Estrutura administrativa, física e digital da EaD na Ufal

Dentre as dimensões trazidas nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB encontram-se as que tratam de questões como a estrutura administrativa, bem como a estrutura física e digital. Neste sentido, discorre-se como a EaD está inserida no aparato organizacional, seja nos aspectos administrativos ou de infraestrutura física e digital.

Atualmente, a estrutura da Ufal é composta por três instâncias: 1 - Órgãos de deliberação coletiva (Conselho Universitário, Conselho de Curadores, Conselhos de Campus Fora de Sede, Conselhos de Unidades Acadêmicas e Colegiados de Cursos); 2 - Órgãos Operativos (Reitoria, Campi Fora de Sede, Unidades Acadêmicas e Órgãos de Apoio Administrativo/Acadêmico) e; 3 - Locais de oferta (Campus Sede, Campus Fora de Sede, Unidade Educacional na Sede, Unidade Educacional Fora de Sede e Polo de Educação à Distância). No que se refere a estrutura

disponibilizada à EaD, as instalações administrativas da reitoria, dos órgãos de apoio, dos campi e das unidades educacionais contam também com a estrutura dos serviços públicos estaduais e municipais, especialmente na manutenção dos polos de apoio presencial.

Art. 4º - Compõem a estrutura da UFAL as seguintes instâncias:

I – Órgãos de deliberação coletiva:

[...]

II – Órgãos Operativos

[...]

2.4. Órgãos de Apoio Administrativo/Acadêmico.

III - Locais de oferta:

[...]

3.5. Polo de Educação à Distância.

Parágrafo Único - O Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas conceituará as instâncias referidas neste artigo (Ufal, 2015, p. 2, grifo nosso).

A Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - Cied

Conforme preconizado por Veloso (2022, p. 89) “a partir da análise da estrutura organizacional referente à EaD, torna-se possível aquilatar aspectos importantes que estão relacionados à presença e às funções da modalidade no seio institucional”. Neste sentido, e como já explanado anteriormente, a Ufal dispõe de um órgão que trata especificamente da educação a distância, a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied). O órgão foi criado em 2007 com a missão coordenar os planos e ações da EaD na instituição, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante propostas educacionais inovadoras e integração de TDIC nas modalidades presencial e a distância (Ufal, 2024d).

Para a Capes o núcleo gestor de EaD pode estar localizado junto à reitoria ou outro campus da instituição, mas é interessante que esteja em local exclusivo para maior foco em suas ações e melhor atendimento institucional. Ainda é recomendado que o núcleo gestor de EaD seja uma unidade autônoma, subordinada à reitoria como qualquer outra unidade acadêmica da IES (Brasil, 2017c). Assim, ao pesquisar sobre a autonomia da Cied para executar as suas funções, verificou-se que até o ano de 2005 a educação a distância na Ufal estava vinculada ao Centro de Educação - Cedu por meio do Núcleo de Educação a Distância (Nead), mas a partir do momento em que começam a surgir novas demandas de outras áreas, devido especialmente às discussões sobre a constituição de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB), a EaD deixa de ser uma ação quase que exclusiva do Nead e entra na ordem do dia de várias Unidades Acadêmicas e outras áreas, criando-se, em 2006 um Comitê Gestor de Educação a Distância, formado por representantes das Unidades Acadêmicas, Pró-Reitorias e pesquisadores da área

de EaD (Mercado, 2007). Só posteriormente, em 2007, por meio deste Comitê Gestor, cria-se a Cied (Ufal, 2024c). Neste sentido, a história de criação da Cied vai ao encontro do que afirma Veloso (2022, p. 89), para o qual “esse órgão, ainda que possa ter sido germinado noutras experiências anteriores, estabelece-se, de forma mais estruturada e, conseqüentemente, perene, com a adesão ao Sistema UAB enquanto política de fomento”.

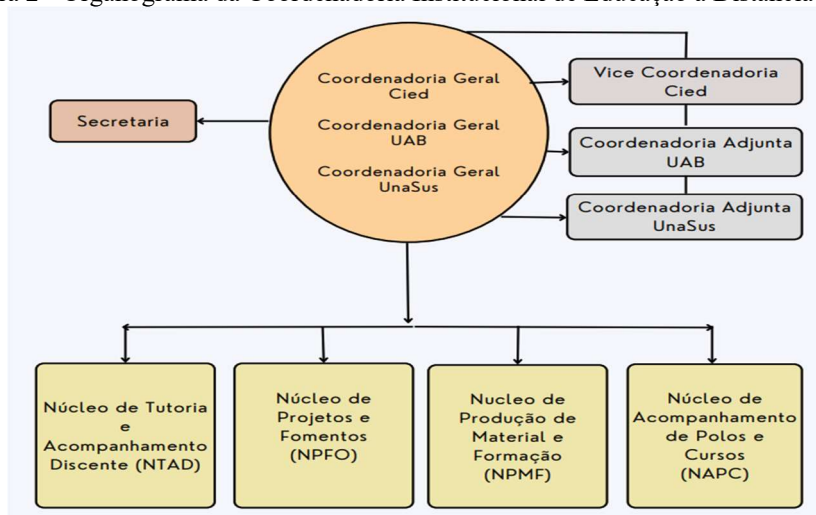
Observa-se que, no começo, a autonomia do órgão gestor da EaD na Ufal esteve atrelada às ações do Cedu, passando posteriormente a ser representada pelo Comitê Gestor, e então pela Cied, mas é importante frisar que somente em 2015, ao considerar a necessidade de inserção no contexto institucional da universidade das estruturas multicampi e levando em conta as modalidades de ensino (presencial e a distância) e os espaços acadêmicos de aplicação de conhecimento, foi que a Resolução nº 03/2015/Consuni/Ufal incorporou a Cied ao modelo institucional da Ufal. Assim, assemelhando-se ao trabalho de Veloso (2022), cuja maioria das unidades gestoras (60%) estavam vinculadas às reitorias, a Cied já cumpre o requisito proposto pela Capes, por ser um órgão de apoio acadêmico vinculado à Reitoria (mais especificamente à Pro-reitoria de Graduação), com sede própria, localizada no Campus A. C. Simões, nas proximidades da Reitoria (Ufal, 2015; Ufal, 2024c).

A importância de que a Ufal proporcione em sua estrutura organizacional um ambiente apropriado para as ações em educação a distância reside em que, de acordo como as dimensões propostas pela UAB-Capes, a instituição deve ter um núcleo gestor de EaD que comporte os programas de fomento, tais como UAB entre outros, e cujo dirigente responda pela educação a distância (Brasil, 2017c). Neste sentido, observa-se que a Cied é coordenada por um representante escolhido por indicação da reitoria, a quem cabe a responsabilidade pela política de implementação da EaD na Ufal, e que, em sua estrutura administrativa (Figura 2) há composição de outras coordenadorias como a da UAB (responsável pela coordenação das atividades dos cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB) e da UnaSus (Sistema Universidade Aberta do SUS, que atende às necessidades de capacitação e educação permanente dos profissionais que atuam no Sistema Único de Saúde) (Ufal, 2024c).

A Cied é composta ainda por uma secretaria e por 4 (quatro) núcleos. O Núcleo de Projetos e Fomentos (NPFO) é responsável pela captação dos recursos para ofertas dos cursos EaD por meio de editais da Cied; já o Núcleo de Acompanhamento de Polos e Cursos (NAPC) desenvolve seu trabalho na perspectiva da análise, assessoramento, articulação e acompanhamento entre os Cursos EaD/Ufal, Polos UAB/Ufal, Capes, Unasus, MEC, entre os sistemas que controlam as especificidades da EaD/Ufal; Por sua vez, o Núcleo de Tutoria e Acompanhamento Discente (NTAD) tem por premissa implementar a política de EaD

relacionada aos discentes e tutores dos cursos de graduação e pós-graduação, ou seja, um setor de apoio e assessoramento às coordenações dos cursos referente à temática discente e de tutoria e; por fim, o Núcleo de Produção de Materiais e Formação (NPMF) atua na formação do corpo docente e técnico dos cursos e produz materiais relevantes para a EaD (Ufal, 2024c).

Figura 2 - Organograma da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied)



Fonte: Cied/Ufal (Ufal, 2024c).

As atividades gerais da gestão da coordenadoria conjugadas com as ações desses quatro núcleos permitem à Cied apoiar as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante suportes acadêmico e operacional. Para Veloso (2022) as finalidades do órgão gestor da EaD em uma universidade são as de planejar, orientar, supervisionar, executar e avaliar ações diversas na modalidade. Neste contexto, dentre as atribuições e ações desenvolvidas pela Cied podem-se verificar as seguintes:

- Acompanhamento do processo de formação de professores para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- Introdução de atividades de EaD em cursos presenciais da Ufal;
- Suporte tecnológico e didático na produção de material didático para EaD;
- Apoio no desenvolvimento do Projeto Pedagógico de cursos, definição dos conteúdos, escolha de mídias e implementação de materiais em ambiente virtual;
- Realização de estudos, pesquisas, debates e eventos com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES), sociedades científicas, empresas e setores da sociedade, direta ou indiretamente envolvidos com a EaD;
- Busca de financiamento para apoiar ações em EaD como, por exemplo, preparo de pessoal, monitoramento, gestão, implantação de polos descentralizados, aquisição de infraestrutura tecnológica e produção de materiais didáticos;
- Planejamento da política de infraestrutura tecnológica de EaD e dos polos de atendimento, envolvendo manutenção, modernização e segurança dos laboratórios, equipamentos e bibliotecas;
- Estruturação de equipe multidisciplinar para acompanhar as ações de EaD;
- Tutoria, suporte tecnológico, desenvolvimento web, acompanhamento e avaliação, assessoria e pesquisa para novos cursos (Ufal, 2024d).

Nota-se que existe consonância das atribuições da Cied com as indicadas por outras IES, tanto nos referenciais da Capes (2017c), quanto nas pesquisas realizadas por Veloso (2022) com gestores de 25 universidades, e por Cruz (2022)¹ (Quadro 14).

Quadro 14 – Principais Atribuições das Unidade Gestora EaD

Capes (2017c)	Veloso (2022)	Cruz (2022)
Apoio institucional na oferta de cursos a distância	Apoio institucional na oferta de cursos a distância	Administração do AVA e de outros softwares utilizados na EaD
Apoio na elaboração de projetos de cursos a distância ou semipresenciais	Apoio institucional na oferta de cursos a distância	Formação de profissionais para atuar com EaD
Administração de Ambiente Virtual de Aprendizagem e outros softwares educacionais	Administração e/ou gerenciamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem	Apoio na elaboração de projetos de cursos a distância
Apoio institucional na oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais	Apoio institucional na oferta de disciplinas a distância na educação presencial	Produção de salas para o ambiente virtual de aprendizagem
Produção de videoaulas e outros vídeos	Apoio na elaboração de inovações educacionais e pedagógicas	Produção de videoaulas e outros vídeos
Apoio institucional no uso de tecnologias na educação	Produção de videoaulas e outros materiais audiovisuais	Produção de videoaulas e outros vídeos
Produção de salas para o Ambiente Virtual de Aprendizagem	Apoio institucional no uso de tecnologias digitais na educação	Credenciamento de polo EaD
	Atividades referentes à extensão	Apoio ao uso de tecnologias na educação
	Produção de materiais didáticos como livros digitais e/ou impressos, revistas, entre outros	Unidade acadêmica (oferta de cursos)
	Produção de materiais didáticos como livros digitais e/ou impressos, revistas, entre outros	Produção de livros didáticos, apostilas

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), baseado em Brasil, (2017c) Veloso (2022) e Cruz (2022).

Infraestrutura física e digital na Cied, nos campi e polos de apoio presencial

No que se refere a questão de infraestrutura física e digital disponíveis à EaD observa-se que, além das instalações da própria Cied, a instituição conta com as estruturas dos campi, das unidades educacionais, dos polos de apoio presencial, bem como da estrutura dos serviços públicos estaduais e municipais. Para a Capes as IES que atuam com a EaD devem estar continuamente empenhadas em manter infraestrutura física e digital adequadas à sua necessidade de atuação (Brasil, 2017c, p. 36).

Por isso, sugere que as IES, junto ao núcleo gestor de EaD, provenham e gerenciem alguns serviços e ambientes para a universidade e suas parceiras. Neste sentido, o Quadro 15 elenca quais dos itens sugeridos pela Capes estão disponíveis na Cied.

¹ Pesquisadora mostra as atribuições de unidades gestoras da EaD das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir das diretrizes para educação a distância da rede (Conif, 2019).

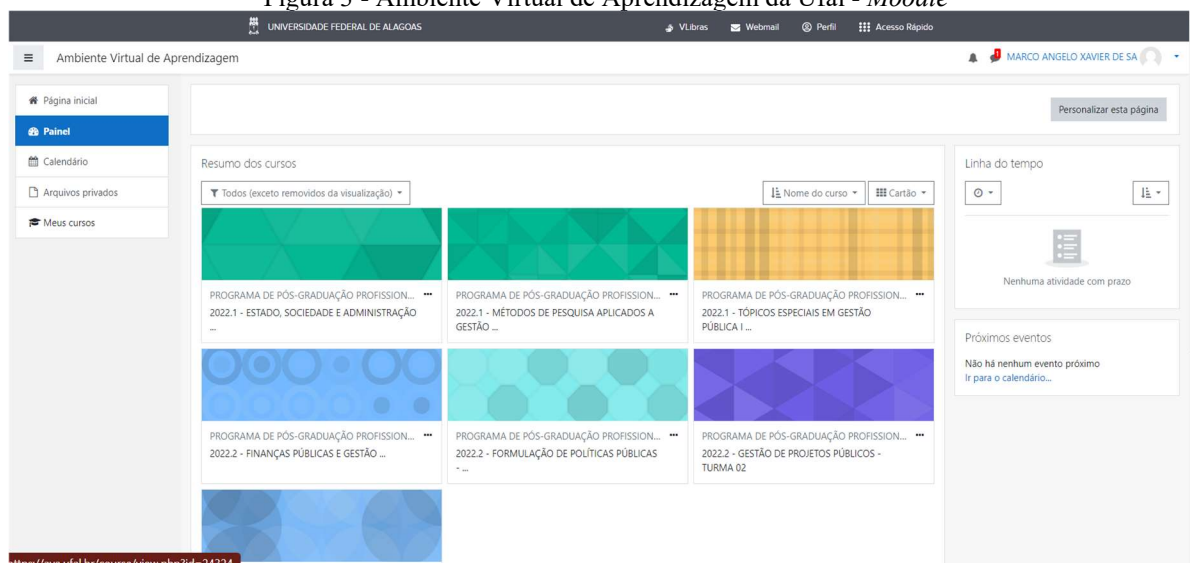
Quadro 15 - Infraestrutura física e digital disponíveis na unidade gestora da EaD - Cied

Recomendações da Capes	Disponíveis na Cied
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Sim
Sistema de gestão acadêmica	Sim
Acervo (repositório)/biblioteca digital	Sim
Serviços de webconferência	-
Estúdios para gravação de videoaulas	-
Laboratórios virtuais	Sim
Software e estrutura física para produção de material didático	Sim
Salas de tutoria	-
Salas de videoconferência	-
Salas de aula/auditórios	-
Laboratórios didático-pedagógicos	-
Instalações administrativas	Sim
Polos de atendimento presencial	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Verificou-se fazem parte da infraestrutura física e/ou virtual da Cied: AVAs, sistema de gestão acadêmica; acervo (repositório)/biblioteca digital; laboratórios virtuais; software e estrutura física para produção de material didático; instalações administrativas e os polos de atendimento presencial. Em negrito foram marcados os elementos relatados pela maioria dos respondentes da pesquisa de Veloso (2022). Nota-se que foram comuns apenas os itens: Ambientes Virtuais de Aprendizagem e instalações administrativas. Concernente a AVAs, percebe-se uma preferência, tanto da Ufal como das demais instituições pelo uso de *moodle* (Figura 3), a principal plataforma de sustentação das atividades dos cursos a distância na Ufal.

Figura 3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Ufal - Moodle



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de captura do AVA da Ufal.

Para Veloso (2022, p. 94) tal proeminência da ferramenta de gestão de ensino-aprendizagem é sustentada “especialmente por ser um *software* livre, de código aberto, o que elimina custos de aquisição e, é claro, oferece possibilidades amplas de adequação às especificidades institucionais”. Nota-se, no entanto, a utilização por alguns professores de ferramentas mais sofisticadas como o *Google Classroom*.

Na Ufal, o AVA, assim como os demais sistemas, são gerenciados pelo Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI), mas a Cied tem papel fundamental na implementação de materiais nesse ambiente virtual, bem como na oferta de treinamento para utilização do ambiente pelos envolvidos, como docentes e tutores (Ufal, 2019).

Embora, verifique-se que a Cied não disponha de todos os serviços e ambientes sugeridos pela Capes, observa-se que nos campi, nas unidades acadêmicas que ofertam cursos EaD, ou mesmo nos polos de atendimento presencial também eram disponibilizados alguns espaços.

Neste sentido, ao questionar os gestores das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos EaD sobre a disponibilização de espaços físicos e/ou virtuais (laboratórios, bibliotecas, salas de informática) para suporte aos seus cursos EaD, pode-se observar que, nas respostas de alguns dos entrevistados, há possibilidade de utilização da infraestrutura das UAs nesses cursos, sendo uma prática que, de certa forma, é encorajada regimentalmente na instituição:

É da natureza da Ufal que todos os servidores dentro da Ufal tenham acesso à toda a estrutura da Ufal. Então todos os campi estão à disposição dos nossos cursos passados e futuros. Aqui no prédio [...] a gente tem 2 laboratórios de informática médios, eu diria, com 20 e 14 computadores. [...] A gente tem também diversas bases e laboratórios virtuais no site da Ufal, que são acessados a partir da Cied, contratados pela universidade. Então tem um certo suporte, sim (D-02).

Além dessa comunhão dos espaços da instituição, que podem ser compartilhados pelas Unidades Acadêmicas entre si para a utilização dos estudantes. As UAs costumam a disponibilizar seus espaços para dar suporte aos seus respectivos alunos, sejam eles pertencentes a cursos de qualquer modalidade de ensino:

Especificamente e para os nossos cursos, a gente tem uma sala, um laboratório exclusivo só para os alunos ficarem (D-05).

A gente tem uma sala que a gente chama sala de estudos, que aí nessa sala de estudos tem tanto uma biblioteca – que não é uma biblioteca, mas tem livros que eles podem consultar, físicos – e tem computadores, são 4 computadores disponíveis para os alunos. Eles usam juntos. A gente não faz essa distinção de, só bacharelado usa, ou licenciatura presencial, não. É uma sala para que caiba todo mundo (D-04).

A gente tem. Laboratórios de ensino, eles poderiam utilizar, agendando junto com o professor, sala de informática. A gente teria esses espaços disponíveis, caso eles, precisassem, sim. Por exemplo, laboratórios, nós temos 4 laboratórios de ensino, a sala de informática a gente tem uma sala de informática, que pode ser utilizada via agendamento do professor da disciplina, tranquilamente para utilizar (D-01).

Outro respondente não falou especificamente do suporte disponibilizado pela UA aos cursos da modalidade EaD, mas pontuou que em uma eventual oferta de cursos presenciais com carga horária de 20% ou 40% EaD, tal suporte não poderia ser ofertado da forma ideal, devido a estrutura limitada e precária da UA afirmando.

A estrutura que a gente para suporte para os estudantes realmente ela é bastante precária. A gente tem um laboratório de informática aqui, mas isso é muito pouco para atender toda a demanda. A gente não tem uma rede de internet muito boa. E não temos recursos digitais. A única coisa que tem são materiais escritos pelos próprios professores, que nem é uma coisa muito adequada para as tecnologias digitais (D-03).

Porém, além da infraestrutura física e tecnológica das UAs, os gestores pontuaram a possibilidade compartilhamento do espaço do polo de apoio presencial, que é localizado no próprio campus, mas é gerido pela prefeitura.

No caso, quando existia curso a distância, o curso não era da unidade acadêmica, ele era da Cied. Então a gente tinha um polo aqui no campus que os alunos se deslocavam para lá. Então o suporte presencial era feito lá, não era feito aqui (D-03).

Para os alunos de Maceió, na época, a gente montou uma sala na Feac, tinha um laboratório de informática lá, mas a gente deixou de usar porque não tinha mais aluno (D-01).

E a gente tem no bloco 14 o Polo EaD de Maceió, gerido pela prefeitura de Maceió [...] que tem um pouco mais de computadores, tem em torno de 30. Não são exclusivos da EaD. Eles são utilizados por todos os cursos da unidade (D-02).

Algo interessante que pode ser extraído da fala de D-02 é sobre a possibilidade utilização da estrutura montada para EaD, como os laboratórios do polo, por parte dos alunos dos cursos presenciais. Diante do exposto, é perceptível que o surgimento da EaD na Ufal pode ter promovido mudanças na infraestrutura da universidade, de forma a beneficiar também os cursos presenciais. Neste sentido, aos gestores foi proposto elencarem quais foram as principais mudanças na infraestrutura, seja física ou virtual, percebidas em suas respectivas Unidades Acadêmicas ou na instituição como um todo após o surgimento e a expansão da EaD. Seguem os relatos:

Quando a expansão da EaD surgiu, o [UA-02] aderiu à proposta... fornecendo a sua força de trabalho, com técnicos e docentes. Em contrapartida recebeu recursos para montar laboratórios, compra de computadores, compra de kits experimentais. E esses kits, também, uma parte aqui, uma parte espalhada para os polos. Isso no âmbito da unidade. Mas a universidade também teve expansão, ganhou o prédio para hospedar a coordenação, um prédio reservado para hospedar a Coordenação Institucional de Ensino a Distância - Cied. Então isso aconteceu com essa expansão do EaD, quando a Ufal aderiu à proposta (D-01).

Há algum tempo teve a abertura da Cied, que não é do início da universidade, é mais recente. A gente teve alguns laboratórios abertos [...] Entre os espaços físicos, eu acho que tem que ser incluído o núcleo integrado para a preparação de materiais de aulas virtuais para a interação virtual. [...] Principalmente sobre a questão virtual, a gente teve o desenvolvimento [...] do *moodle* aqui na universidade como plataforma institucional para uso. E esse *moodle* tem sido trabalhado ao passar do tempo e ele vem se integrando cada vez mais ao sistema acadêmico. Então a gente tem, por exemplo, já há alguns anos, uma ferramenta que transforma automaticamente as turmas do presencial em turmas virtuais, no *moodle*. Então, quer dizer, a gente tem tido uma integração cada vez maior. Então, eu acredito que tem tido uma mudança das bases das plataformas virtuais da Ufal se adaptando a esse novo modelo (D-02).

Primeiro que se adotou o *moodle* como um Ambiente Virtual de Aprendizagem institucionalizado por regimento. Então *moodle* foi institucionalizado regimentalmente, como o Ambiente Virtual Aprendizagem da Ufal, que não tinha. Foi criada a própria Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - Cied, que, tem prédio próprio, inclusive equipe, gestão. [...] Teve a criação do polo aqui no campus, de educação a distância. A rede em si, ela teve que ser evoluída por uma questão própria de evolução tecnológica. Não dá para manter a mesma rede lógica que se tinha quando a EaD surgiu. A própria demanda da universidade exigiu isso. Quando a pandemia voltou mesmo, eu lembro que teve um problema nos servidores da Ufal, que começaram a travar, porque foi muito acesso simultâneo durante a pandemia e o reitor teve que correr atrás de equipamentos. Mas a unidade em si não mudou nada não. Todas essas questões que falei foram institucionais (D-03).

Na unidade acadêmica, a gente criou a sala da coordenação da EaD, que aí tem computador, tem impressora, tem armário. Então, gerou-se toda a infraestrutura para a coordenação funcionar, e aí também serve de apoio, porque, às vezes, o aluno precisa de tirar dúvida, documento; então tem um telefone e tudo. E recentemente chegou uma técnica para nos dar apoio técnico também. [...] Na Ufal, eu sei que tem várias salas, laboratórios. A própria Cied tem o espaço para atender essa demanda. [...] Além do polo que tem ali no bloco da Feac, tem o polo Maceió lá instalado (D-04).

Tem o prédio da Cied, que até hoje não é usado, o NTI que fica lá. Tem a UAB aqui na Feac, que a gente parou de usar. [...] Se tiverem os mesmos computadores, não devem nem funcionar mais, são antigos. Mas mudança física... eu acho que tem muito pouca mudança física da universidade para preparação desses cursos. [Sobre mudança virtual] Sempre foi o AVA, desde a origem é o AVA, nunca mudaram o sistema - que é um sistema bem ruim, por sinal. A maioria dos professores daqui não usavam. Usavam o *classroom*. Aqui o pessoal prefere usar *google classroom*, que tem muito mais ferramentas (D-05).

Como se pode perceber a principal mudança física (lembrada, inclusive, por todos os respondentes) foi a reserva de um prédio para hospedar a Coordenadoria Institucional de Ensino a Distância - Cied, que como já exposto trata-se de um órgão cuja sede está localizada no Campus A. C. Simões, próximo à Reitoria da Ufal. Embora, se percebe a insatisfação em relação a utilização do prédio destinado unidade gestora por parte de um dos respondentes, é

notório que ter um espaço físico exclusivo e estrutura de gestão própria é importante para que o órgão consiga cumprir sua missão de coordenar os planos e ações da EaD na instituição, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas, sem conduto depender do planejamento delas.

Um segundo item citado pelos gestores no que concerne às mudanças físicas foi a construção do polo Maceió. O Prédio atualmente está instalado junto ao bloco da Feac, mas é gerido pela prefeitura de Maceió e serve como polo de apoio às atividades presenciais dos cursos ofertados na modalidade EaD. Tem computadores, que como visto, não servem apenas para os alunos da EaD, mas pode ser utilizado também por alunos e professores dos cursos presenciais. Além disso, citam-se a destinação de salas para laboratórios de ensino e de informática, bem como para instalação das coordenações dos cursos criados e para convivência dos estudantes.

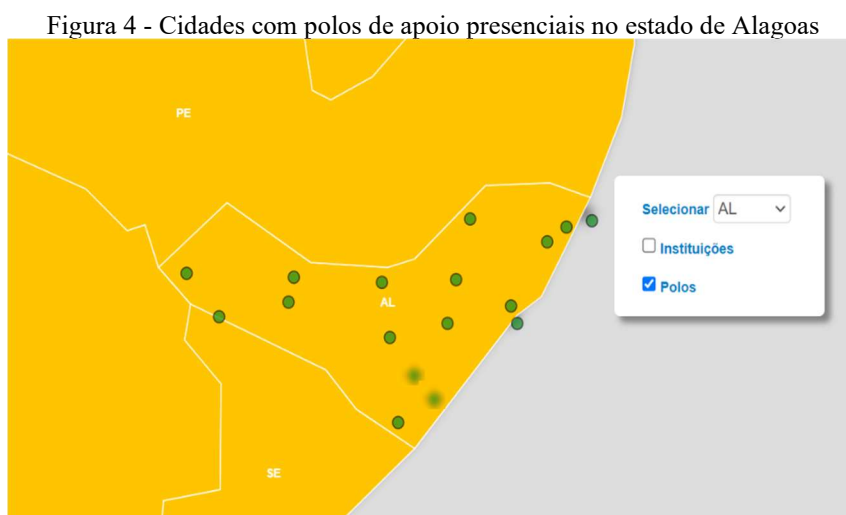
Outra mudança física apontada foi a criação de um espaço para compor o Núcleo de Inovação para a Educação Híbrida da Ufal, fruto do projeto da Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH)² que está sendo desenvolvido pela Feac, em parceria com o Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais - NEES. Os Núcleos de Inovação ou Estúdios são “loais físicos em que serão instalados equipamentos tecnológicos que permitem à secretaria estadual ou distrital de educação produzir itinerários formativos e/ou unidades curriculares para serem disponibilizados a todos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Souza; Souza, 2022, p. 6).

Ademais, elencam-se também algumas mudanças ocorridas que estão relacionadas às tecnologias e à infraestrutura virtual. Um dos pontos citados faz referência a própria rede de telecomunicação da instituição, que teve que ser mais bem equipada para atender as necessidades que foram impostas, tanto pela própria evolução tecnológica, como pela demanda ocasionada pela pandemia. Outro ponto, relaciona-se ao desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), integrando aos demais sistemas acadêmicos e administrativos. Segundo o PDI da Ufal, o AVA é ferramenta utilizada para a criação de ambientes de aprendizagem na forma de salas de aula virtuais, as quais são organizadas no *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)*. Embora, o AVA constitua a principal ferramenta para o gerenciamento do processo ensino-aprendizagem na EaD, a Ufal também o utiliza em cursos presenciais (Ufal, 2019).

² Instituída pelo Ministério da Educação pela Portaria MEC nº 865, de 8 de novembro de 2022, com o objetivo de promover e fomentar a implementação de estratégias da educação híbrida para todos os entes federativos do país de maneira mais equitativa e efetiva (Souza e Souza, 2022).

Embora as respostas dos entrevistados citem apenas o uso das estruturas do polo de Maceió, devido a sua localização estratégica no campus A. C. Simões da Ufal, os demais polos, que são localizados no interior também são dotados de uma infraestrutura mínima, como salas e laboratórios de informática. Conforme descrito no PDI, na seção que aborda a infraestrutura física e tecnológica da EaD, além dos laboratórios de informática disponibilizados nos campi da Ufal, também os polos possuem laboratórios para desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas aos cursos EaD, de forma que, além de contar com a estrutura dos serviços públicos estaduais e municipais, os cursos localizados nos polos ainda contam com suporte tecnológico da Ufal por meio da assistência fornecida pelo Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI), responsável por gerir os sistemas de informação na Ufal.

Além disso, o PDI traz uma seção que trata da abrangência geográfica (Figura 4) e previsão de expansão da EaD.



Fonte: Adaptada pelo autor a partir do PDI/Ufal (2019-2024) e da página do Sistema UaB (sisuab2.capes.gov.br).

O PDI traz que a modalidade na instituição é integrada ao Sistema UAB, e sua abrangência e expansão estão intimamente relacionadas à presença dos polos espalhados nos municípios do estado (Maceió, Arapiraca, Delmiro Gouveia, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Penedo, Olho d'água das Flores, Maragogi, Matriz do Camaragibe, São José da Laje, Coruripe, Boca da Mata, Cajueiro, Piranhas, Porto Calvo, Teotônio Vilela) de forma a cobrir todas as regiões geográficas alagoanas (Ufal, 2019).

Como ilustrado, a Ufal conta com polos de ensino em 16 cidades do estado de Alagoas, mas na prática o número de municípios beneficiados é bem maior, considerando que entre um polo e outro deve haver uma distância mínima de 60 km, sendo que 3 dos polos funcionam nos

campi da Ufal (Delmiro Gouveia, Arapiraca e Maceió) (Ufal, 2019; Almeida, 2024). Além disso, é característica da oferta de curso EaD na Ufal que um curso pertencente a uma unidade acadêmica, seja ministrado em vários polos de apoio presencial, e que haja alguns encontros nesses polos.

Assim, esses locais devem oferecer as condições mínima para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada. Então, ao questionar os coordenadores de cursos sobre como aconteciam os encontros presenciais e se tais locais oferecem/ofereciam espaço físico e condições tecnológicas necessárias para a EaD pode-se observar que tais encontros eram essencialmente realizados nos polos de apoio presenciais. Relata-se, inclusive, a obrigatoriedade de haver esses encontros. Isso é evidenciado na fala de C-05 “É obrigatório encontro presencial... aconteciam nos polos de apoio presencial nos municípios onde eram atingidos. Sempre tinha. No início, as disciplinas tinham encontro presencial”. Ao descrever como aconteciam os encontros observa-se, na fala de C-02, que os professores frequentemente adotavam estratégias para se locomoverem de forma conjunta aos polos como forma de facilitar a logística: “eu fui várias vezes, os professores todos [...], a gente já tinha até um esquema, inclusive de outros cursos da Ufal, de outros cursos de licenciatura: a gente ia, todo mundo junto, para o polo” (C-02). Contudo, as condições nem sempre eram adequadas. C-03 relatou que apenas “alguns poucos polos oferecem condições adequadas”. Fato que também pode ser atestado a partir dos relatos de outros respondentes, ao apontarem que:

Havia encontros nos polos uma vez no semestre (manhã e tarde) com o docente e avaliações presenciais com tutores nos polos. [...] os recursos às vezes eram precários, às vezes falhava sinal de internet e faltavam também computadores. O ideal seria que esse equipamento fosse mais sofisticado, que houvesse, por exemplo, um telão, algum sistema de aula a distância para viabilizar melhor a interação com os professores, porque não dá para os professores ficarem indo sempre nos polos. [...] Essas webconferências, elas funcionavam às vezes, precariamente, por conta de sinal de internet. Então a gente sofria um pouco com isso. As condições não são ideais, elas são mínimas (C-02).

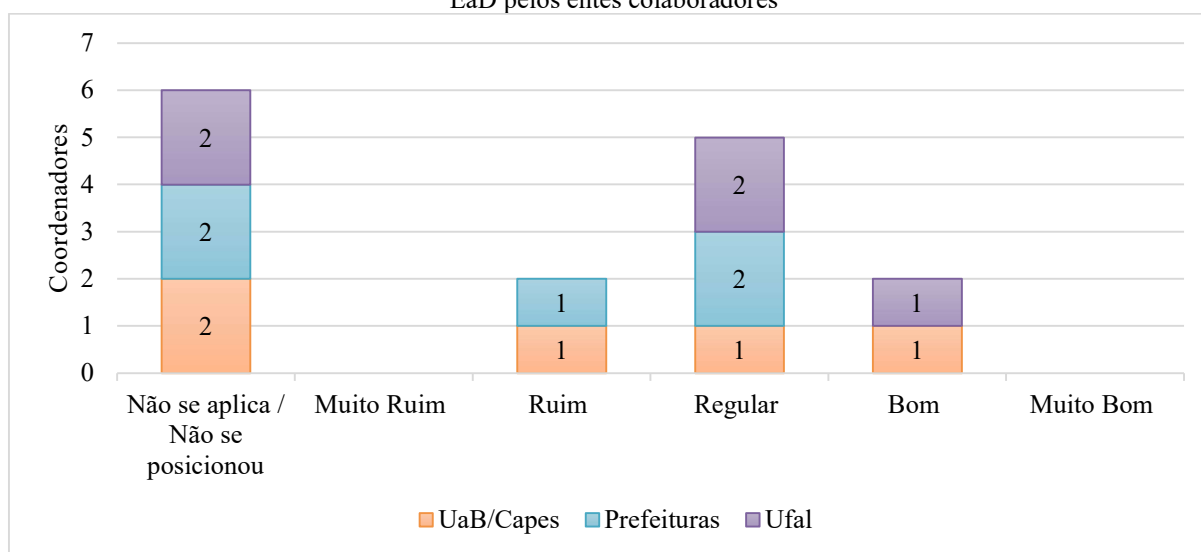
Tinham polos, que eram no interior, que acontecia em prédios dos polos, que normalmente eram colégios que a prefeitura cedia para a gente. E como tinha um polo em Maceió [...] o que a gente usava aqui na estrutura da Feac funcionava normalmente. Os do interior, havia alguns problemas, sobretudo com as disciplinas experimentais, porque os laboratórios lá não eram totalmente equipados, [...] incompleto. E faltava a estrutura como a biblioteca, que claro, que no interior não tinha as bibliotecas que os alunos tinham disponíveis aqui. Enfim, a estrutura não era boa não (C-01).

Existia sim, encontros presenciais nos polos [...]. Alguns polos tinham uma estrutura melhor do que outros. Em geral, as estruturas não eram as melhores. Digamos que eram razoáveis, e às vezes ruins. No finalzinho da gestão, já houve uma mudança lá do polo *** [nome de um polo], que aí ficou um negócio terrível. Então, no geral, era uma estrutura mais ou menos, tendo em vista de ofertar recursos tecnológicos. E

espaços também não eram um dos melhores. Eu acho que tinha muito a melhorar (C-04).

Assim ao avaliar a disponibilização de suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal para o adequado oferecimento da EaD nesses locais, os coordenadores se posicionaram da seguinte maneira (Gráfico 10):

Gráfico 10 – Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos à EaD pelos entes colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Por motivos diversos, alguns entrevistados preferiam não se posicionar ao avaliar os três entes acerca da disponibilização de suporte físico e condições tecnológicas para a EaD. Só para exemplificar, um dos motivos foi a época em que alguns cursos foram oferecidos. Como já explicitado, a Ufal chegou a oferecer cursos EaD mesmo antes da criação do Sistema UAB. Portanto, as condições tecnológicas eram totalmente diferentes das que se observam hoje. Mesmo com todo o suporte, que porventura, tais entes tenham oferecido, não se pode comparar ao que as tecnologias de informação e comunicação atuais possibilitam ao ensino a distância. Isso pode ser evidenciado na fala de C-05:

A UAB, na época, fazia um esforço muito grande, inclusive equipou telecentros, tinha espaço, que a própria UAB que instalou. A prefeitura dava o espaço físico do polo, dava funcionários, mas UAB montava toda a estrutura tecnológica. O grande problema não era computador, sala. O problema era conexão, não era equipamento. Equipamento tinha. A UAB, mandava. Era muito. Era uma quantidade até grande de computadores. O problema era a conexão, na época [...]. Eu me lembro que as prefeituras, na época, elas se empenhavam muito em dar espaço físico, tinha

secretaria, a gente mandava prova, inclusive a gente mandava online por e-mail, eles imprimiam, organizam, quando a gente chegava [...] (C-05).

Para C-02 a atuação dos três entes foi regular “justamente por conta dessas questões [...] de falta dessa estrutura que funcione bem, com wi-fi, com computadores, [...] muitas vezes nem biblioteca tinha”. Já C-01, ao avaliar os três entes relata, quanto a UAB, que “eles compraram os laboratórios para a gente”, mas quanto o apoio pelas prefeituras, salienta que “tinha uma prefeitura ou outra que era melhor, mas em geral, eles esfarrapavam muito com a gente”. E que Ufal “também dava a estrutura. O polo aqui funcionava perfeito”. Algo que se verifica também no relato de C-05, para quem “na época, a não ser o polo Maceió, que ainda tem aqui, tinha uma questão tecnológica boa, no interior era mais difícil” e confirmado na indignação demonstrada por C-04:

Aqui, até onde eu sei o espaço físico, ele é todo estruturado pelas prefeituras parceiras. E nenhuma delas tinha uma estrutura ótima, excelente. Todas elas tinham problemas. Alguns eram melhores do que outras. Precisava melhorar. Esse negócio de depender de prefeitura é um negócio complicado. A prefeitura muda, às vezes a prefeitura faz um bom serviço e, quando muda o prefeito, o prefeito que muda não faz, ele esculhamba com tudo. Isso é um motivo, aliás, que nos levou a não querer mais abrir turma nova na [UA-02]. Porque depende de estrutura de laboratório, que não é barato (C-04).

4.2.2 Pessoal

Outro ponto trazido entre as diretrizes de institucionalização da Capes está relacionado aos recursos humanos, ou seja, ao pessoal disponibilizado na instituição para execução das diversas atividades do necessárias ao bom fornecimento da EaD. A Capes considera “que a estrutura da EaD nas IES deve possibilitar quadro docente e administrativo próprios, ainda que conte também com apoio de programas de fomento, tais como a UAB” (Brasil, 2017c, p. 30). Neste contexto, um levantamento realizado por Veloso (2022) com 25 diferentes universidades brasileiras das cinco regiões geográficas apontou uma variedade de profissionais presentes nas unidades gestoras da EaD das instituições pesquisadas.

