



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E
SISTEMAS PRODUTIVOS - MESTRADO ACADÊMICO

EDSON PEREIRA DE SOUZA

O protagonismo do egresso do Curso de Administração Pública, modalidade a distância, oferecido pela UEMS, no desenvolvimento do município de Miranda-MS.

PONTA PORÃ-MS-BRASIL
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E
SISTEMAS PRODUTIVOS - MESTRADO ACADÊMICO

O protagonismo do egresso do Curso de Administração Pública, modalidade a distância, oferecido pela UEMS, no desenvolvimento do município de Miranda-MS.

EDSON PEREIRA DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como exigência parcial para obtenção do título de mestre. Esta dissertação esteve sob a orientação da Profa. Dra. Tania Regina Zimmermann.

PONTA PORÃ-MS-BRASIL
2018

EDSON PEREIRA DE SOUZA

O PROTAGONISMO DO EGRESSO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA,
MODALIDADE A DISTÂNCIA, OFERECIDO PELA UEMS, NO DESENVOLVIMENTO
DO MUNICÍPIO DE MIRANDA-MS.

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos
para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e Sistemas
Produtivos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Tania Regina Zimmermann - UEMS
Orientadora



Prof. Dra. Viviane Scalon Fachin - UEMS
Examinadora Interna



Prof. Dra. Elizabeth Matos Rocha - UFGD
Examinadora Externa

Aprovada em: 04/12/2018

S714p

Souza, Edson Pereira de

O protagonismo do egresso do Curso de Administração Pública, modalidade a distância, oferecido pela UEMS, no desenvolvimento do município de Miranda-MS/ Edson Pereira de Souza. - Ponta Porã, MS: UEMS, 2018.

169p

Dissertação (Mestrado) - Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Regina Zimmermann.

1. Desenvolvimento regional 2. EAD 3. PNAP I.
Zimmermann, Tania Regina II. Título

CDD 23. ed. - 650.1

DEDICATÓRIA

À Simone, minha Digníssima Esposa, exemplo de resiliência e determinação, pelo apoio irrestrito e incondicional.

Aos meus Filhos Julia e Gabriel, por quem luto e acredito em um mundo melhor.

À minha família, pelo apoio, pelo incentivo e principalmente por terem entendido minha ausência durante esta jornada.

Aos amig@s de ontem e de hoje que direta ou indiretamente fizeram parte desta experiência.

AGRADECIMENTOS

Aos egressos do Curso de Bacharelado em Administração Pública, modalidade EaD oferecido pela UEMS no município de Miranda-MS, Turma 2011, que sem a sua colaboração esta pesquisa não teria sido possível.

Àqueles que atuaram e ainda atuam no desenvolvimento de programas da modalidade EaD no município de Miranda-MS que gentilmente atenderam a solicitação e cederam parte de seu tempo para contribuir com a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tania Regina Zimmermann, pelas palavras de incentivo, pela paciência germânica :-)) e por ter aceitado o desafio de me acompanhar e me orientar nesta jornada. Obrigado Profa. é redundante dizer, mas sem seu apoio nada disso teria sido possível.

Ao Corpo Docente do PPGDRS pelos conhecimentos compartilhados ao longo deste período de formação e também, pelos já saudosos, momentos de descontração...ou não!! :-))

Ao Quadro Técnico Administrativo da UEMS/PP sempre solícitos em nos apoiar quando necessário. Um agradecimento especial ao meu xará Edson, The Wall, Ferreira, secretário do PPGDRS.

Às Profas. Elizabeth Matos Rocha e Viviane Scalon Fachin, integrantes da banca examinadora, pelas contribuições que tanto enriqueceram esta pesquisa.

Aos Tertulianos Alexandra, Aline, Juliana, Leôncio, Márcio, Patrícia Rafael, Romildo e Weronica, a Turma mais irada que já passou pelo PPGDRS. Obrigado pela experiência, T3.

Aos colegas da DEAD/UEMS, pelo apoio e pelo incentivo durante essa jornada.

À UEMS, instituição da qual orgulhosamente faço parte e que me proporcionou a possibilidade de dar mais um passo em direção à minha formação.

*“I have been impressed with the urgency of doing.
Knowing is not enough;
we must apply.
Being willing is not enough;
we must do”.*

Leonardo da Vinci.

SOUZA, Edson Pereira de. **O protagonismo do egresso do curso de Administração Pública, modalidade a distância, oferecido pela UEMS, no desenvolvimento do município de Miranda-MS.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *Campus* Ponta Porã/MS, 2018.

RESUMO

O Brasil, dada sua vasta dimensão territorial, apresenta grandes assimetrias regionais, uma vez que, o desenvolvimento não ocorre de forma homogênea em todos os locais dadas as especificidades regionais. Por vezes, cabe ao setor público intervir para minimizar as disparidades que obstaculizam o desenvolvimento de determinadas localidades. Nesse sentido as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel estratégico no processo de regionalização do desenvolvimento, uma vez que, são responsáveis pela geração e difusão do conhecimento, bem como pela qualificação dos agentes regionais e locais. Neste contexto, surgiu o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), programa que tem como estratégia a descentralização e fortalecimento da gestão pública, que surgiu como uma resposta à necessidade de formação e qualificação de gestores para a *res pública* com destaque para o âmbito local. O objetivo desta pesquisa foi analisar, sob a perspectiva dos egressos residentes no município de Miranda-MS, as condições de oferecimento e os reflexos que a primeira oferta do Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)/PNAP, no período entre 2011 e 2015, causou em suas práticas profissionais. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa no que diz respeito à abordagem, classifica-se como *qualitativa*; em relação à natureza enquadra-se como *aplicada*; no que tange aos objetivos configura-se como *descritiva e exploratória* e quanto ao aspecto procedimental esta investigação caracteriza-se como um *estudo de caso*. Os resultados demonstraram que a trajetória da Educação a Distância (EaD) deve ser entendida a partir da tecnologia disponível em seus vários momentos. Demonstraram ainda que a Educação Superior no Brasil, na modalidade EaD, diferentemente de outros países ainda é um processo em construção. Demonstraram também que não existe uma modelo único de implementação desta modalidade educativa no Brasil, no entanto, as IES vinculadas ao Sistema UAB são incentivadas a desenvolver seus programas em EaD utilizando um modelo que integra momentos presenciais com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Ademais, demonstraram que o perfil dos pesquisados converge para perfil encontrado em estudos e pesquisas já realizados no campo da EaD. Por fim, embora a pesquisa tenha revelado que o Curso de BADMPUB tenha apresentado fragilidades, a maioria dos pesquisados, inclusive aqueles que não conheciam a modalidade EaD, consideraram a realização do curso BADMPUB uma experiência positiva, tendo em vista que os conhecimentos adquiridos estão sendo aplicados em suas práticas profissionais. Infere-se que a médio e longo prazo a aplicação destes conhecimentos reflita efetivamente no desenvolvimento local e regional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. EaD. PNAP. UEMS.

ABSTRACT

Brazil, given its vast territorial dimension, presents great regional asymmetries, since development does not occur homogeneously in all places given the regional specificities. Sometimes it is up to the public sector to intervene to minimize the disparities that obstruct the development of certain locations. In this sense Higher Education Institutions (HEIs) play a strategic role in the regionalization process of development, since they are responsible for the generation and diffusion of knowledge, as well as for the qualification of regional and local agents. In this context, the National Training Program in Public Administration (PNAP) emerged, a program that has as its strategy the decentralization and strengthening of public management, which emerged as a response to the need for training and qualification of managers for *res pública*, highlighting the local scope. The objective of this research was to analyze the offer conditions and the reflexes that the first offer of the Bachelor's Degree in Public Administration (BADMPUB), offered by the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) in the scope of the Open University of Brazil (UAB)/PNAP system, in the period between 2011 and 2015, caused in their professional practices. The methodology used for the development of this research with regard to the approach, is classified as qualitative; in relation to nature it fits as applied; with regard to the objectives, it is described as descriptive and exploratory and as to the procedural aspect this investigation is characterized as a case study. The results showed that the Distance Education (DE) trajectory must be understood from the available technology in its various moments. They also demonstrated that Higher Education in Brazil, in the DE mode, unlike other countries, is still a process under construction. They also demonstrated that there is no single model of implementation of this type of education in Brazil, however, the HEIs linked to the UAB System are encouraged to develop their programs in DE using a model that integrates moments with the Information and Communication Technologies (ICTs) . In addition, they demonstrated that the profile of the respondents converges to a profile found in studies and research already carried out in the field of DE. Finally, although the research revealed that the BADMPUB Course presented weaknesses, the majority of those surveyed, including those who did not know the EAD, considered the BADMPUB course to be a positive experience, since the acquired knowledge is being applied in their professional practices. It is inferred that in the medium and long term the application of this knowledge effectively reflects local and regional development.

Palavras-chave: Regional Development. DE. PNAP. UEMS.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IES que atuavam na EaD por categoria administrativa - série histórica: 2000-2007	61
Tabela 2 - IES que atuam na EaD no Brasil, por categoria adm. e região geográfica em 2018.....	61
Tabela 3 - Cursos de graduação na EaD por categoria adm. série histórica: 2009-2016	62
Tabela 4 - Matrículas em EaD por categoria adm. série histórica: 2006-2016	63
Tabela 5 - Ingressantes em cursos de graduação/EaD por categoria adm. série histórica: 2006- 2016.....	64
Tabela 6 - Concluintes em cursos de graduação/EaD por categoria adm. série histórica: 2006 - 2016	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos Componentes do IFDM	8
Quadro 2 - IES autorizadas a oferecer cursos superiores em Miranda-MS.....	12
Quadro 3 - Recorte de endereços eletrônicos (<i>sites</i>) consultados	17
Quadro 4 - Recorte de termos e expressões pesquisados	18
Quadro 5 - Fases dos desenvolvimentos da EaD e tecnologias predominantes	49
Quadro 6 - Definições de Educação a Distância	52
Quadro 7 - IES que atuam com a modalidade EaD no mundo.....	57
Quadro 8 - Marcos institucionais da Educação a Distância no Brasil - 1996 a 2017.....	67
Quadro 9 - Decreto nº 9.057/2017 e seus impactos na EaD.....	69
Quadro 10 - Principais modelos pedagógicos adotados na EAD no Brasil.....	74
Quadro 11 - Equipe multidisciplinar em programas de EaD e respectivas atribuições	75
Quadro 12 - Número de cursos em EaD no âmbito da UAB - 2018	88
Quadro 13. Marcos Históricos da Evolução da EaD na UEMS de 1999 a 2016.....	94
Quadro 14 - Cursos oferecidos após a instituição da Assessoria em EaD.	95
Quadro 15 - Quadro Resumo de Distribuição da Carga Horária do Curso.	104
Quadro 16 - Identificação dos participantes da pesquisa.	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mesorregião onde está inserido o Município de Miranda-MS	5
Figura 2 - Delineamento da pesquisa	15
Figura 3 - Síntese do funcionamento do Sistema UAB.....	87
Figura 4 - Distribuição dos polos de EaD da UEMS em 2017.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contribuição setorial no valor adicionado do PIB (Miranda-MS) - 2010 a 2014	7
Gráfico 2 - IFDM-Educação Miranda-MS 2005-2016.....	9
Gráfico 3 - IFDM-Saúde Miranda-MS 2005-2016.....	9
Gráfico 4 - IFDM-Emprego & Renda Miranda-MS 2005-2016	10
Gráfico 5 - Quantitativo de matrículas em Miranda-MS, por nível de ensino	11
Gráfico 6 - Escolaridade da população adulta - Miranda-MS/1991-2010.....	11
Gráfico 7 - IPES e polos presenciais UAB por estado - 2018.....	89
Gráfico 8 – IPES e polos presenciais UAB por região geográfica - 2018.....	90
Gráfico 9 - Distribuição dos respondentes por faixas etárias.	109
Gráfico 10 - Motivos que levaram a optar pelo curso	111
Gráfico 11 - Infraestrutura disponibilizada para o oferecimento do curso.....	113
Gráfico 12 - Suporte institucional disponibilizado para o oferecimento do curso	115
Gráfico 13 - Percepção dos egressos sobre os aspectos metodológicos e pedagógicos do curso ...	116
Gráfico 14 - Percepção dos egressos sobre o TCC.....	119
Gráfico 15 - Vantagens/benefícios após realizar o curso	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEaD	Assessoria em Educação a Distância
ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
APDR	Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAE	Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem
BADMPUB	Bacharelado em Administração Pública
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC-PARES	Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CMS	<i>Course Management System</i>
COUNI	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAD	Diretoria de Educação a Distância
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação a distância
EQT	Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMS	Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FB	Conteúdos de Formação Básica
FC	Conteúdos de Formação Complementar
FEE	Fórum das Estatais pela Educação
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FP	Conteúdos de Formação Profissional
hab/km ²	Habitantes por quilometro quadrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCE	Conselho Internacional para Educação por Correspondência
ICDE	Conselho Internacional de Educação a Distância
ID/2005	Índice de Desenvolvimento de 2005
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
IFF	Instituto Federal Fluminense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IRS-MS	Índice de Responsabilidade Social de 2005
km ²	kilômetro quadrado
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LFE	Linhas de Formação Específica
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
MDV	Mesorregiões Diferenciadas Vulneráveis
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MS	Mato Grosso do Sul
N1	Nota 1

N2	Nota 2
NET	Núcleo de Educação e Tecnologia
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAP	Polos de Apoio Presencial
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDR-MS 2030	Plano de Desenvolvimento Regional do Estado de Mato Grosso do Sul PDR-MS 2030
PIB	Produto Interno Bruto
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Avaliação Optativa
PROE	Pró-reitoria de Ensino
PROEC	Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROPP	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SECAD-MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Ministério da Educação
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
STs	Seminários Temáticos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UKOU	<i>Open University</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Universidade Anhanguera - Uniderp
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISA	Universidade Santo Amaro
Univeritas UNG	Universidade Universus Veritas Guarulhos

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Motivação	1
1.2. Delimitação e justificativa do objeto de pesquisa.....	2
1.3. Caracterização do campo de pesquisa - município de miranda-ms	4
1.4. O problema de pesquisa e objetivos	13
1.5. Metodologia	14
1.5.1. Levantamento bibliográfico.....	17
1.5.2. Dos instrumentos de coleta de dados e população pesquisada.....	18
II – REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1. Desenvolvimento regional - aspectos introdutórios	22
2.2. Abordagens teóricas sobre desenvolvimento regional.....	25
2.2.1. Teoria dos Polos de Crescimento	26
2.2.2. Teoria da Causação Circular Acumulativa.....	27
2.2.3. Teoria do Crescimento Desequilibrado	28
2.2.4. Teoria do Desenvolvimento Local Endógeno	28
2.3. As instituições de ensino superior como fator de desenvolvimento regional.....	32
2.4. Educação a Distância - aspectos introdutórios	37
2.4.1. Educação a Distância - antecedentes e períodos históricos	47
2.4.2. Definições de Educação a Distância.....	50
2.4.3. Breve histórico da Educação a Distância em nível superior.....	57
2.4.4. As bases legais da Educação a Distância no Brasil, da Lei nº 9.394/1996 até o Decreto nº 9.057/2017	65
2.4.5. Modelos pedagógicos de Educação a Distância no ensino superior brasileiro	72
2.4.6. Dos atores envolvidos nos programas de Educação a Distância	74
2.4.7. Perfil do aluno em Educação a Distância	76
2.5. O Sistema universidade aberta do brasil - UAB	84
2.5.1. O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) no contexto da administração pública municipal	90
2.6. evolução histórica da ead na uems.....	92
III - O CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, MODALIDADE EAD NO MUNICÍPIO DE MIRANDA-MS	98
3.1. Sinopse histórica sobre o polo de apoio presencial-uab em miranda-ms	98
3.2. Sinopse histórica do curso	100
3.3. Estrutura e funcionamento do curso	101
IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
VI -REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	149