No Quadro 16 em negrito estão destacadas as categorias de profissionais que apareceram em maior quantidade nas unidades gestoras das universidades investigadas por pelo autor, à medida que elenca quais desses profissionais atuam na Cied, a partir das respostas ao questionário virtual encaminhado ao referido setor na Ufal.

Quadro 16 - Categoria de profissionais que atuam na EaD dentro da Cied

Recursos humanos presentes em unidades gestoras de EaD no Brasil	Atuantes na Cied
Docentes efetivos na unidade gestora da EaD	Sim
Servidores técnico-administrativos efetivos na unidade gestora da EaD	Sim
Bolsistas do Sistema UAB na unidade gestora da EaD	Sim
Estagiários na unidade gestora da EaD	Não
Estagiários do Sistema UAB	Não
Colaboradores celetistas	Não
Profissionais terceirizados	Sim
Pesquisadores do Sistema UAB	Não
Voluntários	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Já ao tratar especificamente dos profissionais técnicos que fazem parte da rotina dos órgãos gestores de EaD, a pesquisa de Veloso (2022) apresentou um conjunto do pessoal que faz parte dessas unidades. No Quadro 17 em negrito estão destacados aqueles profissionais técnicos que apareceram na maioria das universidades da investigação realizada pelo autor, ao passo que também elenca quais destes profissionais são encontrados na equipe da Cied, sejam eles efetivos ou bolsistas da UAB.

Quadro 17 - Profissionais técnicos que atuam na equipe da Cied

Profissionais técnicos efetivos em unidades gestoras de EaD no Brasil	Atuantes na Cied
Pedagogo	Sim
Técnico em assuntos educacionais	Sim
Secretário	-
Designer instrucional	Sim
Revisor/editor de textos	-
Diagramador	Sim
Ilustrador	-
Programador visual	-
Técnico de TI	-
Técnico de audiovisual	-
Analista de sistemas	-
Roteirista	-
Operador de câmera	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao se fazer uma análise conjunta de Quadros 16 e 17 percebe-se que a Cied possui um quadro de pessoal similar ao que já foi evidenciado em unidades gestoras de EaD de outras

universidades, com a presença de docentes e de bolsistas do sistema UAB, e a ausência de diversos profissionais ligados às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em sua equipe. Segundo Veloso (2022, p. 97) o “Sistema UAB prima por um formato bastante precário de recrutamento e manutenção de recursos humanos”. Para o autor, a existência de profissionais técnico-administrativos bolsistas que não possuem vínculos mais sólidos para com a instituição, aliada a outros elementos, como instabilidade gerada pela forma de financiamento do sistema, prejudica a perspectiva de perenidade dos cursos à distância. Isso já foi apontado inclusive pela Capes, para quem a instabilidade no quadro de profissionais demonstra pouco compromisso da IES e insegurança institucional para assumir desafios (Brasil, 2017c).

Vale frisar, no entanto, que no quadro de pessoal da Cied destaca-se a presença de profissionais como pedagogos, designer instrucional e diagramador, mesmo que muitos não sejam necessariamente do quadro efetivo da instituição. Ademais, conforme já explicitado, além das quatro coordenações (com seus 04 coordenadores), a equipe da Cied possui uma secretaria (01 secretária) e quatro núcleos: NPFO (3 membros), NAPC (2 membros), NPMF (1 membro) e NTAD (3 membros). Para a Capes a presença desses profissionais na unidade gestora é importante para permitir uma “constância no desenvolvimento de ações por parte da IES, bem como uma possibilidade maior de oferta de suporte acadêmico aos professores e estudantes” (Brasil, 2017c, p. 30). No entanto, Cruz (2022, p. 120) adverte que a proposição da Capes de que as IES mantenham estrutura administrativa e de recursos humanos próprias, se contrapõe às regras do próprio sistema, que “ao pagar bolsas e exigir que a carga horária docente seja realizada fora do horário de trabalho efetivo do professor, faz com que a EaD seja vista como uma modalidade à parte da instituição” causando-lhe vício e dependência do sistema.

De qualquer forma, é válido verificar como a Ufal tem abordado a questão de seu pessoal referente à EaD. Neste sentido, as Unidades Acadêmicas foram consultadas a despeito dos profissionais (docentes e técnicos administrativos) disponibilizados para as atividades EaD pelas respectivas UAs. Concernente aos profissionais para suporte técnico-administrativo aos cursos EaD ofertados, pode-se observar que a modalidade tinha apoio tanto dos profissionais efetivos das UAs como de próprios profissionais bolsistas da UAB. Porém observou-se que na maioria dos cursos a disponibilização variava muito em cada época, especialmente quando se tinha financiamento para contratação de pessoal.

Isso pode ser observado mais claramente na fala de D-02 ao afirmar que “os cursos disponham, uma certa época, de bolsa que podia contratar pessoal administrativo, em outra, podiam contratar pessoal terceirizado” e que sua UA chegou a possuir servidores efetivos, “pelo menos 3 servidoras que à época apoiavam as atividades EaD”, ou seja, profissionais que além

de exercerem suas atividades normais davam suporte a EaD (D-02). Já no relato de D-03, certifica-se que sua UA “teve secretária para fazer toda a parte administrativa e teve o suporte da própria Cied, do ponto de vista administrativo”, mas que do ponto de vista técnico, não teve suporte, e que “dependia do NTI, que é uma demanda por toda universidade, não é uma demanda específica EaD” (D-03).

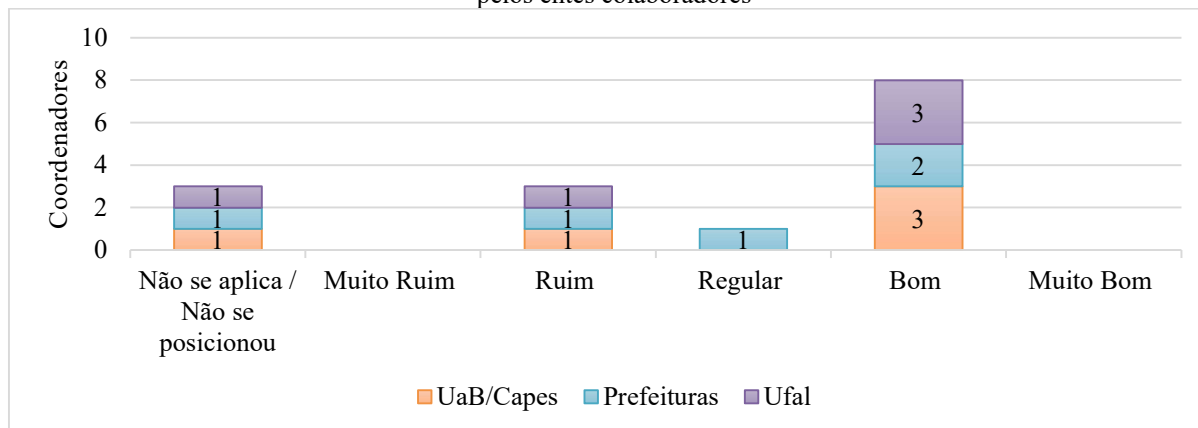
Já D-04 afirmou que atualmente a sua UA “tem uma técnica que veio desse último edital que a Cied fez”, que a unidade recebeu “para dar todo esse apoio ao técnico-administrativo, ela é bolsista da UAB” mas que não dispõe de servidores efetivos porque “já têm poucos técnicos para a unidade toda. Aí não daria para deixar um exclusivamente para a EaD”. Contudo é relatado que havia uma certa colaboração destes, pois “os servidores técnicos ajudavam, mas não tinha aquela função específica da EaD. Agora a gente tem uma técnica exclusiva na EaD” (D-04).

Importante observar, ainda, que pode haver uma inversão na disponibilidade. Que não tão somente os servidores de uma unidade acadêmica ofereçam suporte à EaD, mas que os profissionais (sejam técnicos ou docentes) que haviam sido contratados para a modalidade, devido a sua expansão na instituição, acabem sendo absorvidos para o presencial e venham oferecer suporte às demais atividades da UA. Isso pode ser confirmado pela fala de D-01, que afirma que “quando o EaD foi instalado, houve concurso técnico” no qual uma servidora da UA “foi contratada numa vaga para essa oferta de expansão do ensino a distância” (D-01). Além disso, especialmente nos períodos de ociosidade de ofertas de turmas EaD, as UAs podem fazer remanejamento da força de trabalho, transcolando os técnicos para outros setores ou atividades. Isso pode ser observado no relato de D-05 que afirma que a sua UA possuía dois servidores que passaram a exercer atividades em outros setores quando houve redução na demanda das atividades dos cursos EaD: “tinha dois. Tinha o *** [nome de servidor] que é um TAE e o [nome de servidor] que é técnico administrativo, nível médio”, mas que depois que a UA parou de ofertar novas turmas não havia mais por que mantê-los na EaD: “o *** [nome do TAE] perdeu o sentido, ele foi para a pós. Ficou só o *** [nome de técnico administrativo], mas agora ele está aí na Secretaria. Ele praticamente não tem trabalho mais com a EaD” (D-05).

Diante do exposto, os coordenadores dos cursos foram questionados sobre como eles avaliavam a disponibilização de equipe de profissionais para suporte técnico-administrativo fornecida pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal ao(s) curso(s) EaD ofertado(s) nas suas UAs.

Conforme pode ser observado (Gráfico 11) a maioria dos coordenadores avaliou como boa a atuação dos três entes colaboradores quanto disponibilização desses profissionais, sendo que a UAB e a Ufal foram mais bem avaliadas que as prefeituras.

Gráfico 11 - Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte técnico-administrativo disponibilizados à EaD pelos entes colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para C-02 as atividades propostas no curso sob sua coordenação eram cumpridas com condições que não eram ideais, especialmente devido aos cortes de verbas, que afetaram a disponibilização de pessoal:

No começo era bom. Depois com os cortes, aí começou a ficar mais complicado. A gente perdeu a equipe multidisciplinar que trabalhava com os materiais, ficou com uma equipe mínima: só tinha o coordenador do polo e os tutores. O coordenador do polo era da prefeitura e os tutores eram da UAB. A Ufal, acho que dá para colocar bom porque existia o pessoal para atender (C-02).

A Capes [...] no início eles tinham umas terceirizadas que forneciam pessoal da secretaria. [...] Não davam técnico, mas administrativo tinha. Prefeitura [...] faltava apoio técnico. Por exemplo, tinham vários polos que não tinham técnico de laboratório. A gente, como professor, tinha que ir montar e desmontar equipamento. E a Ufal [...] a quantidade de técnico de laboratório toda via foi insuficiente. Ainda mais que as aulas aconteciam no sábado, então não tinha um técnico no sábado porque a carga horária dos técnicos de laboratório não engloba um sábado como aula (C-01).

A UAB dava as bolsas, então vou considerar. Aqui na Ufal a gente tinha, inclusive os técnicos se envolveram muito, na época, como tutores, como coordenadores de tutoria, como auxílio [...] E as prefeituras também. Sempre tinha pessoal lá, sim (C-05).

Pela UAB também não se aplica. [...] Agora os polos era regular, e pela Ufal era boa. No final da minha gestão, para mim, já era regular. Mas no auge da EaD, na época em que a [UA-02] participava, a equipe era boa (C-04).

As UAs também foram questionadas sobre a presença de docentes efetivos que atuam exclusivamente na EaD. Dentre os respondentes, o resultado foi unânime. Nenhuma das UAs

possuem docentes exclusivos para os cursos EaD. Segundo os entrevistados todos os docentes trabalham no presencial e quando têm aulas EaD é que eles trabalham nos cursos EaD. D-02 confirma isso que ao relatar que “não há esse tipo de distinção aqui na [UA-05], e até onde eu sei, não há na Ufal. Outras universidades fizeram essa distinção. Na Ufal não existe essa distinção legalmente”. Vê-se, ainda, que na instituição os “docentes que foram concursados para EaD, mas mesmo depois que eles foram concursados, eles nunca atuaram exclusivamente na EaD” (D-05) e que os gestores tendem a concordar com esta posição de não exclusividade devido especialmente a três razões. A primeira é sobre a carga horária insuficiente da EaD, sendo necessário que os docentes a complemente com aulas nos cursos presenciais:

Não, não acho que é uma boa, não. A menos assim... se você tiver uma estrutura do EaD muito grande, cuja demanda realmente faça com que a carga horária de dedicação seja aquela de 40 horas, de dedicação exclusiva, você precisa de um professor dedicado para o EaD. Mas não é o que acontece na universidade. A Carga horária de um professor que atua no EaD, ela não é exclusiva para o ensino à distância, então ele precisa dividir com as atividades presenciais. Então, acho que não cabe, não comporta um docente atuando exclusivamente no EaD. Precisa dividir com os cursos presenciais (D-01).

A segunda razão, é sobre própria carência de docentes nas UAs, que as obriga a absorverem os profissionais concursados para vagas EaD em seus cursos presenciais:

Aqui a gente não tem docente, porque como a nossa carência de docentes é grande, então todo mundo tem que trabalhar em todo canto. Então, a gente tem vários docentes que trabalham na EaD e trabalham na presencial, agora exclusivamente na EaD não existe. Seria bom, mas eu acho que também fica muito isolado. Eu gosto do conjunto, eu gosto da integração (D-04).

Além de demonstrar que a carência de docentes no presencial seja um motivo justificável para que os docentes da EaD também trabalhem com o presencial, D-04 traz uma terceira razão, que é sobre as experiências a serem vivenciadas em ambas as modalidades, que podem beneficiá-las mutualmente: “a experiência que a gente tem na EaD, de repente, pode ser trazida para o presencial. E a experiência do presencial para a EaD. Então é uma forma que uma ajuda a outra” (D-04). D-03 também acha que o docente não deve ficar exclusivamente na EaD e deve experienciar também o presencial porque a “experiência sempre vale a pena. [...] O professor ficar só na EaD ele não vai poder presenciar outras experiências que é a educação presencial”. Além disso, pode haver uma contribuição no EaD para os cursos presenciais “porque os professores que atuaram na educação a distância, eles acabaram levando um pouco desse *know how* para os cursos presenciais: de você usar um ambiente virtual, de você trabalhar com ferramentas digitais. Então isso acaba contribuindo de certa forma” (D-03).

Em relação ao esforço dos docentes que atuam na EaD, vê-se que ele nem sempre é computado tal como na educação presencial. Para Veloso (2022 p. 130) “uma das primeiras evidências empíricas que está imbricada justamente à dependência do Sistema UAB diz respeito à contradição relativa ao esforço docente dedicado às práticas na EaD”. Já no presente estudo, isso é evidenciado nas falas dos gestores ao questioná-los se as suas UAs consideram as horas de ensino na EaD para o preenchimento da carga horária de trabalho de docentes que também atuam no presencial. De maneira geral, o entendimento é que a contagem de carga horária, no caso de recebimento de bolsas, não é uma prática aceita pela universidade, mas que seria perfeitamente aceitável caso não houvesse o recebimento de tal benefício, como já ocorre com programas de mestrados que não pagam bolsas aos docentes. Neste sentido, seguem os relatos dos entrevistados:

Tem um regimento na Ufal que proíbe a contagem de carga horária no caso de recebimento de bolsa, que é o caso da UAB, por exemplo. [...] Os cursos que a gente tem atualmente, semipresenciais, como do mestrado, por exemplo, conta normalmente por que esse não tem bolsa recebendo. Suponha que se tiver novos cursos que não recebam bolsa, eles vão contar normalmente, isso já está inserido na cultura e nas regulamentações da [UA-05] (D-02).

Na época não era considerada a carga horária EaD, porque o professor recebia bolsa. Então, se você recebe bolsa, é como se fosse um trabalho extra. [...] Se não tiver bolsa eu acho importante considerar, sim. Eu acho necessário. Tem que ser incorporada essa carga horária se não tiver bolsa, mas se tiver, eu acho que não pode ser contado mesmo, não (D-03).

Nunca contou. Só nos cursos atuais [presenciais], em casos excepcionais, é autorizado, mas aí não é EaD. Pois a EaD nunca foi considerado e nunca entrou. Ninguém nunca pleiteou também. Os professores nunca pleitearam isso (D-05).

Em uma das unidades acadêmicas, no entanto, relatou-se que até chega a contabilizar a Carga horária EaD com esforço docente, contudo em casos bem específicos, quando, por exemplo, a carga horária presencial do docente está muito abaixo da média:

A graduação, a gente conta. Agora, só acrescentando, porque como as disciplinas elas são ofertadas um semestre, às vezes um professor só oferta uma disciplina. Então, nem todo semestre vai ter. Por exemplo, quem ofertou a disciplina, que é no segundo período, o restante do curso não vai ter carga horária. Então a gente trabalha assim: aqui, a média geral dos docentes é de 12 a 14 horas semanais e aí acrescenta-se aquela carga horária da disciplina EaD para completar, então ela é contada na avaliação, mas não é reduzida no presencial (D-04).

Verifica-se, portanto, que as práticas não são uniformes entre as UAs. E que mesmo em unidades que não contabilizam a carga horária EaD há docentes que são a favor da incorporação:

Com bolsa ou sem bolsa, deve contar. Afinal, é um docente da instituição, da unidade, da universidade, que está contribuindo academicamente para a formação de pessoas para a sociedade. Então ele está dedicando algumas horas da sua atividade profissional para ensino a distância, então deveria contar sim, eu acho que sim (D-01).

No trabalho de Veloso (2022) também é evidenciado que a maioria das universidades a EaD não é considerada para a progressão na carreira, nem tampouco para o preenchimento da carga horária didática semanal. Contudo, na Ufal, se por um lado, o do cômputo de carga horária de trabalho na EaD, o esforço docente só é compensado graças ao recebimento das bolsas; por outro, da progressão na carreira docente, pode-se perceber que as horas de ensino que os docentes do presencial dedicam à EaD pode ser considerada como elemento no relatório de progressão. Isso pode ser evidenciado nos relatos dos entrevistados de UAs que ainda estão com cursos ofertados no momento:

Conta para a progressão, porque ele entra com uma atividade de ensino. E aí, como na atividade de ensino, também entra orientação, entra estágio. Aí toda essa carga horária trabalhada na EaD também serve para a carga horária de ensino, e até pesquisa e às vezes com extensão. Ela conta, ela faz parte do processo de progressão também (D-04).

Como também pode ser verificado nas falas de gestores cujos cursos não se encontram ativos no momento:

É considerado sim. O professor que trazia o comprovante de aula ministrada da educação a distância era considerado no relatório. Mas ela era considerada como aula convencional, não tinha nenhum bônus por isso, também nenhum prejuízo por isso (D-03).

A gente não tem EaD no momento, mas a resposta seria: sim. Eu suponho que a [UA-05] utilizaria essa avaliação de desempenho. Só que a gente não tem uma forma direta de associar a avaliação de desempenho com a progressão, apesar de estar no regimento, a Ufal não conseguiu fazer uso disso (D-02).

Se o docente atua no EaD todas as atividades que ele faz na EaD, a disciplina que ele ministra conta a carga horária sim. Mas se ele orienta a monitoria, orienta PIBID, iniciação à docência, tudo isso conta no relatório de avaliação. Importantíssimo, sem dúvida, importante (D-01).

Contudo, verifica-se que algumas UAs não tinham a prática de contabilizar as horas de ensino na EaD para a progressão dos docentes por questões meramente técnicas. A exemplo da dificuldade explanada por D-02, em associar a avaliação de desempenho com a progressão na carreira, que são diferentes instrumentos de avaliação do servidor adotados pela instituição, D-05 traz outro caso peculiar que pode fazer com que a carga horária não seja efetivamente contabilizada. Em sua visão, o fato de alguns docentes e tutores dos cursos EaD de uma UA

não serem necessariamente docentes vinculados a UA em questão, podendo inclusive ser servidor de instituição diversa, podem fazer com que eles não pleiteiem tal benefício.

Apesar do curso ser aqui [...] os professores não tinham mais interesse em ministrar as disciplinas [...]. Chegou ao ponto de quase todos os professores serem de fora. O colegiado era nosso, mas os docentes que ministravam as disciplinas eram do Ifal, do campus Arapiraca, eram de outras unidades acadêmicas, tinha muita gente que era da Ufal Penedo, Delmiro. [...] Mas para a progressão não contava, nem aparecia as notas no Siweb, era separado. Eu acho que para coordenador ainda chegou a considerar alguma coisa, mas para docente... porque os professores não davam aulas no curso [...] (D-05).

4.2.3 Serviços ao estudante

Outro ponto de suma importância que é trazido nos referenciais de institucionalização propostos pela Capes é sobre a participação plena nos discentes, cabendo às IES “garantir que os estudantes da modalidade de educação a distância ou híbrida tenham os mesmos direitos que os discentes da educação presencial em termos de representatividade e oportunidades” (Brasil, 2017c p. 40). Para tanto, o órgão orienta que a gestão de EaD da instituição articule ações no sentido de “explicitar a representação discente em órgãos colegiados, elaboração de questionários específicos de autoavaliação, direito aos suportes acadêmicos, aos auxílios e aos outros serviços já previstos para os estudantes da educação presencial” (Brasil, 2017c, p. 40).

Neste sentido, a partir de buscas no site da Ufal, bem como do questionário realizado com a Cied, e das entrevistas com os gestores das unidades acadêmicas e os coordenadores dos cursos EaD foram obtidas algumas informações sobre os serviços oferecidos aos discentes da modalidade da universidade, e que serão descritas no decorrer deste tópico.

Primeiramente, buscou-se saber se o registro acadêmico dos discentes dos cursos de graduação EaD da instituição se dá no mesmo sistema acadêmico que dos discentes dos cursos presenciais, visto que é uma recomendação da Capes que não haja distinção entre estudantes presenciais ou da modalidade híbrida ou a distância quanto ao registro acadêmico. Segundo a Cied, todos os alunos da Ufal, sejam de cursos presenciais ou a distância, utilizam o mesmo sistema acadêmico, que a partir de 2024 passou a ser o Sigaa.

Ademais, sabe-se que é comum na EaD que as atividades presenciais sejam realizadas nos polos de apoio presencial, porém conforme demonstra pesquisa de Veloso (2022) existem universidades que estimulam a participação dos discentes dos cursos à distância em eventos acadêmicos que demandam o deslocamento à sede. Por isso foi questionado à Cied quais acessos são proporcionados ou oferecidos aos discentes dos cursos EaD da Ufal.

Foi verificado que os estudantes da modalidade na universidade possuem acesso à instituição presencial normalmente, além de poderem frequentar bibliotecas e laboratórios, tanto nos campi como nos polos de apoio presencial, o que corrobora com a pesquisa de Veloso (2022), a qual revelou que a maioria das instituições pesquisadas permitiam tal acesso a esse perfil de estudante. Além disso, foi constatado que na Ufal, os alunos da EaD podem frequentar o restaurante universitário, algo que não é realidade para muitas universidades da pesquisa de Veloso (2022), na qual apenas 42,11% dos gestores pesquisados afirmaram proporcionar tal acesso aos alunos EaD de suas respectivas universidades.

Evidentemente que apenas proporcionar o acesso à instituição não é suficiente para que os alunos efetivamente frequentem-na. Faz-se necessário que a Ufal incentive e proporcione também os meios para que o acesso ocorra. Neste sentido, foi questionado aos coordenadores de cursos se os discentes EaD costumam/costumavam frequentar a infraestrutura física, como laboratórios, bibliotecas, restaurante universitário, entre outros espaços da instituição e como isso acontece/acontecia. Foi verificado, nas falas de diversos entrevistados, que apesar de o acesso ser proporcionado, nem sempre isso acontecia da maneira ideal.

Segundo C-01 os alunos “só usavam durante as aulas, com os encontros semipresenciais, depois disso eles não frequentavam a universidade”. C-04 acrescenta que “eles frequentavam quando eram encontros presenciais agendados, então não vinham por livre e espontânea vontade”.

Na fala de C-02 “somente os alunos polo Maceió tinham condições de usufruir da estrutura do Campus”, já que há um polo na Ufal, “mas os alunos do interior não frequentavam”. Já C-05 revela que a presença desses alunos na instituição era mais perceptível quando estes participavam de alguma outra atividade, como ser bolsista, por exemplo: “nós tínhamos alguns alunos, inclusive, que eram bolsistas de PIBIC, que trabalhavam com a gente como bolsista, frequentavam”.

Quanto aos espaços, verifica-se que em alguns deles, embora lhes fosse assegurado acesso, os alunos poderiam enfrentar algum tipo de restrição. C-05 pontua que à “biblioteca, laboratório, esses espaços eles tinham acesso, com certeza. Se eles quisessem, eles teriam”. Contudo, o fato de querer não necessariamente se reveste em poder acessar. Exemplo disso, é no caso de não haver funcionamento de determinado espaço nos fins de semana, dias em que os alunos costumavam frequentar a instituição, pois o encontro presencial “basicamente como era dia de sábado, às vezes domingo - uma época foi domingo também - você não tem acesso a tudo que a universidade disponibiliza, você não tem restaurante universitário” (C-04). Por isso,

a necessidade de que também se oferecem suporte e espaços alternativos para convívio dos estudantes:

Tem uma sala de convivência dos alunos, que sendo aluno de *** [área de cursos da UA], pode entrar que aí tem mesa, tem sofá que ele pode descansar, tem micro-ondas, cafeteira, pode esquentar o almoço se quiser passar lá, e tem a sala de estudos, e tem o laboratório de informática também, que aí também serve para os alunos, independente se é bacharelado, se é licenciatura presencial ou licenciatura é EaD (D-04).

Embora se verificasse que em muitos casos o “acesso era restrito ao polo, e nos dias de agendamento, dias que eram aulas de encontros presenciais” (C-04), esse mesmo polo “não era só para aula, era também o espaço para os alunos, tinha biblioteca que a própria UAB montava” para que os alunos que não tinham computador em casa pudessem usar. “Então a ideia do polo, de ter um laboratório, era exatamente por isso [...] porque era interação o tempo todo: tinha que botar toda semana postagens das atividades, tudo mais” (C-05).

Embora essas informações sejam importantes para verificar se os discentes da EaD realmente têm os mesmos direitos já assegurados aos do presencial, o que importa, na verdade, é que ao proporcionar esses serviços pode-se desenvolver nesses alunos a sensação de pertencimento à universidade, facilitando a inclusão destes em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão. Para Veloso (2022) isso representa avanços importantes, sobretudo com relação à cultura organizacional, superando-se preconceitos e dicotomias que ainda persistem entre as modalidades.

Neste sentido, também se questionou os coordenadores se os discentes EaD das suas respectivas UAs participam/participavam de projetos de ensino, pesquisa, extensão (com ou sem bolsa) e/ou se lhes são/eram oferecidos eventos científicos (físicos ou virtuais). A partir dos relatos dos entrevistados, verificou-se que eles poderiam participar, inclusive com recebimento de bolsa em alguns casos, porém a participação era muito limitada por diversos motivos. Para o respondente C-02 os programas com bolsas eram pensados para alunos presenciais, que os discentes EaD poderiam concorrer, mas que na prática não era viável. C-01 também pontuou que sua UA chegou a destinar algumas bolsas de monitoria a alunos do EaD, mas que por algum motivo, provavelmente relacionado a origem dos recursos, os alunos não puderam mais ser monitores com bolsa. Além disso, havia dificuldades no sentido de que as atividades de muitos programas ocorriam na sede da Ufal.

Mas uma grande dificuldade foi que os programas de iniciação científica, por exemplo, aconteciam tudo aqui. Então a pessoa que é do interior, ela em tese, poderia participar, mas na prática, como que ela ficaria vindo para as reuniões? Então, não acontecia na prática (C-02).

Projeto de pesquisa, extensão eles participavam muito pouco, porque eles não vinham na universidade. Então, eles não sabiam muitas vezes nem quem eram os professores da [UA-02] (C-01).

As atividades de pesquisa que eles faziam eram mais para poder fazer o TCC, para aqueles que chegavam ao final, porque nem todo mundo chegava. Mas extensão mesmo não existia (C-04).

Participavam, inclusive aqui mesmo. Tinham eventos no próprio curso. A gente fazia, por exemplo, defesas de TCC. Eles tinham que vir porque contava como hora complementar [...]. Na carga horária tinha todos esses componentes na EaD (C-05).

Quanto ao oferecimento de eventos científicos (físicos ou virtuais) aos discentes EaD, foi visto que as UAs se esforçavam para divulgá-los.

A gente divulgava bastante, inclusive quando havia em eventos. [...] Eventos virtuais, divulgava bastante porque a gente tem que computar naquela carga horária complementar. Então, eles divulgavam bastante. Os virtuais eram oferecidos a todos e os presenciais têm essa limitação de não haver, na prática, viabilidade (C-02).

Quanto a eventos científicos, nós tivemos, acho que dois eventos, [...] era um evento destinado para os alunos do EaD. Muito importante. Era uma falha do programa. Devia oferecer mais (C-01).

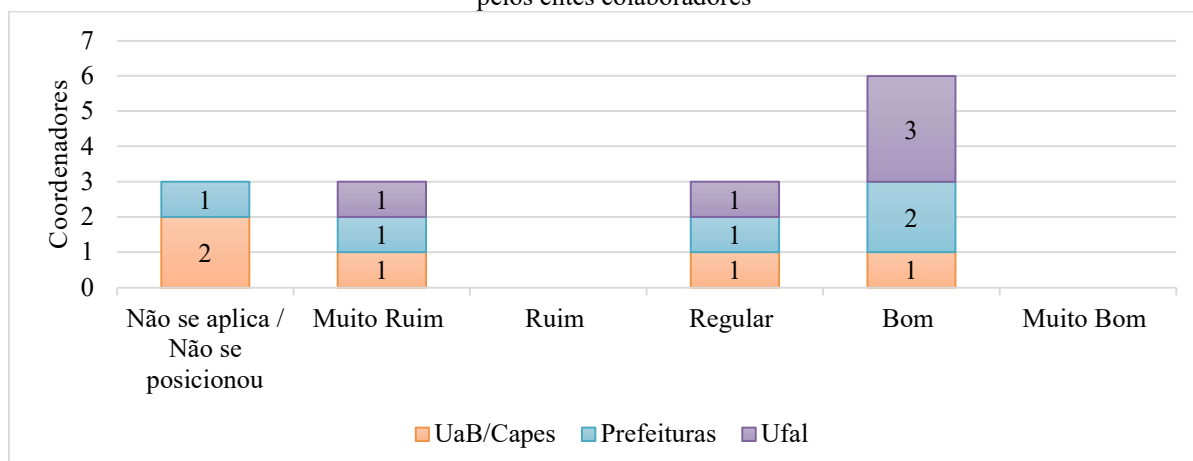
Não, não tinha. Até porque na época não era tão comum esses eventos *online* como é hoje. Então, realmente era muito pouco. [...] Teve um evento, uma vez a gente fez aqui na *** [nome do evento], às vezes os alunos vinham para cá. É a única coisa que eu me lembro.

A gente fez [...]. Eles faziam muito trabalho de extensão, porque tinha uns seminários. Isso eles faziam sempre. Eu acho que o problema maior da educação a distância é que o presencial, queira ou não, te dá ritmo. Eu acho que a distância, o aluno tem que ser muito disciplinado. Mas tem. Eu fui com eles, até eu coordenei eventos como esse (C-05).

Diante dos apontamentos feitos pelos coordenadores jugou-se importante indagá-los sobre como eles avaliavam o suporte, a orientação e a assistência fornecidos pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal aos discentes de cursos de graduação EaD. Neste quesito, percebe-se pelas respostas dos coordenadores que no geral eles tendiam avaliar a atuação da Ufal um pouco melhor do que a dos demais entes (Gráfico 12).

Um dos respondentes chegou a relatar que o suporte, a orientação e a assistência fornecidos pela Capes e pelas prefeituras aos discentes EaD eram simplesmente “inexistentes” (C-03), enquanto pela Ufal tal suporte era comparado ao que já era oferecido aos alunos do presencial.

Gráfico 12 - Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte, à orientação e à assistência fornecidos à EaD pelos entes colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Isso também pode ser observado no relato de C-05, para quem a UAB/Capes não oferecia nenhum suporte direto ao aluno. Já C-01, embora tenha afirmado desconhecer se os alunos EaD tinham algum tipo de contato com a Capes, não foi tão radical em sua avaliação, pois enxergava que a assistência e orientação ao aluno eram feitas geralmente via coordenação nos polos geridos pelas prefeituras, ou por meio de coordenação ou professores do curso pela Ufal (C-01).

Eu acho que eles não tinham nem contato direto com a Capes, com o sistema Capes. E não sei nem se eles entendiam direito o que é esse sistema. [...] Ela fornecia estrutura, todo o financiamento, a estrutura UAB, criação dos polos e tal. Mas eu não sei se especificamente para assistência e orientação ao aluno, como era feita, se não era uma coisa direta. Eu acho que era tudo via coordenação. Pelas prefeituras, eu acho que talvez fosse melhor um pouco, porque lá realmente o aluno tinha contato. Então como tinha um coordenador de polo, que normalmente era alguém mais próximo, então acho que eles recebiam uma orientação melhor [...]. E pela Ufal [...] como a gente, como coordenador ou professor de curso, estava lá o tempo todo, então acabava orientando os alunos de alguma forma (C-01).

Pela Ufal era o suporte igual dos alunos presenciais. Porque o sistema acadêmico é o mesmo, as regras são as mesmas. Então é a mesma assistência que a gente dá presencial. [...] Agora, a UAB não tinha nenhum suporte direto porque a UAB supria toda essa parte de tecnologia, de equipamento, bolsa. [...] O polo, sim, mas eu aí eu não sei dizer (C-05).

Por fim, depois de verificar os serviços que eram oferecidos aos estudantes da EaD, se eram compatíveis aos oferecidos aos discentes do presencial, inquiriram-se os diretores das UAs se eles acreditavam que a sua Unidade Acadêmica formava pela EaD profissionais com a mesma qualidade dos cursos presenciais e se há/havia algum acompanhamento dos egressos da EaD, visando analisar a inserção no mercado do trabalho e as perspectivas futuras dos

formandos. Assim, quanto a comparação de qualidade dos profissionais entre as modalidades, tem-se os seguintes relatos.

Relativamente ao passado, eu acredito que sim, porque a gente tem corpo qualificado; a gente dava tudo, cobertura e o apoio possível. Então eu acho que sim (D-02).

Eu não sei responder essa pergunta, porque no curso a distância - e até no presencial - é mais difícil de acompanhar como é que as disciplinas estão sendo administradas. Agora assim, o PPC eram os mesmos, o conteúdo era o mesmo, então a princípio é para ser a mesma qualidade. Mas se os professores se dedicaram da mesma forma, isso não sei dizer (D-03).

Eu acho que forma, porque os professores são os mesmos. Aí tudo depende do aluno, porque o serviço oferecido é o mesmo. Agora, se o aluno vai aproveitar mais ou menos, aí a gente não tem condições de avaliar isso. Você sabe que tem turmas, digamos de 50 alunos, que alguns alunos não conseguem acompanhar da mesma forma, seja no presencial, seja na EaD, porque trabalha, pelos problemas de família. Então, de um modo geral, eu acho que eles conseguem ter uma boa qualidade (D-04). Forma, formou [...] O Problema é que a gente formava 6, 7 por cento. [...] Quem se formava tinha a formação. Pelo fato de ser à distância, o pessoal não aliviava, não. Então, era o mesmo nível de cobrança. Então os profissionais saíam bem formados. O problema é que a quantidade era muito pequena. Esse foi um dos motivos que a fez gente desistir. Desses 40 que entraram em 2018, eu acho que formaram 2 e tem 3 fazendo o TCC, que nem sei se não terminar (D-05).

Conforme consta no PDI (2019-2024) da Ufal, “embora não mais pertençam formalmente à comunidade universitária, o acompanhamento aos egressos é medida importante para a compreensão da qualidade e do alcance social do trabalho desenvolvido pela Universidade” (Ufal, 2019, p. 258). Neste contexto, quanto ao acompanhamento dos egressos da EaD, o que se observou, com exceção do relato de D-04 que afirma que “a coordenação é quem faz esse acompanhamento dos egressos”, foi que as UAs geralmente não possuem mecanismos que permitam acompanhar a inserção dos discentes da EaD no mercado de trabalho ou suas perspectivas futuras. Isso pode ser percebido na própria fala de D-04 que, ao recordar sobre a chegada de uma técnica para auxiliar a EaD na unidade, pontua que a coordenação “agora deve estar organizando esses relatórios, para saber por onde andam” os discentes (D-04). Ademais, relatos como o de C-02 - “apesar de estarmos tentando implantar. Nesse momento, não tem” - e dos demais entrevistados só confirmam a insipiência da vida dos egressos pelas UAs:

Não, infelizmente não. Não existe nenhum acompanhamento sistemático. O que a gente tem é: pessoas que a gente conhece, sabe onde é que está. Eu sei, por exemplo, que tem um aluno nosso que hoje é técnico do *** [nome de UA], tem outro, também, que se formou na EaD, que hoje é professor de cursinho, tem outro que eu soube que terminou o doutorado (D-03).

Não. A gente não faz isso. A gente faz isso para *** [nome de curso presencial da UA]. **Não seria nem um trabalho difícil, porque a gente formou tão pouca gente.** Entraram, mais ou menos 360 alunos [...] eu acho que se formaram 20 foi muito. [...] Tem um deles que é o professor de *** [nome de uma UA] hoje. [...] Uma das meninas que se formou está fazendo mestrado, inclusive, aqui com agente (D-05, grifo nosso).

A gente não tem uma forma regular de acompanhamento. Porque a gente não tem, digamos assim, carga horária disponível. A gente tem uma série de atribuições. Isso acaba impedindo que a gente faça esse acompanhamento. Além da própria dificuldade logística. **Esses alunos se formam e tomam uns caminhos diferentes e a gente acaba não tendo como acompanhá-los.** Uma forma que a gente mede, são aqueles alunos que se formam na EaD e voltam para fazer nossas pós-graduações. Aí a gente acabou monitorando e a gente tem alguns conhecimentos. Alguns, por exemplo, atuam no mestrado profissional, acabam voltando para fazer mestrado. Mas assim... não é rigoroso. **A gente não tem uma plataforma, um contato formal para acompanhar para onde esses alunos vão, somente essa contagem informal a respeito,** quando eles retornam para cursos que a gente acaba ministrando, como o mestrado profissional e o mestrado acadêmico (D-01, grifo nosso).

Na verdade, não só na EaD, também nos cursos de graduação presenciais da Ufal o acompanhamento dos seus egressos permanece como um desafio. Mesmo depois da criação da política de acompanhamento dos egressos por meio da portaria nº 1.036, de 23 de agosto de 2019, que estabeleceu o Portal do Egresso, integrante à página da Ufal, parece, pela fala dos entrevistados que as UAs não foram devidamente sensibilizadas para realizar este acompanhamento (Ufal, 2019).

4.3 Fatores que impactam a oferta de cursos EaD na Ufal

Esta seção elucida fatores que podem impactar a oferta de novas turmas ou novos cursos de graduação EaD na Ufal. Para tanto, listam-se os fatores internos e externos que na percepção dos entrevistados exercem tanto impactos positivos como aqueles que podem embaraçar o desenvolvimento de ações de institucionalização da EaD na universidade. Apontam-se também aspectos como a aceitação da EaD na Ufal, elencando as formas resistência ou preconceitos enfrentados pela modalidade na instituição, bem como, as principais maneiras de mitigação e superação de desafios para um processo de institucionalização da modalidade mais consistente.

4.3.1 Fatores internos e externos que impactam a oferta EaD

Os gestores (diretores e coordenadores de cursos) das Unidades Acadêmicas que oferecem/ofereciam cursos EaD na Ufal foram questionados sobre a percepção que tinham acerca dos principais subsídios/pontos positivos que favorecem a manutenção ou a oferta de novas vagas e/ou cursos nas respectivas UAs. De certa forma houve variedade de elementos que na visão dos respondentes favoreceriam às UAs ofertarem EaD. Para D-01, tanto fatores externos, a exemplo do financiamento que recebido pela Capes, como fatores internos, a

exemplo da gestão da EaD pela Cied ou mesmo o fato de ter um curso como referência, figuram-se como pontos positivos:

O governo federal, ele tem, digamos que, **injetado dinheiro na formação com ensino a distância. O curso de *** [nome de curso] foi uma referência**, mas é importante destacar aqui que o nosso curso de *** [nome de curso], ele hoje, ele não está em funcionamento [...], mas existe sim **um financiamento que é contínuo, anual**. A gente tem uma **coordenação, a Cied, que é uma referência nacional. Funciona muito bem aqui dentro da universidade** (D-01, grifo nosso).

Já D-02 corrobora a fala de D-01 ao expressar que ser referência na EaD é algo que pode favorecer a UA ofertar novos cursos. A experiência adquirida no decorrer dos anos se torna uma vantagem, pois qualquer nova proposta ou projeto que a universidade venha desenvolver não será motivo de preocupação em termos operacionais ou pedagógicos, já que a maioria dos professores possui uma longa experiência nessa área.

A [UA-05] sempre foi referência nos cursos da EaD. A gente tem uma grande experiência. Em uma época a gente era a unidade com mais estudantes na EaD, **então a gente tem um know-how muito forte...** os professores, aqui, têm uma prática já inserida por conta dessa experiência. Então isso eu acho que é uma facilidade, porque qualquer nova proposta, qualquer novo projeto, ninguém vai se assustar com a questão operacional, com a questão pedagógica, porque a gente, de certa forma, **a maioria dos professores já teve uma longa experiência nisso**. Então eu acho isso é um ponto, internamente (D-02, grifo nosso).

A mesma linha de pensamento é verificada na fala de D-03, para quem um ponto positivo é que Unidade Acadêmica “tem um corpo docente que se compromete com esse tipo de modalidade ainda, até hoje. Tem um corpo docente que acredita na proposta - a gente tem isso até hoje aqui - e que sabe que é possível” (D-03). Isso é um ponto positivo que é retratado também na fala de D-04, ao discorrer que a EaD deve atender a demanda do estado de Alagoas. Estando cientes das dificuldades que os estudantes enfrentam ao se deslocarem do Sertão para estudar na capital, como os custos e o tempo envolvidos, os professores da UA não mede esforços ao abraçar oportunidade de oferecer cursos na modalidade EaD, deixando transparecer que o foco é realmente na qualidade do ensino e na possibilidade de disponibilizar esses cursos para todos os alagoanos.

Eu acho que essa vontade que a maioria dos professores daqui tem, de atender o estado de Alagoas como um todo. Porque a gente sabe da dificuldade que é vir do Sertão para estudar na capital. E aí esse deslocamento, esse gasto. Então, se a gente pode ofertar na forma EaD, a gente compra essa ideia, independentemente do subsídio financeiro. É mais a qualidade mesmo do ensino, de ofertar esse curso para todo o público alagoano (D-04).

Percebe-se, portanto, que algumas UAs têm uma equipe de professores que “é muito compromissada com a proposta da educação a distância” e que, em caso de necessidade, conseguiriam, com uma certa facilidade, “um quadro de professores para tocar um curso a distância” (C-04). Além disso, C-04 pontua que “o curso a distância é importante porque nem todo mundo tem condições de vir a uma cidade grande. A gente entende que existem talentos assim em todo o canto, todo o território brasileiro”.

Neste sentido, os respondentes C-02 e C-03 pontuam que externamente, o ponto positivo para o oferecimento de cursos EaD em suas UAs está diretamente atrelado à demanda da população (público), especialmente do interior, pelos seus cursos, que são essencialmente de licenciatura, visto que muitos docentes necessitam de formação básica. Para C-02:

Há **demanda no interior**. Possibilidade de atender docentes atuantes na rede pública e população em geral. Existe uma demanda grande, tanto para a população em geral, quanto para **docentes que já atuam em escolas públicas, mas que precisam da formação**” (C-02, grifo nosso).

Um ponto positivo interno é a flexibilidade que algumas UAs têm quanto a sua infraestrutura e no suporte técnico. Embora, C-01 relate que houve momentos em que precisou pegar emprestado equipamentos da UA para ministrar aulas nos polos ou mesmo pedir apoio de servidores técnicos, pontua que a infraestrutura dos laboratórios era um grande diferencial. Além disso, com a autorização do diretor, havia a disponibilidade da cessão de pessoal da unidade para os polos.

A estrutura dos laboratórios favorecia muito. A disponibilidade... nós já **tivemos casos de a gente levar técnicos nosso daqui para os polos**, que era uma liberação que o diretor da unidade fazia dos técnicos de laboratório. Eles já acompanharam a gente. Então isso era uma coisa que favorecia. A estrutura, infraestrutura, técnico. E outra coisa também, **eu já peguei equipamento, por exemplo, do nosso laboratório aqui, que não tinha no polo e eu levava para ministrar aulas e voltar**. Então isso aí era uma coisa favorecia (C-01).

Aliada à estrutura dos laboratórios, C-05 adiciona que uma coisa que facilita bastante é “a questão tecnológica. Está muito avançada”. Comenta, ainda, que quando começaram os cursos EaD na Ufal (pode-se deduzir aqui um tempo de cerca de 20 a 25 anos atrás) “as condições tecnológicas eram um pouco mais precárias. Mas eu acho que a realidade hoje é outra

[...]. Por exemplo, fazer encontros como a gente faz por *Meet*, isso não existia na época. Não tinha como” (C-05).

Outro ponto trazido foi acerca da ampliação de vagas, em que, muitas vezes, a UA não tem espaço físico como salas de aulas suficientes para comportar nem os alunos do presencial e que com a oferta de cursos EaD seria possível “ter uma ampliação de vagas muito maior [...]. Eu não sei se você já viu agora à noite como é o nosso bloco aqui, não cabe [...] então a gente tem problema de espaço físico” (C-05).

Já D-05 não pontuou necessariamente pontos positivos para oferta de cursos EaD na sua UA, mas trouxe uma série de sugestões que se fossem adotadas na instituição poderia favorecer a inserção da EaD.

Uma delas, trata-se da adoção de um modelo de educação a distância nos moldes da Rieh - Rede de Inovação para Educação Híbrida que busca complementar e ampliar as estratégias de implementação da Educação Híbrida na rede pública de ensino em todo o Brasil (Rieh, 2024) e, cuja Ufal desenvolve uma parceria.

Para o respondente este modelo seria mais interessante que o utilizado atualmente pelo sistema UAB, visto que se assemelharia ao que é realizado em outros lugares do mundo como na Europa, Estados Unidos, Canadá, China e Japão. Segundo D-05 o processo que incluiria, por parte da instituição, toda uma infraestrutura, como redatores e editores, para criar aulas de alta qualidade técnica e audiovisual; e do lado do aluno, uma infraestrutura adequada, permitindo que ele assista às aulas de casa ou no polo, sem a necessidade de presença física.

Que aí vai ter estudo de gravação, vai ter tudo. Então você faz todo o processo como é na Europa, nos Estados Unidos, Canadá, como estão fazendo na China e no Japão, que você tem toda uma infraestrutura, tem redator, tem editor, você prepara uma aula muito boa, do ponto de vista técnico e audiovisual. E você tem na outra ponta uma infraestrutura para que a pessoa possa trabalhar. [...] Então você vai ter a aula, você assiste a aula, você pode assistir a aula de casa, você pode assistir a aula do polo. No polo você vai ter todo o material didático. [...] Você tem toda a bibliografia que o aluno precisa, tem a aula *online*, tem uma pessoa que vai tutorar e você tem um encontro ao vivo, mas o cara não precisa estar lá. Ele faz aqui ao vivo, com vários pontos simultâneos, com o sistema de videoconferência (D-05).

Como síntese, o Quadro 18 lista os principais subsídios ou pontos positivos e os principais problemas ou desafios informados pelos gestores para a manutenção ou oferta de cursos EaD, separando em categorias de impacto interna, quando tais impactos são originados ou dependem diretamente da atuação da instituição, e externos a Ufal não tem muito controle sobre o impacto ou se originam em causas externas à Ufal.

Quadro 18 - Principais subsídios/pontos positivos e problemas/desafios para manutenção da EaD

Categoria do impacto	Principais subsídios/pontos positivos	Principais problemas/desafios
Interno	Curso/Unidade Acadêmica de referência	Regras de experiência mínima que limitam o credenciamento dos docentes para o EaD.
	Bom funcionamento do órgão gestor da EaD na instituição (Cied)	Dificuldades de infraestrutura: internet, energia;
	<i>Know-how</i> / Longa experiência dos docentes	Logística no deslocamento dos professores para os polos.
	Comprometimento do corpo docente	Falta de padronização em relação ao conteúdo ministrado
	Crença na proposta da EaD	Não contabilização da carga horária docente ministrada na EaD
	Estrutura dos laboratórios	Recursos financeiros para viagem aos polos e produção de material didático
	Flexibilidade na liberação de recursos (pessoal/equipamentos) na UA	Exclusão de alunos em projetos de iniciação científica e outros
	Facilidade em conseguir quadro de professores para oferta de um curso EaD	Falta de institucionalização da EaD
	Ampliação de vagas na UA	Logística no gerenciamento do curso
Externo	Financiamento contínuo da modalidade por parte do governo federal	Contrapartida dos polos pelas prefeituras
	Atendimento geógrafo no estado de Alagoas como um todo	Necessidade de equipamentos, de laboratório e de monitores
	Contornar a dificuldade de locomoção dos estudantes do sertão para estudar na capital.	Estrutura/Infraestrutura limitada dos polos Espaço físico (salas de aula)
	Possibilidade de adoção de outros modelos de educação a distância	Logística no transporte de alunos por parte das prefeituras
	Demanda pelas vagas de forma geral	Quantidade limitada de bolsas
	Demanda pelas vagas no interior	Organização e distribuição dos polos longe da capital do estado
	Atendimento docentes que atuam em escolas públicas e precisam da formação	Edital de seleção de bolsistas com preferência a servidores da instituição.
	Absorção talentos do interior e de todo o território brasileiro	Inconstância na oferta
	Tecnologia avançada	Barreira tecnológica
		Internet sem qualidade dos alunos e professores
		Diferenças no perfil dos alunos do curso EaD em relação ao presencial

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Já quando questionados sobre os principais problemas/desafios enfrentados que impactam/podem impactar a manutenção ou a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD pela Unidade Acadêmica, de forma uníssona e em contraste com o ponto positivo do avanço da tecnologia, todos os respondentes apontaram como principais dificuldades algo imposto pela própria barreira tecnológica.

Segundo C-04, “nem todo aluno tem acesso à internet de boa qualidade. E nem os professores, às vezes, também têm. Às vezes a internet falha com uma certa frequência, principalmente essa internet da Ufal”. Neste sentido, D-02 relatou que a infraestrutura,

apresenta muitas dificuldades para a implementação desses cursos, citando o exemplo da instabilidade de internet na Ufal como um problema significativo. Além disso, questões como a energia também são problemáticas recorrentes. Apesar de haver computadores, não se tem a garantia de que os professores conseguiriam ministrar as aulas síncronas, já que esta metodologia exige infraestrutura tecnológica adequada.

O primeiro é o local, a questão de infraestrutura. Então a gente tem muitas **dificuldades de infraestrutura** aqui para levar esses cursos. **Por exemplo, a gente não tem internet: eu estava aqui trabalhando na internet do meu celular, porque a internet, energia, são questões muito problemáticas aqui na Ufal.** Então a gente tem esses computadores que a gente não tem garantia de que a gente consiga dar uma aula com internet. Então os professores usam para utilizar os aplicativos, programas e análise, por diante, mas pra aulas síncronas é arriscado (D-02, grifo nosso).

Outros dois pontos negativos são elencados por C-05: o primeiro se refere ao problema do espaço físico disponível para os alunos, tanto nas UAs quanto nos polos, já que foi relatado que sua UA não dispunha de salas de aulas suficientes nem para os alunos do presencial, embora as aulas se concentrassem no sábado. Para o respondente, “por mais que seja EaD, tem que ter atividades físicas, inclusive, legalmente falando, tem que ter... para os encontros, eventos, provas. Tem que ser presencial” (C-05). Além disso, a questão da logística, especialmente do deslocamento dos professores aos polos, é algo a ser pensado “por que tem muitos polos e tudo mais. É uma logística que a gente até fazia direitinho na época, mas queira ou não, você tem que estar atrás de muitos detalhes, o tempo todo” (C-05). Embora Cruz (2022, p. 125) destaque que com a EaD “tem sido possível chegar a ainda mais locais que não seriam contemplados com o ensino presencial devido à distância entre eles e os campi ou outras unidades de ensino”, concernente a esse problema logística, D-04 pontua que tanto a questão da organização das aulas nos encontros presenciais junto aos polos, como as dificuldades enfrentadas pelos dos alunos e professores ao se deslocarem aos polos são empecilhos para a oferta de EaD.

Mas quando a gente vê que aquele **polo é muito isolado, que é de difícil acesso**, porque, por exemplo, a gente tem alunos que vão assistir aula lá em Arapiraca. Só pode ter aula de manhã, porque o município só oferta ônibus até meio-dia. Então, por exemplo, se tiver que dar aula em outro canto e tiver que a aula de Arapiraca ficar à tarde, **boa parte dos alunos não vão poder participar.** É aí é um problema de logística, **porque quando o transporte não tem, vai desencadeando vários desafios para a gente organizar.** E sem contar com o transporte da Ufal, porque com esse corte de orçamento **a gente também estava sem dinheiro para solicitar carro para deslocamento dos professores** daqui para os polos. Quando é o polo de Maceió, não. Cada um vem e flui. Mas para ir para o Maragogi, para ir para São José da Laje, não tem condições (D-04, grifo nosso).

Portanto, a facilidade defendida pela autora “para o estudante de cidades vizinhas aderirem à EaD e estarem no campus/polo para os encontros presenciais, que não ocorrem todos os dias, pois são quinzenais ou mensais” (Cruz, 2022, p. 125), é parcialmente anulada, devido a uma logística que deve ser encarada com seriedade tanto por parte das prefeituras parceiras, que devem estar atentas às necessidades de transporte para os alunos, especialmente os que moram distantes dos polos; como da Ufal, que diante dos cortes orçamentários pode negociar meios ao alternativos (até mesmo com as próprias prefeituras) para o deslocamento dos docentes.

Outro ponto negativo trazido foi acerca do problema da não contagem da carga horária ministrada na EaD como parte do esforço docente. Para C-01, se a carga horária contabilizasse como um curso regular da unidade, isso seria o principal subsídio que favoreceria a manutenção de cursos EaD:

Contagem de carga horária para os docentes que atuam de alguma forma aqui no EaD [...]. Eu acho que o entendimento que um curso EaD é um curso regular da unidade, portanto **a carga horária dos professores** que atuam nesse curso, que trabalham nele, nem só como professor, mas como coordenadores de curso, como vice, o NDE [...] **deve ser contabilizada como uma carga horária real**, que na época não era [...] (C-01, grifo nosso).

Os respondentes também apontam a questão financeira como um problema a ser enfrentado, já que sem recursos os docentes não conseguem se deslocar para os polos e nem a produzir de material didático específico para a EaD. Neste sentido, o financiamento era uma preocupação constante, sendo que a falta de recursos foi uma das principais razões para o fechamento de cursos, já que a crise financeira leva ao não cumprimento de compromissos, tornando a situação das UAs muito delicada:

Eu acho que **a questão financeira** é importantíssima. [...] No início a gente tinha muito recurso para você fazer viagem aos polos de área e, do meio por fim, **foi ficando cada vez mais escasso**. Tinha dinheiro para a produção de material, porque o material específico do EaD... para um curso de EaD é completamente diferente de um curso presencial o material didático utilizado (C-01, grifo nosso).

O segundo desafio, eu diria, que nos causa um certo medo é de financiamento. E foi isso uma das razões, talvez a principal razão, que levou ao fechamento dos cursos em outro aumento. Quando começou a ter uma crise de financiamento a gente tinha compromissos, tinha contratos, tinha acertos e a gente passou a não conseguir cumprir esses compromissos. Mas isso não nos livrava de nossa própria obrigação com os cursos. Então começou a ficar uma situação muito delicada. **A questão do financiamento é incerta** (D-02, grifo nosso).

Os relatos de D-03 e D-04 também trazem a questão da infraestrutura local como um problema, mas diferentemente de D-02, que havia elencado questões problemáticas da Ufal,

estes pontuam o maior problema tem sido a contrapartida dos polos. Como os cursos EaD exigem uma parte presencial, a implementação não adequada dessa parte presencial nos polos, acaba comprometendo a qualidade do curso. Mas quando o polo está bem estruturado, com computadores e recursos adequados, a procura pelo curso pode ser muito maior.

O maior problema era a contrapartida dos polos. Porque o curso é semipresencial, a gente fala EaD, mas precisa de uma parte presencial. E essa parte presencial **precisa de equipamentos, precisa de laboratório, precisa de monitores.** E nas experiências que nós tivemos nos últimos anos, isso não estava sendo muito bem-feito e isso acabou comprometendo um pouco a qualidade do curso. E aí, como a gente **não tem essa segurança de que essa contrapartida vai ser feita pelas prefeituras,** a gente acaba não aderindo aos editais, então isso é m ponto muito negativo (D-03, grifo nosso).

Eu acho que **o maior desafio é o polo,** porque quando o polo, ele está bem estruturado, tem computadores, os alunos que não têm computador em casa podem ir ao polo estudar, fazer os trabalhos, assistir as aulas e até as aulas presenciais. **Quando esse polo está bem-organizado, aí sim, a gente vai ter uma grande procura** (D-04, grifo nosso).

Por sua vez, C-03, além de pontuar os problemas já relatados como a falta da infraestrutura adequada e da inconstância na oferta, traz a questão da falta de institucionalização, como um dos principais desafios, enquanto C-02, trouxe questões relacionadas a inclusão de alunos da EaD em projetos de iniciação científica, especialmente os alunos do interior. Para C-02, não é possível afirmar que os alunos do interior têm as mesmas oportunidades que os de Maceió, que frequentam o campus regularmente. O respondente questiona como um professor que coordena projetos como PIBID ou PIBIC pode integrá-los à EaD, justificando de incluir alunos da modalidade nesses projetos, representa um grande desafio:

Não dá para dizer que os alunos do interior têm as mesmas chances dos alunos que moram em Maceió, que frequentam o campus. Na teoria, isso tudo pode existir, mas na prática, como é que fica? Como é que o professor que tem um projeto PIBID, PIBIC vai ofertar para EaD? Como seria? Teria que incluir esses alunos. Então eu acho que também isso é questão a ser pensada. **É um grande desafio, porque a gente precisa conhecer esses alunos nesses projetos. Então, como viabilizar a participação?** [...] Como incluir esses alunos? Fazer reunião a distância para que eles possam participar desses projetos de iniciação científica? Então eu acho que esse é um grande desafio: **como incluir os alunos a distância nas atividades que são, na prática, mais viáveis para os para os alunos do curso presencial?** (C-02, grifo nosso).

Outro ponto, trazido por C-04, foi a questão de que na EaD “o ensino, às vezes fica prejudicado porque falta um pouco de maturidade do estudante, e até do professor também.” Para o respondente, fazer um curso a distância necessita de habilidades que não são tão exigidas

em um curso presencial, mas que são essenciais para o sucesso no ambiente de EaD por serem características intrínsecas desse modelo de ensino:

O curso a distância não é um perfil igual ao perfil de um curso presencial. A pessoa que está fazendo um curso a distância não pode pensar como um curso presencial. Você **tem que ter umas habilidades que o curso presencial não exige**: questão do autocontrole, da organização. São coisas que são inerentes ao curso à distância (C-04, grifo nosso).

Isso também já havia sido apontado no estudo de Marchisotti *et al.* (2022), que constatou que o comportamento dos alunos – falta de dedicação, de seriedade, de interesse, de maturidade, comprometimento e concentração – dificulta a realização dos cursos EaD.

Outro ponto negativo, trazido pelo respondente D-05, vai de encontro ao ponto positivo já elencado por D-04 sobre a distribuição dos polos. Em sua visão, a EaD teria “que ser uma coisa concentrada em Maceió. Porque a gente viu que essa modalidade de deslocamento não funciona”. Para tanto, o respondente justifica que a questão de deslocamento para polos distantes da capital é, por vezes, onerosa ao docente:

Você sair daqui 3 vezes por mês para ir para o interior [...] sair sexta-feira, de noite, viajar de noite na van da Ufal, que quebrava [...], para dormir lá, recebendo uma diária que às vezes não pagava o custo de você ficar lá. Em *** [cidade do interior], hoje tem um hotel mais ou menos, mas na época nem hotel tinha [...] ficava muito cansativo, viajar 400km e sair numa sexta para voltar num domingo (D-05).

Ainda, D-05, traz uma crítica mais dura ao modelo adotado na instituição. Além de não elencar pontos positivos que favoreceriam a oferta de curso em sua UA, o respondente faz uma inserção de vários pontos negativos ao sistema UAB e à contrapartida dos polos pelas prefeituras. Para tanto, pontua problemas como a quantidade limitada de bolsas e a deficiente infraestrutura nos polos, o que tornava o deslocamento, já informado anteriormente, um problema adicional. Aponta também questões didático-pedagógicas como a falta de padronização com que cada professor desenvolvia suas aulas:

A **quantidade de bolsas era limitada, a infraestrutura nos polos era limitada**. Esse deslocamento também era um problema [...]. Um outro problema também, era **falta de padronização**, porque cada professor fazia uma aula diferente e não tinha padronização, não tinha livro, muitas vezes. Você vai dar aula de *** [nome de uma disciplina do curso] com um monte de *slide*, você **não tem uma biblioteca no polo**. [...] você viajar, para sair para um lugar com uma sala de aula que você tem que levar o piloto, porque a prefeitura não vai disponibilizar, não vai ter computador, não vai ter livro. Outro problema também, dessa questão do **edital, que ele preferia quem era da casa**, aí o que é que acontecia? um tutor era uma pessoa do *** [nome de setor campus de Maceió], era um professor de outra unidade acadêmica. Não está lá na cidade, ele fazia a tutoria *online*. Perde totalmente sentido, o tutor nunca estava perto do aluno, isso é outro problema (D-05, grifo nosso).

Como visto, D-05 ainda pontua outro problema. Agora relacionado às regras nos editais de seleção que davam preferência por professores e tutores que já eram da instituição, e que tornava a tutoria menos efetiva, já que o tutor não estava fisicamente presente na cidade, diminuindo a eficácia da orientação para os alunos. Cruz (2022, p. 120) ressalta “que as regras da UAB são rígidas e não levam em consideração os contextos institucionais internos”.

Neste sentido, o problema em relação às regras dos editais também foi relatado por D-01. Porém, aqui, a alegação incorre sobre regras estabelecidas pela própria Ufal. Segundo D-01 há regras restritivas da Ufal que estabelece uma experiência mínima para que os docentes atuem nos cursos EaD, o que acaba limitando a oportunidade de todo o corpo docente se envolver nos cursos EaD da UA. Fato que, aliado a outros, levou a UA a não participar de ofertas de editais recentes:

O que impede hoje, basicamente, são essas regras documentadas, essas regras estabelecidas pela coordenação central do EaD aqui na Ufal. **Essas regras acabam impedindo uma liberdade maior dos nossos professores concorrerem para ministrarem aulas no EaD.** Então, um grupo muito restrito consegue concorrer, porque antes desse documento, atuaram no EaD, adquirindo uma certa experiência. Mas aí a gente não tem o corpo completo de professores podendo concorrer, somente um número limitado (D-01, grifo nosso).

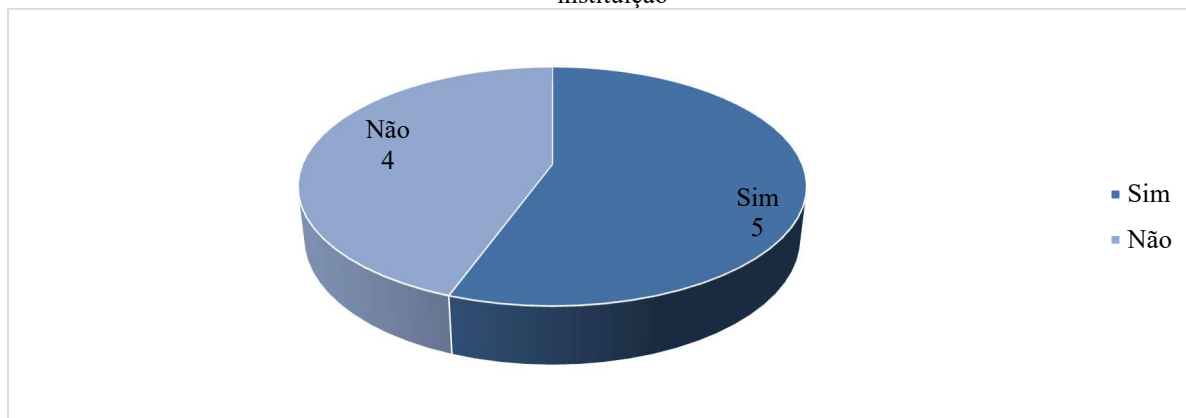
Por tanto, a partir dos relatos dos entrevistados é de se concluir que o fato de a UAB possuir regras próprias de oferta, corrobora com Cruz (2022), ao afirmar que tais características prejudicam a institucionalização da EaD nas instituições que a compõem.

4.3.2 Resistência e preconceito enfrentados pela EaD e formas de mitigá-los na Ufal

Diante dos desafios relatados julgou-se conveniente também abordar a questão de resistência ou mesmo de preconceitos que porventura a EaD venha a enfrentar no âmbito da instituição. Em uma pesquisa recentemente realizada por Marchisotti *et al.* (2022) ao abordar diretrizes para a disseminação da educação a distância, os autores constataram a existência de preconceitos contra esta modalidade de educação. Na ocasião, foi enviado um questionário *on line* para 100 respondentes afirmarem ou negarem a seguinte pergunta: Há preconceito com relação à EaD? Verificou-se que 78% dos respondentes confirmaram tal existência, e a partir destes buscou-se compreender quais são os motivadores dessa resistência (Marchisotti *et al.*, 2022).

Ponderando-se que as características dos respondentes do presente trabalho têm perfil e quantidades diversas da pesquisa citada acima, constatou-se uma certa proporção nas percepções dos respondentes de ambos os trabalhos. Dentre os entrevistados das Unidades Acadêmicas 5 (cinco) deles relataram perceber algum tipo de resistência/preconceito para com a EaD na Ufal, enquanto 4 (quatro) afirmaram não perceber se isso ainda ocorre na instituição (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Percepção dos gestores quanto a existência de resistência/preconceito com relação à EaD na instituição



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para os respondentes que afirmaram não existir preconceito as percepções não giravam em torno de um único ponto, mas de vários aspectos. Um deles é sobre a experiência acumulada, principalmente pelos professores, na educação a distância nos diversos cursos que a instituição já ofereceu desde sua primeira oferta, na qual é perceptível o interesse no envolvimento de projetos na modalidade, inclusive, quando se faz necessária a aprovação da EaD nos conselhos.

A gente tem uma longa experiência, a gente teve vários cursos, a maioria de nossos professores já participou dos cursos e já demonstrou interesse em participar de novos. A gente teve aprovação unânime, desses cursos... no conselho. Então não lembro de ter ninguém manifestado, nesses termos, de ressalvas à EaD em si (D-02, grifo nosso).

A questão da experiência relatada pelo respondente pode ser atestada, pelo menos institucionalmente, por Mercado (2007, p. 240) que retrata que a longa experiência da Ufal no desenvolvimento da EaD, havia sido um dos critérios da escolha da instituição para participar do projeto piloto do sistema UAB em 2006. Ademais, a oferta de 12 cursos de graduação EaD e de outros tantos de pós-graduação (que frequentemente se utilizam dos recursos da EaD) durante os 25 anos da EaD na Ufal podem ser indícios de que parte do corpo docente da

instituição tenha adquirido experiência na modalidade, tornando a existência de resistências por conta de experiência injustificável.

Além disso, D-02 juga ser natural que haja considerações sobre aspectos como a capacidade de cobertura, a carga horária necessária e as responsabilidades envolvidas, ao se abrir um curso. No entanto, isso não é considerado, como resistência ou preconceito específico relacionado ao fato de ser um curso a distância, já que os cursos presenciais também passam por este crivo. Isso pode ser visto na fala:

Quando a gente está pensando em um novo curso, a gente sempre tem considerações a fazer: quanto a nossa capacidade de cobrir, quanto a carga horária que vai ser necessária, quanto às obrigações que vão cobrir. **Mas não vejo uma consideração específica, por ser EaD, algum tipo de preconceito quanto a isso** (D-02, grifo nosso).

Outro aspecto que indica a não existência de preconceito está relacionado ao incentivo institucional por parte dos órgãos superiores da universidade. O papel da reitoria, neste sentido, é fundamental para o envolvimento dos docentes, pois a proposição de capacitação aos profissionais envolvidos nos cursos traz um engajamento e uma participação mais efetiva.

Não. Percebo isso, não. **E vejo até que tem incentivos. Tem cursos de capacitação.** Então, eu não vejo. **O apoio, tanto da parte da pró-reitoria** de graduação, quanto a pró-reitoria estudantil, a participação efetiva, como no próprio gabinete reitoral, que sempre está puxando, tem cursos de capacitação. Isso vai **envolvendo cada vez mais o corpo docente** para atuar na EaD (D-04, grifo nosso).

Neste sentido, a participação da Cied se mostra singular, visto que, por meio do Núcleo de Produção de Material e Formação (NPMF), o órgão capacita os profissionais, atuando na formação do corpo docente e técnico dos cursos. Aliás, não só na capacitação, mas também na gestão dos recursos financeiros e fomento à EaD. Neste contexto, a existência de um órgão dedicado exclusivamente à EaD dentro da instituição, com autonomia, permite uma boa administração dos recursos recebidos e demonstra a força e a importância da EaD na universidade.

A universidade, ao longo dos anos, tem recebido financiamento, exatamente porque **organizou na sua estrutura de EaD**. A universidade recebeu recursos financeiros, construiu um prédio exclusivo para tratar do EaD dentro da instituição. Regularmente esse recurso vem para a instituição, por meio dessa **coordenação que tem uma certa independência em administrar esse recurso**. Então isso mostra o poder, a força do EaD dentro da universidade [...] **A estrutura é muito bem-organizada. Em termos de administração e em termos também de repasses financeiros.** Então, muito pelo contrário, a Ufal incentiva os cursos EaD e a coordenação administra muito bem. É uma referência nacional o nosso EaD (D-01, grifo nosso).

Concernente a autonomia, como um indicativo de não resistência, D-01 ainda pontua a liberdade que as UAs têm ao criar e ofertar vagas para seus cursos. Embora haja um incentivo institucional para oferta, deixa-se a cargo dos conselhos das próprias unidades a decisão em aderir ou não os editais.

Além disso, internamente, as unidades acadêmicas têm **liberdade de criar e ofertar vagas**, basta que seus conselhos aprovem [...] A [UA-02] tem o **curso, muito bem estabelecido, elogiado, muito bem avaliado também**... O incentivo institucional, ele existe. Frequentemente a gestão pergunta para a gente se a gente quer ofertar vagas. Isso é feito por meio de edital (D-01, grifo nosso).

Embora C-01 afirme que não há mais preconceito ou resistência na instituição, na verdade, o que se relata é que houve uma diminuição, sua fala discorre-se da seguinte maneira:

Acho que não. **Acho que já foi superado**. Houve mais, mas hoje já foi superado. Depois da pandemia, que o **povo aprendeu na marra o que é ensino remoto**, ele reduziu um pouco. Não é que não existe, eu acho que reduziu [...]. **Existe pela falta de conhecimento**, mas de fato, perto do que já foi, hoje melhorou muito (C-01, grifo nosso).

Percebe-se em sua fala uma sintonia com os achados de Veloso (2022), os quais indicam, a partir de uma pesquisa realizada com 25 gestores de universidades, que os impactos proporcionados pelas experiências vivenciadas durante a pandemia contribuíram “para mitigar os preconceitos e/ou quebrar paradigmas com relação à modalidade” (Veloso, 2022 p. 226).

Em resumo, segue uma lista dos indicativos da não existência de resistência ou de preconceitos para com a Educação a Distância na instituição que foram apontados pelos respondentes:

- Experiência na oferta de cursos EaD;
- Aprovação dos cursos nos conselhos das UAs;
- Capacitação dos envolvidos de capacitação;
- Incentivos institucional: apoio da reitoria e das pro-reitorias;
- Envolvimento do corpo docente;
- Organização da estrutura da EaD na instituição;
- Independência administrativa do órgão gestor da EaD (Cied);
- Liberdade das UAs para criação e oferta de cursos;
- Cursos como referência nacional; e
- Experiência adquirida com o ensino remoto (durante a pandemia do Covid-19).

No entanto, outros entrevistados afirmaram, de forma mais categórica, a existência de preconceitos ou resistência para com a EaD na instituição e indicaram algumas razões ou motivadores disso ainda existir (Quadro 19) na Ufal. A maioria dos gestores (3 de um universo

de 5) apontaram a falta de conhecimento sobre a modalidade como a principal razão motivadora de sua resistência.

Quadro 19 - Possíveis razões/motivadores para a existência de resistência/preconceito para com a EaD na Ufal e formas de mitigação

Entrevistados	Razões/motivadores da resistência/preconceito	Formas de mitigação da resistência/preconceito
D-03	Falta de conhecimento	Difusão de informação; Promover eventos para divulgar produtos da EaD
D-05	Crença na má formação de alunos	Polos mais estruturados; Aplicar um modelo diferente da UAB à EaD
	Seleção de alunos com baixo nível de aprendizagem	
C-02	Falta de conhecimento	Abrir a possibilidade outros docentes vivenciarem a EaD
	Menor contato com o docente	
C-03	Docentes que se posicionam contra a modalidade	-
C-05	Falta de conhecimento	Acompanhamento dos egressos
	Preconceito que existe na sociedade de uma maneira geral	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Um dos entrevistados relatou a existência de resistência e preconceito na instituição, alegando, inclusive, ser uma coisa normal, visto que as pessoas têm opiniões diferentes, mas que às vezes falta conhecimento. Para o respondente, o preconceito

existe em qualquer unidade, em qualquer coisa que você faça, porque **quem não conhece a educação a distância vai ter seus preconceitos**. Isso é normal. Não tem nada de errado nisso. Então, existe sim pessoas que têm um preconceito com a EaD na instituição, aqui no instituto também. **Eu não estou culpando essas pessoas**, por isso que eu falo muito abertamente. Primeiro, que é questão de opinião também. **Cada um tem sua opinião**, daí ninguém precisa concordar 100% com esse processo. E também porque às vezes **falta conhecimento de como é feito isso** (D-03, grifo nosso).

Ao analisar a fala do respondente, que aponta que muitas vezes o preconceito surge da falta de conhecimento sobre como a EaD realmente funciona, percebe-se uma sintonia com o achado da pesquisa de Marchisotti *et al.* (2022). Os entrevistados do referido estudo apontam que “a falta de conhecimento e informação como um todo, da metodologia utilizada na EaD, bem como dos resultados gerados por essa modalidade de educação são as causas do preconceito contra a EaD”. O “desconhecimento sobre a EaD em geral, inclusive sobre seu funcionamento na instituição” também foi o item mais apontado pelos gestores (18 de um universo de 25) na pesquisa de Veloso (2022). Para o autor, a resistência perante a EaD está fortemente relacionada ao desconhecimento.

Ainda sobre a falta de conhecimento, D-03 relatou a confusão que se observou entre alguns docentes a respeito da diferença entre a EaD e o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia do Covid-19, quando:

O pessoal estava confundindo muito o que se fazia na pandemia com o EaD. – **Eu não aguento mais EaD!** Eu via muitos me falarem isso. Aquilo que foi feito na pandemia não é EaD. Aquilo era ensino remoto, que é você transpor a aula para uma webconferência. O EaD não é feito assim, e muitos professores acham que a EaD era o que foi feito na pandemia, e não é. A estrutura é muito mais complicada (D-03, grifo nosso).

Assim, ao analisar a falta de conhecimento de como é o funcionamento da EaD, retomase a questão do ensino remoto vivenciado durante a pandemia. Diferentemente do que já havia sido explanado por C-01, para quem o ensino remoto colaborou para a mitigação de preconceitos para com a modalidade EaD, D-03 aponta que tal experiência, aliada ao não conhecimento das diferenças intrínsecas entre as metodologias de ensino, tenha provocado ainda mais resistências à EaD. Essa contradição também é apontada por Veloso (2022) ao enxergar dois caminhos distintos: o de experiências bem-sucedidas, onde pode ocorrer uma quebra de paradigmas e uma redução do preconceito, ou o de práticas malsucedidas, aumentando-se a resistência.

Essa adoção emergencial de ferramentas típicas da EaD certamente pode conduzir a caminhos distintos: ou quebra-se paradigmas e diminui-se o preconceito em decorrência das experiências bem-sucedidas; ou, então, aumenta-se a resistência, porque o uso emergencial e sem o devido preparado de TDIC na educação tende a resultar em práticas malsucedidas (Veloso 2022, p. 225).

Para C-03, “alguns docentes frequentemente se posicionam contra essa modalidade”. Ponto também observado por C-04 ao afirmar que “tem professor que não acredita muito” na modalidade, e ao apontar como causa a falta de conhecimento. Em seu relato, C-02 também pontua essa questão da falta de conhecimento como motivador das resistências. Para quem, os “docentes que não conhecem EaD normalmente resistem por que o curso presencial é mais comum”. Seguem os relatos de alguns entrevistados:

A gente **tem professores que são professores mais tradicionais que não tiveram a vivência com a EaD**, então existe esse preconceito. - **Mas como que vai funcionar?** - Porque os alunos vão ter um contato limitado com o professor. - **Eles vão ficar só computador?** É mais uma questão de falta de conhecimento do que uma rejeição propriamente. Então, também chega a ser um desafio (C-02, grifo nosso).

Os achados de Marchisotti *et al.* (2022, p. 8) apontam para uma espécie de “corporativismo, um *lobby* a favor do sistema tradicional de ensino, que impede que a EaD se

desenvolva apropriadamente”. Para os autores tal categoria de preconceito “trata-se do apego ao *status quo*, em detrimento a uma mudança para a nova realidade que se apresenta”.

Tem professor que não acredita muito. Eu não sei como é que está hoje, mas na época que começou muito professor aqui “torceu o nariz” para isso. Mas não todos, não, era metade-metade. Eu acho que a razão é falta de conhecimento. **A pessoa não sabe como funciona, acha que a educação a distância é você botar um vídeo de uma aula e largar lá para o aluno aprender.** Não sabe como é que funciona a estrutura. Como eu acho que todo preconceito nasce assim: por falta de conhecimento (C-04, grifo nosso).

Muito preconceito, acho, inclusive, descabido [...]. Tem muita aí que [diz]: - ah! o curso é a distância. Me desculpa, mas tem muita instituição aí que é presencial e não vale nada. Não é a modalidade que vai tornar ele bom ou ruim. Não estou dizendo que todos os cursos à distância são bons. Também não. Tem curso porcaria. Essas instituições que querem ganhar dinheiro, têm um monte..., mas aí é indiferente, se fosse presencial também seria assim. Então, não me parece que a modalidade... (C-05, grifo nosso).