I - INTRODUÇÃO

1.1. MOTIVAÇÃO

As razões e intenções que conduziram a esta proposta de dissertação não foram fruto do acaso, pelo contrário, foram sendo construídas a partir de novembro de 2011 em função da experiência deste investigador enquanto colaborador da Assessoria em Educação a Distância (AEaD)¹ da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Inicialmente, minhas atribuições restringiam-se à administração e suporte técnico da estrutura tecnológica de apoio às ações em Educação a Distância (EaD)² da UEMS, com o tempo, devido minha formação na área da computação, surgiu a oportunidade para ministrar a disciplina de Informática para Administradores para a primeira turma do Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), oferecido no âmbito do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)³ em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴ e UEMS.

Por conta do modelo de EaD desenvolvido pela UEMS era necessário que eu me deslocasse aos polos presenciais onde o curso era oferecido para conduzir as atividades docentes da referida disciplina. Essa experiência me propiciou conviver de forma mais próxima com os demais atores envolvidos na operacionalização do curso.

O contato direto e permanente com os tutores presenciais e a distância, docentes e demais colaboradores administrativos da AEaD e, em especial, o contato com os alunos que se encontravam a distância em seus respectivos polos durante todo o período em que o Curso de BADMPUB se desenvolveu, foram fundamentais no sentido de fazer com que eu adquirisse uma percepção mais clara da real necessidade da implementação de ações que visem à interiorização do ensino superior às regiões do estado de Mato Grosso do Sul onde a população não dispõe de curso similar no formato presencial.

¹ A AEaD passou à condição de Diretoria em setembro de 2015 através da Resolução 464/COUNI/UEMS de 25 de setembro de 2015.

² Não há um consenso em torno da definição da modalidade educativa a distância. Entre as definições encontradas na literatura, e que da qual outras se originaram, está a que foi proposta por Holmberg (1985): Educação a Distância é uma modalidade educativa na qual professores e alunos encontram-se em locais distintos em todo, ou em grande parte do tempo em que ensinam e aprendem.

³ O PNAP é resultado do esforço e reflexão de uma rede composta por entidades como Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Conselho Federal de Administração (CFA) e órgãos governamentais como Ministério da Saúde, Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), já extinta, e instituições públicas de ensino superior (IPES). (DEMARCO;VIEIRA, 2014).

⁴ A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da EaD. (MOTA, 2007).

No que se refere à estrutura organizacional este estudo, além desta seção Introdutória e seus subtópicos, apresenta os seguintes capítulos: **Capítulo II** - referencial teórico, traz as bases e conexões teóricas entre importantes conceitos que subsidiaram a pesquisa, a saber: desenvolvimento regional com foco nas abordagens teóricas clássicas; as instituições de ensino superior e a regionalização do desenvolvimento; educação a distância e aspectos correlatos; o **Capítulo III** contempla o processo de implantação e a operacionalização do Curso de BADMPUB no município polo de Miranda-MS (objetivo *i* deste estudo); o **Capítulo IV** apresenta os resultados e traz uma discussão a respeito dos achados da investigação (objetivos *ii* e *iii* da pesquisa); o **Capítulo V** aborda as considerações finais; no **Capítulo VI** são elencadas as Referências, por fim, são apresentados os Apêndices produzidos no desenvolvimento da pesquisa.

1.2. DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO OBJETO DE PESQUISA

A escolha de um tema de pesquisa não se justifica apenas por razões pessoais, esta escolha deve estar comprometida com alguma contribuição ao avanço da área de conhecimento a ser investigada. A relevância social é outro aspecto fundamental ao se propor um projeto de pesquisa, especialmente quando o objeto a ser pesquisado envolve a destinação e aplicação de recursos públicos, situação na qual se enquadra o Curso de BADMPUB oferecido em parceria pelo PNAP, UAB e Instituições Públicas de Ensino Superior na modalidade EaD.

Embora seja considerada como viável e potencialmente inclusiva, a EaD, apoiada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) modernas, frequentemente, é objeto de questionamentos sobre sua validade em termos educacionais, isto é, em que medida os cursos desenvolvidos na modalidade a distância estão comprometidos com a transformação e desenvolvimento do entorno no qual os alunos estão inseridos. Assim, partindo destes questionamentos, o que parecia um desafio foi tomando corpo, e o interesse deste pesquisador pela temática foi crescendo até se chegar à definição do tema deste trabalho.

Há um consenso estabelecido de que a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um país, de uma região. A literatura, em especial a econômica, atesta esta relação (SMITH, 1996). O Estado, um dos entes propositores e, responsável pela elaboração e pela implementação de políticas públicas assume um papel decisivo no que diz respeito às iniciativas com vistas a melhorias no sistema de educação e ao fomento do desenvolvimento do país (SOUZA, 2006; KEHRIG, 2011). Nesse sentido, o setor público se

coloca como agente determinante, uma vez que suas ações, normalmente envolvendo recursos públicos, interferem diretamente na estreita relação existente entre educação e desenvolvimento (ROLIM e SERRA; 2013).

Leis, programas, linhas de financiamento são algumas das formas utilizadas pelo Estado para explicitar, sistematizar e formular iniciativas que, em maior ou menor grau, podem impactar a sociedade. Assim, ao detectar situações onde sua interferência se faz necessária o Estado passa a atuar de forma a interferir na realidade com vistas a dar uma resposta às demandas, sejam elas de natureza universal ou restritas a determinados segmentos da sociedade.

O Ministério da Educação (MEC), visando especificamente, a formação de um perfil nacional de gestores públicos que contemple uma visão global das ações administrativas e políticas governamentais a fim de exercitar a gestão nas esferas nacional, regional e local de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento e modernização do país, instituiu, em 2009, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o PNAP (PNAP, 2017).

O PNAP é um programa que oferece cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na área da Administração Pública, na modalidade a distância. Utilizando a estrutura do Sistema UAB, que lhe confere grande interiorização e capilaridade na oferta de qualificação nos municípios brasileiros, o programa tem como objetivo formar gestores públicos capazes de atuar diante

[...] das políticas de governo a partir do desenvolvimento das capacidades necessárias para conhecer o contexto socioeconômico, cultural e político que conformam o campo da gestão pública no Brasil. [...] compreende um curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações (em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), e visa colaborar com o esforço de qualificação dos gestores públicos brasileiros, nas várias instâncias administrativas, com especial atenção no atendimento ao interior do País, através dos Polos da UAB. (DEMARCO e VIEIRA, 2014, p.1315).

O PNAP enquanto política pública⁵ desenvolve-se de forma cíclica. Dentre as fases que compõe o ciclo⁶ das políticas públicas, encontra-se a fase de avaliação (RUA, 2012). A

⁵ Políticas públicas são resultantes da atividade política, compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. Políticas públicas geralmente envolvem mais do que uma decisão e requerem diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas (RUA, 2012; RUA e ROMANINI, 2013).