Percebe-se claramente que a falta de conhecimento é a causadora principal de resistências à EaD na instituição. Mas o que mais impressiona, a partir desses relatos, é que tal resistência geralmente partem dos próprios professores, que por sua vez, resistem provavelmente por conta do “preconceito que existe na sociedade de uma maneira geral” (C-05). Tal fala corrobora o que Veloso (2022, p. 236) já havia descoberto em sua pesquisa, que apontou existir um “preconceito geral arraigado na sociedade e nos docentes com relação à EaD”. Embora C-05 não explicita a que tipo de preconceito da sociedade se refere, pelo seu relato, percebe-se que a sociedade e o mercado de trabalho poderiam opor resistência em aceitar o diploma de egressos da EaD, ao relatar que:

Inclusive, nós tivemos um problema. Os primeiros alunos que se formaram, quando foram receber o diploma, o diploma o DRCA emitiu da seguinte forma: [nome do curso] - curso a distância [...]. Foram recolhidos esses diplomas e isso foi retirado. [...] Porque senão você está taxando. O curso noturno tem escrito que é noturno? Você há de convir que é diferente... o diurno e noturno não têm uma diferença? Vem carimbado que é noturno? Então, EaD também não.... **Por que é que tem que dizer que é a distância? porque existe preconceito.** Não é só na Ufal não, é no país inteiro [...] Possíveis razões da existência? Eu acho que é o **preconceito que existe na sociedade de uma maneira geral** (C-05, grifo nosso).

Outra situação que pode causar resistência por parte dos professores é a questão do nível dos alunos que são selecionados para a modalidade. Isso foi apontado por D-05, para quem, há uma crença, por parte de alguns professores, de que a dificuldade que já é enfrentada para formar adequadamente os alunos no ensino presencial, seria ainda mais complexa na EaD.

No [UA-04] tem uma resistência grande. Aqui tem muita resistência. **O pessoal já acredita que está formando mal o presencial, imagina online!** Aqui a gente tem um problema, que o ponto de corte é alto [no presencial]. Então, em média, a gente

recebe alunos melhores do que a média da universidade. **Na UAB, o ponto de corte era muito baixo.** Era muito, muito baixo, então **a gente recebia alunos que tinham dificuldade de ler mesmo. Por conta de como era feita a seleção.** E eu acho que por isso também, o nível de desistência é gigante, do curso. Então os professores, eles viam isso como sendo, de certa forma, uma perda de tempo, digamos assim (D-05, grifo nosso).

A desconfiança quanto a qualidade do ensino também foi uma das razões motivadoras de resistência apontadas pela pesquisa de Marchisotti *et al.* (2022, p. 5), na qual os entrevistados, supunham existir “uma má qualidade do ensino dos cursos EaD. O processo de ensino-aprendizagem na EaD é menos eficaz do que o ensino presencial. Há um temor com relação à qualidade dos cursos EaD, que é considerada baixa, de pouca profundidade”. Ainda segundo a referida pesquisa, “os alunos dos cursos EaD não possuem o mesmo nível de preparação daqueles que cursam os cursos presenciais [...] e há a sensação de que os alunos não estão aprendendo”, o que, de certa forma, corrobora o relato de D-05 do presente estudo ao apontar que a seleção dos candidatos de menor rendimento da EaD impacta a atuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das indicações de possíveis razões/motivadores para a existência de resistência/preconceito para com a EaD, alguns dos entrevistados sugeriram formas de mitigação disso na Ufal (Quadro 19 acima). Os entrevistados entendem ser possível mitigar a resistência e o preconceito para com a EaD existente na instituição ao apontar alguns caminhos: Para D-03, “não tem outro jeito! É difusão de informação. É você promover eventos mostrando o que é produzido na educação a distância, o que a Cied já vem fazendo de certa forma”. Neste sentido, verifica-se que a Ufal traz uma página para tratar especificamente sobre a Educação a Distância (Figura 5), demonstrando que à modalidade é dada uma visibilidade de forma similar à destinada outros tipos de ensino, como a graduação, a pós-graduação e os cursos técnicos.

Figura 5 - Página destinada a informações sobre EaD da Ufal



Fonte: Sítio eletrônico da universidade Ufal (2024b).

Como se pode perceber a página agrega *links* que trazem informações importantes sobre o funcionamento da modalidade, tais publicações de orientações, editais, perguntas e respostas e documentos diversos, bem como acessos para o espaço do aluno, para as bibliotecas virtuais, dentre outros. Além disso, a Cied produz os seus relatórios de gestão, com informações pertinentes às ações desenvolvidas pelo órgão ao longo de cada ano.

Ademais a Cied disponibiliza canais nas redes sociais divulgando página e fazendo comunicação sobre a dinâmica da EaD na Ufal. Ao longo de 2023, o órgão também realizou diversos eventos como forma de comemorar os 25 anos da Educação a Distância na Ufal. Foram eventos, como reuniões com coordenadores, mesas redondas, gravação de vídeos com entrevistas com servidores, participação em entrevistas em rádio, publicação de livros entre outras ações que ajudam a dar visibilidade a EaD na instituição.

Ainda neste ponto, C-04 reafirma esta posição ao sugerir que “para resolver isso é realmente com divulgação: divulgando o que é que se faz no curso à distância, os resultados”. Neste sentido, uma das maneiras de se averiguarem os resultados da EaD seria por meio de acompanhamento dos egressos. Isso, inclusive, foi abordado por um dos respondentes ao sugerir que se fosse feito “um estudo de egressos para mostrar onde é que estão os nossos alunos” a instituição de fato teria os resultados para mostrar à sociedade a qualidade dos alunos formados na modalidade (C-05). A fala do respondente está em consonância com a política de acompanhamento dos egressos da Ufal, que preconiza que a garantia de

mecanismo de acompanhamento de egressos, a atualização sistemática de informações a respeito da continuidade na vida acadêmica ou da inserção profissional, estudo comparativo entre a atuação do egresso e a formação recebida, subsidiando ações de melhoria relacionadas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, e promove outras ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (Ufal, 2019).

Mas como visto anteriormente (subseção 4.2.3), o acompanhamento do egresso é algo que as Unidades Acadêmicas têm dificuldades de fazer. A política já existe, o que falta é colocá-la em prática. Para isso, a participação conjunta tanto das coordenações dos cursos, das pró-reitorias responsáveis, da Comissão Própria de Avaliação, e a colaboração de órgãos como a Cied se faz fundamental.

Neste quesito, pontua-se ainda a questão de divulgação do desempenho dos alunos dos cursos EaD no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). C-05 exemplifica que um dos cursos oferecidos pela sua UA “tirou a mesma nota que o presencial: nota 4 no Enade, na mesma prova. Poucos cursos chegam a nota 4... Então, o problema não é modalidade, o

problema é a seriedade da instituição que está conduzindo o curso” (C-05). Significa dizer que a EaD na Ufal tem resultados similares ao de cursos presenciais, mas que se não forem divulgados corretamente não para mostrarão à sociedade que é possível rebater “crença na má formação de alunos” (D-05). Portanto, a divulgação dos resultados da EaD defendida pelos entrevistados está em consonância com uma das diretrizes de disseminação da EaD propostas por Marchisotti *et al.* (2022, p. 8), qual seja, “estimular a divulgação das notas dos cursos junto ao MEC, dos resultados dos alunos nas provas e divulgar casos de sucesso profissional ou acadêmico de alunos egressos”.

Outro caminho que pode ajudar a diminuir a resistência à EaD na instituição é “também abrir a possibilidade para algumas pessoas experienciarem a modalidade. Algumas pessoas são fechadas, aí não tem o que fazer, mas outras pessoas são abertas” (C-02). A fala do respondente corrobora com diretrizes recomendadas por Marchisotti *et al.* (2022, p. 8), para quem, como forma de sanear isso, “os professores ainda não inseridos na EaD devem ser estimulados a participar dos cursos oferecidos nessa modalidade, a partir da oferta de cursos de capacitação e aperfeiçoamento em EaD”. Neste sentido, novamente, a participação da Cied, especialmente por meio das ações do NPMF se faz fundamental, formando e capacitando os envolvidos. Essa, inclusive, foi a estratégia mais indicada no trabalho de Veloso (2022, p. 235), no qual a maioria (11) dos gestores das 25 universidades pesquisadas apontou a “capacitação de docentes e funcionários no geral” como uma forma de mitigar preconceito ou resistência para com a EaD.

Outra forma para mitigar as resistências seria a estruturação de polos. Como já observado na subseção anterior (4.3.1), um dos pontos negativos que impediam às UAs de ofertarem mais vagas ou de criarem cursos EaD está relacionado à necessidade de melhor estruturação dos polos de apoio presencial, que carecem de equipamentos, de laboratórios e de bibliotecas, além do próprio espaço físico para sala de aulas, que é limitado. Sabe-se que, no modelo pactuado pela UAB, os polos estão sob a responsabilidade dos municípios, sendo que apenas 3 dos 16 polos funcionam nos campi da Ufal (Delmiro Gouveia, Arapiraca e Maceió) e como visto, nas avaliações dos gestores há muitas ressalvas sobre a contrapartida dos polos pelas prefeituras parceiras. Talvez por isso, a sugestão radical de D-05 tenha sido a “construção efetiva de polos - mas não você fazer associação com a prefeitura”. Contudo para Moreira (2021) ressalta que

essa aproximação entre a universidade e o município é muito importante, mas é necessário que esses polos tenham mais apoio das Ipes, e não apenas sigam como um vetor para a UAB. A aproximação entre as duas instâncias pode alavancar inúmeros projetos de extensão e de pesquisa e de favorecimento para a população local (Moreira (2021, p. 61).

Neste contexto, novamente é requisitada colaboração da Cied. O órgão, principalmente por meio do NAPC, tem a incumbência de articular junto aos gestores de municípios que possuem polos UAB, uma melhor estruturação destes para oferta de cursos pela Ufal. Ou ainda apresentar propostas de novos cursos EaD próprios mediante institucionalização da EaD, o que não lhe isenta de estabelecer parcerias com os municípios, inclusive com os que não possuem polos UAB.

4.3.3 Institucionalização da EaD na Ufal

Outra dimensão trazida nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB é sobre a questão do financiamento da EaD nas instituições. O documento revela que algumas IES contam apenas com recursos oriundos de programas de fomento, enquanto outras possuem recursos na matriz orçamentária da própria instituição, orçamento estadual ou de outras fontes.

No caso da Ufal, ao questionar à Cied se a instituição possui previsão orçamentária para o oferecimento de cursos de graduação a distância, verificou-se que a previsão ocorre apenas para os cursos do âmbito do Sistema UAB, e com os recursos oriundos do próprio sistema, não sendo relatado sobre a adoção de recursos provenientes de outros meios, como da matriz orçamentária da própria da instituição, por exemplo. O problema de depender exclusivamente dos recursos desse sistema é que observa-se um “caráter sempre emergencial da UAB em relação às iniciativas de EaD para a formação superior, e quase sempre sem se ter garantias de continuidade, pois há incertezas com possíveis interrupções de repasses de recursos”, já que as despesas do Sistema UAB ocorrem à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e vem diminuindo ao longo dos anos. Para se ter uma ideia, o orçamento executado pela UAB em 2012 (ano de referência do PNE) foi de cerca de R\$ 4,5 milhões, e em 2019 caiu mais da metade (cerca de R\$ 2 milhões) (Brasil, 2006; Brasil, 2022e, p. 27).

Além disso, como o financiamento de tal modelo é feito via convênio firmado entre o governo federal, as IES e o município interessado em ofertá-la em seus domínios territoriais, a garantia de recursos é sempre para um curto intervalo de tempo, ocasionando interrupção do serviço em função da mudança de prioridades na gestão da municipalidade, de corte de gastos por parte do governo federal ou de interesse da própria IES conveniada, entre outros problemas (Brasil, 2022f).

Na Universidade Aberta do Brasil foi concebida como um programa, mas seu caráter experimental tornou-se permanente. Desta forma, a oferta de graduações na modalidade EaD nas universidades federais estão, até o presente momento, atreladas à UAB (UFC, 2023). No entanto, outros modelos de gestão e financiamento da EaD podem ser possíveis às universidades, como por exemplo, o Reuni Digital, que foi abraçado por algumas universidades como forma de oportunidade de conhecer outros modelos, e cuja Ufal não participou. O programa previa a criação de um documento que orientasse como as universidades federais poderiam proceder para requerer o “aporte de recursos na matriz orçamentária para o custeio das atividades previstas, a partir do planejamento estratégico feito pela universidade federal com base no documento orientador”. Assim, a partir de uma mudança de perspectiva para uma maior estabilidade em relação ao financiamento, o Reuni Digital previa tal medida com a finalidade de elevar a qualidade da política em comento (Brasil, 2022f, p. 19).

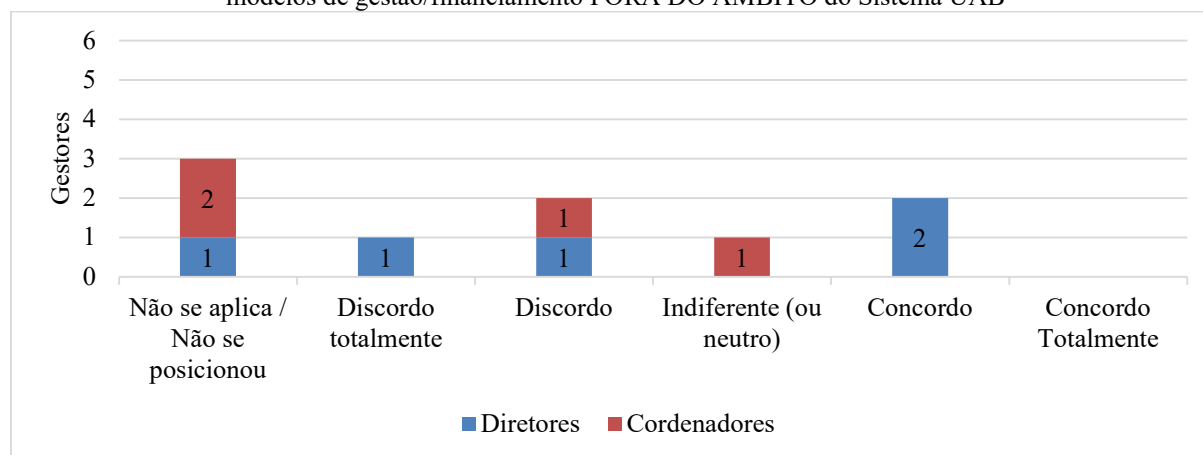
Neste contexto, em 2022, quando o programa passou a ser implementado, a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2022 previa um valor na ordem de mais de R\$ 20 milhões (20.419.801,00) para a ação orçamentária até então denominada de: Programa de apoio para Expansão da Educação Online em Universidades Federais - Reuni digital, mas que segundo o Portal da Transparência, ficou com o orçamento de cerca de 16,25 milhões de reais para o referido ano. Ao detalhar tais despesas, observa-se que boa parte do orçamento empenhado e liquidado se refere à compra de computadores e equipamentos de gravação de aulas. Já, ao consultar a LOA de 2023, observa-se que inicialmente havia sido reservado o montante de aproximadamente de apenas 6,4 milhões de reais. A redução faz questionar o interesse político em continuar a patrocinar tal política, ainda mais quando se observa no Portal da Transparência que não houve valor empenhado para o programa no referido ano. Já na LOA de 2024, há mudança na denominação da ação orçamentária, que passa a se chamar de: Apoio à Educação a Distância, para o qual reserva-se um valor de cerca de R\$ 12 milhões (sendo R\$ 60.161,00 para Ufal), cuja atualização orçamentária aponta para 10,86 milhões (MPO, 2024; STN, 2024). Vê-se, portanto, que ao contrário da UAB que parecia ser um programa experimental, mas que está próximo de completar duas décadas de existência, o Reuni Digital, que no início demonstrava um futuro promissor, não teve perspectivas da continuidade como planejado em seus documentos.

O fato é que, independentemente do programa que venha a ser criado para apoiar a Educação a Distância, seja diretamente pelo governo ou por iniciativa própria da universidade, a Ufal tem a prerrogativa em sua autonomia universitária de tentar outras formas de pensar a gestão da educação a distância. Neste sentido, retomando um dos pontos positivos indicados na

subseção 4.3.1, que elencou a experiência adquirida no decorrer dos anos como uma vantagem, em termos operacionais ou pedagógicos para oferta de novos cursos, alinhado com Cruz (2022), pode-se recomendar à Ufal a atenção às mudanças no cenário de fomento externo governamental pois podem servir de oportunidade para que aproveite sua expertise de equipes e materiais já produzidos para efetuarem ofertas de cursos em EaD com esforço próprio.

Neste sentido, outro ponto abordado neste trabalho sobre a expansão de cursos EaD é em relação oferta a partir de modelos de gestão/financiamento fora do âmbito do Sistema UAB. Os gestores foram indagados se concordavam com que suas Unidades Acadêmicas expandissem cursos adotando outros modelos de gestão/financiamento que não fosse o atual, o Sistema UAB (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Concordância dos gestores com a expansão da EaD na Unidade Acadêmica por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como já explanado, desde 2006 as universidades públicas adotaram o modelo da UAB para ofertar cursos EaD. Isso já está tão enraizado na cultura das universidades que dificilmente se pensa em modelos diferentes. Isso pode ser evidenciado nas falas de gestores que defendem veementemente o modelo gerenciado pela Capes, como em: “eu acho que todo curso ofertado deve estar amparado no sistema UAB, deve estar ali, embaixo do guarda-chuva da [Capes]. Eu acho que todos eles devem estar dentro. Então, fora desse âmbito, não concordo” (D-01); ou em: “eu vejo que chegam sempre os recursos. Eu não sei se a gente saindo da UAB, quem iria gerenciar esse recurso e se o recurso iria chegar. Porque aí, de repente, pode levar o recurso para outro setor do MEC que não venha para as universidades” (D-04). Mas isso também pode ser evidenciado na declaração daqueles que não conhecem outros tipos de propostas, como na fala de D-03 que embora ache a proposta de modelos fora do sistema UAB interessante, nunca parou para pensar sobre o assunto: “eu nunca pensei sobre isso. Eu acho interessante [...] porque

eu acho que todo investimento em educação é importante. Eu não sou contra nenhum tipo de investimento quando para a educação. Pode ser qualquer um” (D-03).

Um raciocínio parecido pode ser constatado na fala de D-02, para quem qualquer iniciativa que aumente a quantidade de vagas e o alcance da atuação, a princípio, seria bem-vinda. Em defesa do atual modelo, D-02 pontua que “a proposta do UAB, em vários pontos, é confortável e útil [...] porque tem financiamento, porque tem um marco legal definido, tem uma segurança jurídica associada”, mas concorda que “a EaD não se resume ao sistema UAB [...] a gente poderia ter outras iniciativas, inclusive com parcerias diversas [...] que teriam que ter uma análise específica do caso a caso”.

Também ao alegar não ter conhecimento de casos específicos de como seriam tais ofertas se não fossem pelo sistema UAB, C-01 preferiu não concordar com a adoção de outros modelos. Embora alegando que “o sistema UAB é muito bom porque tem um financiamento próprio” salienta que “seria ótimo se a Ufal tivesse a condição e ofertar” cursos por financiamento da própria Ufal (C-01).

Já a fala de C-02 é mais categórica ao tratar da demanda de pessoal antes de pensar em oferecer outros cursos: “por enquanto, eu não vejo como uma possibilidade de os cursos serem aprovados fora do âmbito da UAB e sem a contratação de novos docentes”. C-02 alega também a questão de incentivos para atuar na UAB: “como é uma coisa que tem bolsa, já é um incentivo maior para os docentes que já têm uma carga completa no presencial [...] inclusive, há possibilidade de recrutar professores externos quando não há suprimimento da oferta de professores internos”. Sobre esse incentivo, “a cultura do pagamento de bolsas internas e externas”, Cruz (2022, p. 169), ao tratar sobre a institucionalização da EaD no Instituto Federal Goiano, alega que isso “cria o vício do fomento e, conseqüentemente, dificulta que a EaD seja incorporada na rotina administrativa, acadêmica e pedagógica da instituição, o que se mostra como um empecilho para a institucionalização da modalidade”, fato que pode estar ocorrendo na Ufal, visto que a aceitação de outros modelos foi bem variada entre os respondentes.

Neste contexto, além de se questionar sobre a existência de um outro órgão financiador desses cursos, caso não fossem ofertados pela UAB, C-02 pontua que “seria interessante se esses cursos fossem institucionalizados”. Na sua percepção a institucionalização faria com que se contabilizasse a carga horária dos docentes, além de tornar necessário ampliar o quadro de docentes, visto que a “carga horária docente atual para atender as demandas dos cursos não comporta outras demandas” (C-02).

Nota-se, no entanto, a existência de opiniões contrárias ao modelo da UAB, alegando-se, inclusive, que a UAB aqui no Brasil não é de fato uma universidade aberta como seu próprio

nome sugere, diferindo-se totalmente de como é organizada em outras partes do mundo, e das metodologias utilizadas no processo e ensino-aprendizagem.

Em outros modelos, que têm por aí a fora, eu concordo. Como, por exemplo, a gente tem parceria com a Universidade Aberta de Londres, que eles fazem curso a distância, desde a década de 60. Já **a UAB não tem nada a ver com aquilo que o pessoal faz lá.** Lá, por exemplo [...] eles têm todos os laboratórios montados. Eles estão disponíveis para o aluno ir a qualquer hora do dia, com pessoas que vão estar lá para dar o suporte. O aluno, quando ele se matricula, ele recebe todo o material. Eles têm uma estrutura gigante para a preparação de material didático, gravação de aulas [...]. Mas aí é outra realidade. Você tem, por exemplo, o sistema com inteligência artificial para fazer correção de exercício *online*. [...] Você tem um estúdio, você tem toda uma equipe para preparação de material (D-05, grifo nosso).

A fala de D-05 recorda o desenvolvimento da modalidade nas décadas de 1960 e 1970, no cenário mundial, que na época assumiu duas perspectivas distintas e notórias, quais sejam: universidades abertas e a distância direcionadas especificamente à EaD; e instituições classificadas como do tipo integrado ou *dual-mode*, que operam, concomitantemente, na oferta regular de ensino presencial e na EaD. No Brasil, adotou-se uma espécie de modelo misto, no qual instituições públicas, com atuação regular na oferta de cursos presenciais, passam também a oferecer propostas de EaD, mas com a atuação de um órgão distinto, a Capes, mantenedora do Sistema UAB, e com a colaboração de outros entes federados, estados e municípios, que têm o dever de manter os polos de apoio presencial (Veloso, 2022).

Neste contexto, e tomando-se como premissa que o fomento à EaD na instituição é imprescindível para um processo de institucionalização da modalidade, inquiram-se os gestores (diretores e coordenadores de curso) nas Unidades Acadêmicas sobre a percepção que eles tinham ao respeito da institucionalização da EaD na Ufal. Essa percepção é mostrada no gráfico 15, no qual se vê que a maioria dos entrevistados entendem que a EaD não é institucionalizada na Ufal.

Gráfico 15 - Percepção dos gestores sobre a institucionalização da EaD na Ufal



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como pode ser observado, apenas 3 (três) dos entrevistados indicaram que a Ufal tem a EaD institucionalizada. Estes foram instigados a indicar os motivos que lhes fizeram chegar a esta conclusão. Porém, antes de mostrar tais indicativos, é importante retomar o que Ferreira e Carneiro (2015) aduzem sobre a institucionalização da EaD. Para os autores a institucionalização não se configura como um fenômeno binário, que poderia ser analisado em qualificativos como “existente” ou “não existente”. Mas de um processo, de um *continuum*, com níveis e gradações que envolvem a cristalização de conhecimentos, significados, valores e procedimentos (Veloso, 2022; Ferreira; Carneiro, 2015). Neste sentido, as respostas dos entrevistados não devem ser tomadas como verdades absolutas de institucionalização da EaD na Ufal, mas como indicativos de uma incorporação processual e não linear da modalidade no aparato burocrático da instituição.

Sendo assim, o primeiro indício relatado recai sobre a aprovação da EaD no Conselho Universitário. Para o respondente D-01, o fato de o Consuni, como órgão máximo da universidade, ter aprovado o ensino a distância em seus estatutos e regimentos, por si só já é um indicativo da institucionalização. Além disso, por ter representatividade nos conselhos das unidades, tanto na pessoa do coordenador como membro nato, como dos técnicos e alunos, que também podem exercer livremente o poder de voz e voto, a EaD mostra-se incorporada à prática institucional.

Na universidade ela já é institucionalizada, com a **aprovação do conselho universitário**. [...] No [UA-02] ela também é institucionalizada, regimentalmente. Existe um **colegiado que gerencia o EaD** no [UA-02], com coordenador e vice, e seus respectivos membros na representação docente, técnico e discente, como eu já falei, com um **assento no conselho**. Então ela é institucionalizada na Ufal e no [UA-02], também está **formalmente com tudo documentado** (D-01, grifo nosso).

A institucionalização a gente vê tanto na obrigação da **constituição dos PPCs** - porque poderia ficar somente atendendo o edital da UAB e não ser ligado aqui. Ele poderia funcionar independentemente. Mas se já funciona, tem um **colegiado que é eleito pelos docentes**, discentes, então já é um ponto que está institucionalizado (D-04, grifo nosso).

Neste contexto, a formalização da EaD em seus documentos, como no Estatuto da Ufal nos seus e regimentos, conforme já descrito na subseção (4.2.1) que trata sobre os documentos normativos é, para os tais entrevistados, suficiente para se afirmar que a modalidade está institucionalizada. Evidentemente que isso não se configura em verdade absoluta, o próprio relato de D-04 denuncia isso: “então já é um ponto que está institucionalizado”. Se é “um ponto”

deduz-se que há outros elementos que também são necessários para tornar o que está escrito nas normas em realidade. Além garantir a representatividade das pessoas envolvidas nos seus conselhos, é necessário, por exemplo, haver uma presença física e real da EaD, de forma a tornar visível à comunidade acadêmica. Neste sentido, e conforme preconizado por Veloso (2022) sobre o processo de institucionalização, é perceptível que na Ufal também “alguns avanços importantes foram feitos, como inclusão da modalidade em documentos normativos, constituição de órgão gestores com autonomia em suas funções, discentes com algumas oportunidades e direitos equiparados àqueles dos alunos da educação presencial” (Veloso, 2022 p. 32).

Neste contexto, outro ponto indicativo de institucionalização é a existência de um órgão gestor da EaD na instituição. Como “existe uma coordenação exclusiva para gerenciar o EaD na universidade” (D-01), a Cied como órgão gestor da EaD, e o fato de ela ter um prédio próprio e localizado nas dependências da Ufal, sendo administrada por servidores que fazem parte do quadro efetivo da instituição, configura-se, pela percepção de dois (2) dos entrevistados, indícios de uma EaD institucionalizada.

O próprio prédio da Cied está dentro da Ufal, funcionando com professores e técnicos da Ufal. E quando a gente vê os editais que são abertos pela própria Cied, o primeiro ponto é: tem que ser docente da Ufal, tem que ser técnico da Ufal, então já é uma ligação ainda maior que está na instituição (D-04).

Outra coisa, [...] se é um curso regular da universidade, eu acho que **a Cied**, que é o órgão que cuidava dessa parte, ela **deveria estar dentro da Prograd e não ser um órgão à parte**. Porque se é um curso qualquer da universidade quem tem que gerenciar a parte acadêmica é a Pró-reitoria de Graduação. E é como se a Cied fosse uma coisa à parte da Prograd, e na verdade, ela deveria ser um setor da Prograd se o EaD fosse de fato um curso institucionalizado como outro qualquer (C-01, grifo nosso).

Segundo Cruz (2022) a gestão da unidade gestora de EaD pode ser independente, e pode estar vinculada à reitoria, a uma pró-reitoria ou a um campus, conforme definição de sua estrutura administrativa. A Cied, conforme já explanado no PDI, é um órgão de apoio acadêmico diretamente subordinado à Reitoria da Ufal, mas também vinculada à Prograd. Embora se perceba uma defesa de C-01 para que a Cied deva ser vinculada a Pró-reitoria de Graduação (Ufal, 2019, Ufal, 2024c). A opinião de C-05 não é totalmente estranha. Em investigações, tanto no levantamento da própria Capes, como na pesquisa realizada por Veloso (2022), constataram que na realidade da maioria das instituições (62,5% e 60% respectivamente) esse órgão gestor era subordinado diretamente Reitoria, ao passo que as pro-

reitorias de graduação/ensino eram as que, em segundo lugar (25% e 28%), abarcavam as unidades gestoras da EaD (Brasil, 2017c; Veloso, 2022).

Outra evidência apontada da institucionalização da EaD é trivialidade com que as ferramentas TICs são usadas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos presenciais. Tornou-se comum a possibilidade de as disciplinas ou conteúdos serem ministrados por meio de ferramentas digitais.

Eu acho que já está institucionalizado. É **bem comum. Principalmente depois da pandemia, eu acho que isso ficou bem mais forte**. Aqui, especificamente, não de dar uma disciplina toda, só em alguns casos específicos [...]. Por exemplo, o cara diz: - eu estou fazendo uma pesquisa, eu não estou afastado, mas excepcionalmente hoje eu não vou conseguir ir para Ufal, mas **a gente pode fazer algo online**. Aqui a gente **tem um sistema [...], plataforma online**, que já faz as correções e tal de exercícios (D-05, grifo nosso).

Neste sentido, o uso do AVA ou de outras plataformas pode enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Desde que tomado os devidos cuidados, o “*moodle*, por exemplo, é uma ótima ferramenta de complemento às atividades [...] é um elemento enriquecedor da educação, se bem trabalhado, se bem planejado” (D-01). Vê-se, portanto, a EaD como um complemento ao presencial, ou seja, um potencializador do ensino híbrido que “pode dinamizar os processos educativos, permitindo uma maior flexibilidade e estimulando a autonomia e contato com diversificadas e atualizadas fontes de informação, comunicação e metodologias de ensino” (Herrmann, 2018, p. 87).

Já para os que não veem a EaD como algo que já é institucionalizado na Ufal, os argumentos também são diversos. O primeiro deles retrata justamente o que se foi afirmado a em vários trechos deste trabalho. Diz respeito a dependência do fomento externo, especialmente do fomento da UAB, para oferta de cursos, o que significa que se o financiamento ou esses programas forem encerrados, a EaD na Ufal também poderá ser descontinuada, já que não há cursos permanentes da modalidade na Ufal. Isso é demonstrado na fala de um dos respondentes:

A minha visão é que não, porque se na Ufal os cursos, eles **precisam de programas de financiamento** para abrir os cursos e essa continua sendo a nossa principal oferta na Ufal. Então, supõe que quando acabar o financiamento ou quando acabar esse programa, acaba a EaD também. Então eu suponho que vai estar institucionalizado quando a gente tiver uma prática de **cursos permanentes de Educação a Distância**, que salvo me engano, ainda é **bem limitado aqui na Ufal** (D-02, grifo nosso).

O fato é que para ter cursos permanentes, a universidade não pode simplesmente depender do financiamento da UAB. Faz-se necessário desenvolver outros meios de financiamento das atividades, como, por exemplo ter orçamento vinculado à matriz orçamentária da universidade destinado as atividades da EaD. Veloso (2022) entende que a incerteza na oferta de novas turmas está atrelada à instabilidade dos editais de fomento do Sistema UAB, ao depender do financiamento externo oriundo de uma política de governo e não de Estado. Claro que existe uma saída, e o passo inicial é planejar, é colocar nos documentos, no PDI, o anseio de “romper essa barreira, de transformar a educação a distância em uma política realmente de Estado, em uma política universitária”, de incorporar os recursos na matriz orçamentária da universidade (Veloso, 2022, p. 194).

Aliás, não só os recursos financeiros, a EaD também carece de recursos humanos, ou seja, de pessoal que esteja de verdade envolvido com a modalidade. Isso pode ser constatado nas seguintes falas: “teria que ser uma oferta constante como o curso presencial e ter também um quadro maior de docentes” (C-02), a “falta de institucionalização da EaD (isso quer dizer: abertura de novas vagas docentes UAB, docentes envolvidos apenas com cursos EaD)”. Por tanto, a não institucionalização está diretamente relacionada a ausência de professores que atuem de forma exclusiva nos cursos EaD da Ufal. Além disso, como já foi posto aqui (seção 4.2) a Ufal tem uma prática, que é defendida pelos próprios gestores, de tomar para o presencial os docentes que são nomeados para os cursos EaD. Ao que parece, a percepção de C-03 é que esse *modus operandi* da Ufal pode impedir o processo de institucionalização da EaD.

Ainda tratando de pessoal, o elemento mais apontado pelos respondentes, que indica a não institucionalização da EaD, foi a falta de reconhecimento sobre o esforço docente no que concerne a contabilização da carga horária dos docentes do presencial que também ministram disciplinas EaD. Como já explanado na subseção (4.2.2) a contabilização da carga horária da EaD não é uma prática aceitável na Ufal, porém de forma antagônica, a percepção da maioria dos gestores, conforme os relatos abaixo, é que isso desfavorece a institucionalização da modalidade. Isso pode ser constatado em relatos como: “para institucionalizar ela teria que contar na carga horária normal do docente” (C-02), ou ainda:

A palavra institucionalizada é uma palavra forte. E aí pelo meu entendimento sobre institucionalização a EaD não está institucionalizado na Ufal. Porque se você olhar o regimento hoje da universidade [...] **não entra a carga horária de EaD** lá. Então, por exemplo, se um professor [...] der aula no curso à distância e não receber bolsa, eu não sei como contabilizar a carga horária dele. **Não tem um instrumento legal que me diga o que fazer [...]. Não é regimentado isso.** Então, por isso que não é institucionalizado. Apesar de

existir aqui cursos oficiais da universidade, diplomado pela universidade e tudo mais, ela não é institucionalizada por conta disso (D-03, grifo nosso).

Ela não está institucionalizada [...] tanto é que **quem dá aula na EaD não conta a carga horária**. Porque a princípio, o cara tá recebendo uma bolsa externa, mas se o cara der um curso EaD sem receber bolsa, pode ser que não conte com a hora do mesmo jeito. Vai depender muito da direção da unidade. Então é complicado isso. **Não existe no regimento nada que inclua a carga EaD como parte da carga horária obrigatória**. O pessoal tem trabalhado para poder instituir, institucionalizar. Existe um trabalho para isso. Mas ainda vai demorar. É tudo muito complicado. Teve uma época que a Prograd tentou institucionalizar os 20% de carga à distância. Foi um ‘salve-se quem puder’ aqui (C-04, grifo nosso).

Além disso, segundo Veloso (2022, p. 132) “a impossibilidade de incorporar a carga horária trabalhada na EaD à burocracia institucional limita o esforço docente”, que “além das atividades de ensino, pesquisa e extensão que comumente fazem parte da rotina dos professores, o trabalho nos cursos a distância se constitui como incumbência extra”. Fala que vai ao encontro do seguinte relato: “a questão é isso que eu te falei. Como se a EaD fosse um ‘bico’ que o professor fazia fora. Aí, se era um ‘bico’, não precisa ser contabilizado [...]. Então, isso não é institucionalizar” (C-01).

Por fim, o Quadro 20 elenca, de forma sintética, os indicativos apontados pelos gestores entrevistados.

Quadro 20 - Síntese dos indicativos de institucionalização da EaD na Ufal

Indicativos de institucionalização	Indicativos de não institucionalização
Aprovação pelo Conselho	Necessidade de programas de financiamento
Coordenadoria exclusiva para gerenciar o EaD	Limitação de cursos permanentes de Educação a Distância
Colegiado que gerencia o curso EaD	Não existência de regimento que inclua a contabilização da carga horária EaD como parte da carga horária obrigatória do docente
Assento no conselho da unidade	Necessidade de um quadro maior de docentes na instituição
Constituição dos PPCs	Falta abertura de vagas para docentes envolvidos apenas com cursos EaD
Prédio da Cied está dentro da Ufal	A EaD vista como uma atividade extra que o professor faz por fora
Editais que abertos pela própria Cied com exigência de professores e técnicos da Ufal	A Cied não está vinculada diretamente à Prograd,
Tornou-se comum na instituição depois da pandemia	Obstáculos e resistência à EaD apresentados por alguns docentes
Uso de sistema e plataforma online para prova e exercícios no presencial	Falta aprimoramento na seleção de candidatos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.4 A contribuição da Ufal para os índices da meta 12 do PNE

Esta seção tenta evidenciar a contribuição da Universidade Federal de Alagoas - Ufal para a expansão da educação superior. Para tanto, trazem-se dados acadêmicos dos cursos de graduação ofertados pela Ufal na modalidade a distância, dando enfoque aos cursos que a universidade ofereceu durante o período de vigência do PNE II (2014-2024), ou seja, a partir de 2012, ano de referência para o cálculo do progresso das metas do PNE, até 2024, ano da apresentação do relatório do progresso do referido plano.

4.4.1 A participação da Ufal no Progresso da Meta 12 do PNE (2014-2024)

Primeiramente, para se ter uma ideia das características dos cursos, realizaram-se buscas no site da Ufal, especialmente nas páginas das Unidades Acadêmicas dedicadas aos cursos, da Cied e do Núcleo Executivo de Processos Seletivos da Ufal (Copeve), nas quais foram extraídas informações de que a Ufal tem registros de oferta de cursos de graduação EaD antes mesmo da criação da UAB.

Neste contexto, registra-se a criação do curso de Pedagogia (1998), que a partir do Projeto de Extensão, do Centro de Educação (Cedu), o Projeto de Assessoramento Técnico aos Municípios Alagoanos (Promual), matriculou 300 alunos professores de 62 municípios alagoanos sendo capacitados no polo de Maceió. Posteriormente foram ofertadas novas vagas e criados os polos de Viçosa, Penedo e Xingó (em 2002) e São José da Laje (2004). A partir 2005 houve oferta de mais três cursos de licenciaturas no polo de Maceió: Física, Química e Matemática. Em cada um desses cursos foram ofertadas 60 vagas, de forma consorciada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Com a criação do Sistema UAB, houve a oferta do curso de Administração (Piloto) com 500 vagas (70% para funcionários do Banco do Brasil e 30% ao público em geral). Em 2007 a Ufal teve projetos aprovados para oferta de vagas e criação de novos polos para os cursos de Sistema de Informação Bacharelado, Pedagogia Licenciatura, Física. A partir desse momento, os cursos da Ufal passaram a ser ofertados por meio do Sistema UAB e outros editais foram lançados (Mercado, 2007). Como o foco deste trabalho é abordar a expansão da Educação a Distância durante a vigência do PNE II (2014-2024), abaixo (Quadro 21) elencam-se apenas os editais abertos pela Ufal para oferta de vagas por meio do sistema UAB a partir de 2012.

Quadro 21 - Editais da Ufal com vagas ofertadas a partir da criação da UAB

Curso	Edital de oferta	Vagas ofertadas	Vagas ofertadas
Administração Pública - Bacharelado	Edital nº 06/2012	125	255
	Edital nº 14/2013	130	
Ciências Sociais - Licenciatura	Edital nº 03/2013	125	260
	Edital nº 14/2013	135	
Física - Licenciatura	Edital nº 01/2012	100	425
	Edital nº 03/2013	125	
	Edital nº 14/2013	90	
	Edital nº 10/2014	110	
Geografia - Licenciatura	Edital nº 03/2013	150	746
	Edital nº 14/2013	150	
	Edital nº 22/2017	140	
	Edital nº 71/2022	156	
	Edital nº 20/2023*	77*	
	Edital nº 85/2023	150	
Letras (espanhol) - Licenciatura	Edital nº 03/2013	150	808
	Edital nº 14/2013	150	
	Edital nº 23/2020	150	
	Edital nº 71/2022	204	
	Edital nº 20/2023*	131*	
	Edital nº 85/2023	154	
Letras (inglês) - Licenciatura	Edital nº 14/2013	150	150
Pedagogia - Licenciatura	Edital nº 01/2012	150	1121
	Edital nº 03/2013	150	
	Edital nº 14/2013	200	
	Edital nº 10/2014	170	
	Edital nº 22/2017	170	
	Edital nº 71/2022	156	
	Edital nº 20/2023*	49*	
	Edital nº 85/2023	125	
Química - Licenciatura	Edital nº 10/2014	75	105
	Edital nº 22/2017	30	
Sistemas de Informação - Bacharelado	Edital nº 03/2013	200	659
	Edital nº 14/2013	199	
	Edital nº 10/2014	200	
	Edital nº 22/2017	60	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir dos editais de seleção disponíveis no site da Copeve.

*Processo seletivo simplificado para vagas remanescentes do Edital nº 71/2022.

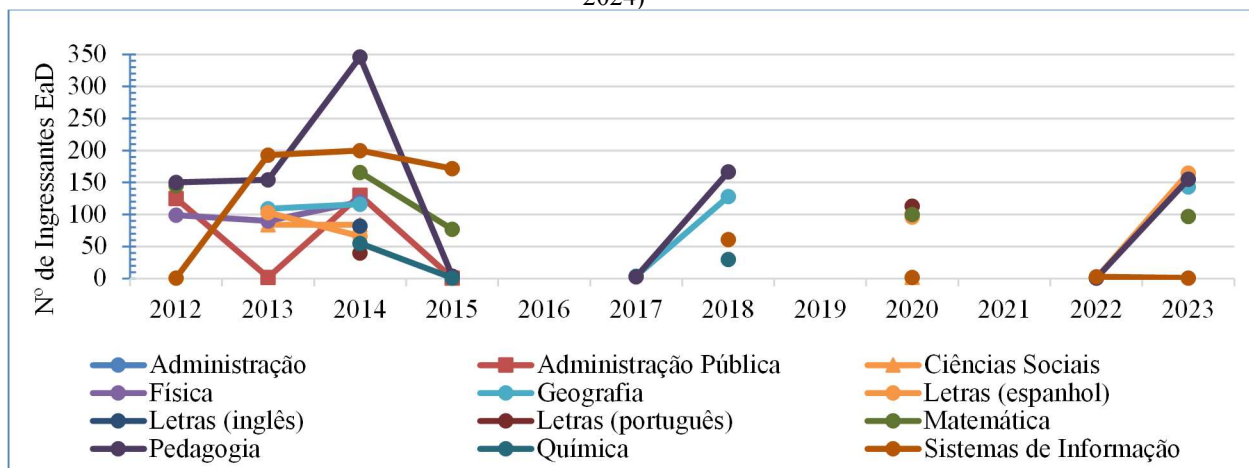
Verifica-se que a partir da criação da UAB houve um incremento de 8 (oito) novos cursos de graduação na Ufal, sendo 3 (três) bacharelados e 5 (cinco) licenciaturas. Como se pode verificar, durante o período a vigência do PNE, a universidade lançou 10 (dez) editais que, excetuando-se as vagas remanescentes do Edital nº 71/2022, ofertaram 5.719 novas vagas distribuídas em 11 (onze) cursos de graduação em diversos polos de apoio presencial. Ademais, observa-se que a maioria das vagas ofertadas (84%) são de cursos de licenciatura, com destaque para os cursos de Pedagogia, que participou de 08 (oito) editais, em contraste com o curso de Bacharelado em Administração que não teve nenhuma oferta no período. Isso demonstra que a prioridade da Ufal, quando se trata de cursos EaD, coaduna-se com o principal objetivo da UAB que é o de “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, ao passo que ao interromper a oferta de cursos de bacharelado, também importante para a capacitação de profissionais, a Ufal relega outro objetivo do programa, o “de oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2006, Art. 1º).

Para verificar o número de alunos que ingressaram nesses cursos a partir desses editais foram realizadas buscas no site da Ufal, o qual dispõe de um painel (<https://numeros.ufal.br>), no qual pode-se verificar a evolução histórica (a partir de 2010) do total de alunos da universidade, sendo possível acompanhá-los por situação matrícula (ingressantes, matriculados, formados entre outros), além de aplicar filtros por gênero, etnia, curso, modalidade do curso, ou unidade acadêmica (Ufal, 2024b). Realizando-se uma filtragem por ano de ingresso nos cursos de graduação na modalidade EaD no painel extraíram-se os dados sobre os ingressos de novos alunos durante o período de vigência do PNE II, e constatou-se que, com exceção do curso de bacharelado em Administração (projeto piloto do sistema UAB), que não ofertou nenhuma nova entrada no período, todos os demais cursos tiveram ingressantes em pelo menos um ano letivo no referido período (Gráfico 16).

Analisando-se estes números pode-se observar que o ano 2014, primeiro ano do PNE, foi também o ano em que mais houve ingressantes nos cursos EaD da Ufal. Segundo o portal da Ufal em números, ao todo foram 1.405 alunos que ingressaram na instituição por meio de cursos de graduação a distância. Isso se deu graças a criação de novos cursos na Ufal como os de Ciências Sociais, Geografia, Letras (espanhol), Letras (português), que haviam iniciado suas

atividades em 2013, o de Letras (inglês) que teve sua primeira turma em 2014, e o de Química que teve nova oferta em 2014 depois alguns anos sem ingressantes.

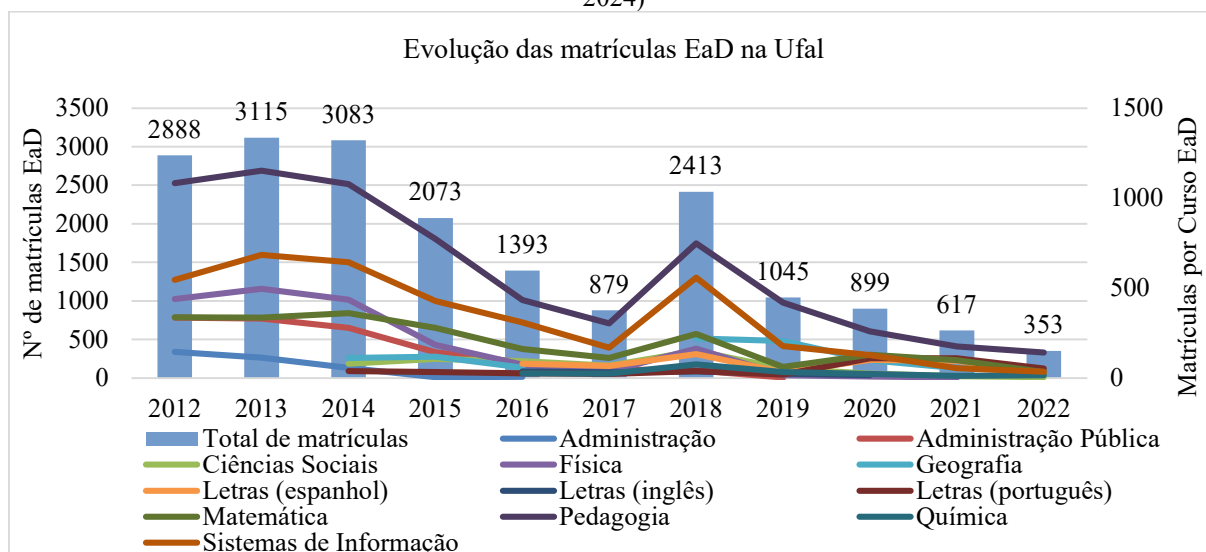
Gráfico 16 - Evolução de ingressantes em cursos de graduação EaD na Ufal durante a vigência do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados extraídos do painel Ufal em número (Ufal, 2024b).

Porém, o que parecia ser uma promessa de expansão da EaD na Ufal não se tornou realidade. No ano seguinte não houve ingressantes para esses novos cursos. Na verdade, nos anos seguintes houve uma oferta irregular de novas vagas em todos os cursos, especialmente nos recém-criados, com apagão total de ofertas nos anos de 2016, 2017, 2019, 2021 e 2022. Isso reflete no número de alunos matriculados (Gráfico 17) nesses cursos, que por sua vez, pode refletir na ínfima participação da Ufal para o alcance da meta 12 do PNE para a expansão da educação superior.

Gráfico 17 - Evolução das matrículas em cursos de graduação EaD na Ufal durante a vigência do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados extraídos do censo da Educação Superior.

Ao analisar a evolução das matrículas nos 12 cursos EaD na Ufal pode-se perceber claramente que, na verdade, houve uma involução em todos eles. Excetuando-se 2013, o melhor ano da série foi justamente o primeiro ano de vigência do PNE II, 2014, quando a Ufal somou mais de três mil matrículas (3.083), graças aos editais nº 14/2013 e nº 10/2014, com 1.394 e 905 novas vagas respectivamente. Porém, nos próximos anos constata-se um decréscimo, que só vai ser parcialmente recuperado em 2018 (2.413 matrículas), especialmente devido a abertura do edital nº 22/2017 que ofertou mais 400 novas vagas. No entanto, a partir desse momento, novamente há um regresso na oferta de vagas, tendo o ano de 2022 (353 matrículas) como o pior da série no período analisado.

Como já explanado na subseção 2.1.2 o estado de Alagoas tem historicamente um dos piores índices da região Nordeste, finalizando o ano de 2023 com a Taxa Bruta de Matrícula (TBM) em 29,7%. Neste sentido, para tentar extrair qual foi a contribuição da Ufal para o alcance da meta 12 elaborou-se, a partir da fórmula do indicador 12A, uma nova fórmula (4), na qual substitui-se a população que frequenta cursos de graduação constante na fórmula (1) do Inep, pelo número de matrículas nos cursos de graduação da Ufal, informado no censo da educação superior, retirando-se, neste caso, os concluintes, visto que em 31 de dezembro de cada ano estes não frequentavam mais o curso. Obteve-se, por conseguinte, a seguinte expressão:

$$\text{Indicador 12A (Ufal)} = \frac{\text{População que frequenta cursos de graduação na Ufal}}{\text{População de 18 a 24 anos de Idade (Alagoas)}} \times 100 \quad (4)$$

Ademais, para extrair a contribuição das matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância da Ufal subtraíram-se os estudantes de cursos presenciais desse total. Destarte, elaborou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Indicador 12A (EaD Ufal)} = \frac{\text{População que frequenta cursos de graduação EaD na Ufal}}{\text{População de 18 a 24 anos de Idade (Alagoas)}} \times 100 \quad (5)$$

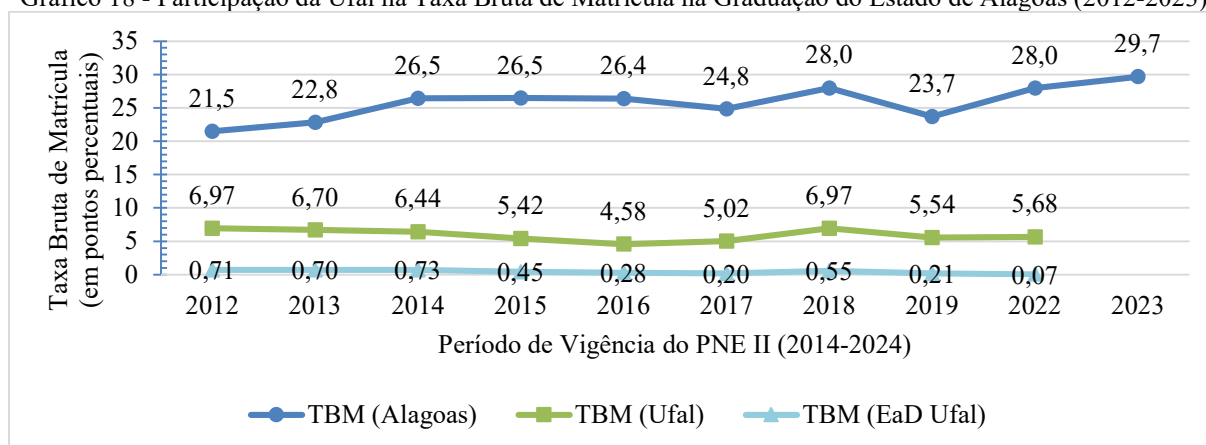
Importante ressaltar que, diferentemente da metodologia do Inep que se utiliza dos dados informados pela Pnad, nestas fórmulas preferiu-se utilizar os dados do censo superior, visto que os dados da Pnad extraídos pelo Painel de Monitoramento do PNE não informam o nome da instituição e nem a modalidade de curso dos respondentes. Pondere-se ainda, que a população indicada no numerador tem origem geográfica diversa, não sendo elencados somente

os alunos residentes no estado de Alagoas. Além disso, como o último censo da educação superior divulgado é referente ao ano de 2022, este trabalho traz comparação da TBM alcançada até o referido ano.

Dito isto, tem-se que o Painel de Monitoramento do PNE, ao trazer os resultados atualizados dos indicadores, demonstra que a TBM na graduação do estado de Alagoas apresenta uma tendência geral de crescimento, partindo-se de 21,5% em 2012 e chegando a 29,7% em 2023, um aumento de 8,2 pontos percentuais (p.p.) no período analisado.

Comparando-se a participação da Ufal nessa expansão, por meio dos dados conseguidos por meio da fórmula (4) do indicador 12A (Ufal), verifica-se que na universidade a TBM (Ufal) saiu de 6,97% em 2012 e regrediu para 5,68% em 2022 (Gráfico 18). Tendo o ano de 2018, quando a Ufal registrou seu maior número de matrículas (28.568) desde o início do PNE, resultado igual ao registrado no ano de referência, e 2016, quando a Ufal registrou seu menor número de matrículas (21.950), como o pior ano da série histórica.

Gráfico 18 - Participação da Ufal na Taxa Bruta de Matrícula na Graduação do Estado de Alagoas (2012-2023)

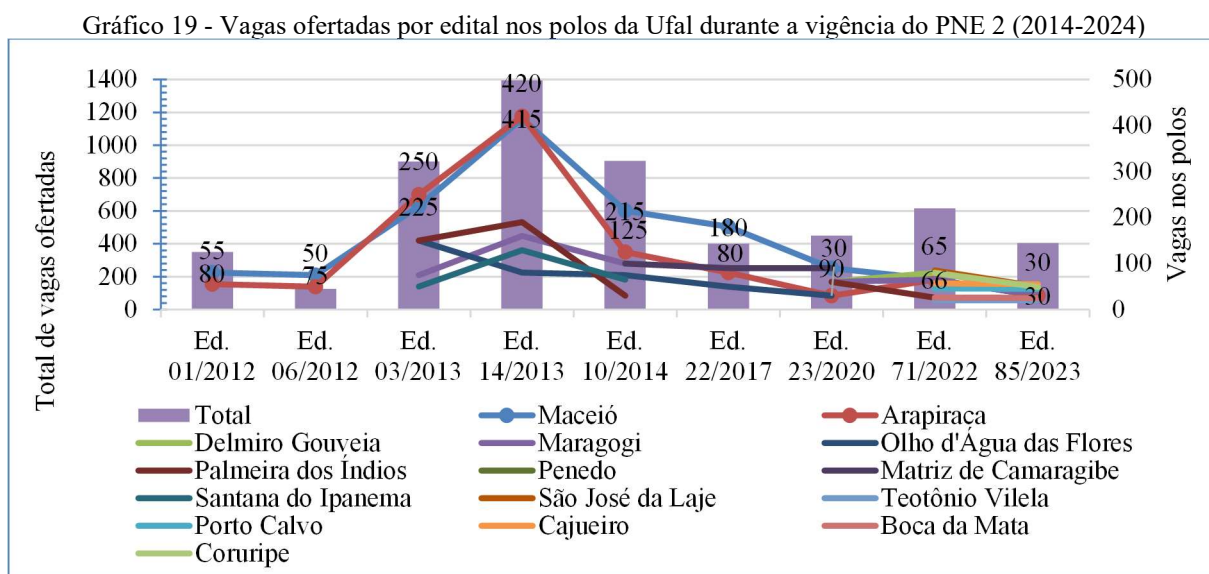


Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados do Painel de Monitoramento do PNE (2024) e do Censo da Educação Superior (2024).

Ao se desagregar a contribuição da Educação a Distância, por meio da fórmula (5) do indicador 12A (EaD Ufal), pode-se ver um decréscimo ainda maior. A TBM (EaD Ufal) que em 2012 já representava menos de 1 por cento (0,71%) apresentou leve alta somente em 2014 (0,73%), quando houve o maior número de matrículas EaD (3.083) da instituição do período analisado, mas caiu drasticamente para 0,07% em 2022. Isso deve ter ocorrido, como já explanado acima, principalmente por conta da redução de editais de oferta das vagas na modalidade a distância a partir no ano de 2016.

Como o indicador 12A retrata, a nível de oferta, o quanto que a educação superior (no nível de graduação) é inclusiva em relação ao tamanho da população na idade de referência (Brasil, 2022), pode-se dizer que na Ufal, fazendo-se as devidas ponderações, houve uma diminuição da oferta geral (TBM Ufal) de vagas na instituição durante o decênio e que nos cursos de Educação a Distância (TBM EaD Ufal) isso ficou ainda mais aparente nos anos finais do PNE.

Ademais, como já demonstrado na seção 2.1.2, a população da zona rural de alagoas historicamente tem uma baixa oferta (TBM 10,4) de educação superior em relação à urbana (TBM 34,8). Algo que poderia ser resolvido com a oferta de mais vagas de cursos EaD para população do interior, já que um dos objetivos da UAB é justamente “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” (Brasil, 2006. Art.1º, I). Porém, além da diminuição das vagas EaD constatadas durante nos últimos anos, percebe-se (pelas vagas ofertadas dos editais durante a vigência do PNE) que a população do interior de alagoas pode estar sendo preterida também nos cursos desta modalidade, visto que ao longo do decênio apenas os polos das duas maiores cidades (Maceió e Arapiraca) absolveram juntas quase metade das vagas ofertadas (2.481) em comparação aos 12 demais polos juntos (3.063) (Gráfico 19).



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir dos editais de oferta disponíveis na página da Copeve (2024).

Como realizado para a TBM, também da TLE do estado de Alagoas tentou-se extrair qual foi a participação da Ufal para o alcance desta meta 12. Assim, elaborou-se, a partir da fórmula (2) do indicador 12B do Inep, uma nova fórmula (6), na qual substitui-se a população de 18 a 24 anos que frequenta ou concluiu cursos de graduação) pela população de 18 a 24 anos

que frequenta ou concluiu cursos de graduação na Ufal informada no censo da educação superior, e obteve-se a seguinte expressão:

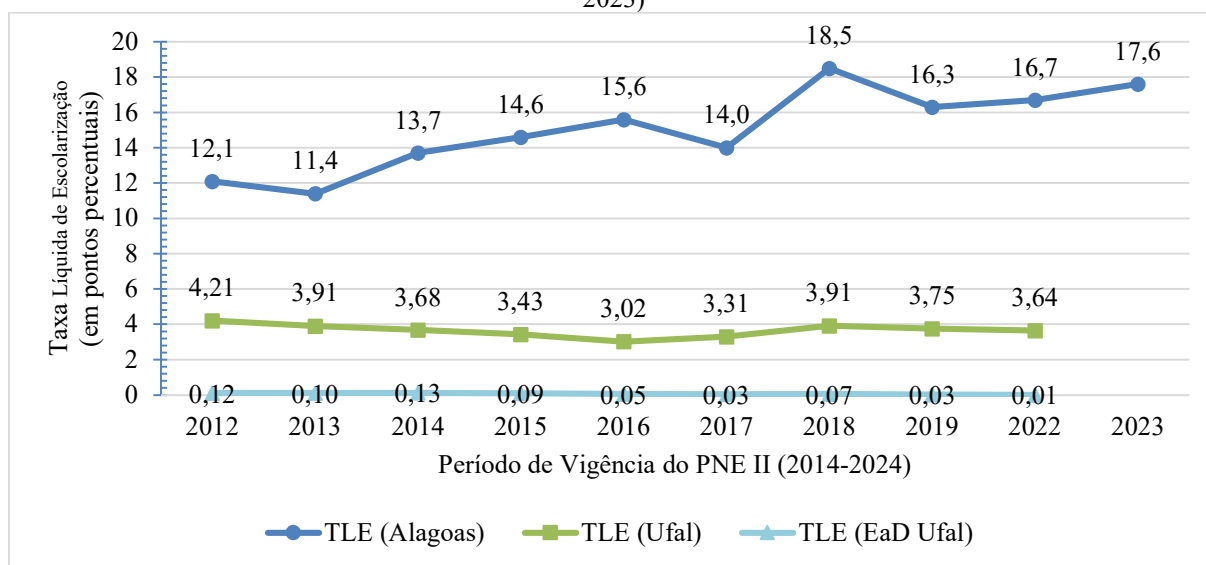
$$\text{Indicador 12B (Ufal)} = \frac{\text{População de 18 a 24 anos que frequenta ou concluiu cursos de graduação na Ufal}}{\text{População de 18 a 24 anos de Idade (Alagoas)}} \times 100 \quad (6)$$

Ademais, para extrair a contribuição das matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância da Ufal subtraíram-se os estudantes de cursos presenciais desse total, e fazendo-se a mesma ponderação indicada nas fórmulas anteriores (4 e 5) quanto a origem dos dados, elaborou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Indicador 12B (EaD Ufal)} = \frac{\text{População de 18 a 24 anos que frequenta ou concluiu cursos de graduação EaD na Ufal}}{\text{População de 18 a 24 anos de Idade (Alagoas)}} \times 100 \quad (7)$$

Tal como ocorreu com a TBM, também houve certa evolução da TLE (Gráfico 20) no estado de Alagoas, que partiu de 12,1% em 2012 para 17,6% em 2023 (crescimento de 5,5 p. p.), mas como já explanado na subseção 2.1.2 o crescimento no estado ficou abaixo tanto do progresso nacional como do regional no período.

Gráfico 20 - Participação da Ufal na Taxa Líquida de Escolarização na Graduação do Estado de Alagoas (2012-2023)



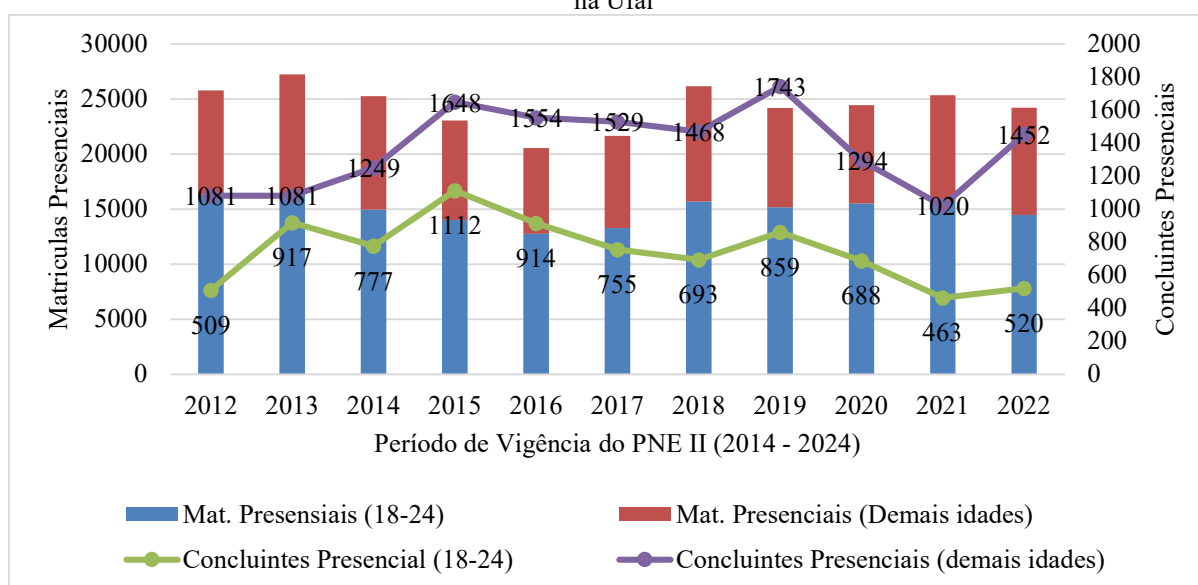
Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados do PAINEL DE MONITORAMENTO DO PNE (2024) e do CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2024).

Comparando-se a participação da Ufal nessa expansão, por meio dos dados conseguidos ao utilizar fórmula (6) do indicador 12B (Ufal), verifica-se que na universidade a TLE (Ufal) partiu de 4,21% em 2012 e regrediu para 3,64% em 2022. Tendo o ano de 2016, quando a Ufal registrou seu menor número de matrículas (20.557), como o pior ano da série histórica, e 2018, quando a Ufal registrou seu maior número de matrículas (28.568), o melhor ano desta série.

Ao se desagregar a contribuição da Educação a Distância, por meio da fórmula (7) do indicador 12B (EaD Ufal), pode-se ver um decréscimo ainda maior. A TBM (EaD Ufal) que em 2012 era de 0,12% apresentou leve alta somente em 2014 (0,13%), quando houve o maior número de matrículas EaD (3.083) da instituição, mas cai drasticamente para 0,01% em 2022, provavelmente devido à redução de editais de oferta das vagas na modalidade a distância a partir no ano de 2016.

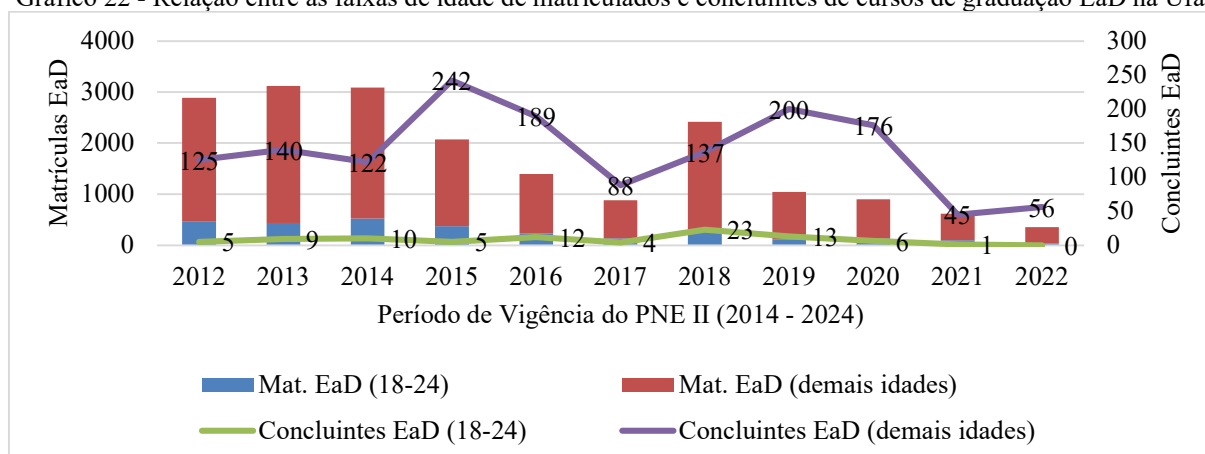
O indicador 12B retrata, a nível de acesso, o quanto que a educação superior (no nível de graduação) é inclusiva em relação ao tamanho da população na idade de referência (Brasil, 2022a). Então, pode-se dizer, fazendo-se as devidas ponderações, que na Ufal houve uma diminuição do acesso da população de 18 a 24 anos aos cursos de graduação (TLE Ufal), sendo mais visível nos cursos da modalidade a distância (TLE EaD Ufal). Aliás, essa população de jovens na faixa etária recomendada para cursar o ensino superior, parece ter o acesso preterido nos cursos EaD da Ufal, quando se compara a quantidade de matriculados e concluintes desse nível de ensino entre as modalidades presencial e a distância (Gráficos 21 e 22).

Gráfico 21 - Relação entre as faixas de idade de matriculados e concluintes de cursos de graduação presenciais na Ufal



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados do Censo da Educação Superior (2024).

Gráfico 22 - Relação entre as faixas de idade de matriculados e concluintes de cursos de graduação EaD na Ufal



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados do Censo da Educação Superior (2024).

Como se pode observar, a proporção entre os alunos na faixa etária de 18 a 24 anos e os demais é relativamente maior no ensino presencial do que no EaD. Verifica-se, por tanto, que os alunos matriculados no presencial são mais jovens do que os alunos do EaD, o que reflete na proporção de concluintes dessa faixa etária. No último ano do censo (2022), por exemplo não foi constatado nenhum formando em cursos EaD com até 24 anos.

4.4.2 Perspectiva de expansão da EaD na Ufal como meio de atender metas do PNE

No intuito de verificar as perspectivas de expansão de vagas nos cursos EaD da Ufal questionou-se a Cied e os coordenadores de cursos sobre a projeção de oferta de novas vagas para os cursos de graduação na modalidade EaD atualmente ofertados na instituição e nas respectivas unidades acadêmicas, bem como sobre a periodicidade (anual, semestral, indefinido) de ofertas.

A Cied pontuou que há projeção de novas vagas na instituição e que a periodicidade da oferta seria semestral, mas existe que a dependência de lançamento de edital pela Capes e como cada unidade acadêmica tem autonomia para aderir a oferta, a projeção torna-se indefinida (Quadro 22). Este é o caso, por exemplo, dos cursos de licenciatura em Física e em Ciência Social, para os quais não existem ofertas ativas e a sua previsão depende dos editais que a Capes lançar, bem como da adesão das UAs. Outros cursos, como os bacharelados em Administração e em Administração Pública, as chances de reoferta são ainda menores, pois cursos já foram extintos pela unidade acadêmica ofertante. Alguns dos cursos tiveram apenas duas entradas e não foram ofertadas novas turmas (licenciaturas em Química e Letras - Português), enquanto

outros a periodicidade foi ainda mais incerta, com uma única oferta (licenciaturas em Letras – Inglês). Isso, porém, não descarta a possibilidade de adesão aos novos editais da Capes, como já foi sinalizado pelos cursos de Inglês, Português, dentre outros que pretendem aderir à proposta.

Quadro 22 - Previsão de abertura de novas vagas para os cursos de graduação EaD

Curso	Projeção de vagas / Periodicidade	Ofertas Acadêmicas durante o PNE (2014/2024)
Administração	Não/Indefinida (Curso Extinto)	Sem oferta durante o PNE
Administração Pública	Não/Indefinida (Curso Extinto)	2012.2 - 2014.1
Ciências Sociais	Não/Indefinida	2013.1 - 2014.1
Física	Não/Indefinida	2012.1 - 2013.1 - 2014.1 - 2014.2
Geografia	Sim/Indefinida	2013.2 - 2014.1 - 2018.1 - 2023.1 - 2024.1
Letras (espanhol)	Sim/Indefinida	2013.1 - 2014.1 - 2020.1 - 2023.1
Letras (inglês)	Não/Indefinida	2014.1
Letras (português)	Sim/Indefinida	2014.1 - 2020.1
Matemática	Sim/Indefinida	2012.1 - 2014.1 - 2014.2 - 2015.1 - 2020.1 - 2023.1 - 2024.1
Pedagogia	Sim/Indefinida	2012.1 - 2013.2 - 2014.1 - 2014.2 - 2018.1 - 2023.1 - 2024.1
Química	Não/Indefinida	2014.2 - 2018.1
Sistemas de Informação	Não/Indefinida	2013.1 - 2014.1 - 2015.1 - 2018.1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir dos editais de seleção disponíveis no site da Copeve.

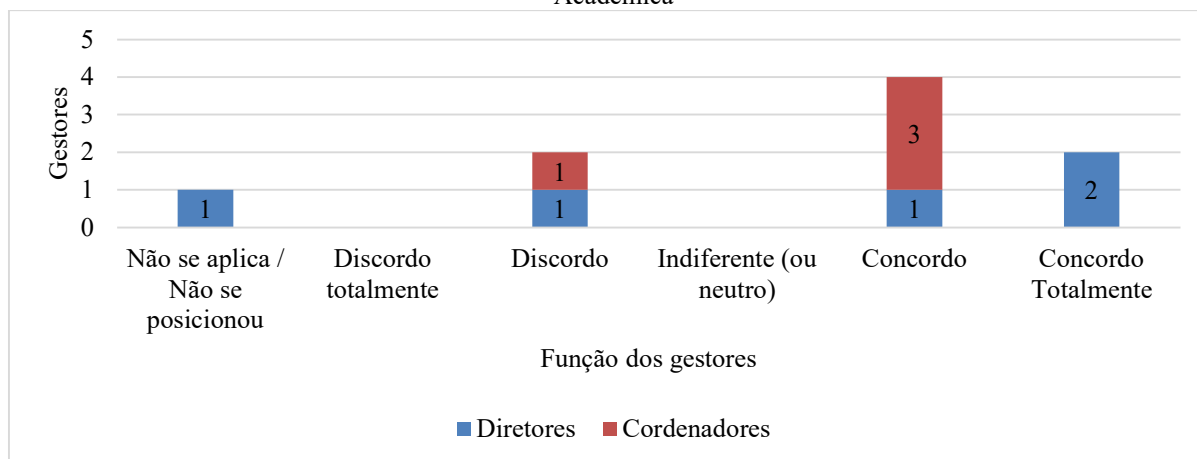
Neste sentido, a fala dos coordenadores de cursos relatam a indefinição da abertura de novas vagas em seus cursos. C-05, por exemplo, afirma que “não existe nenhuma perspectiva de abertura de turmas” do curso coordenado. Fato também vivenciado em outros cursos, como o de C-04 que alega haver uma complexidade em se ofertar cursos de graduação na modalidade, e para quem “não há nenhuma perspectiva. Não há projeção. Portanto que a gente até não quis aceitar, porque graduação é muito complicado”. Situação que pode ter ocorrido pelos mesmos motivos expostos por C-02, que alega que

devido à instabilidade da época, da situação política, essas coisas, a gente optou por não é reofertar. [...] Então não é periodicidade. Seria anual a periodicidade, mas a gente optou por ter uma única turma para depois analisar os resultados, que calhou também de ser num cenário político bem complicado: houve uns cortes [...] aí a gente optou por não reofertar (C-02).

Aos diretores, foi perguntado em que medida eles concordariam com a abertura de novas vagas/novas turmas para o(s) curso(s) de graduação da modalidade EaD que suas UAs

ofereciam. A pergunta foi direcionada também aos coordenadores dos respectivos cursos, cujo resultado pode ser verificado no Gráfico 23.

Gráfico 23 - Aceitação dos gestores sobre a expansão de novas vagas nos cursos EaD ofertado pela Unidade Acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Alguns dos diretores preferiram não se posicionar sobre a concordância em expandir vagas em suas UAs por entender que é uma decisão que dependeria do caso concreto, como por exemplo a possibilidade de abertura de novos editais pela Capes, bem como uma articulação da UA para oferecimento de novas vagas. Para D-02 “essa é uma decisão institucional da unidade. Então eu acho que, em havendo uma nova possibilidade - agora não há articulação para isso - eu mesmo teria que analisar caso a caso, mas prefiro que seja uma posição institucional”.

Outros gestores preferiram não concordar com abertura de novas turmas nos cursos de suas UAs, alegando motivos que vão desde problemas organizacionais, como a questão da não contabilização da EaD na carga horária dos docentes, da tutoria e distribuição insuficientes de bolsas, a questões de infraestrutura física e tecnológica dos polos. Para C-01 o problema é que “a carga horária do professor da unidade quando administra cursos para EaD não é contada”, mas que se UA “contabilizasse carga horária e assumisse o curso EaD de uma forma mais institucional” concordaria totalmente (C-01). Já D-05 aborda que:

O número de bolsas é insuficiente, o número de tutores é insuficiente, o suporte é insuficiente, o tempo de tutoria é insuficiente. [...] Os polos da forma têm estrutura nenhuma [...] não têm computador, e vai continuar sem ter. Normalmente, são espaços nos colégios municipais e cedido pela prefeitura, que é uma sala de aula. Então não têm infraestrutura para rodar cursos. [...] Pode ser que no futuro eles queiram melhorar essa infraestrutura, mas como está hoje não faz sentido (D-05).

O que se percebe é que os relatos acima, somados aos dados da EaD na Ufal que demonstram a redução das matrículas dessa modalidade de ensino nos últimos anos corrobora como o que Moreira (2021) pontua ao afirmar que

Em face da inconstância política e, em consequência, das mudanças de prioridades e de políticas econômicas, a Educação é atingida com cortes orçamentários cada vez mais profundos, iniciados em 2014 e aprofundados a partir de 2016, impedindo o avanço de muitas propostas para a Educação a Distância, inclusive com um hiato nos editais da UAB, que, por fim, prejudicou a continuidade da abertura de novas turmas para cursos já ofertados (Moreira 2021, p. 71).

No entanto, de maneira geral, apesar das limitações impostas à modalidade, a maioria dos gestores é propensa a oferta de novas vagas em suas UAs. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas falas de C-05, para quem a oferta é “importante. O problema é que depende de outras coisas que não competem a gente, e que, pelo nosso entendimento, não estão de acordo para que novas turmas aconteçam” e de D-01, que condiciona a oferta de vagas a mudança em itens restritos dos editais de seleção dos docentes, como por exemplo, o tempo mínimo de três anos de experiência. Para o respondente, faz-se importante que:

O edital lançado pela instituição contemple uma liberdade maior de qualquer professor da nossa unidade de ministrar no curso de *** [nome de curso]. Eu acho que qualquer professor da nossa unidade é capaz de ministrar algo no curso EaD, dadas as particularidades, [...] experiência em ministrar aulas eles já têm: os equipamentos, a própria experiência da pandemia trouxe experiência com atividades online e offline. Então assim, resumindo, concordo desde que essa abertura seja permitida no edital da instituição (D-01).

Outra linha de pensamento é abordada por C-4, que apesar de concordar que a EaD “tem problemas”, acha que “socialmente falando, é interessante” manter a oferta das vagas (C-4). Percebe-se, ainda, nas falas desses entrevistados forte preocupação social em suprir a demanda de profissionais, especialmente no interior. Neste sentido, ao concordar com a expansão de vagas na sua UA, D-03 comenta sobre a carência de profissionais no interior:

É uma carência grande no interior, principalmente. É um perfil de aluno que não tem condições de se deslocar para as cidades maiores, [...] existe muita carência de professor de *** [nome de área do curso] nessas cidades menores. Normalmente as pessoas que vêm para cidades grandes, elas não voltam para as cidades menores para dar aula, para retornar. Então é por isso que é importante ter um curso de educação a distância, de ter vaga (D-03).

Nesta mesma linha de raciocínio foram os relatos de D-04 e C-02 que pontuam a necessidade de capacitação, especificamente nos cursos de licenciatura ofertados em suas UAs.

Enquanto D-04 exemplifica a questão da distância geográfica entre as UAs que ofertam presencialmente determinado curso podem dificultar o acesso da população que está mais afastada fisicamente dessas unidades, C-02 pontua a questão da grande demanda por esse tipo de profissional no interior.

Tem muita gente de polos que estão afastados tanto de Maceió, quanto de Delmiro. Porque só tem *** [nome de curso] em Maceió e em Delmiro Gouveia. Então, quem mora em torno de: ou do litoral norte ou do litoral sul de Alagoas ou próximo de Arapiraca fica sem ter acesso. Com essas turmas da EaD, eles conseguem fazer o curso (D-04).

São cursos importantes para atender a população em geral do interior e professores da rede pública que ainda não têm qualificação. Os cursos EaD são importantes para a formação de docentes já atuantes e a população em geral, apesar de algumas limitações de estrutura e recursos [...]. Eu acho importante, e eu concordo com a abertura de novas turmas. Até porque se a gente for esperar as condições ideais para começar, não começa nunca (C-02).