⁶ Conforme Rua (2012, p. 35) “o ciclo de políticas é uma abordagem para o estudo das políticas públicas que identifica fases sequenciais e interativas-iterativas no processo de produção de uma política”. O ciclo das políticas públicas compreendem a formação de agenda; formação das alternativas e tomada de decisão; implementação e avaliação.

avaliação constitui-se por assim dizer, em uma ação reflexiva que não deve ser negligenciada durante o processo de implantação de uma iniciativa pública uma vez que

[...] avaliar os impactos das diversas intervenções de política pública no território é de suma importância para se ter uma ideia mais precisa sobre como estas políticas (tanto as regionais quanto as não espaciais explicitamente) influenciam na dinâmica do desenvolvimento regional brasileiro. Vale salientar que as avaliações podem ser divididas em diversos níveis de complexidade que terminam com um julgamento se a política (ou um programa específico) funciona, ou seja, soluciona o problema, ou pelo menos o reduz (RESENDE, 2013, p. 47).

Nesse sentido, e diante do que aqui fora exposto, o presente estudo se justifica ao propor uma avaliação, sob o ponto de vista dos egressos com domicílio declarado no município polo de Miranda-MS, por ocasião da implantação e desenvolvimento do Curso de BADMPUB via sistema UAB/PNAP no período compreendido entre novembro de 2011 e dezembro de 2015.

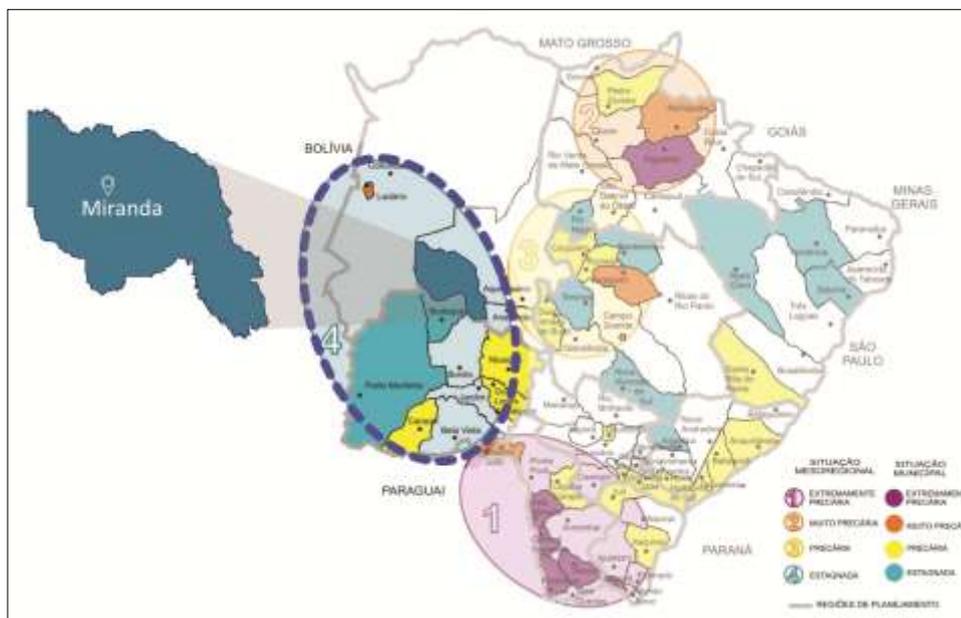
Em 2011 o Curso de BADMPUB tornou-se o pioneiro, em nível de graduação, na modalidade a distância oferecido pela UEMS. Resultado da adesão da Instituição ao Sistema UAB/PNAP o curso foi oferecido nos polos presenciais dos municípios de Água Clara, Camapuã e Miranda, todos, no estado de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2010).

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA - MUNICÍPIO DE MIRANDA-MS

A escolha do polo presencial de Miranda-MS como campo de pesquisa não foi aleatória. O município é um dos que está inserido em uma das quatro Mesorregiões Diferenciadas Vulneráveis (MDV)⁷ do estado de Mato Grosso do Sul, vide **Figura 1**.

⁷ MDV caracterizam-se pelo o agrupamento de municípios com aspectos geográficos, econômicos, social e cultural semelhantes para a “priorização de ações estatais articuladas e convergentes para o desenvolvimento regional, por meio da consolidação de uma estrutura básica nessas localidades, capaz de impulsionar a integração socioeconômica e com reflexo na redução das precariedades dessas localidades” (MS, 2009, p. 41). O critério utilizado para definição das MDV's foi o cruzamento do Índice de Desenvolvimento de 2005 (ID/2005) e o Índice de Responsabilidade Social de 2005 (IRS-MS) (MS, 2009).

Figura 1 - Mesorregião onde está inserido o Município de Miranda-MS



Fonte: Adaptado pelo autor baseado em MS(2009)

Como pode ser constatado na **Figura 1**, segundo o Plano de Desenvolvimento Regional do Estado de Mato Grosso do Sul PDR-MS 2030 (PDR-MS 2030) Miranda localiza-se em uma Mesorregião tipificada como estagnada, MDV-4, no entanto, esta classificação não se aplica especificamente ao município, o que o exclui do conjunto de localidades que não são objeto de priorização de ações estatais visando o desenvolvimento regional.

Instalado em 1.871, Miranda⁸ é um dos municípios mais antigos do estado de Mato Grosso do Sul (Região Centro-Oeste do Brasil). Está situado a 195 km de Campo Grande, capital do estado, na Mesorregião dos Pantanaís Sul-Mato-Grossenses⁹, na Microrregião de Aquidauana e na Região de Planejamento Pantanal¹⁰ (MS, 2009, 2015a, 2017).

⁸ A região onde hoje está situada a cidade de Miranda começou a ser explorada pelos espanhóis ainda no século XVI. Em 1593 Ruy Dias de Melgarejo, na tentativa de assegurar a posse de toda a região onde atualmente se encontra o estado de MS, fundou às margens do Rio Aquidauana a cidade de Santiago de Xerez. A existência do município está relacionada ao desbravamento dos Rios Miranda e Aquidauana (anteriormente denominados Mbotetei e Arariani) realizado por João Leme do Prado, que por ordem de Caetano Pinto de Miranda Montenegro (governador das Capitâneas de Mato Grosso e Cuiabá), lançou em 16 de julho de 1778, os alicerces da Fortificação de Nossa Sra. do Carmo do Rio Mondego, cujo objetivo, entre outros, era repelir as tentativas espanholas de se estabelecerem na região. Em 30 de maio de 1857, Francisco Rodrigues do Prado (irmão de João Leme do Prado), por meio de Lei Provincial, consegue elevar a localidade à categoria de Vila passando então a se chamar Miranda. Em 07 de outubro de 1871 a Vila de Miranda, também por meio de Lei Provincial, é elevada à condição de Município e passou a abranger a região que atualmente compreende os municípios de Aquidauana, Rio Brillhante, Dourados, Ponta Porã, Nioaque, Amambaí, Bela Vista, Porto Murtinho, Bonito, Paranaíba, Jardim, Guia Lopes da Laguna e Três Lagoas (IBGE, 2018b; MS, 2018).

⁹ A Mesorregião dos Pantanaís Sul-Mato-grossenses se divide em duas microrregiões: a Microrregião de Aquidauana (abrange os municípios de Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti e Miranda) e a Microrregião do Baixo Pantanal (abrange os municípios de Corumbá, Ladário e Porto Murtinho) (MS, 2017).

¹⁰ A Região do Pantanal está localizada na porção Centro-Oeste e noroeste do estado de MS. A pecuária extensiva foi a grande responsável pela ocupação da região do Alto Pantanal, porém, mais recentemente, outras atividades econômicas têm

Miranda possui uma área territorial de 5.475,367 km². Sua população em 2010 era de 25.595 habitantes¹¹, (60,82% na área urbana e 39,18% na área rural), resultando em uma densidade demográfica de 4,67 hab/km² e colocando o município na 16^a posição no *ranking* estadual e 1.248^a posição no *ranking* nacional. A população residente masculina e feminina correspondem, respectivamente, a 51,65% e 48,35% dos habitantes. Para o ano de 2018 estima-se uma população de 27.525 habitantes (IBGE¹², 2018a).

Ainda, conforme o censo populacional de 2010, Miranda contava com uma população indígena de 6.475 pessoas (6.140 habitantes na zona rural e 335 na zona urbana). No território do município estão situadas três reservas indígenas: Cachoeirinha, Lalima e Pilad Rebuá, totalizando uma área de 5.866,37 hectares (IBGE, 2018d).

No que se refere à renda, em 2016, o salário médio mensal era de 1.9 salário mínimo colocando o município de Miranda na 54^a posição no *ranking* estadual e 2.309^a posição no *ranking* nacional. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 13.5%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Miranda contava com 40.7% da população nessas condições, o que o colocava na 11^a posição entre os 79 municípios do estado e na posição 2.653^a de 5.570 entre as demais cidades brasileiras (IBGE, 2018a).

Entre 2000 e 2010, a taxa de atividade da população de 18 anos ou mais (ou seja, o percentual dessa população que era economicamente ativa) passou de 62,72% em 2000 para 60,86% em 2010. Ao mesmo tempo, sua taxa de desocupação (ou seja, o percentual da população economicamente ativa que estava desocupada) passou de 14,93% em 2000 para 7,92% em 2010 (ATLASBRASIL, 2018).

Em termos econômicos o município detém a 73^a posição no *ranking* do Produto Interno Bruto (PIB) estadual. Em 2015 o PIB *per capita* foi de R\$ 15.962,92. Suas potencialidades produtivas são pecuária bovina, agricultura (arroz irrigado), turismo contemplativo e

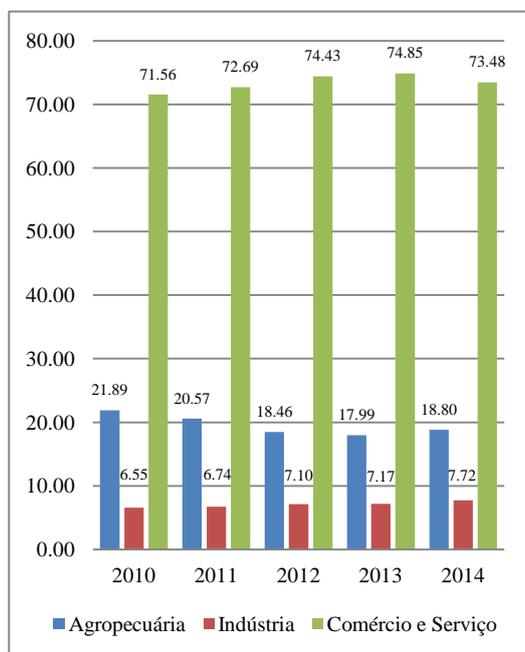
sido desenvolvidas, entre as quais o turismo ecológico de pesca e rural, a mineração e o comércio de fronteira. [...] Trata-se de uma região de grande extensão territorial o que dificulta a integração regional entre seus municípios e até mesmo nas áreas urbanas e rurais de cada um destes, problemas que são agravados pela baixa oferta de emprego e aumento do custo de vida (MS, 2015a, p. 51- 52).

¹¹ Em relação ao aspecto demográfico a população de Miranda, entre os anos de 2000 e 2010, cresceu a uma taxa média anual de 1,07%, enquanto que no Brasil, no mesmo período, a taxa foi de 1,17%. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 52,41% para 60,82% (ATLASBRASIL, 2018).

¹² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é um órgão responsável por colher, tabular, tratar e fazer projeções de cenários socioeconômicos que servirão de base para decisões das diversas esferas de governo. Ministérios e secretarias estratégicas, como Fazenda, Planejamento e Indústria e Comércio, valem-se de sistemas dessa natureza para definir ações de médio e de longo prazo (ALBUQUERQUE, 2015).

ecoturismo (MS, 2009). O **Gráfico 1** mostra a contribuição municipal, por setor econômico, no valor adicionado do PIB no período de 2010 a 2014.

Gráfico 1 - Contribuição setorial no valor adicionado do PIB (Miranda-MS) - 2010 a 2014



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em MS (2016).

Conforme o **Gráfico 1** o setor de comércio e serviço foi o que mais contribuiu para o PIB municipal. A indústria, por outro lado, foi o setor que menos contribuiu para a composição do índice.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM¹³) de 0,632, verificado em Miranda em 2010, situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribuiu para esse resultado foi a Longevidade, com índice de 0,782, seguida de Renda, com 0,638, e Educação, com 0,507. Nota-se que a educação apresenta o menor índice entre as três dimensões que compõem o índice (ATLASBRASIL, 2017). O município de Miranda no que diz respeito ao *ranking* do IDHM estadual ocupa a 71ª posição entre os 79 municípios do estado. No *ranking* nacional, entre os 5.565 municípios da federação, Miranda ocupa a 3.448ª posição.

¹³ O IDHM é a Média geométrica dos índices das dimensões **Renda** (obtido através do indicador de renda per capita); **Educação** (obtido através dos indicadores: frequência de crianças e jovens na escola e escolaridade da população adulta) e **Longevidade** (obtido através do indicador esperança de vida ao nascer). O índice varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar as faixas de desenvolvimento humano em cada localidade em cinco categorias de desenvolvimento humano: muito baixo (de 0 a 0,499), baixo (0,5 a 0,599), médio (de 0,6 a 0,699), alto (0,7 a 0,799) e muito alto (0,8 a 1). Ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano na localidade (ATLASBRASIL, 2017).

Um outro indicador utilizado para demonstrar o desenvolvimento socioeconômico municipal é o Índice da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) de Desenvolvimento Municipal (IFDM)¹⁴, “referência para o acompanhamento do desenvolvimento socioeconômico brasileiro” (FIRJAN, 2018b, p. 5). Este índice permite retratar de forma mais fidedigna a realidade dos municípios, pois utiliza uma base de dados mais atualizada, ao contrário do IDHM que tem seus índices gerados pelo Censo, que ocorre a cada 10 anos.

O Índice FIRJAN acompanha “as conquistas e os desafios socioeconômicos brasileiros pelo prisma da competência municipal: manutenção de um ambiente de negócios propício à geração local de emprego e renda, educação infantil e fundamental e atenção básica em saúde” (FIRJAN, 2018b, p. 9). O **Quadro 1**, a seguir, apresenta os componentes, por área de desenvolvimento, que compõem as variáveis do IFDM.

Quadro 1 - Resumo dos Componentes do IFDM

IFDM- Componentes por área de desenvolvimento		
Emprego & Renda	Educação	Saúde
• Geração de emprego formal	• Atendimento à educação infantil	• Proporção de atendimento adequado de pré-natal
• Taxa de formalização do mercado de trabalho	• Abandono no ensino fundamental	• Óbitos por causas mal definidas
• Geração de renda	• Distorção idade-série no ensino fundamental	• Óbitos infantis por causas evitáveis
• Massa salarial real no mercado de trabalho formal	• Docentes com ensino superior no ensino fundamental	• Internação sensível à atenção básica (ISAB)
• Índice de Gini de desigualdade de renda no trabalho formal	• Média de horas-aula diárias no ensino fundamental	
	• Resultado do IDEB no ensino fundamental	

Fonte: (FIRJAN, 2018b, p. 9).