Percebe-se, nas falas desses entrevistados, uma consonância com que preconiza uma das estratégias que o PNE coloca para o cumprimento da meta 12 no tocante à expansão do Ensino Superior e a utilização UAB como forma atendimento das demandas da população do interiorana.

Estratégia 12.2: ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (Brasil, 2014).

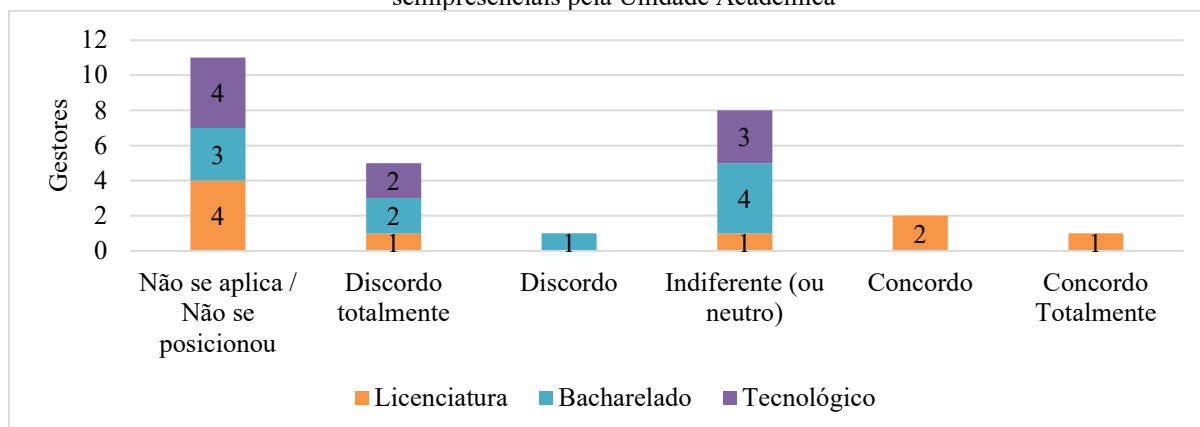
Já aos diretores das unidades acadêmicas foi direcionada uma questão sobre a projeção de abertura de novo(s) curso(s) de graduação EaD em suas UAs. A resposta de D-02 foi:

Não. A gente não tem previsão de novo curso de graduação EaD. Esses cursos que a gente teve foi por um programa nacional que era da Universidade Aberta do Brasil – UAB [...] E uma crise da própria, foi também uma das razões que levou para o fechamento de nossos cursos (D-02).

Esse relato, que demonstra a crise da UAB, se coaduna com o já foi relatado por C-02 sobre crise política e cortes de gastos, que impedem as UAs de abrirem novas vagas e novos cursos. D-03, por sua vez, ao afirmar que “não existe nenhuma projeção” também deixa posto que “não existe nada que impeça que futuramente exista, mas não existe nada nos planos, nem no PDU”. O que se percebe, por sua fala, é que falta planejamento para isso, já que nos planos como o PDU não se expressam a projeção de cursos EaD.

A partir do que foi averiguado dos relatos dos diretores sobre a projeção de abertura novos de cursos pela UAs, perguntou-se novamente a eles e aos coordenadores sobre sua concordância em expandir a oferta de cursos de graduação EaD, agora na modalidade semipresencial, ou seja, o EaD com alguns encontros presenciais, e foi pedido também que expressassem sua concordância para os diferentes tipos de cursos (licenciatura, bacharelado e tecnológico) possíveis de serem ofertados (Gráfico 24).

Gráfico 24 - Aceitação dos gestores sobre a expansão da oferta por meio de cursos de graduação EaD semipresenciais pela Unidade Acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O posicionamento dos entrevistados sobre a questão foi variado, de certa forma, por diversos motivos. O primeiro motivo foi o fato de que algumas unidades acadêmicas ou dispunham de apenas de cursos de licenciatura, ou somente de bacharelado, preferindo não se posicionarem sobre os demais tipos de oferta, como a dos cursos tecnológicos, que C-01 alega ser papel dos Institutos Federais e não da Ufal abarcar esse tipo de curso. Outro motivo, foi a questão de entendimento em relação ao que seria cursos semipresenciais. Enquanto, para alguns, o curso EaD já ofertado na UA seja semipresencial, por exigir encontros presenciais para aplicação de avaliação, por exemplo. Para outros, isso não caracteriza um curso semipresencial, que exigiria mais encontros presenciais.

De qualquer forma, apesar de reconhecer a importância desse tipo de curso, as falas dos entrevistados indicaram uma propensão a não expandir cursos em suas UAs no formato semipresencial. D-02 afirmou que, conceitualmente, “os cursos semipresenciais são um grande instrumento para universidade, de interiorização, de alcance de grupos não privilegiados, e que são ferramentas muito importantes”, citando como exemplo, os cursos de pós-graduação da unidade que têm carga horária semipresencial. Mas não quis se posicionar sobre a oferta de cursos de graduação, por entender se tratar de uma decisão institucional. Para C-03, o

entendimento é de que os “cursos semipresenciais não atingem o público que precisa do EaD, pois são alunos que não têm condições de se deslocarem para os polos constantemente. Muitos deles vêm de zonas rurais e sem condições financeiras adequadas”.

Outros discordam da oferta de cursos semipresenciais de bacharelado e tecnológico, apontando que seria mais oportuno que as licenciaturas abarcassem essa modalidade. D-03 alega a questão de não haver demanda de alunos na área de bacharelado no curso ofertado pela sua UA, que o curso, que é ofertado presencialmente, e por outras IES já consegue preencher a demanda de toda a região. Além disso, os entrevistados apontam diferenças nas metodologias de ensino empregadas nesses tipos de graduação os obrigam a ser ofertados preferencialmente de forma presencial.

A estrutura para manter um curso em bacharelado a distância é muito mais complicada do que a licenciatura, porque o objeto de pesquisa da licenciatura é a sala de aula, e a sala de aula tem em toda a cidade, seja ela grande ou pequena. Já o bacharel, ele precisa de laboratório, precisa de locais para se fazer pesquisa em ciência, e que num curso à distância ficaria muito difícil fazer. Para mim, seria impossível. Mesmo, semipresencial exige uma certa dedicação de estudantes. Não dá para ficar vindo aqui uma vez por mês para fazer pesquisa (D-03).

O bacharelado exige que o aluno precise estar mais envolvido com a pesquisa em laboratório. Até uma pesquisa teórica, ela precisa de um convívio do estudante dentro de um laboratório. Mesmo laboratório teórico precisa de um convívio com um grupo, com um grupo de pesquisa. Eu acho que fazer isso à distância é mais difícil (C-04).

A licenciatura ela pode ser administrada com esse semipresencial. Eu discordo parcialmente, digamos assim, para o bacharelado, porque o bacharelado ele precisa ter mais contato físico, porque são muitas técnicas, são muitos instrumentos. E aí para ficar todo no EaD ou só um encontro de vez em quando é pouco para o bacharelado. Porque a dinâmica da licenciatura ela é diferenciada. Então, a licenciatura daria para a gente continuar trabalhando e tendo uns encontros presenciais, umas oficinas, uns minicursos, aí tranquilo, mas para o bacharelado já é difícil (D-04).

Graduação (licenciatura), eu concordo com a expansão de oferta, mas os encontros presenciais devem ser num percentual muito maior do que a parte EaD [...] talvez, como funciona hoje na Ufal, é permitido até 20% da carga horária ser ministrada à distância, então eu concordo dessa forma. A graduação (bacharelado), esse tem que ser presencial, com algumas atividades, muito esporádicas, algumas atividades [...] (D-01).

A maioria dos entrevistados, no entanto, mostrou-se neutro ou indiferente à expansão da modalidade semipresencial para os três tipos. Para D-05, antes de abrir cursos desse tipo faz-se necessário “ver, por exemplo, alguns *cases* desse tipo de ensino para saber se dá certo ou não. Porque a gente tem experiências das [IES] particulares que fazem isso, e é terrível. A formação, via de regra, é terrível” (D-05).

Por sua vez, C-02 citou o problema da alta demanda de trabalho do docente, pois “não é só ministrar aulas. A gente tem que participar de outras atividades: pesquisa, eventos,

publicações, extensão”. C-02 salienta que, com o quadro atual de docentes, não é possível ofertar cursos além dos que já são ofertados, “expansão de oferta seria bom, seria interessante, desde que houvesse também possibilidade de mais concurso, de abertura de novas vagas”. Assim, em vez de expandir, uma possibilidade seria “modificar o formato para semipresencial de alguns cursos” já existentes. Para C-02, com tal mudança, não haveria dificuldades por parte dos docentes, visto que a “pandemia trouxe uma maior abertura para os docentes utilizarem mais as plataformas digitais, o *moodle*, por exemplo”. Contudo, adverte que não basta apenas concordar com a expansão, “tem que pensar num contexto que dá conta da demanda, [...] pensar na expansão das modalidades mediante aberturas de novas vagas para docentes” (C-02).

Já C-05 traz à tona o problema da dificuldade de gerenciamento do curso pela coordenação, de forma garantir uma qualidade mínima na formação de egressos. Para ela, “gerenciar a educação a distância é muito tenso, complexo. Então, queira ou não, eu gosto muito de pensar no lado prático. Não adianta só pensar conceitualmente. Conceitualmente é uma coisa, mas na prática é um pouquinho diferente”.

5 RECOMENDAÇÕES

Como demonstrado acima, ao explorar o processo de institucionalização da EaD, evidenciou-se que a Ufal possui relevante experiência na oferta de cursos a distância. Porém, algumas categorias desse processo necessitam de mais intervenções do que outras para que a institucionalização da EaD de fato aconteça.

Nesta perspectiva, elaborou-se um Produto Técnico-Tecnológico (PTT disponível no Apêndice F) no qual propõe-se o estabelecimento e a aplicação de um conjunto de diretrizes, orientações e ações, organizacionais, administrativas, pedagógicas e acadêmicas, visando a efetividade de um processo consistente de institucionalização da EaD no âmbito do Ufal. Sugere-se que sejam contempladas as seguintes dimensões:

1) Atualização de Documentos Institucionais

PDI/PDU: para o processo de institucionalização da EaD, é necessário contar com a inserção de ações de EaD no PDI da Ufal e nos PDUs das Unidades Acadêmicas, visto que a falta de uma manifestação explícita no PDI fragiliza o processo de institucionalização. Aproveitando-se que o atual PDI da Ufal se encontra em fase de encerramento e já se começaram os trabalhos para a proposta do novo PDI e PDUs, que devem vigorar nos próximos 5 anos, convém-se colocar a EaD como um dos propósitos para consolidar a expansão da Ufal. Para tanto, os responsáveis (que neste é caso é toda a comunidade acadêmica) devem planejar suas metas e ações futuras, considerando as características, seu contexto, sua realidade regional.

Regimentos: o regimento geral deve constar questões direcionadoras da EaD. Sua atualização, por parte do Consuni e da comunidade acadêmica, se faz imprescindível, principalmente devido ao afloramento, nos últimos anos, de outras metodologias como o ensino híbrido e a ensino remoto. Ademais, as UAs e a Cied, por meio de seus conselhos, e com a participação de toda a comunidade acadêmica, devem atualizar (ou criar) seus respectivos regimentos internos de forma a refletir a realidade contemporânea.

PPC: os PPCs (presencial e EaD), que ao reunir as diretrizes que orientam a prática pedagógica do curso, também precisam ser constantemente atualizados. Como visto, alguns deles nem se que abordam a introdução de um percentual de carga horária EaD (já aprovado na Ufal). Para tanto, se faz necessário que os colegiados dos cursos e seus NDEs articulem maneiras de abordar a EaD. Imprescindível, nesse caso, é também a colaboração da Cied como órgão de apoio às atividades de EaD.

2) Estrutura administrativa

Núcleo gestor da EaD: é importante que a Ufal proporcione em sua estrutura organizacional um ambiente apropriado para as ações em educação a distância. Neste sentido, faz-se importante o fortalecimento da Cied, que é coordenada por um representante escolhido por indicação da reitoria, possui em sua estrutura administrativa as coordenadorias da UAB e da UnaSus, além de uma secretaria e 4 (quatro) núcleos: Núcleo de Projetos e Fomentos (NPFO), Núcleo de Acompanhamento de Polos e Cursos (NAPC), Núcleo de Tutoria e Acompanhamento Discente (NTAD) e o Núcleo de Produção de Materiais e Formação (NPMF). Apesar de Cied ser subordinada à reitoria, é imprescindível que se tenha uma cadeira junto ao Conselho Universitário para que possa defender diretamente proposições para a melhoria e expansão da modalidade.

3) Estrutura física e digital

Física: a Ufal deve manter infraestrutura física adequada à necessidade da EaD. Novamente, prioridade deve ser dada a Cied, no sentido de prover um local exclusivo com maior foco das ações às atividades da EaD. Contudo, outras infraestruturas também devem ser montadas nos campi e nos polos, como: laboratórios, salas de aula e de videoconferência, bibliotecas e espaço para convivência dos alunos e outras instalações administrativas para um melhor atendimento institucional.

Digital: a Ufal deve investir em equipamentos de TDIC e planejar os recursos de tecnologia necessários para suporte às atividades da EaD, mantendo atualizados com os avanços tecnológicos o gerenciamento dos seguintes serviços e ambientes: ambientes virtuais de aprendizagem, sistema de gestão acadêmica acessível, acervo (repositório), biblioteca digital acessível, serviços de webconferência acessíveis; estúdios para gravação de videoaulas, laboratórios virtuais dentre outros.

4) Pessoal

Quadro de Pessoal: por mais seja necessária a colaboração de bolsista da UAB, a estrutura da EaD na Ufal deve possibilitar quadro docente e administrativo próprios. Na equipe da Cied, além dos bolsistas da UAB, presenciam-se docentes, pedagogos e técnico em assuntos educacionais, porém outros profissionais são desejáveis: revisor/editor de textos, diagramador, ilustrador, programador visual, técnico de TI, técnico de audiovisual, analista de sistemas, roteirista e operador de câmera dentre outros.

Reconhecimento do esforço docente: embora seja premissa que não haja docentes exclusivos para as atividades da EaD na Ufal, esse é um posicionamento pode impedir que docentes da EaD possam atuar de forma mais direcionada à realidade posta pela modalidade, já que eles têm que dividir suas atribuições, que por vezes são distintas, entre ambas as modalidades. Como regra geral, a carga horária do docente do presencial que atua na modalidade EaD não é computada como parte do seu horário de aulas, sendo o recebimento de bolsas o maior empecilho para que isso ocorra. Pensar outros meios de recompensar a atividade profissional efetivada na EaD poderia ser um caminho para afastar a sensação de trabalho precário relatada por alguns docentes.

Seleção de profissionais: as regras dos editais de seleção estabelecendo experiências mínimas para credenciamento de docentes e tutores para atuarem na EaD, ao mesmo tempo que nivela a qualidade dos profissionais, podem ser impeditivos para que outros profissionais da instituição possam também experimentar a modalidade, ou para a livre concorrência de candidatos externos, que poderiam trazer suas experiências vivenciadas em outros lugares para Ufal.

5) Serviços ao Estudante

Participação plena: de suma importância é a participação plena nos discentes. A Ufal deve garantir que os estudantes da EaD tenham os mesmos direitos que os do presencial. Isso pode ocorrer em termos de representatividade, quando lhes é garantida a participação nos colegiados e diretorias acadêmicas, ou em termos de oportunidades, quando lhes são oferecidos aos auxílios estudantis, inclusive para deslocamento para instituição e polos, e a participação em eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão, inclusive com oferecimento de bolsas.

Qualidade e acompanhamento egressos: a qualidade dos formandos tem muita ligação com a participação plena desses estudantes durante sua vida acadêmica. Embora, verifique-se que muitos cursos tenham obtido conceitos similares aos do presencial em avaliações do Enade, ainda é falho o acompanhamento dos egressos na Ufal, especialmente da EaD. Para tanto, faz necessário o aprimoramento de mecanismos de acompanhamento, como a utilização efetiva do próprio Portal do Egresso, disponível na página eletrônica da Ufal, e/ou por meio de avaliações institucionais direcionadas às características desse alunado.

6) Modelos de gestão/financiamento,

Depender unicamente do financiamento da UAB/Capes para oferta de cursos EaD torna a perenidade dos cursos insustentável. É recomendável que a Ufal busque outras formas de

captação de recursos, como da própria matriz orçamentária ou parcerias com outras instituições/programas. A gestão por recursos próprios poderia permitir à Ufal a criação de novos cursos que não dependam das regras impostas pelos editais da Capes, tornando a Cied e as UAs ofertantes mais autônomas, inclusive, na adoção de abordagens pedagógicas e estratégias, como por exemplo, o ensino híbrido.

7) Abrangência geográfica/interiorização

Embora a Ufal disponha de uma abrangência geográfica capaz de cobrir todas as regiões do estado de Alagoas com seus 16 polos parceiros, nota-se que a EaD ainda não chega a todos os lugares. Alguns dos polos não oferecem cursos de graduação (apenas pós-graduação) pela Ufal. Além disso, boa parte dos matriculados estão em polos de grandes centros urbanos, como Maceió e Arapiraca que já oferecem vários cursos presenciais. Sugere-se que a Ufal promova parcerias com municípios que já têm polos UAB, mas não oferecem cursos pela Ufal, ou com municípios que ainda não têm polo para a articulação de novos cursos.

8) Mitigação de resistências

Disseminação externa: Os motivadores da existência de resistência ou preconceito em relação a EaD muitas vezes são frutos da falta de conhecimento de funciona a EaD. Neste caso, a melhor forma de mitigar seria a divulgação dos resultados e disseminação boas práticas na EaD. Sugere-se que tanto as UAs ofertantes de cursos EaD, como a Cied sejam vetores de disseminação da EaD em seus respectivos campos de atuação. As UAs, podem, por exemplo, divulgar resultados em eventos ou nas redes sociais ou nas escolas, enaltecendo a qualidade dos profissionais formados. Para tanto, é imprescindível o acompanhamento dos egressos. A Cied, por sua vez, tem todo um meio de tornar visíveis as práticas da EaD, dispondo em sua página eletrônica ou nas redes sociais mais informações, no sentido de dirimir dúvidas em relação ao funcionamento da modalidade.

Disseminação interna: embora seja natural que haja ponderações a se fazer quando da oferta de qualquer curso, seja presencial ou EaD, a comunidade interna, especialmente os docentes, podem opor resistência a modalidade, seja por falta de conhecimento, por corporativismo a favor do sistema tradicional de ensino ou outros motivos. O papel desempenhado pela Cied, novamente se faz importante. Por exemplo, ao propor capacitação aos envolvidos pode-se tornar os profissionais mais abertos à modalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu a partir das suposições a respeito do não atingimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE, especialmente a Meta 12, que objetiva expandir as matrículas da educação superior, democratizando-a. Alguns questionamentos se afloraram ao perceber que já há alguns anos a modalidade de Educação a Distância - EaD vem sendo utilizada como uma forma de expandir matrículas neste nível de educação. Outras constatações incomodaram ao perceber que as instituições públicas de ensino superior tinham uma menor participação na expansão de matrículas por meio da EaD em comparação às instituições privadas, evidenciando que a modalidade vem sendo utilizada principalmente para o cumprimento de quantitativo da meta do PNE, e não necessariamente para a democratização.

A inquietação foi maior ao perceber que na Universidade Federal de Alagoas - Ufal os estudantes dessa modalidade representam apenas cerca de 2% do total de matrículas, fazendo questionar-se: como a Ufal tem planejado a expansão da EaD com vista ao alcance dos objetivos almejados pela Meta 12 do PNE? Por meio de pesquisa documental e de entrevistas com gestores da universidade tentou-se responder tal inquietação identificando, com base em referenciais teóricos, indícios de institucionalização da EaD na Ufal e analisando os fatores que podem impactar a sua expansão.

Neste sentido, ao explorar a institucionalização da EaD por meio dos dados analisados, evidenciou-se que a Ufal possui experiência relevante na oferta de cursos a distância. Concernente à categoria de planejamento, constata-se que os principais documentos da Ufal, como o Estatuto, o Regimento e o PDI, já abordam a EaD como uma aliada à educação presencial para cumprimentos de seus objetivos institucionais, alinhando-se com o que é preconizado nas teorias e referenciais de institucionalização. Que os regimentos internos das Unidades Acadêmicas, embora desatualizados, dispõem sobre uma representatividade da EaD comparada a dos cursos presenciais nos conselhos. Contata-se, porém, que algumas unidades e a Cied não dispõem de regimentos internos.

Verifica-se, ainda, a falta planejamento para expansão de cursos EaD, especialmente no PDI e PDU das unidades acadêmicas (alguns desatualizados), visto que em tais documentos mencionam-se meras descrições do funcionamento da modalidade, com repetições do que já está posto em outros documentos institucionais, mas não elencam pretensão real de abertura de novos cursos EaD como plano de ação. Além disso, verifica-se a inexistência de regulamento próprio para a EaD, que pode ser entendida como uma indicação de paridade com o presencial,

por se valer das mesmas normas acadêmicas, ou pode revelar falta de normatização de procedimentos de gestão acadêmica, pedagógica e administrativa próprias dos cursos EaD.

Verifica-se, no entanto, que existe instrução normativa (IN) que disciplina introdução de percentual (20% e 40%) EaD da carga horária em cursos presenciais. Mas que os PPCs dos cursos presenciais não estão devidamente atualizados com o que dispõe a IN, incorrendo-se, muitas vezes, em práticas equivocadas na introdução de EaD nas disciplinas presenciais pelos professores. Constata-se, no entanto, que a maioria dos gestores se mostraram favoráveis a introdução de um percentual de até 20% EaD, sendo mais forte a aceitação para os cursos de licenciatura que os de bacharelado, cabendo apenas mais articulação por parte dos colegiados, NDEs dos cursos e o apoio da Cied, órgão que tem se mostrado participante na elaboração de instruções normativas e manuais que disciplinam e orientam as atividades da EaD e na disposição em apoiar às UAs quanto à pretensão de oferta de cursos e atualizações dos projetos pedagógicos de cursos. Isso importa, pois a presença cada vez maior da EaD nos cursos presenciais demonstra a existência de uma mudança institucional sobre a EaD, que passa a assumi-la como parte integrante da oferta regular da instituição.

Do ponto de vista organizacional, constatou-se que a Ufal tem retratado em seus documentos institucionais a preocupação, embora tardiamente (2015), de inserir os órgãos de apoio, como a Cied e os polos de apoio presencial, em seu contexto institucional. Verificou-se que a Cied, por não ser mais dependente de uma UA específica chega a possuir autonomia administrativa delegada diretamente pela reitoria para executar suas atribuições, mas que sua representatividade é prejudicada por não ter cadeira fixa no Consuni, sendo a EaD representada indiretamente ou quando o órgão é convidado.

Quanto à infraestrutura física, constatou-se que fazem parte as próprias instalações da Cied, dos polos de apoio e eventualmente as fornecidas pelas UAs ofertantes, como laboratórios, salas de aula, e espaço para convivência dos alunos. Além disso, há infraestrutura digital mínima com AVA, sistemas acadêmicos e laboratórios digitais, mas com deficiência em pontos como a preparação de videoconferências. Contatou-se que nos polos de apoio nem sempre têm uma infraestrutura ideal para os encontros presenciais, sendo que em muitos deles não há bibliotecas e laboratórios devidamente equipados. Talvez por isso, a avaliação dos gestores como regular para o suporte físico e tecnológico oferecido pela Capes, pela Ufal e pelas prefeituras nesses locais.

Quanto à categoria de pessoal, o que foi constatado é que a Ufal possui um quadro de pessoal similar ao de outras universidades. Na equipe da Cied, verifica-se a presença de docentes, pedagogos, técnico em assuntos educacionais e bolsistas da UAB. E que há certa

colaboração dos servidores efetivos técnico-administrativos das UAs na execução das atividades dos cursos EaD. Evidencia-se, contudo, que não há docentes exclusivos para as atividades da EaD, mesmo os que ingressaram na instituição em código de vagas da modalidade, fazendo com que os docentes atuem em ambas as modalidades. Além disso, o esforço docente nem sempre é compensado, já que a carga horária da EaD geralmente não é entra no cômputo de aulas ministradas. No entanto, adota-se sua contagem para fins de progressão.

Quanto aos serviços oferecidos aos estudantes, constata-se que eles possuem os mesmos direitos e obrigações que os do presencial, já que estão subordinados à mesma norma e regime acadêmicos, inclusive com representatividade nos conselhos. Contudo, não é possível afirmar que efetivamente lhes sejam garantidas as mesmas qualidades de serviços, já que eles só costumam frequentar os espaços físicos da instituição em momentos de aulas presenciais, que ocorrem geralmente nos fins de semana. Além disso, as atividades de pesquisa e extensão geralmente são desenvolvidas pensando-se no perfil dos alunos do presencial, e da capital, dificultando a participação dos alunos da EaD, especialmente os do interior.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, pode-se constatar que os fatores que mais impactam positivamente a oferta de turmas EaD pela UAs foram os seguintes: ser referência em EaD, funcionamento da Cied, comprometimento do corpo docente, estrutura dos laboratórios, flexibilidade na liberação de recursos das UAs para os polos, existência de financiamento, abrangência geográfica, interiorização, demanda pelas vagas, capacitação de professores e avanço da tecnologia. Já os impactos negativos são: regras limitadoras do edital de seleção de colaboradores, infraestrutura deficitária, barreiras tecnológicas, deslocamento de professores e alunos, não reconhecimento do esforço docente, incerteza do financiamento, contrapartida das prefeituras, e perfil do aluno EaD.

Constatou-se, porém, que muitos dos desafios enfrentados podem ter forte imbricação com a aceitação da EaD na universidade, já que a maioria dos entrevistados relataram perceber que existem resistência ou preconceito para com a modalidade na instituição. Embora seja natural que haja ponderações a se fazer quando da oferta de qualquer curso, seja presencial ou EaD, foi apontado que a falta de conhecimento de como funciona a EaD é o principal motivador da resistência. Neste caso, a melhor forma de mitigar, seria a divulgação dos resultados e disseminação boas práticas na EaD. Além, é claro, de uma melhor estruturação da modalidade na instituição.

Sobre institucionalização, contatou-se que mais de 60% dos entrevistados entendem que a EaD não é institucionalizada na Ufal. De fato, a institucionalização não é um produto acabado,

mas um processo, com progressos e regressos, de incorporação da modalidade no aparato burocrático da instituição. Neste contexto, os principais indicativos de avanço neste processo apontados nesta pesquisa foram: o reconhecimento da EaD pelo Consuni, a criação da Cied, a representatividade nos conselhos, a preferência de pessoal próprio Ufal e adoção de plataformas virtuais; e como regressos: a necessidade de programas de financiamento externo, a falta de cursos permanentes, a não contabilização de carga horária EaD dos docentes, a ausência de docentes exclusivos para a EaD e as resistências ou preconceitos já apontados.

No terceiro objetivo, que tentou trazer a participação da Ufal para o alcance das metas do PNE, constatou-se que durante o período de vigência do PNE todos os doze cursos EaD, em pelo menos um ano, tiveram alunos matriculados. Porém, alguns cursos tiveram sua oferta encerrada precocemente. Foi o caso do curso de Administração, que não houve ingressantes depois que se iniciou o ciclo do PNE. Outros que houve oferta de apenas uma (Letras inglês) ou duas (Administração Pública, Ciências Sociais, Letras português e Química) turmas. Na verdade, a oferta foi bastante irregular para todos eles, com pico de matriculados em 2014 e pior ano em 2022, o que certamente afetou a participação da Ufal no alcance da meta 12 do PNE. Enquanto o estado de Alagoas registrou leve alta nos índices (crescimento de 8,2 p.p na TBM e de 5,5 p.p na TLE), a participação da Ufal regrediu, sendo perceptível nos cursos EaD. Como essas taxas retratam o quanto que a Ufal é inclusiva na oferta e acesso da educação superior para a população de 18 a 24 anos, verificou-se que na EaD a Ufal é menos inclusiva ainda que o presencial para esta população. O que pode ser constatado pela proporção de alunos matriculados (e concluintes) nessa faixa etária, que é bem menor na EaD que no presencial. Além disso, mesmo com a redução nas desigualdades proporcionada por políticas públicas como a UAB, a população do interior ainda carece de mais visibilidade.

Diante do exposto, entende-se que os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados à medida que foram explanados, tomando por base as diretrizes de institucionalização da EaD dispostas nas teorias, como a Ufal tem abordado a EaD em seus documentos institucionais, destacando-se o planejamento, a organização e infraestrutura empregados à modalidade, bem como os benefícios do pessoal que atua na EaD e os serviços disponíveis aos estudantes. Destacaram-se também as vantagens e desafios dessa modalidade de ensino. Através de uma análise detalhada dos dados e teorias ficou evidente que, apesar das dificuldades, a EaD representa uma ferramenta crucial para ampliar o acesso à educação, especialmente em áreas remotas.

As conclusões aqui apresentadas indicam que no processo de institucionalização da EaD na Ufal algumas categorias necessitam de mais intervenções do que outras. Nesta perspectiva,

como contribuição prática este trabalho propõe o estabelecimento e a aplicação de um conjunto de diretrizes, orientações e ações organizacionais, administrativas, pedagógicas e acadêmicas, visando a efetividade de um processo consistente de institucionalização da EaD no âmbito da Ufal. Sugere-se que sejam contempladas pelo menos as seguintes dimensões: Atualização de documentos institucionais, Estrutura administrativa, Estrutura física e digital, Pessoal, Serviços ao estudante, Modelos de gestão/financiamento, Abrangência geográfica/interiorização, Mitigação de resistências, sem prejuízo das outaras dimensões já sugeridas pela Capes.

Como limitações da presente pesquisa, é possível apontar que os grupos entrevistados não representam o universo da EaD na Ufal. Neste trabalho, foram sujeitos apenas os diretores das UAs e os coordenadores de cursos EaD, além da Cied. Sabe-se, porém, que há grupos distintos que poderiam contribuir com informações relevantes sobre a EaD, tais como: docentes, tutores, coordenadores de polos, técnicos e os próprios estudantes. Outra dificuldade relacionou-se ao retorno dos sujeitos. Apesar de diversas abordagens, menos da metade retornou o convite ou aceitou participar das entrevistas. Além disso, o retorno tardio de alguns dos respondentes que aceitaram participar prejudicou a análise conjunta dos relatos.

Outra limitação foi que alguns cursos não foram representados, nem por coordenador(a), nem por diretor(a), o que certamente ocasionou perda de informações relevantes. Neste sentido, futuras pesquisas poderiam abordar mais sujeitos. As experiências que os docentes adquiriram ao longo dos anos que a Ufal oferta cursos EaD, por exemplo, seguramente renderiam relatos importantes para melhor compreensão desse processo. Docentes, tutores e técnicos poderiam fomentar discussões aprofundadas e relevantes sobre temáticas como a precarização do trabalho da EaD, por exemplo. Além disso, os próprios estudantes, como beneficiários diretos dos cursos, devem ser ouvidos no sentido de que a Ufal conheça bem os seus anseios e melhore a qualidade do serviço ofertado. Além dos grupos acima, poderiam ser objeto de estudos, a própria Cied, a Prograd, os polos de apoio presenciais e a Capes. Tais órgãos são fundamentais para o adequado planejamento de ações de institucionalização da EaD.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 6, p. 5-24, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>. Acesso em: 27 agosto de 2023.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; ZANFERARI, Talita. **Os planos nacionais de educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior – avanços e recuos**. 2019. Mercado das Letras. 136 p.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1319-1335, 2010.
- ALVES, Higo Gabriel Santos; NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. Plano Nacional de Educação do Brasil: Mecanismo para a democratização do acesso à educação superior. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 22, n. 2, p. 379-407, 2022.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em revista**, v. 31, p. 321-338, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Persona, 2011.
- BARROSO, Telma Guerreiro; NASCIMENTO, Durbens Martins. Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: atribuição de competências federativas para promover o direito à educação: Current relevance of the Pioneers for New Education Manifesto of 1932: power attribution within a federation for promoting the right to education. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.
- BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**. 2.ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 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. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996. 2001b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 2001. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 238, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 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. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DOU nº 196, 11 de outubro de 2016, Seção 1, p. 21.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **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. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017b. (Série legislação; n. 191).

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Referenciais para a Institucionalização da Educação a Distância no Sistema UAB.** DED/Capes. 2017c. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_Doc_GT_Institucionalizacaodauab_2017.pdf. Acesso em: 03 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **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. 2017d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017-19128906>. Acesso em: 03 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Plano Estratégico Institucional 2020-2023.** 2020a. 60p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/plano_estrategico_mec_2020_2023.pdf. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Casa Civil. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020b. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 21 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** 2022a. Brasília, DF: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Dia Nacional EaD: Capes forma 290 mil alunos pela UAB**. [Brasília]: CGCOM/Capes, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-forma-290-mil-alunos-pela-uab>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas Censo da Educação Superior. Censo da Educação Superior: resultados**. 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. ReUni Digital. **Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil**.v.3. Brasília: 2022e. 92p.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. ReUni Digital. **Plano de expansão da EaD nas universidades federais**. v.4. Brasília: 2022f. 108p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. 37 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas Censo da Educação Superior. Painel de Monitoramento do PNE**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 21 de ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep. 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2024.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. Atlas, 2004.

BOGOSSIAN, T. As políticas públicas e educação brasileira: um desafio moderno. **Global Academic Nursing Journal**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. e62, 2020. DOI: 10.5935/2675-5602.20200062. Disponível em: <https://globalacademicnursing.com/index.php/globacadnurs/article/view/103>. Acesso em: 11 set. 2023.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. **A construção dos indicadores de monitoramento da Meta 12 do PNE**. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. Brasília: Inep, v. 1, p. 213-240, 2018. Disponível em:

<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1009/757>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 27, p. 227-247, 2022.

CINTRA, P. R.; SILVA, M. D. P. da; FURNIVAL, A. C. Uso do inglês como estratégia de internacionalização da produção científica em Ciências Sociais Aplicadas: estudo de caso na SciELO Brasil. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 17-41, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/88528>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CONIF. **Diretrizes para a Educação a Distância na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: módulo estrutural**. Vitória: Edifes, 2019. 53 p. Disponível em: https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1654/DiretrizesEaD_Estrutural.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 ago. 2024.

COSTA, Célio Juvenal; COCHI, Camilla Barreto Rodrigues. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21-32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23756>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CRUZ, J. R. **A institucionalização da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: o caso do IF Goiano**. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/674be998-c29f-47ff-a3c3-5cb8cefc26d0/content>. Acesso em: 29 ago. 2024.

DUARTE, Juliana Calabresi Voss; OLIVEIRA, Terezinha. O progresso da meta 12 do plano nacional da educação (2014-2024): matrículas no ensino superior. **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80439>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DUARTE, T. A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). **CIES e-WorkingPaper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.

FARAGE, Eblin. Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. **Libertas**, v. 21, n. 2, p. 383-407, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.35253>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERREIRA, Marcelo; CARNEIRO, Teresa C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07/4708>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERREIRA, J. B.; SADOYAMA, A. S. P. Educação a Distância uma Alternativa Para a Educação Profissionalizante, Inclusiva e Continuada: um estudo bibliométrico. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v.11, n.20, p. 348, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HERRMANN, Ivan Claudino. **Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia - UFGD, Dourados, 2018. 108f.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500777>. Acesso em: 11 jan. 2024.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nota técnica 02/2022: sobre o módulo anual de Educação em 2020 e 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101959.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MALANCHEN, J. Inclusão social por meio da ead: realidade ou ilusão? **Ideação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. p.135–146, 2010. DOI: 10.48075/ri.v9i1.3963. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/3963>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; FRANÇA, Sergio Luiz Braga; FARIAS FILHO, Jose Rodrigues de; PINTO, Sandra Regina da Rocha. Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação. **Acta Scientiarum**. Education, v. 44, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

MATOS, Roberta Souza; BECK, Gabriela Guichard; SOUZA, Irineu Manoel. A institucionalização da educação a distância nas universidades públicas federais: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 186-209, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/72300>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de *et al.* Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. Ensaio: **avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 28, p. 156-177, 2019.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Institucionalização da educação a distância na universidade pública: o caso da Ufal**. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.) Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: Edufal, 2007.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. **Orçamentos Anuais PLDO / LDO / PLOA / LOA - Atos Normativos**. MPO, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/orcamentos-anuais>. Acesso em: 19 ago. 2024

MORAES FILHO, I. M. de; CUNHA, A. L. A.; AMARAL, E. C. L. R. do.; CARVALHO FILHA, F. S. S.; NASCIMENTO, F.-L. C.; ARRUDA, K. F. da S. Processo de implementação da EaD no contexto brasileiro: um olhar através da pedagogia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e21111426998, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.26998. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26998>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MORAN, J. M. **Modelos e avaliação do ensino superior à distância no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009.

MOREIRA, Iracema Eliza de Vasconcellos. **A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: uma revisão sistemática de literatura**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14663>. Acesso em: 11 set. 2023.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**. Revista Educação a Distância, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez./abr. 1993-1994.

NUNES, Andrieli de Fátima Paz; SILVA, Deoclécio Junior Cardoso da; CAMPOS, Simone Alves Pacheco de. Institucionalização da Educação a Distância: em que processo de institucionalização estamos? **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, v. 43, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v43i2.58114>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; POCHMANN, Marcio. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. Políticas públicas brasileiras de EaD no ensino superior: Evolução histórica e algumas análises. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 2s1, p. 858–884, 2019. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7188>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PELEGRINI, Thalita de Oliveira *et al.* O perfil da pesquisa acadêmica sobre educação a distância no brasil e no mundo. **REAd**. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), v. 23, p. 371-393, 2017. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/ensino/educacao-a-distancia/documentos/relatorio-cied-2022-v1marco.pdf/view>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Rafael Saraiva; SILVA, Camila Karla da; SILVA, Amanda Richa e. **Relatório de gestão da Cied: período fevereiro de 2022 a fevereiro de 2023**. Maceió: Ufal, 2023. 46 p. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/ensino/educacao-a-distancia/documentos/relatorio-cied-2022-v1marco.pdf/view>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

ROCHA, Cláudio Martin. **A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018. 257f.

RIEH, Rede de Inovação para Educação Híbrida. **O que é a Rieh?** 2024. Disponível em: <https://rieh.nees.ufal.br>. Acesso em: 03 ago. 2024

SANTOS, Andreine Lizandra dos; JUNG, Carlos Fernando; GEVEHR, Daniel Luciano. A Educação a Distância nas Políticas Públicas da Universidade Aberta do Brasil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 655–664, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p655-664. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8528>. Acesso em: 14 maio. 2024.

SAMAGAIA, Jacqueline; SILVA, Letícia Reis da; CANUTO, Raíra Bastos. As ameaças da contrarreforma do Estado para as universidades públicas brasileiras. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v. 46, n. 254, p. 548-572, set./dez. 2021.

SAMPAIO, T.; LEVINO, N.; BITTENCOURT, I. M.; MONTE, M. Emergency Remote Teaching during the pandemic: an Analysis of Bibliometric Review. **Interdisciplinary Journal of Applied Science**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 10–21, 2022. DOI: 10.18226/25253824.v6.n11.02. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/115>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Revista Educação & Sociedade**, nº 69, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Planos Nacionais de Educação: projetos ceifados por governos golpistas e conservadores**. Prefácio. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; ZANFERARI, Talita. (2019). Os planos nacionais de educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior – avanços e recuos. Mercado das Letras.

STN, Secretaria do Tesouro Nacional. **Portal da Transparência**., 2024. Disponível em: www.tesourotransparente.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2024

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, v. 20, p. 205-222, 2009.

SILVINO, Wendson Max. **A equidade no acesso às universidades federais e a aplicação da ação afirmativa de regionalidade na UFRSA**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, Mossoró, 2018. 122f.

SOUZA, Alessandra Debone de; SOUZA, Juliana Gomes de. **Guia de implementação da Rede de Inovação para Educação Híbrida**. Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais – NEES/Ufal. Maceió/AL: EdUfal, 2022. 72p. Disponível em: https://rieh.nees.ufal.br/docs/1/guia_implementacao_rieh.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

SOUZA, Joana Dark Andrade. Os planos de educação no Brasil e os movimentos de participação democrática. **Revista de Administração Educacional**, v. 10, n. 2, p. 4-18. jul/dez 2019.

SOUZA, Wagner Vilas Boas *et al.* Expansão do EaD nas Universidades Federais: Projeto Piloto do Reuni Digital. **Gestão Pública em Projetos e Práticas**, p. 103, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364341594_Expansao_do_EaD_nas_Universidades_Federais_Projeto_Piloto_do_Reuni_Digital.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Ana Paula Cardoso *et al.* Análise das publicações nacionais sobre educação a distância em enfermagem: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 214-222, 2018.

TEIXEIRA, G. G. S.; SILVA, K. B. de O.; CERNY, R. Z.; KONS, S. B. UAB: democratização do ensino superior público ou reprodução das diferenças?. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2012. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v1i2.6305. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6305>. Acesso em: 11 set. 2023.

THIENGO, Lara Carlette; MARI, Cezar Luiz De. O Reuni Digital e a conformação de uma agenda para a educação superior brasileira no pós-covid-19. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 193-214, 2023.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Estatuto e Regimento da Ufal**. Maceió: 2006. Disponível em: https://ufal.br/transparencia/institucional/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view. Acesso em: 11 set. 2023.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Resolução nº 03/2015-Consuni/Ufal, de 16 de março de 2015**. 2015. Incorpora ao modelo institucional da Ufal as estruturas que menciona e adota providências correlatas. Ufal. 16 mar. de 2015. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2015/resolucao-no-03-2015-de-16-03-2015/view>. Acesso em: 18 jan. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Período 2019-2024**. Maceió: jun. 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: 11 set. 2023.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento das Unidades – PDU – 2024-2027**. Cartilha. 2023a. Maceió, 2023. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/planejamento/plano-de-desenvolvimento-das-unidades-pdu/orientacoes/cartilha-pdu.pdf/view>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Instrução Normativa Conjunta nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023**. 2023b. Regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Alagoas. Ufal. 19 jan. de 2023. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/coordenacoes/instrucoes-normativas/in-sobre-ead-nos-cursos-presenciais.pdf/view>. Acesso em: 12 jan. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Resolução nº 77/2023-Consuni/Ufal, de 24 de outubro de 2023**. 2023c. Altera dispositivos do Regimento Geral Ufal, e dá outras providências. Ufal. 24 out. de 2023. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2015/resolucao-no-03-2015-de-16-03-2015/view>. Acesso em: 18 jan. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Relatório de Gestão na forma de relato integrado 2023**. Maceió, 2024c 92p. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2023/relatorio-de-gestao-2023.pdf/view>. Acesso em: 18 set. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Ufal em números**. 2024b. Disponível em: <https://numeros.ufal.br/>. Acesso em: 18 set. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas (Org. SILVA, Roosseliny Pontes). **Manual do(a) Discente da Especialização-EaD**. 1. Ed. Maceió, 2024c. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/ensino/educacao-a-distancia/documentos/manual-discente-especializacao.pdf/view>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Coordenadoria Institucional de Educação a Distância. Sítio eletrônico da Cied**. 2024d. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/ensino/educacao-a-distancia>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Nota Técnica SEAD/UFBA nº 01 - 2021, de 14 de junho de 2021. **Uma análise sobre o programa REUNI DIGITAL, proposto pelo MEC**. SEAD - Superintendência de Educação a Distância - UFBA. Salvador, 14 jun. 2021. Disponível em: https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/nota_tecnica_01-2021_reuni_da_ead_21-06-21_final_1_1_1.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Gabinete do Reitor. **Ofício nº 567/2023/GR/REITORIA, de 16 de novembro de 2023**. Fortaleza: UFC, 16 nov. 2023. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/231124_oficio_uab_ufc.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

VELOSO, Braian Garrito. **Incorporação orgânica da educação a distância nas universidades públicas**. 2022. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16143>. Acesso em: 11 jan 2023.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. **Educação em Revista**, v. 38, p. e33842, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833842>. Acesso em: 11 jan 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2016.

VIEIRA, Márcia de Freitas. **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**. [S.l.]: [s.n.], 2018. 417 p. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7182/1/TD_MarciaVieira.pdf. Acesso em: 11 jan 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas**. In: D.B. Souza e A.M. Martins (Orgs), Planos de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas e Práticas (pp 55-71). Edições Loyola. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(QUESTIONÁRIO VIRTUAL COM A UNIDADE GESTORA DE EAD)**

Olá! Este é um convite para participar, voluntariamente, da pesquisa: Institucionalização da educação a distância no ensino superior: diagnóstico e recomendações na Universidade Federal de Alagoas. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador Marco Angelo Xavier de Sá sob a orientação do Prof. Dr. Madson Bruno da Silva Monte, do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade Mestrado Profissional (FEAC) da Universidade Federal de Alagoas. O objetivo principal da investigação é: analisar, à luz do Plano Nacional de Educação, a participação da EaD na Universidade Federal de Alagoas para a expansão do ensino superior.

A sua participação consiste em responder a algumas perguntas, via questionário online com questões abertas (subjetivas) e fechadas (objetivas) que versam sobre a EaD na Universidade Federal de Alagoas. Conforme legislação brasileira, ressaltamos que todas as informações por você fornecidas serão utilizadas em sigilo. Os riscos dessa pesquisa são mínimos sendo que o(a) Sr(a). tem a liberdade de não responder ou interromper a sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os resultados da investigação estarão à sua disposição quando esta for finalizada. Todavia, ressaltamos que a sua participação neste estudo não trará qualquer vantagem financeira.

Sendo necessário algum esclarecimento sobre o estudo, poderá fazer contato com o pesquisador a qualquer momento (dados abaixo):

Marco Angelo Xavier de Sá

Avenida Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins CEP: 57072-900 - Maceió - AL

Instituto Física - Universidade Federal de Alagoas - Ufal

Telefone: (82) 3214-1645 / (75) 99207-6523 (WhatsApp), E-mail: marco.angelo@fis.ufal.br

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(ENTREVISTAS COM GESTORES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD:
DIRETORES DE UNIDADES ACADÊMICAS E COORDENADORES DE CURSOS)**

Olá! Este é um convite para participar, voluntariamente, da pesquisa: Institucionalização da educação a distância no ensino superior: diagnóstico e recomendações na Universidade Federal de Alagoas. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador Marco Angelo Xavier de Sá sob a orientação do Prof. Dr. Madson Bruno da Silva Monte, do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade Mestrado Profissional (FEAC) da Universidade Federal de Alagoas. O objetivo principal da investigação é: analisar, à luz do Plano Nacional de Educação, a participação da EaD na Universidade Federal de Alagoas para a expansão do ensino superior.

A sua participação consiste em responder, presencialmente ou por meio de interação virtual síncrona, utilizando-se de softwares para videochamadas como o Google Meet, perguntas que versam sobre a EaD na Universidade Federal de Alagoas. A duração da entrevista será de aproximadamente 30min. e haverá um roteiro estruturado com questões abertas (subjetivas) e fechadas (objetivas). A conversa será gravada e posteriormente transcrita com vistas à análise por parte do investigador. Conforme legislação brasileira, ressaltamos que todas as informações por você fornecidas serão utilizadas em sigilo. Os riscos dessa pesquisa são mínimos sendo que o(a) Sr(a). tem a liberdade de não responder ou interromper a sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os resultados da investigação estarão à sua disposição quando esta for finalizada. Todavia, ressaltamos que a sua participação neste estudo não trará qualquer vantagem financeira. Sendo necessário algum esclarecimento sobre o estudo, poderá fazer contato com o pesquisador a qualquer momento (dados abaixo):

Marco Angelo Xavier de Sá

Avenida Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins CEP: 57072-900 - Maceió - AL

Instituto Física - Universidade Federal de Alagoas - Ufal

Telefone: (82) 3214-1645 / (75) 99207-6523 (WhatsApp), E-mail: marco.angelo@fis.ufal.br

APENDICE C - QUESTIONÁRIO VIRTUAL COM A UNIDADE GESTORA DE EAD

1. Apresentação do TCLE ao respondente:

() Concordo

Planejamento, Organização e Infraestrutura

2. Quais os cursos de graduação na modalidade a distância são atualmente ofertados pela instituição NO ÂMBITO do Sistema UAB?

3. Se houver, quais os cursos de graduação na modalidade a distância são atualmente ofertados pela instituição FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB (oferta própria, modelos de outras universidades ou programas)?

4. Existe uma projeção de oferta de novas vagas para os cursos de graduação na modalidade EaD atualmente ofertados pela instituição? Indique a periodicidade (anual, semestral, indefinido) de novas ofertas?

5. Quais os cursos de graduação na modalidade EaD (dentro ou fora do âmbito do Sistema UAB/Capes) já foram ofertados e atualmente não estão mais sendo ofertados pela instituição? Existe previsão de serem ofertados novamente?

6. Há projeção de abertura de novos cursos de graduação na modalidade EaD (dentro ou fora do âmbito do Sistema UAB/Capes)? Se sim, quais?

7. A instituição oferece ou prevê a oferta de cursos de graduação totalmente a distância, isto é, sem a utilização de infraestrutura física na realização das atividades acadêmicas?

8. A instituição tem adotado estratégias para implementar e estimular a oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais? Se possível, indique as principais estratégias adotadas?

9. Atualmente, a instituição possui previsão orçamentária para o oferecimento de cursos de graduação a distância?

- ☐ () Sim, para os cursos apenas no âmbito do Sistema UAB
- ☐ () Sim, para os cursos fora do âmbito do Sistema UAB
- ☐ () Sim, para todos os cursos a distância
- ☐ () Não
- ☐ () Não sei informar

10. Quais são os principais subsídios financeiros para a manutenção da EaD na instituição?

- ☐ () Recursos oriundos do Sistema UAB
- ☐ () Matriz orçamentária própria da instituição
- ☐ () Recursos provenientes da fundação de apoio
- ☐ () Recursos provenientes da iniciativa privada
- ☐ () Projetos de fomento de governos ou entidades federais, estaduais ou municipais
- ☐ () Outros

11. Se desejar, comente sobre previsão orçamentária e subsídios financeiros para a manutenção da EaD na instituição.

12. A unidade gestora da EaD na instituição possui algum regimento que regulamenta a EaD?

13. De que forma a EaD é representada nos Conselhos Universitários?

14. A unidade gestora da EaD possui autonomia para executar as suas funções? Comente sua resposta.

15. Indique quais das opções abaixo fazem parte da infraestrutura física e/ou virtual da unidade gestora de EaD na instituição:

- ☐ () Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- ☐ () Sistema de gestão acadêmica
- ☐ () Acervo (repositório)/biblioteca digital
- ☐ () Serviços de webconferência
- ☐ () Estúdios para gravação de videoaulas
- ☐ () Laboratórios virtuais
- ☐ () Software e estrutura física para produção de material didático
- ☐ () Salas de tutoria

- ☐ Salas de videoconferência
- ☐ Salas de aula/auditórios
- ☐ Laboratórios didático-pedagógicos
- ☐ Instalações administrativas
- ☐ Polos de atendimento presencial

16. Se necessário, indique outros espaços que fazem parte da infraestrutura física ou virtual da unidade gestora de EaD e/ou comente os listados acima:

17. Indique a quantidade de polos de apoio às atividades presenciais da EaD na instituição que fazem parte do Sistema UAB:

18. Indique, se houver, a quantidade de polos de apoio às atividades presenciais da EaD na instituição que NÃO fazem parte do Sistema UAB:

19. Indique, se houver, a quantidade de polos de apoio às atividades presenciais da EaD situados nos próprios campi/sede da instituição:

20. Indique a quantidade de laboratórios/salas de informática dos polos de apoio às atividades presenciais e da unidade gestora de EaD disponibilizados para as atividades da EaD:

Pessoal/Recursos humanos

21. Indique quais profissionais atuam na EaD dentro da unidade gestora da modalidade na instituição:

- ☐ Docentes efetivos na unidade gestora da EaD
- ☐ Servidores técnico-administrativos efetivos na unidade gestora da EaD
- ☐ Bolsistas do Sistema UAB na unidade gestora da EaD
- ☐ Estagiários na unidade gestora da EaD
- ☐ Estagiários do Sistema UAB
- ☐ Colaboradores celetistas
- ☐ Profissionais terceirizados
- ☐ Pesquisadores do Sistema UAB
- ☐ Voluntários

22. Indique quais profissionais técnicos atuam na equipe da unidade gestora de EaD na instituição:

- ☐ Pedagogo
- ☐ Técnico em assuntos educacionais
- ☐ Assistente administrativo
- ☐ Secretário
- ☐ Designer instrucional
- ☐ Revisor/editor de textos
- ☐ Diagramador
- ☐ Ilustrador
- ☐ Programador visual
- ☐ Técnico de TI
- ☐ Técnico de audiovisual
- ☐ Analista de sistemas
- ☐ Roteirista
- ☐ Operador de câmera

23. Se necessário, indique outros profissionais que atuam na equipe da unidade gestora de EaD na instituição e/ou comente os listados acima:

Serviço Estudantil

24. Nos processos de seleção de candidatos, para além das reservas de vagas por meio de ação afirmativa (origem da escola/renda/etnia/pcd), a instituição adota outros critérios de inclusão de acesso na seleção de candidatos aos cursos de graduação EaD? Comente.

25. O registro acadêmico dos discentes dos cursos de graduação EaD da instituição se dá no mesmo sistema acadêmico que dos discentes dos cursos presenciais? Comente.

26. Quais acessos são proporcionados/oferecidos aos discentes dos cursos EaD da instituição?

- ☐ Acesso à instituição presencial
- ☐ Acesso ao restaurante universitário
- ☐ Acesso biblioteca nos polos de apoio

- ☐ Acesso biblioteca da instituição nos campi/unidades acadêmicas
- ☐ Acesso aos laboratórios nos polos de apoio
- ☐ Acesso aos laboratórios nos campi/unidades acadêmicas

27. Se necessário, indique outros acessos proporcionados/oferecidos aos discentes dos cursos de graduação EaD da instituição e/ou comente os listados acima:

28. Os discentes dos cursos de graduação EaD da instituição podem participar/concorrer em projetos de ensino, pesquisa, extensão e iniciação científica?

- ☐ Sim, podendo concorrer a bolsas
- ☐ Sim, mas não podem concorrer a bolsas
- ☐ Não

29. Se julgar necessário, comente a questão acima:

30. Quais tipos de assistência estudantil são oferecidos aos discentes de cursos de graduação EaD da instituição?

- ☐ Acesso a médicos/psicólogos
- ☐ Bolsa permanência
- ☐ Moradia estudantil
- ☐ Auxílio financeiro para descolamento
- ☐ Auxílio financeiro/fornecimento de recursos tecnológicos (internet, smartphone, notebook etc.)
- ☐ Auxílio financeiro para diversos fins
- ☐ Outro

31. Se julgar necessário, cite outros tipos de assistência estudantil oferecidos aos discentes de cursos de graduação EaD da instituição e/ou comente a questão acima:

32. A instituição permite a transferência interna do curso de graduação EaD para o mesmo curso ou outro curso presencial? Comente.

33. A instituição permite mobilidade acadêmica para que discentes dos cursos de graduação EaD possam se matricular por vínculo temporário em componentes curriculares de outras instituições de ensino? Comente.

Comentários gerais

34. A instituição realiza avaliação da qualidade dos cursos de graduação EaD ofertados? Comente.

35. A instituição tem, já teve ou pretende adotar modelo de gestão/financiamento da EaD FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB/Capes (oferta própria, modelos de outras universidades ou programas) na oferta de cursos de graduação EaD? Se sim, quais esses modelos?

36. O Governo Federal lançou, em 2022, o Reuni Digital - Plano de expansão da EaD nas universidades federais - com convite do MEC às universidades para aderir ao projeto piloto para oferta de cursos EaD. Qual foi o posicionamento da Ufal em relação à proposta?

- ☐ A Ufal não recebeu o convite do MEC
- ☐ A Ufal aderiu à proposta e ofertou cursos pelo programa
- ☐ A Ufal aderiu à proposta, mas não se enquadrava nos requisitos exigidos para oferta
- ☐ A Ufal optou por não aderir à proposta
- ☐ Não sei informar

37. Se julgar necessário, comente a questão acima:

38. A instituição tem adotado estratégias específicas com vistas à institucionalização da EaD? Poderia citar estas estratégias?

APÊNDICE D - ENTREVISTA DIRETORES DE UNIDADES ACADÊMICAS COM OFERTA CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD

1. Apresentação do TCLE ao respondente:

() Concordo

() Não concordo

Identificação

2. Qual sua experiência relacionada à gestão de cursos de graduação EaD na Ufal (marque a que julgar mais relevante)?

() Atual diretor(a)/Vice-diretor(a) de Unidade Acadêmica que oferta/ofertou cursos EaD

() Ex-diretor(a)/Vice-diretor(a) de Unidade Acadêmica que oferta/ofertou cursos EaD

() Não possuo experiências na gestão de cursos de graduação EaD na Ufal

() Outras experiências

3. Qual a sua experiência (em anos) nesta função?

() Quantidade de anos de experiência na função

4. Qual a sua Unidade Acadêmica?

5. Qual(is) cursos de graduação EaD a sua Unidade Acadêmica oferece/ofereceu?

() Administração - Bacharelado

() Administração Pública - Bacharelado

() Ciências Sociais - Licenciatura

() Física - Licenciatura

() Geografia - Licenciatura

() Letras (espanhol) - Licenciatura

() Letras (inglês) - Licenciatura

() Letras (português) - Licenciatura

() Matemática - Licenciatura

() Pedagogia - Licenciatura

() Química - Licenciatura

() Sistemas de Informação - Bacharelado

() Outros cursos de graduação

Planejamento, organização e infraestrutura

6. Você saberia me dizer se, no momento, há projeção de abertura de novo(s) curso(s) EaD em sua Unidade Acadêmica? Se sim, quais?

7. Considerando o(s) curso(s) de graduação da modalidade EaD que sua Unidade Acadêmica oferece/ofereceu, em que medida você concorda com a abertura de novas vagas/novas turmas? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Abertura de novas vagas turmas/novas turmas para os cursos EaD já oferecidos na Ufal.					

8. Considerando uma expansão da oferta de cursos de graduação da modalidade EaD em sua Unidade Acadêmica, em que medida você concorda com a expansão da oferta de CURSOS EaD SEMIPRESENCIAIS (EaD com alguns encontros presenciais) para cada um dos tipos de cursos de graduação elencados abaixo? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Não se aplica	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Licenciatura						
Bacharelado						
Tecnológico						

9. Considerando uma expansão da oferta de cursos de graduação da modalidade EaD em sua Unidade Acadêmica, em que medida você concorda com a expansão por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente

Expansão por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB					
--	--	--	--	--	--

10. O(s) curso(s) da modalidade EaD possui(em)/possuía(m) alguma representatividade no(s) Conselho(s) da Unidade da Acadêmica? Se sim, como acontece/acontecia a participação?

11. Você saberia me dizer se a sua Unidade Acadêmica tem considerado a introdução de carga horária EaD em cursos de graduação PRESENCIAIS? A unidade tem proposto atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) para a oferta de carga horária na modalidade EaD? Comente.

12. Considerando a introdução de carga horária EaD em CURSOS de graduação PRESENCIAIS em sua Unidade Acadêmica, em que medida você concorda com a introdução a introdução de carga horária EaD, até o LIMITE DE 20% da carga horária total do curso, para cada um dos tipos de cursos de graduação elencados abaixo? Você poderia comentar sobre sua resposta? (De acordo com a Instrução Normativa Conjunta Nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023: <https://ufal.br/estudante/graduacao/coordenacoes/instrucoes-normativas/in-sobre-ead-nos-cursos-presenciais.pdf/view>).

	Não se aplica	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Licenciatura Presencial						
Bacharelado Presencial						
Tecnológico Presencial						

13. Considerando a introdução de carga horária EaD em CURSOS de graduação PRESENCIAIS em sua Unidade Acadêmica, em que medida você concorda com a introdução de carga horária EaD, até o LIMITE DE 40% da carga horária total do curso, para cada um dos tipos de cursos de graduação elencados abaixo? Você poderia comentar sobre sua resposta? (De acordo com a portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>).

	Não se aplica	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Licenciatura Presencial						
Bacharelado Presencial						
Tecnológico Presencial						

14. A sua Unidade Acadêmica disponibiliza espaços físicos e/ou virtuais (laboratórios, bibliotecas, salas de informática) para suporte aos cursos EaD ofertados pela unidade? Se sim, quais/quantos? Comente como isso acontece?

15. Você saberia dizer quais foram as principais mudanças na infraestrutura (física e/ou virtual) da Unidade Acadêmica e/ou da Instituição como um todo após o surgimento e a expansão da EaD?

16. Você acredita que a presença da EaD na sua Unidade Acadêmica contribuiu de alguma forma para os cursos da educação presencial? Por quê?

Pessoal/Recursos humanos

17. Você saberia me dizer se na sua Unidade Acadêmica existem docentes efetivos que atuam exclusivamente na EaD? Você acha isso importante?

18. Você saberia dizer se a sua Unidade Acadêmica considera as horas de ensino na EaD para o preenchimento da carga horária de trabalho de docentes que também atuam no presencial? Se sim, de que forma isso ocorre? Se não, a Unidade Acadêmica tem buscado formas de considerar isso? Você acha isso importante?

19. Você saberia me dizer se a sua Unidade Acadêmica considera as horas de ensino na EaD como elemento de avaliação de desempenho para progressão na carreira docente? Se sim, de que forma isso ocorre? Se não, a Unidade Acadêmica tem buscado formas de considerar isso? Você acha isso importante?

20. Você saberia me dizer se a sua Unidade Acadêmica disponibiliza profissionais para suporte técnico-administrativo aos cursos EaD ofertados pela unidade? Se sim, quais/quantos? Comente como isso acontece?

Serviço Estudantil

21. Você acredita que a sua Unidade Acadêmica forma, pela EaD, profissionais com a mesma qualidade dos cursos presenciais? Por quê?

22. Você saberia me dizer se há algum acompanhamento dos egressos da EaD, visando analisar a inserção no mercado do trabalho e as perspectivas futuras dos formandos? Você poderia comentar sobre isso?

Comentários gerais

23. Pela sua percepção, quais são os principais subsídios/pontos positivos que favorecem a manutenção ou a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD pela sua Unidade Acadêmica?

24. Pela sua percepção, quais são os principais problemas/desafios enfrentados que impactam/podem impactar a manutenção ou a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD pela sua Unidade Acadêmica?

25. Pela sua percepção, há resistência/preconceito com relação à EaD na instituição?

() Sim

() Não

26. (Caso tenha respondido SIM à questão anterior). Você poderia citar possíveis razões/motivadores para a existência de resistência/preconceito? De que maneira isso poderia ser mitigado na instituição?

27. (Caso tenha respondido NÃO à questão anterior). Você poderia especificar alguns indicativos que fez você chegar a essa conclusão?

28. Pela sua percepção, a EaD está institucionalizada na Ufal? Você poderia especificar alguns indicativos que fez você chegar a essa conclusão?

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD

1. Apresentação do TCLE ao respondente:

() Concordo

() Não concordo

Identificação

2. Qual sua experiência relacionada à gestão de cursos de graduação EaD na Ufal (marque a que julgar mais relevante)?

() Atual coordenador(a) de curso EaD

() Ex-coordenador(a) de curso EaD

() Não possuo experiências na gestão de cursos de graduação EaD na Ufal

() Outras experiências

3. Qual a sua experiência (em anos) nesta função?

() Quantidade de anos de experiência na função

4. Qual a sua Unidade Acadêmica?

5. Qual(is) cursos de graduação EaD você coordena/coordenou em sua Unidade Acadêmica?

() Administração - Bacharelado

() Administração Pública - Bacharelado

() Ciências Sociais - Licenciatura

() Física - Licenciatura

() Geografia - Licenciatura

() Letras (espanhol) - Licenciatura

() Letras (inglês) - Licenciatura

() Letras (português) - Licenciatura

() Matemática - Licenciatura

() Pedagogia - Licenciatura

- () Química - Licenciatura
- () Sistemas de Informação - Bacharelado
- () Outros cursos de graduação

Planejamento, organização e infraestrutura

6. Você saberia me dizer se, no momento, há projeção de abertura de novas vagas para o(s) curso(s) de graduação EaD que você coordena/coordenou em sua Unidade Acadêmica? Qual a periodicidade da oferta?

7. Considerando o(s) curso(s) de graduação da modalidade EaD que você coordena/coordenou, em que medida você concorda com a abertura de novas vagas/novas turmas? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Abertura de novas vagas turmas/novas turmas para os cursos EaD já oferecidos na Ufal.					

8. Considerando uma expansão da oferta de cursos de graduação da modalidade EaD em sua Unidade Acadêmica, em que medida você concorda com a expansão da oferta de CURSOS EaD SEMIPRESENCIAIS (EaD com alguns encontros presenciais) para cada um dos tipos de cursos de graduação elencados abaixo? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Não se aplica	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Licenciatura						
Bacharelado						
Tecnológico						

9. Considerando uma expansão da oferta de cursos de graduação da modalidade EaD em sua Unidade Acadêmica, em que medida você concorda com a expansão por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Expansão por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento FORA DO ÂMBITO do Sistema UAB					

10. O(s) curso(s) coordenado(s) por você possuem/possuíam encontros presenciais? onde acontecem/aconteciam? Esses locais oferecem/ofereciam espaço físico e condições tecnológicas necessárias para o EaD? Você poderia comentar sobre isso?

11. Como você avalia a disponibilização de suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal para o adequado oferecimento da EaD nesses locais? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Não se aplica	Muito Ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom
Pela UAB/Capes						
Pelas prefeituras ou outros parceiros						
Pela Ufal						

12. Como você avalia a disponibilização de equipe de profissionais para suporte técnico-administrativo fornecida pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal ao(s) curso(s) EaD ofertado(s) na Unidade Acadêmica? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Não se aplica	Muito Ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom
Pela UAB/Capes						
Pelas prefeituras ou outros parceiros						
Pela Ufal						

Serviço Estudantil

13. Você saberia me dizer se os discentes EaD da Unidade Acadêmica costumam/costumavam frequentar a infraestrutura física, como laboratórios, bibliotecas, restaurante universitário, entre outros espaços da instituição? Comente como isso acontece/acontecia?

14. Você saberia me dizer se os discentes EaD da Unidade Acadêmica participam/participavam de projetos de ensino, pesquisa, extensão (com ou sem bolsa) e/ou se lhes são/eram oferecidos eventos científicos (físicos ou virtuais)? Comente como isso acontece/acontecia?

15. Você saberia me dizer se os discentes EaD da Unidade Acadêmica recebem/recebiam algum tipo de assistência estudantil (bolsa permanência, moradia estudantil, auxílio financeiro para diversos fins etc.)? Comente como isso acontece/acontecia?

16. Como você avalia o suporte, a orientação e a assistência fornecidos pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal aos discentes de cursos de graduação EaD da sua Unidade Acadêmica? Você poderia comentar sobre sua resposta?

	Não se aplica	Muito Ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom
Pela UAB/Capes						
Pelas prefeituras ou outros parceiros						
Pela Ufal						

Comentários gerais

17. Pela sua percepção, quais são os principais subsídios (financeiros e não financeiros) que favorecem a manutenção ou a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD pela sua Unidade Acadêmica?

18. Pela sua percepção, quais são os principais problemas enfrentados que impactam/podem impactar a manutenção ou a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD pela sua Unidade Acadêmica?

19. Pela sua percepção, há resistência/preconceito com relação à EaD na instituição?

() Sim

() Não

20. (Caso tenha respondido sim à questão anterior). Você poderia citar possíveis razões/motivadores para a existência de resistência/preconceito? De que maneira isso poderia ser mitigado na instituição?

21. (Caso tenha respondido NÃO à questão anterior). Você poderia especificar alguns indicativos que fez você chegar a essa conclusão?

22. Pela sua percepção, a EaD está institucionalizada na Ufal? Você poderia especificar alguns indicativos que fez você chegar a essa conclusão?

APÊNDICE F - RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO



**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
ENSINO SUPERIOR: DIAGNÓSTICO E RECOMENDAÇÕES
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DIAGNÓSTICO E RECOMENDAÇÕES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO APRESENTADO
COMO REQUISITO À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO PROGRAMA DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
EM REDE NACIONAL.



Resumo	03
Instituição/setor	03
Público-alvo da proposta	03
Descrição da situação-problema	04
Objetivos	05
Diagnóstico e análise	06
Proposta de intervenção	16
Responsáveis e contatos	19
Referências	20

RESUMO

O Censo da Educação Superior (CES) mostra que a Educação à Distância (EaD) tem sido a grande impulsionadora do crescimento de matrículas no ensino superior (ES). Contudo, menos de 2% das matrículas EaD do país foram realizadas na rede federal de ensino. O foco geral da pesquisa que originou este relatório técnico recai sobre uma análise, à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), da participação da EaD na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) para a expansão do Ensino Superior. A pesquisa utilizou-se de informações e dados extraídos dos documentos oficiais da instituição e dos relatórios do CES e do PNE, além de entrevistas estruturadas realizadas nos meses de junho e julho de 2024 com nos cinco (5) diretores de Unidades Acadêmicas e cinco (05) coordenadores de cursos de graduação EaD, e da aplicação de um questionário a um representante da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied).

O processamento das informações foi sistematizado em cinco categorias do processo de institucionalização EaD: Planejamento, Organização, Infraestrutura, Pessoal e Serviço ao Estudante. Os dados revelaram que os maiores desafios estão relacionados ao planejamento e à infraestrutura, além das resistências enfrentadas pela modalidade. Conclui-se que o processo de institucionalização se caminha rumo a uma maior inserção da EaD na Ufal, o que pode contribuir para maior participação pública na expansão da educação superior.

Palavras-chave: Educação a distância; Plano Nacional de Educação; Educação Superior.

INSTITUIÇÃO/SETOR

A pesquisa que originou este relatório foi realizada na Universidade Federal de Alagoas – Ufal, uma instituição federal de ensino superior, fundada em 1961 instalada no Campus A. C. Simões, no Campus Ceca em Maceió, e em mais dois campi no interior do estado: Campus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios e Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, e unidade em Santana do Ipanema; além de contar como 16 polos de apoio presencial.

Sendo alvo direto da pesquisa apenas as 09 Unidades Acadêmicas (UAs) que ofertam/ofertaram cursos de graduação na modalidade EaD, quais sejam: Centro de Educação (Cedu), Unidade de Arapiraca; Faculdade de Letras (Fale), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Feac), Instituto de Ciências Sociais (ICS), Instituto de Computação (IC), Instituto de Física (IF), Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (Igdema), Instituto de Matemática (IM); além da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied).

PÚBLICO-ALVO

Os resultados desta pesquisa podem beneficiar diretamente a atuação de distintos grupos, quais sejam: a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied); os diretores das 09 Unidades Acadêmicas que ofertam/ofertaram cursos de graduação EaD e os Coordenadores dos 12 cursos de graduação EaD já ofertados pela Ufal. Contudo as demais Unidades Acadêmicas que se utilizam ou pretendam introduzir a EaD em seus currículos também podem ser beneficiadas com esta iniciativa.

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Nas últimas décadas houve crescimento no número de alunos que aderiram a cursos de Educação a Distância (EaD) no Brasil. A pandemia ocasionada pelo coronavírus intensificou o processo por meio da necessidade da implementação do ensino remoto emergencial em um contexto bem adverso do que tinha sido planejado para a Educação a Distância (Sampaio et al., 2022; Veloso, 2022). Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 revelam que o aumento do número de ingressantes entre 2021 e 2022 foi ocasionado pela modalidade a distância (Brasil, 2023).

Neste contexto, verifica-se que a EaD é considerada atualmente uma das alternativas para atender as diferentes necessidades de formação da população (Costa; Cochi, 2014). Algumas políticas públicas foram implementadas ao longo dos anos com vistas a garantir maior democratização no acesso à educação superior (Oliveira e Pochmann, 2019), tanto na esfera pública quanto na privada. Nesse sentido, observa-se que programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) configuram-se como os principais fomentadores da modalidade na iniciativa privada, enquanto na esfera pública, tem-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Apesar da regulamentação e consolidação da EaD, especialmente por meio de programas como o sistema UAB, ainda há incertezas quanto à continuidade e os destinos da EaD na rede pública no Brasil (Veloso, 2022). Os cortes no financiamento, as resistências quanto à modalidade de ensino, ou mesmo, o engessamento na relação entre o sistema UAB e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) acabam por dificultar a adoção de estratégias personalizadas e efetivas à realidade de cada instituição (Veloso, 2022; Matos; Beck; Souza, 2020, Moreira, 2021).



Uma importante ferramenta adotada pelo Estado para a promoção da educação no Brasil foi a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Este documento decenal confere ao país a obrigação de planejar ações para o ensino com qualidade para a população brasileira, sendo, portanto, uma política de Estado (Brasil, 2014). No que concerne à Educação Superior, a Meta 12 do plano tem pretensão de democratizar o acesso ao estabelecer seguintes objetivos: elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%; elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; e assegurar a expansão com qualidade para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014; Caseiro; Azevedo, 2018).



Algumas das conclusões que se podem chegar ao analisar os indicadores é que, apesar dos avanços em quase todo o território nacional, os objetivos almejados para a Meta 12 do PNE estão distantes de serem alcançados durante a vigência do plano, revelando-se que as históricas desigualdades regionais e de subgrupos populacionais ainda persistem no país; e que existe redução das matrículas públicas na modalidade EaD em contraste com rápida expansão do segmento privado, influenciando negativamente a participação pública na expansão das matrículas (Brasil, 2024; Caseiro; Azevedo, 2018).

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA



Algumas das conclusões que se podem chegar ao analisar os indicadores é que, apesar dos avanços em quase todo o território nacional, os objetivos almejados para a Meta 12 do PNE estão distantes de serem alcançados durante a vigência do plano, revelando-se que as históricas desigualdades regionais e de subgrupos populacionais ainda persistem no país; e que existe redução das matrículas públicas na modalidade EaD em contraste com rápida expansão do segmento privado, influenciando negativamente a participação pública na expansão das matrículas (Brasil, 2024; Caseiro; Azevedo, 2018).

No estado de Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas - Ufal, que tem experiência na modalidade antes da criação da UAB, foi uma das instituições que participaram do primeiro edital da UAB. Em seguida, a oferta de vagas foi ampliada, formando mais de 2 mil alunos a partir desse programa. Porém, a partir de 2015 o número de matrículas EaD na Ufal vem diminuindo paulatinamente, devido sobretudo à não adesão ou não abertura recorrentes de editais pela Capes.



Neste contexto, este trabalho visa fornecer informações sobre o cenário atual que se encontra esta modalidade de ensino na Universidade Federal de Alagoas, bem como apresentar e elencar a visão de diversos envolvidos no processo no que tange a questões cruciais da institucionalização da EaD na instituição. Além disso, seus resultados podem contribuir no entendimento de que a expansão da Educação a Distância nas universidades pode ser utilizada como uma política pública propulsora para a democratização da educação superior.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

Analisar, à luz do Plano Nacional de Educação, a participação da EaD na Universidade Federal de Alagoas para a expansão do ensino superior.

Os objetivos específicos incluem:



Identificar, com base nos Referenciais para o Processo de Institucionalização da EaD da UAB, como a Ufal tem se organizado para expandir a EaD em sua prática institucional.



Analisar os fatores internos e externos que podem impactar a oferta de novas turmas ou novos cursos EaD na Ufal.



Analisar, com base nos indicadores da meta 12 do PNE, os dados acadêmicos dos cursos ofertados na modalidade EaD pela Ufal.

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

A pesquisa que originou este relatório técnico configurou-se como de natureza aplicada e finalidade exploratória, utilizando-se de uma abordagem qualitativa. O desenvolvimento do estudo estruturado por duas etapas de pesquisa: pesquisas nos documentos oficiais da instituição e nos relatórios do CES e do PNE, e entrevistas/questionário.

Para obter informações referentes aos aspectos normativos da presença da EaD na Ufal optou-se pela análise dos documentos institucionais, conforme descrito abaixo (Quadro 01).

Quadro 1 – Documentos utilizados na pesquisa

Documento	Normativo	Finalidade
PDI/Ufal (2019-2024)	Resolução nº 34/2019, de 25 de junho de 2019	Orienta as ações institucionais, fornecendo elementos basilares para o planejamento da gestão da administração central, dos campi fora de sede, das unidades acadêmicas (UAs) e de seus cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação entre os anos de 2019 e 2024.
PPI/Ufal	Resolução nº 34/2019, de 25 de junho de 2019	Parte integrante do PDI e deve manter com ele sintonia, no sentido de prover elementos que orientem a gestão da Universidade para a consecução de seus objetivos.
Estatuto da Ufal	Portaria MEC nº 4.067, de 29 de dezembro de 2003	Aprova as alterações do Estatuto da Universidade Federal de Alagoas, com sede e foro na cidade de Maceió, criada pela Lei Federal nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961, como uma instituição federal de educação superior pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão, mantida pela União, gozando de autonomia assegurada pela Constituição Brasileira, pela legislação nacional e por este Estatuto.
Regimento Geral da Ufal	Resolução nº 01/2006-Consuni/Cepe, de 16 de janeiro de 2006	Homologa o novo Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas, o qual disciplina os aspectos gerais e comuns da estruturação e do funcionamento dos órgãos e serviços da Ufal.
	Resolução nº 77/2023-Consuni/Ufal, de 24 de outubro de 2023	Altera dispositivos do Regimento Geral Ufal, e dá outras providências.
Instrução Normativa Conjunta - Prograd/Cied/Ufal	IN nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023.	Regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Alagoas.
Relatórios de Monitoramento do PNE - Inep	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Os relatórios trazem os resultados atualizados dos indicadores das metas do PNE, bem como análises sobre as tendências em cada indicador.
Notas Estatística do Censo da Educação Superior - CES	Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.	Apresenta, sinteticamente, os principais resultados extraídos do Censo da Educação Superior. Sem pretender ser conclusivo, destacam-se algumas tendências verificadas ao longo dos últimos anos, ilustradas em gráficos e tabelas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O questionário e as entrevistas, foram realizados de forma estruturada e a elaboração das perguntas teve como base os registros referentes às principais problemáticas levantadas durante a construção do referencial do presente estudo, as buscas realizadas nos sítios oficiais da Ufal, bem como as observações realizadas em visita prévia à Coordenadoria Institucional de Educação à Distância – Cied.

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

As perguntas foram adaptadas a partir das referências apresentadas no Quadro 02. Ademais, para facilitar a análise, os questionários foram divididos nos seguintes eixos: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal/recursos humanos e serviços ao estudante, conforme Eixos/dimensões de institucionalização da EaD preconizadas Ferreira e Carneiro (2015), adicionados de um eixo para comentários gerais (Quadro 2).