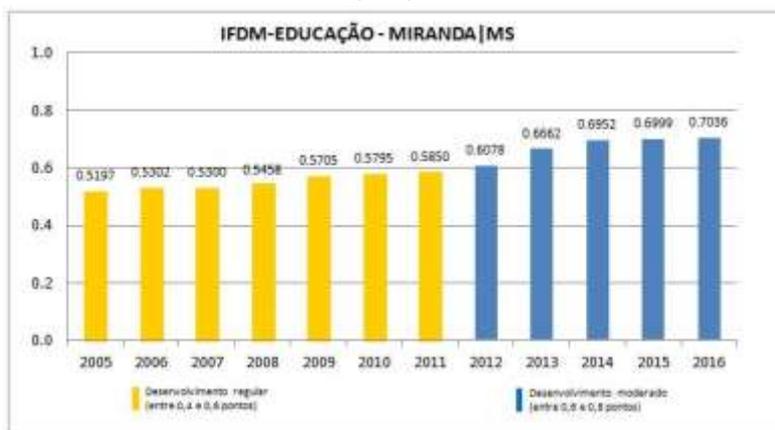
De acordo com IFDM, Miranda ocupa, respectivamente, as posições 2.444^o e 45^a nos *rankings* nacional e estadual¹⁵ de desenvolvimento municipal, apresentando um IFDM

¹⁴ O IFDM acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de cinco mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde. Ele é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde. A Edição 2018 do IFDM tem como base os dados relativos a 2016 [...]. Ainda que o Brasil possua 5.570 municípios, o *ranking* geral compreende 5.471 cidades brasileiras, onde vive 99,5% da população brasileira. Foram excluídos da análise os novos cinco municípios para os quais ainda não existem dados, bem como os 94 em que foram observados ausência, insuficiência ou inconsistência de dados (FIRJAN, 2018b, p. 10). O índice varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar o nível de cada localidade em quatro categorias de desenvolvimento: baixo estágio de desenvolvimento (de 0 a 0,4), desenvolvimento regular (0,4 a 0,6), desenvolvimento moderado (de 0,6 a 0,8) e alto estágio de desenvolvimento (0,8 a 1). Ou seja, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento da localidade (FIRJAN, 2018b).

¹⁵ Para o *ranking* estadual foram considerados 77 municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Os municípios de Ribas do Rio Pardo e Paraíso das Águas foram desconsiderados por não apresentarem dados suficientes (FIRJAN, 2018a).

Consolidado de 0.6859 (desenvolvimento moderado). Em termos comparativos a capital Campo Grande ocupa a 299ª posição no *ranking* nacional e a 4ª posição no *ranking* estadual com um IFDM Consolidado de 0.8145 (alto estágio de desenvolvimento) (FIRJAN, 2018a). Além de classificar o desenvolvimento econômico dos municípios o IFDM permite comparar o desenvolvimento socioeconômico das localidades no período de 2005 a 2016. Os **Gráficos 2, 3 e 4** apresentam, respectivamente, o comportamento evolutivo de Miranda no período referenciado em relação as variáveis Educação, Saúde e Emprego & Renda.

Gráfico 2 - IFDM-Educação | Miranda-MS 2005-2016



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em FIRJAN (2018a)

O **Gráfico 2** evidencia o crescimento gradativo da variável Educação em Miranda no período de 2005 a 2016. Entre os anos de 2005 a 2011 o município apresentava um índice educacional considerado regular, entretanto, a partir de 2012 este indicador passou a ser moderado, infere-se portanto, a ocorrência de melhorias nas condições relacionadas a educação no município.

Gráfico 3 - IFDM-Saúde | Miranda-MS 2005-2016

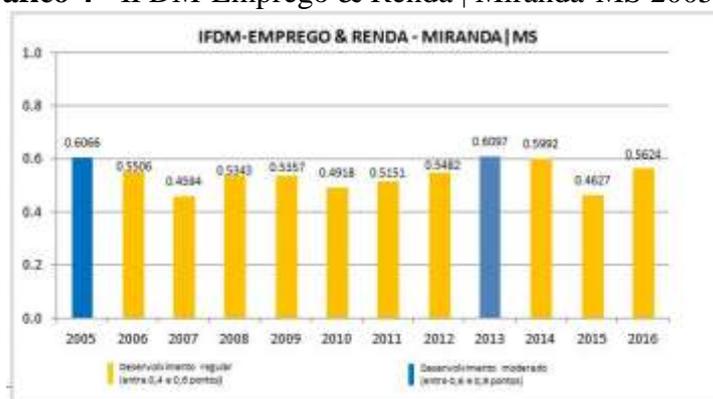


Fonte: Elaborado pelo autor baseado em FIRJAN (2018a)

A exemplo do verificado no campo da Educação o **Gráfico 3** revela uma evolução da variável Saúde em Miranda. O município, entre os anos de 2005 e 2012, apresentava um desenvolvimento considerado regular, passando para moderado em 2013.

O **Gráfico 4** demonstra que apesar de ter ocorrido uma oscilação na variável Emprego & Renda no período de 2005 a 2016, o município de Miranda manteve um nível de desenvolvimento categorizado como regular, com exceção dos anos de 2005 e 2013, quando o indicadores situaram o município na categoria moderada de desenvolvimento.

Gráfico 4 - IFDM-Emprego & Renda | Miranda-MS 2005-2016



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em FIRJAN (2018a)

De um modo geral, conforme os dados apresentados, observa-se que no período de 2005 a 2016, o município de Miranda apresentou um crescimento pequeno, embora gradativo nos índices Educação e Saúde. Em relação a Emprego & Renda os índices foram considerados baixos, possivelmente reflexo da fragilidade econômica verificada no Brasil nos últimos anos, uma vez que isto reflete diretamente sobre o mercado de trabalho e renda dos brasileiros (FIRJAN, 2018b).

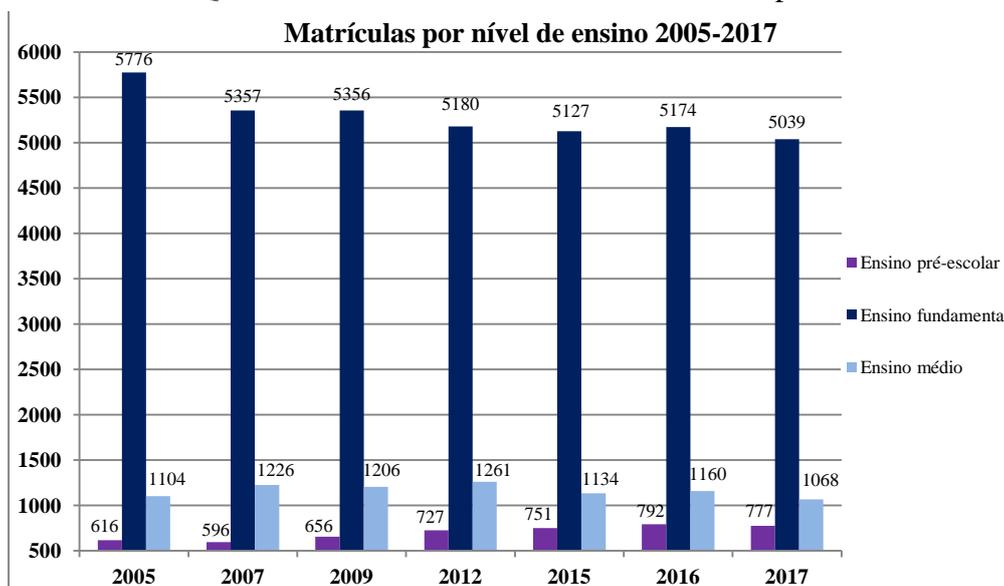
Em termos educacionais Miranda detém a 69^a posição no *ranking* estadual e a 5.173^a posição no *ranking* nacional. De acordo com o Censo de 2010¹⁶ a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos era de 94,3%, em 2015 o município apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Anos iniciais do ensino fundamental) de 4.4¹⁷ (IBGE, 2018a).

O **Gráfico 5** apresenta o comportamento do número de matrículas no município de Miranda nos níveis pré-escolar, fundamental e médio de ensino no período de 2005 a 2017.

¹⁶ O Censo, cuja periodicidade é decenal, foi realizado pela última vez em 2010 (IBGE, 2018a).