Quadro 2 – Referências utilizadas para a construção dos questionários

Eixos	Principais temas das questões	Referências
Planejamento	Projeção de vagas/cursos de EaD	Veloso (2022)
	Carga horária EaD em cursos presenciais	Brasil (2019); Ufal (2023) Veloso e Mill (2022)
	Representatividade da EaD	Veloso (2022); Brasil (2017c)
	Previsão orçamentária para EaD	Veloso e Mill (2022)
Organização	Documentos que normatizam a EaD	Ufal (2006); Ufal (2019); Ufal (2023); Veloso (2022)
	Contribuição da EaD para o presencial	Veloso (2022)
	Organização da unidade gestora de EaD	Veloso (2022); Brasil (2017c)
	Autonomia da unidade gestora de EaD	Veloso (2022); Brasil (2017c)
Infraestrutura	Infraestrutura da unidade gestora de EaD	Veloso (2022); Brasil (2017c)
	Espaços para as atividades presenciais	Veloso (2022)
	Suporte e orientação aos polos	Matos, Beck e Souza (2020)
Pessoal	Equipe de profissionais para suporte à EaD	Veloso (2022); Brasil (2017c)
	Docentes exclusivamente na EaD	Veloso (2022)
	Reconhecimento do esforço docente	Veloso e Mill (2022)
Serviço ao Estudante	Registro acadêmico dos discentes EaD	Veloso (2022); Brasil (2017c)
	Acessos e assistência aos discentes EaD	Veloso (2022)
	Participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão e iniciação científica	Veloso (2022)
	Qualidade do ensino oferecido na EaD	Marchisotti <i>et al.</i> (2022)
Comentários Gerais	Qualidade dos profissionais formados na EaD e acompanhamento de egressos	Veloso (2022)
	Estratégias de institucionalização da EaD	Matos, Beck e Souza (2020)
	Adoção outros modelos de gestão/financiamento da EaD	Matos, Beck e Souza (2020) UFC (2023); Brasil (2017c)
	Principais pontos positivos e negativos para a oferta de novas vagas e/ou cursos EaD	Marchisotti <i>et al.</i> (2022); Matos, Beck e Souza (2020); Veloso (2022)
	Razões/motivadores para a existência de preconceito/resistência para com a EaD	Marchisotti <i>et al.</i> (2022); Veloso (2022); Veloso e Mill (2022)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

Participantes da pesquisa:

- 01 representante da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied). Instrumento respondido: Questionário objetivo.
- 05 gestores de Unidades Acadêmicas com cursos de graduação EaD, sendo 04 diretores, e um vice-diretor, os quais representaram 04 diferentes UAs. Instrumento respondido: Entrevista estruturada.
- 05 coordenadores de cursos de graduação EaD: sendo 01 atual coordenador(a), e 04 ex-coordenadores, os quais representaram 04 diferentes cursos. Instrumento respondido: Entrevista estruturada.



Abaixo encontram-se três subseções com diagnóstico da situação-problema, a partir dos objetivos propostos na pesquisa.

EaD como prática institucional na Ufal

Para abordar a questão de planejamento, organização e infraestrutura da EaD na Ufal revisitou-se o que falam os seus documentos institucionais. Partindo-se do que emana Estatuto da Ufal, verifica-se que o documento traz uma única menção à educação a distância. O Capítulo III, Art. 29, traz que “A Universidade Federal de Alagoas oferece seus cursos nas modalidades: I – presencial; II – a distância” (Ufal, 2006, Art. 29). Já o Regimento Geral da Ufal traz outras menções à EaD e elenca critérios que os cursos oferecidos na modalidade a distância devem obedecer.

ESTATUTO E REGIMENTO



O planejamento tem a ver com a inclusão prévia da EaD nos documentos institucionais, como no PDI (Nunes; Silva; Campos, 2021).

PDI



Neste sentido, verifica-se no PDI que a EaD é mencionada em diversos pontos ao longo do texto, inclusive trazendo uma seção (seção 4.7) específica que discorre sobre a “Oferta da educação a distância na Ufal”. No PDI, menciona-se também temáticas específicas para a viabilização do EaD na Ufal: abrangência geográfica (polos de apoio) distribuídos pelo estado de Alagoas e previsão de expansão; infraestrutura física, tecnológica e de pessoal; o perfil e capacitação dos tutores EaD, bem como os critérios de seleção e contratação; descrição das metodologias e das tecnologias adotadas na EaD e correlação com os PPCs; e previsão de capacidade de atendimento do público-alvo.

PPI



O documento PPI, por sua vez, traz que a Ufal se orienta pelo princípio de adesão à EaD, levando-se em conta o planejamento acadêmico, administrativo e social, de acordo com as demandas locais, buscando transcender o tradicional espaço da sala de aula, mas sem substituir a educação presencial enquanto modalidade prioritária (Ufal, 2019).

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

EaD como prática institucional na Ufal

PDU ▼▼▼

Além do regimento e estatuto geral da Ufal, os regimentos internos e planos de desenvolvimento das Unidades Acadêmicas (PDUs) desempenham um importante papel na normatização e no planejamento da EaD, pois elencam as competências das unidades quanto a ofertas dos cursos (Ufal, 2006).

As principais menções desses regimentos internos tratam sobre a representatividade da EaD. Tal aspecto é corroborado com as entrevistas em relatos como: “existe representação por parte do coordenador e do vice. O coordenador é o representante nato do conselho do instituto e o vice é o seu suplente por natureza” e “o estudante do EaD, se ele quiser concorrer ao assento também no conselho, ele pode”.

Em relação ao planejamento, pode-se constatar que algumas unidades ainda não elaboraram os seus novos PDUs, e que estes geralmente repetem informações dos regimentos, não trazendo perspectivas de expansão da modalidade.

IN - 20% EaD ▼

Entre os documentos normatizadores da EaD destaca-se a Instrução Normativa Conjunta - Prograd/Cied/Ufal, que regulamenta a oferta de carga horária EaD nos cursos de graduação presenciais, limitando-a em 20% da carga horária total do curso, exigindo-se constar nos PPCs dos cursos (Ufal, 2023).

E no PPC?

Conforme levantamento nos PPCs de 20 (vinte) cursos presenciais nas UAs que já oferecem cursos EaD, percebe-se que os cursos geralmente abordam a promoção o uso das ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem, mas somente 06 (seis) trazem expressamente a utilização dos 20% EaD. Dentre as ferramentas citadas, destaca-se o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por meio da plataforma Moodle na oferta de disciplinas ou de outras atividades. Questionou-se, por tanto os gestores das unidades a respeito de atualizações nos PPCs de cursos presenciais para compor um percentual de EaD nos currículos. O que ficou evidente nas respostas é que há um claro procedimento nos colegiados para aprovação das disciplinas que serão ministradas na EaD. No entanto, a razão pela definição de quais disciplinas serão ministradas nesta modalidade está mais direcionada ao planejamento pessoal do docente que pleiteia, e menos por razões pedagógicas.

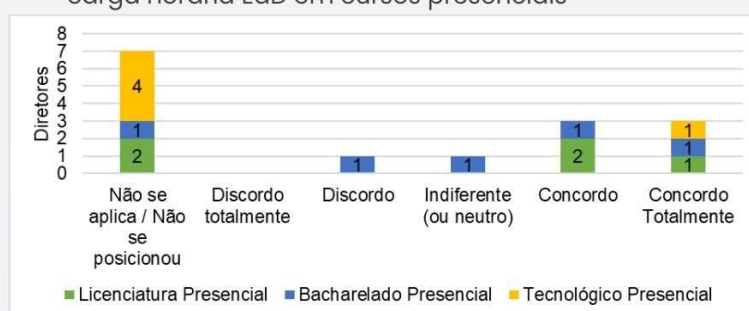
Mesmo que não da forma ideal, percebe-se uma abertura por parte das UAs em permitir uso da modalidade EaD no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de algumas disciplinas dos seus cursos presenciais. Para tanto, os colegiados e os Núcleos Docente Estruturantes (NDS) dos cursos vêm, cada um em seu ritmo e em diferentes níveis de discussão, procurando atualizar os seus PPCs para permitir a introdução de um percentual de carga horária EaD, e para isso pode-se contar com a colaboração da Cied.

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

EaD como prática institucional na Ufal

Diante desta situação questionaram-se os diretores a respeito da concordância em introduzir um percentual de 20% de carga horária EaD nos cursos de graduação presenciais de suas respectivas Unidades Acadêmicas. Mostra-se o número de gestores respondentes que concordam ou não com uma introdução de até 20% de carga horária EaD em cursos de cada um dos tipos de graduação presenciais: bacharelado, licenciatura ou tecnológico (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Aceitação dos Diretores sobre a introdução de carga horária EaD em cursos presenciais



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O que pensam os gestores?

Percebe-se o quanto este tema gera opiniões diversas dentro da universidade. Do ponto de vista organizacional constata-se a presença da Cied, como órgão de apoio às atividades acadêmicas, fazendo parte da estrutura da Ufal e coordenada por um representante escolhido por indicação da reitoria, a quem cabe a responsabilidade pela política de implementação da EaD na Ufal.

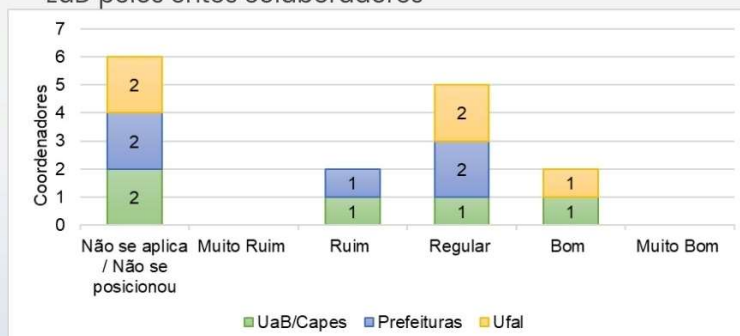
No que se refere a questão de infraestrutura física e digital disponíveis observa-se que, além das instalações da Cied, a instituição conta com as estruturas dos campi, das unidades educacionais, dos polos de apoio presencial, bem como da estrutura dos serviços públicos estaduais e municipais.

Verificou-se que fazem parte da Cied: ambientes virtuais de aprendizagem, sistema de gestão acadêmica; acervo (repositório)/biblioteca digital; laboratórios virtuais; software e estrutura física para produção de material didático; instalações administrativas e os polos de atendimento presencial. Observa-se que nos campi, nas unidades acadêmicas que ofertam cursos EaD, ou mesmo nos polos de atendimento presencial também eram disponibilizados alguns espaços.

Suporte Físico e Tecnológico

Assim, ao avaliar a disponibilização de suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal para o adequado oferecimento da EaD nos polos de apoio presencial (Gráfico 2), os coordenadores se posicionaram de forma regular, apontando que nem todos os polos ofereciam condições adequadas.

Gráfico 2 – Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos à EaD pelos entes colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

EaD como prática institucional na Ufal

Como Fica o Pessoal que Trabalha na EaD?

Quanto à categoria de pessoal o que foi constatado é que a Ufal possui um quadro de pessoal similar ao de outras universidades. Na equipe da Cied, verifica-se a presença de docentes, pedagogos, técnico em assuntos educacionais e bolsistas da UAB. E que há certa colaboração dos servidores efetivos técnico-administrativos das UAs na execução das atividades dos cursos EaD. Para a Capes a presença desses profissionais na unidade gestora é importante para permitir uma “constância no desenvolvimento de ações por parte da IES, bem como uma possibilidade maior de oferta de suporte acadêmico aos professores e estudantes” (Brasil, 2017c, p. 30).



Evidencia-se, contudo, que nenhuma das UAs possuem docentes exclusivos para os cursos EaD. Segundo os entrevistados “todos os docentes trabalham no presencial e quando tem aulas EaD é que eles trabalham nos cursos EaD”. Além disso, o esforço docente nem sempre é compensado, já que a carga horária da EaD geralmente não é entra no cômputo de aulas ministradas, sendo possível sua contagem apenas para progressão.



Quanto aos serviços ao discentes, foi verificado que os estudantes da modalidade EaD na Ufal possuem acesso à instituição presencial e podem frequentar bibliotecas e laboratórios, e restaurante universitário, tanto nos campi como nos polos de apoio presencial.

E os estudantes da EaD?



Contudo foi verificado, nas falas de diversos entrevistados, que apesar de o acesso ser proporcionado, nem sempre isso acontecia da maneira ideal, pois “só usavam durante as aulas, com os encontros semipresenciais, depois disso eles não frequentavam a universidade”, e essa situação era ainda pior nos polos do interior.



Além disso, as atividades de pesquisa e extensão geralmente eram criadas pensando nos alunos do presencial, e da capital, dificultando a participação dos alunos da EaD, especialmente os do interior.

Ao proporcionar esses serviços pode-se desenvolver nesses alunos a sensação de pertencimento à universidade, facilitando a inclusão destes em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão.



Para Veloso (2022) isso representa avanços importantes, sobretudo com relação à cultura organizacional, superando-se preconceitos e dicotomias que ainda persistem entre as modalidades.



DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

Fatores internos e externos que impactam a oferta EaD

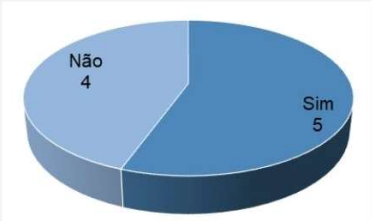
Quadro 3 - Principais subsídios/pontos positivos e problemas/desafios para manutenção da EaD

Os gestores também foram inquiridos listar aspectos internos e externos que impactam positiva ou negativamente à manutenção da EaD ou ampliação do número de vagas/cursos EaD na Ufal (Quadro 3).

Diante dos desafios relatados julgou-se conveniente também abordar a questão de resistência ou mesmo de preconceitos que porventura a EaD venha a enfrentar no âmbito da instituição. Assim, percebeu-se que dentre os entrevistados 5 (cinco) gestores relataram perceber algum tipo de resistência/preconceitos (Gráfico 3).

Impacto	Principais pontos positivos	Principais problemas/desafios
Interno	Curso/Unidade Acadêmica de referência	Regras de experiência mínima que limitam a seleção dos docentes.
	Bom funcionamento do órgão gestor da EaD (Cied)	Dificuldades de infraestrutura: internet, energia;
	Know-how / experiência dos docentes	Logística no deslocamento dos professores para os polos.
	Comprometimento do corpo docente	Falta de padronização em relação ao conteúdo ministrado;
	Crença na proposta da EaD	Não contabilização da carga horária docente ministrada na EaD;
	Estrutura dos laboratórios	Recursos financeiros para viagem aos polos e produção de material didático.
	Flexibilidade na liberação de recursos da UA para os polos	Exclusão de alunos em projetos de iniciação científica e outros
	Ampliação de vagas na UA	Logística no gerenciamento do curso
Externo	Financiamento da modalidade por parte do governo federal	Contrapartida dos polos pelas prefeituras
	Abrangência de geográfica em todo o estado de Alagoas	Necessidade de equipamentos, de laboratório e de monitores.
	Contoma dificuldade de locomoção no interior	Estrutura/Infraestrutura limitada dos polos Espaço físico (salas de aula);
	Possibilidade de adoção de outros modelos de EaD	Logística no transporte de alunos por parte das prefeituras
	Tecnologia avançada	Quantidade limitada de bolsas
	Absorção talentos do interior e de todo o território brasileiro.	Organização e distribuição dos polos longe da capital do estado
	Demanda pelas vagas de forma geral e no interior	Barreira tecnológica e Internet sem qualidade dos alunos e professores
	Capacitação docentes que atuam em escolas públicas	Diferenças no perfil dos alunos do curso EaD em relação ao presencial

Gráfico 3 - Percepção dos gestores quanto a existência de resistência/preconceito com relação à EaD na instituição



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).



Contatou-se que “para resolver isso é realmente com divulgação: divulgando o que é que se faz no curso à distância, os resultados”. Corroborando Marchisotti et al. (2022, p. 8), para quem a saída é “estimular a divulgação das notas dos cursos junto ao MEC, dos resultados dos alunos nas provas e divulgar casos de sucesso profissional ou acadêmico de alunos egressos”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Neste sentido, os indicativos da não existência de resistência ou de preconceitos para com a EaD na instituição apontados pelos respondentes são os seguintes: experiência e referência nacional na oferta de cursos EaD, incentivo institucional (apoio da reitoria e dos conselhos das UAs), capacitação dos envolvidos capacitação, envolvimento do corpo docente e organização da estrutura da EaD na instituição (Cied).

Foi visto, no entanto que que o motivador mais citado existência de resistência foi a falta de conhecimento (3 respondentes), além da crença na má formação de alunos; da seleção de alunos com baixo nível de aprendizagem; do menor contato com o docente; dos docentes que se posicionam contra a modalidade e do preconceito que existe na sociedade de uma maneira geral. Buscou, a partir das indicações das possíveis razões/motivadores, sugestões dos entrevistados para mitigação disso na Ufal.

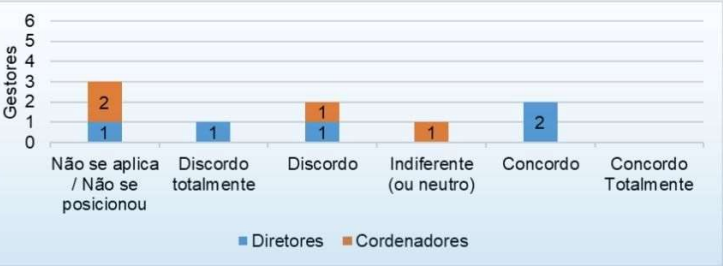
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

Fatores internos e externos que impactam a oferta EaD

Outro ponto abordado sobre a expansão de cursos EaD foi em relação oferta a partir de modelos de gestão/financiamento fora do âmbito do Sistema UAB. Os gestores foram indagados se concordavam com que suas Unidades Acadêmicas expandissem cursos adotando outros modelos de gestão/financiamento que não fosse o atual, o Sistema UAB (Gráfico 4).

Embora, as opiniões tenham sido variadas, percebe-se que o modelo da UAB se encontra tão enraizado na cultura das universidades que dificilmente se pensa em modelos diferentes. Nota-se, no entanto, a existência de opiniões contrárias ao modelo da UAB, alegando-se, inclusive, que a UAB aqui no Brasil não é de fato uma universidade aberta como seu próprio nome sugere, diferindo-se totalmente de como é organizada em outras partes do mundo, e das metodologias utilizadas no processo e ensino-aprendizagem.

Gráfico - 4 Concordância dos gestores com a expansão da EaD na Unidade Acadêmica por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento fora do âmbito do Sistema UAB



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Já sobre a percepção os gestores ao respeito da institucionalização da EaD, mais de 60% dos entrevistados entendem que a EaD não é institucionalizada na Ufal (Quadro 4).

De fato, a institucionalização não é um produto acabado, mas um processo, com progressos e regressos, de incorporação da modalidade no aparato burocrático da instituição. As principais alegações foram as seguintes: a necessidade de programas de financiamento externo, a falta de cursos permanentes, a não contabilização de carga horária EaD dos docentes, a ausência de docentes exclusivos para a EaD e as resistências ou preconceitos já apontados.

Gráfico - 4 Concordância dos gestores com a expansão da EaD na Unidade Acadêmica por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento fora do âmbito do Sistema UAB

Indicativos de institucionalização	Indicativos de não institucionalização
Aprovação pelo Conselho	Necessidade de programas de financiamento
Coordenadoria exclusiva para o EaD	Limitação de cursos permanentes de Educação a Distância
Colegiado que gerencia o curso EaD	Não existência de regimento que inclua a contabilização da carga horária EaD como parte da carga horária obrigatória do docente
Assento no conselho da unidade	Necessidade de um quadro maior de docentes na instituição
Constituição dos PPCs	Falta abertura de vagas para docentes envolvidos apenas com cursos EaD
Prédio da Cied está dentro da Ufal	A EaD vista como uma atividade extra que o professor faz por fora
Editais que abertos pela própria Cied com exigência de professores e técnicos da Ufal	A Cied não está vinculada diretamente à Prograd
Tomou-se comum na instituição depois da pandemia	Obstáculos e resistência à EaD apresentados por alguns docentes
Uso de sistema e plataforma online para prova e exercícios no presencial	Falta aprimoramento na seleção de candidatos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

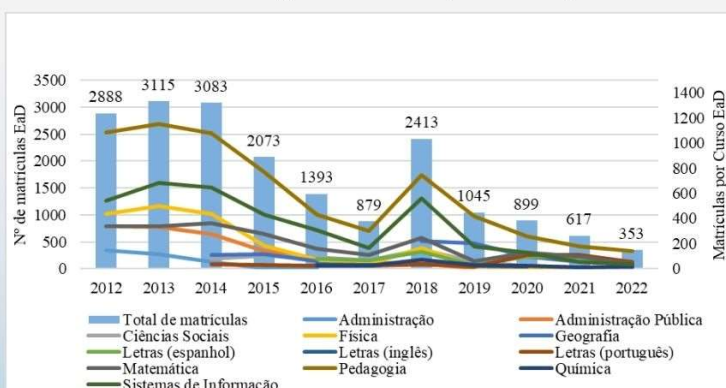
A contribuição da Ufal para os índices da meta 12 do PNE

Tentou-se trazer a participação da Ufal para o alcance das metas do PNE, constatou-se que durante o período de vigência do PNE, todos os doze cursos EaD tiveram, em pelo menos um ano da série, alunos matriculados. Porém, alguns cursos tiveram sua oferta encerrada precocemente. Foi o caso do curso (Administração) que não houve ingressantes depois que se iniciou o ciclo do PNE.



Outros que houve oferta de apenas uma (Letras inglês) ou duas (Administração Pública, Ciências Sociais, Letras português e Química) turmas. Na verdade, o que foi constatado é que, a oferta foi bastante irregular para todos eles, devido à redução de editais de oferta das vagas EaD a partir no ano de 2016. Isso reflete no número de alunos matriculados (Gráfico 5) nesses cursos, que contou com mais de 3 mil alunos matriculados em 2014 (início do PNE) e o pior ano em 2022 (último censo) com 353 matrículas.

Gráfico 5 - Evolução das matrículas em cursos de graduação EaD na Ufal durante a vigência do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Tal decréscimo pode ter afetado a participação da Ufal no alcance da meta 12 do PNE. A Taxa Bruta de Matrícula (TBM) é um dos indicadores da meta 12 do PNE, que tem propósito de indicar a capacidade do sistema de ensino em "ofertar" a educação superior à faixa etária (população de 18 a 24 anos) considerada como adequada para cursá-lo, enquanto a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) é um indicador do "acesso" dessa população a este nível de ensino. São, portanto, indicadores de inclusão (Brasil, 2022).

Os dados oficiais do painel de monitoramento do PNE apontam que entre 2012 e 2023, o estado de Alagoas registrou leve alta nesses índices: um crescimento de 8,2 pontos percentuais na TBM e de 5,5 p.p. na TLE (Gráfico 6).

Para simular a participação da Ufal no atingimento das metas do PNE, neste trabalho, reelaboraram-se novos índices - TBM (Ufal), TBM (EaD Ufal), TLE (Ufal), TLE (EaD Ufal) - que indicaram que a participação da Ufal regrediu durante o período de vigência do PNE (2014-2024), sendo mais perceptível nos cursos EaD.

Gráfico - 6 Participação da Ufal nas Taxa Bruta de Matrícula e Taxa Líquida de Escolarização na Graduação do estado de Alagoas durante a vigência do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

A contribuição da Ufal para os índices da meta 12 do PNE

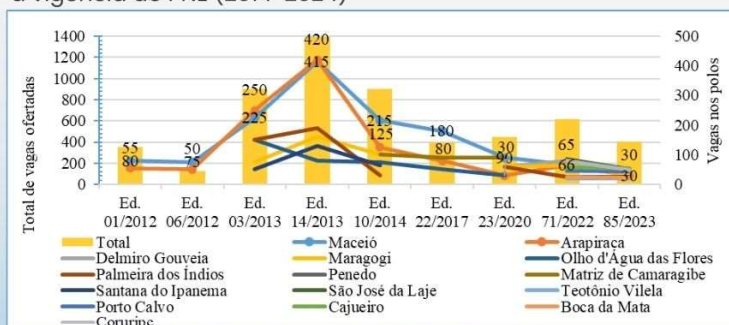
Como essas taxas retratam o quanto que a Ufal é inclusiva na oferta e acesso da educação superior para a população de 18 a 24 anos, verificou-se que na EaD a Ufal é, ainda, menos inclusiva que o presencial para esta população.

Neste contexto, mesmo com a redução nas desigualdades de acesso proporcionada pelas políticas públicas recentes, como a UAB, a população do interior ainda carece de mais ofertas de vagas nesta na modalidade EaD.

“Além da diminuição das vagas EaD na Ufal constatada durante nos últimos anos, percebe-se (pelas vagas ofertada dos editais durante a vigência do PNE) que a população do interior de Alagoas pode estar sendo preterida nos cursos desta modalidade.”

Ao longo do decênio apenas os polos das duas maiores cidades (Maceió e Arapiraca) absolveram juntas quase metade das vagas ofertadas (2.481) em relação aos demais 12 polos juntos (3.063) (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Vagas ofertadas por edital nos polos da Ufal durante a vigência do PNE (2014-2024)

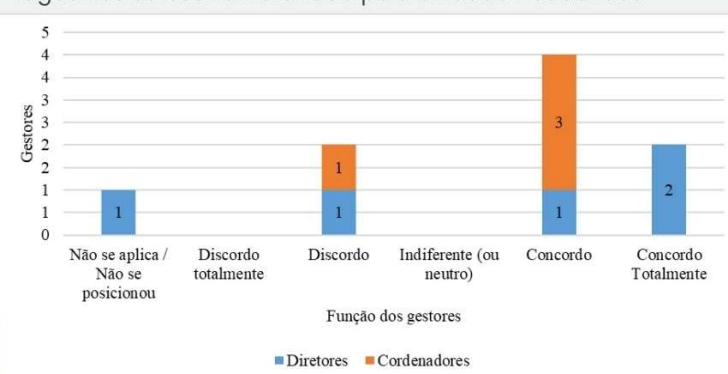


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Neste sentido, a oferta de mais vagas em cursos EaD para população do interior, especialmente em polos parceiros que ainda não ofertam cursos de graduação EaD, poderia contribuir para a melhoria desses índices, já que um dos objetivos da UAB é justamente “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” (Brasil, 2006).

No entanto, apesar das limitações impostas à modalidade, a maioria dos gestores é propensa a oferta de novas vagas em suas UAs (Gráfico 8), alegando que “socialmente falando, é interessante” manter a oferta das vagas, pois existe “uma carência grande no interior, principalmente. É um perfil de aluno que não tem condições de se deslocar para as cidades maiores”. Além disso, “são cursos importantes para atender a população em geral do interior e professores da rede pública que ainda não têm qualificação”.

Gráfico 8 - Aceitação dos gestores sobre a expansão de novas vagas nos cursos EaD ofertado pela Unidade Acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A pesquisa que originou este relatório técnico conclusivo surgiu a partir das suposições a respeito do não atingimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, especialmente a Meta 12, que objetiva expandir as matrículas da educação superior. Alguns questionamentos se afluíram ao perceber que já há alguns anos a modalidade de Educação a Distância – EaD vem sendo utilizada como uma forma de expandir matrículas neste nível de educação, mas que na Universidade Federal de Alagoas – Ufal, os estudantes dessa modalidade representam cerca de 2% do total de matrículas, fazendo questionar-se:

Como a Ufal tem planejado a expansão da EaD com vista ao alcance dos objetivos almejados pela Meta 12 do PNE?

Como demonstrado acima, ao explorar o processo de institucionalização da EaD, evidenciou-se que a Ufal possui relevante experiência na oferta de cursos a distância. Porém algumas categorias desse processo necessitam de mais intervenções do que outras para que a institucionalização da EaD de fato aconteça.

Nessa perspectiva, este trabalho propõe o estabelecimento e a aplicação de um conjunto de diretrizes, orientações e ações organizacionais, administrativas, pedagógicas e acadêmicas, visando a efetividade de um processo consistente de institucionalização da EaD no âmbito da Ufal.

Sugere-se que sejam contempladas as seguintes dimensões:

01

Atualização de Documentos Institucionais

PDI/PDU: para o processo de institucionalização da EaD, é necessário contar com a inserção de ações de EaD no PDI da Ufal e nos PDUs das Unidades Acadêmicas, visto que a falta de uma manifestação explícita no PDI fragiliza o processo de institucionalização. Aproveitando-se que o atual PDI da Ufal se encontra em fase de encerramento e já se começaram os trabalhos para a proposta do novo PDI e PDUs, que devem vigorar nos próximos 5 anos, convém-se colocar a EaD como um dos propósitos para consolidar a expansão da Ufal. Para tanto, os responsáveis (que neste é caso é toda a comunidade acadêmica) devem planejar suas metas e ações futuras, considerando as características, seu contexto, sua realidade regional.

Regimentos: o regimento geral deve constar questões direcionadoras da EaD. Sua atualização, por parte do Consuni e da comunidade acadêmica, se faz imprescindível, principalmente devido ao afloramento, nos últimos anos, de outras metodologias como o ensino híbrido e a ensino remoto. Ademais, as UAs e a Cied, por meio de seus conselhos, e com a participação de toda a comunidade acadêmica, devem atualizar (ou criar) seus respectivos regimentos internos de forma a refletir a realidade contemporânea.

Regimentos: o regimento geral deve constar questões direcionadoras da EaD. Sua atualização, por parte do Consuni e da comunidade acadêmica, se faz imprescindível, principalmente devido ao afloramento, nos últimos anos, de outras metodologias como o ensino híbrido e a ensino remoto. Ademais, as UAs e a Cied, por meio de seus conselhos, e com a participação de toda a comunidade acadêmica, devem atualizar (ou criar) seus respectivos regimentos internos de forma a refletir a realidade contemporânea.

02 Estrutura administrativa

Núcleo gestor da EaD: é importante que a Ufal proporcione em sua estrutura organizacional um ambiente apropriado para as ações em educação a distância. Neste sentido, faz-se importante o fortalecimento da Cied, que é coordenada por um representante escolhido por indicação da reitoria, possui em sua estrutura administrativa as coordenadorias da UAB e da UnaSus, além de uma secretaria e 4 (quatro) núcleos: Núcleo de Projetos e Fomentos (NPFO), Núcleo de Acompanhamento de Polos e Cursos (NAPC), Núcleo de Tutoria e Acompanhamento Discente (NTAD) e o Núcleo de Produção de Materiais e Formação (NPMF). Apesar de Cied ser subordinada à reitoria, é imprescindível que se tenha uma cadeira junto ao Conselho Universitário para que possa defender diretamente proposições para a melhoria e expansão da modalidade.

03 Estrutura física e digital

Física: a Ufal deve manter infraestrutura física adequada à necessidade da EaD. Novamente, prioridade deve ser dada a Cied, no sentido de prover um local exclusivo com maior foco das ações às atividades da EaD. Contudo, outras infraestruturas também devem ser montadas nos campi e nos polos, como: laboratórios, salas de aula e de videoconferência, bibliotecas e espaço para convivência dos alunos e outras instalações administrativas para um melhor atendimento institucional.

Digital: a Ufal deve investir em equipamentos de TDIC e planejar os recursos de tecnologia necessários para suporte às atividades da EaD, mantendo atualizados com os avanços tecnológicos o gerenciamento dos seguintes serviços e ambientes: ambientes virtuais de aprendizagem, sistema de gestão acadêmica acessível, acervo (repositório), biblioteca digital acessível, serviços de webconferência acessíveis; estúdios para gravação de videoaulas, laboratórios virtuais dentre outros.

04 Serviços ao Estudante

Participação plena: de suma importância é a participação plena nos discentes. A Ufal deve garantir que os estudantes da EaD tenham os mesmos direitos que os do presencial. Isso pode ocorrer em termos de representatividade, quando lhes é garantida a participação nos colegiados e diretorias acadêmicas, ou em termos de oportunidades, quando lhes são oferecidos aos auxílios estudantis, inclusive para deslocamento para instituição e polos, e a participação em eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão, inclusive com oferecimento de bolsas.

Qualidade e acompanhamento egressos: a qualidade dos formandos tem muita ligação com a participação plena desses estudantes durante sua vida acadêmica. Embora, verifique-se que muitos cursos tenham obtido conceitos similares aos do presencial em avaliações do Enade, ainda é falho o acompanhamento dos egressos na Ufal, especialmente da EaD. Para tanto, faz necessário o aprimoramento de mecanismos de acompanhamento, como a utilização efetiva do próprio Portal do Egresso, disponível na página eletrônica da Ufal, e/ou por meio de avaliações institucionais direcionadas às características desse alunado.

05 Pessoal

Reconhecimento do esforço docente: embora seja premissa que não haja docentes exclusivos para as atividades da EaD na Ufal, esse é um posicionamento que pode impedir que docentes da EaD possam atuar de forma mais direcionada à realidade posta pela modalidade, já que eles têm que dividir suas atribuições, que por vezes são distintas, entre ambas as modalidades. Como regra geral, a carga horária do docente do presencial que atua na modalidade EaD não é computada como parte do seu horário de aulas, sendo o recebimento de bolsas o maior empecilho para que isso ocorra. Pensar outros meios de recompensar a atividade profissional efetivada na EaD poderia ser um caminho para afastar a sensação de trabalho precário relatada por alguns docentes.

Quadro de Pessoal: por mais que seja necessária a colaboração de bolsista da UAB, a estrutura da EaD na Ufal deve possibilitar quadro docente e administrativo próprios. Na equipe da Cied, além dos bolsistas da UAB, presenciam-se docentes, pedagogos e técnico em assuntos educacionais, porém outros profissionais são desejáveis: revisor/editor de textos, diagramador, ilustrador, programador visual, técnico de TI, técnico de audiovisual, analista de sistemas, roteirista e operador de câmera dentre outros.

Seleção de profissionais: as regras dos editais de seleção estabelecendo experiências mínimas para credenciamento de docentes e tutores para atuarem na EaD, ao mesmo tempo que nivela a qualidade dos profissionais, podem ser impeditivos para que outros profissionais da instituição possam também experimentar a modalidade, ou para a livre concorrência de candidatos externos, que poderiam trazer suas experiências vivenciadas em outros lugares para Ufal.

06 Modelos de gestão/financiamento

Depender unicamente do financiamento da UAB/Capes para oferta de cursos EaD torna a perenidade dos cursos insustentável. É recomendável que a Ufal busque outras formas de captação de recursos, como da própria matriz orçamentária ou parcerias com outras instituições/programas. A gestão por recursos próprios poderia permitir à Ufal a criação de novos cursos que não dependam das regras impostas pelos editais da Capes, tornando a Cied e as UAs ofertantes mais autônomas, inclusive, na adoção de abordagens pedagógicas e estratégias, como por exemplo, o ensino híbrido.

07 Abrangência geográfica/interiorização

Embora a Ufal disponha de uma abrangência geográfica capaz de cobrir todas as regiões do estado de Alagoas com seus 16 polos parceiros, nota-se que a EaD ainda não chega a todos os lugares. Alguns dos polos não oferecem cursos de graduação (apenas pós-graduação) pela Ufal. Além disso, boa parte dos matriculados estão em polos de grandes centros urbanos, como Maceió e Arapiraca que já oferecem vários cursos presenciais. Sugere-se que a Ufal promova parcerias com municípios que já têm polos UAB, mas não oferecem cursos pela Ufal, ou com municípios que ainda não têm polo para a articulação de novos cursos.

08 Mitigação de resistências

Disseminação externa: Os motivadores da existência de resistência ou preconceito em relação a EaD muitas vezes são frutos da falta de conhecimento de funciona a EaD. Neste caso, a melhor forma de mitigar seria a divulgação dos resultados e disseminação boas práticas na EaD. Sugere-se que tanto as UAs ofertantes de cursos EaD, como a Cied sejam vetores de disseminação da EaD em seus respectivos campos de atuação. As UAs, podem, por exemplo, divulgar resultados em eventos ou nas redes sociais ou nas escolas, enaltecendo a qualidade dos profissionais formados. Para tanto, é imprescindível o acompanhamento dos egressos. A Cied, por sua vez, tem todo um meio de tornar visíveis as práticas da EaD, dispondo em sua página eletrônica ou nas redes sociais mais informações, no sentido de dirimir dúvidas em relação ao funcionamento da modalidade.

Disseminação interna: embora seja natural que haja ponderações a se fazer quando da oferta de qualquer curso, seja presencial ou EaD, a comunidade interna, especialmente os docentes, podem opor resistência a modalidade, seja por falta de conhecimento, por corporativismo a favor do sistema tradicional de ensino ou outros motivos. O papel desempenhado pela Cied, novamente se faz importante. Por exemplo, ao propor capacitação aos envolvidos pode-se tornar os profissionais mais abertos à modalidade.

RESPONSÁVEIS E CONTATOS

MARCO ANGELO XAVIER DE SÁ
(marco.angelo@fis.ufal.br)
Mestrando em Administração
Pública
Universidade Federal de Alagoas

PROF. DR. MADSON BRUNO DA SILVA MONTE
(madson.monte@feac.ufal.br)
Orientador do trabalho
Universidade Federal de Alagoas

Maceió, Setembro de 2024

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Referenciais para a Institucionalização da Educação a Distância no Sistema UAB. DED/Capes. 2017. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_Doc_GT_Institucionalizacaodauab_2017.pdf. Acesso em: 03 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. 2022. Brasília, DF: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 21 de ago. 2023.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. A construção dos indicadores de monitoramento da Meta 12 do PNE. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. Brasília: Inep, v. 1, p. 213-240, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1009/757>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COSTA, Célio Juvenal; COCHI, Camilla Barreto Rodrigues. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 1, p. 21-32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23756>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FERREIRA, Marcelo; CARNEIRO, Teresa C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07/4708>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; FRANÇA, Sergio Luiz Braga; FARIAS FILHO, Jose Rodrigues de; PINTO, Sandra Regina da Rocha. Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação. Acta Scientiarum. Education, v. 44, 2022.

REFERÊNCIAS

MATOS, Roberta Souza; BECK, Gabriela Guichard; SOUZA, Irineu Manoel. A institucionalização da educação a distância nas universidades públicas federais: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, p. 186-209, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/72300>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MOREIRA, Iracema Eliza de Vasconcellos. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: uma revisão sistemática de literatura. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14663>. Acesso em: 11 set. 2023.

NUNES, Andrieli de Fátima Paz; SILVA, Deoclécio Junior Cardoso da; CAMPOS, Simone Alves Pacheco de. Institucionalização da Educação a Distância: em que processo de institucionalização estamos? *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 43, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v43i2.58114>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; POCHMANN, Marcio. Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1088834>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SAMPAIO, T.; LEVINO, N.; BITTENCOURT, I. M.; MONTE, M. Emergency Remote Teaching during the pandemic: an Analysis of Bibliometric Review. *Interdisciplinary Journal of Applied Science*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 10-21, 2022. DOI: 10.18226/25253824.v6.n11.02. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/115>. Acesso em: 27 ago. 2023.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Estatuto e Regimento da Ufal. Maceió: 2006. Disponível em: https://ufal.br/transparencia/institucional/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view. Acesso em: 11 set. 2023.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Instrução Normativa Conjunta nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023. 2023. Regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Alagoas. Ufal. 19 jan. de 2023. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/coordenacoes/instrucoes-normativas/in-sobre-ead-nos-cursos-presenciais.pdf/view>. Acesso em: 12 jan. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Período 2019-2024. Maceió: jun. 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: 11 set. 2023.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Gabinete do Reitor. Ofício nº 567/2023/GR/REITORIA, de 16 de novembro de 2023. Fortaleza: UFC, 16 nov. 2023. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/231124_oficio_uab_ufc.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

VELOSO, Braian Garrito. Incorporação orgânica da educação a distância nas universidades públicas. 2022. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16143>. Acesso em: 11 jan. 2023.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. *Educação em Revista*, v. 38, p. e33842, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833842>. Acesso em: 11 jan. 2023.