¹⁷ A meta nacional para o IDEB até o ano de 2021 é 6.0 (FIRJAN, 2018b).

Gráfico 5 - Quantitativo de matrículas em Miranda-MS, por nível de ensino

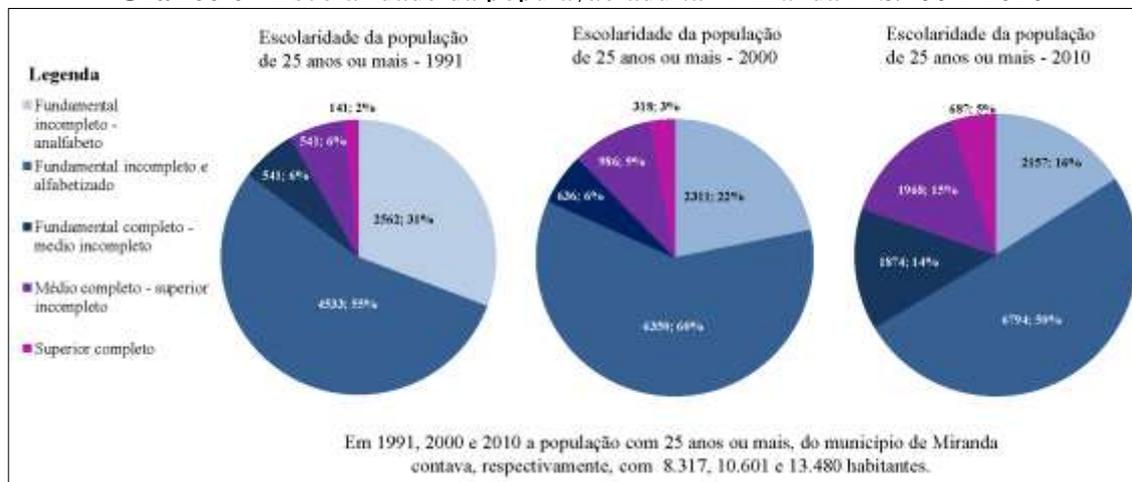


Fonte: Elaborado pelo autor baseado em (IBGE 2018a)

Do **Gráfico 5**, considerando-se os anos de 2005 e 2017, depreende-se que em relação ao nível fundamental houve um decréscimo de aproximadamente 13% no número de matrículas. Em relação ao nível médio observa-se que o número de matrículas manteve-se equilibrado apresentando discreta oscilação ao longo da série histórica retratada. O nível pré-escolar, por sua vez, excetuando-se o último ano da série (2017) apresentou significativo crescimento no número de alunos matriculados.

Ainda no que se refere à educação, e especificamente em relação à população adulta, no período entre 1991 e 2010 os níveis de escolaridade das pessoas com 25 anos ou mais de idade apresentaram um aumento gradativo, conforme pode ser observado no **Gráfico 6**.

Gráfico 6 - Escolaridade da população adulta - Miranda-MS/1991-2010



Fonte: Elaborado pelo autor baseado no ATLASBRASIL (2018).

A partir do **Gráfico 6** infere-se que em um período de aproximadamente 20 anos (1991-2010) a população na faixa etária de 25 anos ou mais teve um crescimento de 62% (5.163 pessoas). No período o número de pessoas com os níveis de ensino fundamental completo e médio incompleto teve um acréscimo de aproximadamente 246% (1.333 pessoas). O número de pessoas com curso superior teve um aumento expressivo, 546 egressos, o que equivale a um acréscimo de 387%.

No que tange ao ensino superior o município de Miranda não conta com nenhuma instituição instalada. No entanto, segundo dados do e-MEC¹⁸, sete Instituições de Ensino Superior (IES) estão credenciadas para o oferecimento de cursos superiores na modalidade a distância nos graus de bacharelado, licenciatura e tecnólogo. **O Quadro 2** relaciona quais são essas instituições, o tipo de organização acadêmica a que pertencem, a categoria administrativa em que se enquadram e os graus dos cursos oferecidos.

Quadro 2 - IES autorizadas a oferecer cursos superiores em Miranda-MS

Instituição	Organização Acadêmica	Categoria	Grau/Cursos Oferecidos
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Universidade	Pública Estadual	Bacharelado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Universidade	Pública Federal	Licenciatura
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Universidade	Pública Federal	Licenciatura
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Bacharelado Licenciatura Tecnólogo
Universidade Anhanguera - Uniderp (UNIDERP)	Universidade	Privada com fins lucrativos	Bacharelado Licenciatura Tecnólogo
Universidade Santo Amaro (UNISA)	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Bacharelado Licenciatura Tecnólogo
Universidade Universus Veritas Guarulhos (Univeritas UNG)	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Bacharelado Tecnólogo

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em e-MEC (2018).

Entre as IES autorizadas a oferecer cursos superiores na modalidade a distância em Miranda a UFGD, UFMS, UEMS são instituições públicas e compartilham o mesmo espaço físico (polo de apoio presencial) para o oferecimento de seus programas em EaD. Considerando-se os aspectos que conduziram à delimitação do campo e objeto de pesquisa anteriormente enunciados, esta investigação foi conduzida à luz daquilo que acredita-se ser

¹⁸ O e-MEC (<http://emec.mec.gov.br>) é a base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino.

um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento das regiões, qual seja, o protagonismo da educação e das instituições de ensino superior como promotoras do desenvolvimento regional.

1.4. O PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

O adágio atribuído a Einstein segundo o qual é mais importante para o desenvolvimento da ciência, saber formular problemas do que encontrar soluções traduz a importância da formulação de um problema de pesquisa (EINSTEIN e INFELD, 1978).

É a partir da formulação de um problema, fruto da revisão literária e reflexão do pesquisador, que se põe em marcha o processo de investigação científica.

Os passos que o pesquisador terá de percorrer a seguir, até o término da pesquisa, dependerão desse passo inicial: a formulação do problema, que deve revelar interesse científico (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007. p.76)

Nesse sentido, Cervo, Bervian e Silva (2007) afirmam que um problema de pesquisa, que pode ser traduzido por uma pergunta, é uma questão na qual está inscrita uma dificuldade teórica ou prática para a qual se busca uma solução.

Assim, a partir dos aportes citados, o problema de pesquisa, foco deste trabalho, materializou-se na seguinte indagação: Em que medida a oferta do Curso de Administração Pública, modalidade a distância, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no polo de Miranda-MS no âmbito do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem contribuído para a qualificação profissional dos egressos?

Definida a questão de pesquisa o objetivo geral deste estudo constituiu-se em analisar o ponto de vista dos egressos em relação às condições de oferecimento do Curso de BADMPUB no município de Miranda-MS e os reflexos que os conhecimentos adquiridos com a realização do curso tem provocado em suas práticas profissionais.

A partir da definição do problema de pesquisa, e da especificação do objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- i.* Descrever o processo de implantação e operacionalização do Curso de Bacharelado em Administração Pública, Turma 2011, modalidade a distância, oferecido no âmbito do PNAP em parceria com o Sistema UAB, operacionalizado pela UEMS no município polo de Miranda-MS.

- ii.* Identificar o perfil do egresso do Curso de BADMPUB domiciliado em Miranda – MS.
- iii.* Verificar qual foi a percepção dos egressos em relação às condições de oferecimento do curso no que se refere à infraestrutura, aspectos metodológicos-pedagógicos e suporte institucional.

1.5. METODOLOGIA

O propósito de toda e qualquer pesquisa é resolver um conjunto de problemas. Se o pesquisador não tem uma ideia clara dos problemas, se não detém os conhecimentos necessários para abordá-los ou propõe soluções que não podem ser testadas, diz-se que ele não utilizou o método científico (BUNGE, 1983). Por outro lado, não basta que o pesquisador, no intuito de resolver um problema de pesquisa, siga apenas um conjunto de regras.

A realização de um processo de investigação também se refere à atitude do pesquisador diante do problema de pesquisa, é necessário que este se aproprie de conhecimentos, admita que desconhece aspectos do problema a ser investigado, que além de saber escolher o que deseja descobrir, que seja capaz de planejar como fazê-lo. O método científico não fornece esses conhecimentos, decisões, planos, mas ajuda a ordená-los, especificá-los e enriquecê-los, tanto é assim que Kuhn (1970) reconhece que um pesquisador não deve se basear apenas em manuais metodológicos para aprender a planejar e resolver problemas científicos, mas que a partir de modelos bem sucedidos de investigação possa conduzir sua própria pesquisa.

Uma proposta de investigação científica requer do pesquisador a capacidade de definir os instrumentos, não apenas para realizar a pesquisa, mas também para garantir a qualidade de seus resultados. O planejamento de uma investigação deve abranger todos os aspectos da pesquisa, dos detalhes da coleta à seleção das técnicas de análise dos dados (FLICK, 2009).

Sobre o delineamento de uma investigação científica Gil (1987) salienta que este

[...] refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas. Com o delineamento da pesquisa, as preocupações essencialmente lógicas e teóricas da fase anterior cedem lugar aos problemas mais práticos de verificação. O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo. Constitui, pois, o delineamento a etapa em que o pesquisador passa a

utilizar os chamados métodos particulares, já que estará preocupado fundamentalmente com os meios técnicos da investigação (GIL, 1987. p. 70).

Conforme o autor retrocitado, o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Neste sentido, podem ser definidos dois grupos de delineamentos: aqueles que se baseiam nas chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos pelos indivíduos objetos da pesquisa, enquadram-se neste grupo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo grupo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento e o estudo de caso.

O delineamento metodológico desta dissertação¹⁹ é inspirado no modelo proposto por Saunders *et al.* (2009). Conforme este modelo, mostrado na **Figura 2**, a efetividade de uma metodologia de pesquisa pressupõe que o pesquisador percorra, progressivamente, uma sequência de estágios abrangendo desde a seleção e coleta dos dados até a análise e apresentação dos resultados. A flexibilidade e capacidade de adaptação para praticamente qualquer tipo de metodologia de pesquisa tornam este modelo apto a ser utilizado em diversos contextos.

Figura 2 - Delineamento da pesquisa



Fonte: Adaptado de Saunders, Lewis e Thornhill (2009).

Assim, a partir do modelo citado, no que diz respeito à abordagem, esta investigação classifica-se como *qualitativa* na medida em que buscou identificar uma relação entre os

¹⁹ A dissertação científica caracteriza-se por ser um tipo de trabalho científico apresentado ao final de curso de pós-graduação, visando obter o título de mestre. Requer defesa de tese. Tem caráter didático, pois se constitui em um treinamento ou iniciação à investigação. Trata-se de um teórico, de natureza reflexiva, que requer sistematização, ordenação e interpretação dos dados. De caráter formal, exige metodologia própria do trabalho científico. Está situado entre a monografia e a tese, porque aborda temas em maior extensão e profundidade do que a primeira e é fruto de reflexão e de rigor científico, próprios da tese (LAKATOS e MARCONI, 2003).

egressos com residência declarada em Miranda-MS do Curso de BADMPUB, Turma 2011, modalidade EaD, e os aspectos qualitativamente significativos que auxiliam na compreensão da dinâmica do desenvolvimento regional de Miranda-MS (GIL, 1987, 2008; DENZIN e LINCOLN, 2006; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Em relação à natureza enquadra-se como *aplicada*, uma vez que buscou-se, a partir da observação de elementos de um contexto real (egressos do Curso de BADMPUB, Turma 2011, modalidade EaD, polo de Miranda-MS), a geração de conhecimentos e sua possível aplicação prática na solução de problemas específicos, como por exemplo, neste caso, a proposição de melhorias nas condições de oferecimento de cursos superiores na modalidade EaD (GIL, 1987; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; FLICK, 2013).

No que tange aos objetivos configura-se como *descritiva* e *exploratória*: a) *descritiva* pois a partir de levantamento, e posterior análise de documentos e relatos de agentes (que estão ou estiveram envolvidos no escopo dessa investigação - Curso de BADMPUB, buscou-se descrever evento concreto e determinado (objetivo *i* da pesquisa); b) *exploratória*, pois a partir de levantamento bibliográfico e dados primários obtidos *in loco* pelo emprego de recursos de coleta de dados tais como questionários e entrevistas, buscou-se proporcionar uma visão geral aproximada do tema pesquisado (objetivos *ii* e *iii* da pesquisa) (GIL, 2008; ZIKMUND *et al.*, 2010). Outro aspecto relacionado ao caráter exploratório do estudo diz respeito ao forte imbricamento deste pesquisador enquanto partícipe do fenômeno investigado, pois como anteriormente mencionado, o mesmo participou ativamente do desenvolvimento do objeto desta investigação.

Quanto ao aspecto procedimental esta investigação caracteriza-se como um *estudo de caso* haja visto tratar-se de um pesquisa empírica de uma entidade conhecida e bem definida, no caso um grupo social (os egressos do Curso de BADMPUB, Turma 2011, modalidade EaD, polo de Miranda-MS) dentro de um contexto real (YIN, 2001). Conforme (GIL, 1987; ALVES-MAZOTTI, 2006; FLICK, 2009) o estudo de caso se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

O delineamento de um estudo científico, compreendido como o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, na medida em que abrange desde a sua diagramação até a interpretação dos dados, tem na coleta de dados, o seu elemento mais importante. Nesse

sentido, o delineamento divide-se em dois grupos, aqueles que se apoiam nas chamadas fontes de papel (levantamento bibliográfico, documental e outros) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (via utilização de instrumentos de coleta de dados como questionários, entrevistas e outros) (GIL, 2008).

No entanto, o enquadramento de uma pesquisa nem sempre se restringe a uma ou outra classificação, é o caso, por exemplo, dessa pesquisa, que dadas suas características apoia-se em ambas as fontes de dados, as quais são descritas a seguir.

1.5.1. Levantamento bibliográfico

Visando a produção do arcabouço teórico que lastreia a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, para tanto recorreu-se as fontes de “papel”. Nesse sentido, foram realizadas pesquisas em meios físicos (impressos) e digitais (*Internet*) tais como livros, artigos científicos, revistas especializadas, repositórios de teses, dissertações e artigos científicos de instituições nacionais e internacionais. Consultas a *sites* e banco de dados institucionais nacionais e internacionais, públicos e privados, também foram realizadas com vistas a obter dados e informações que apoiassem a pesquisa. O **Quadro 3** apresenta um recorte dos endereços eletrônicos (*sites*) consultados na *Internet*.

Quadro 3 - Recorte de endereços eletrônicos (*sites*) consultados

Bases De Dados	
Nome/Sigla	Endereço eletrônico (<i>site</i>)
IBGE	https://goo.gl/PEfDU4
ATLASBRASIL	https://goo.gl/iXbkxf
FIRJAN	https://goo.gl/N98NGp
INEP	https://goo.gl/jDY3Yb
SISUAB	https://goo.gl/iL8piR
Cartografia da UAB	https://goo.gl/NZd3MA
e-MEC	https://goo.gl/WJbA
Repositórios de Artigos Científicos e Revistas Eletrônicas	
SCIELO	https://goo.gl/B757Y
SCIENCEDIRECT	https://goo.gl/uuWjL9
RESEARCHGATE	https://goo.gl/uuWjL9
ACADEMIAEDU	https://goo.gl/Ln9rX
REDALYC	https://goo.gl/eZH4G
Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância	https://goo.gl/QipR2Z
Revista em Rede	https://goo.gl/bkYgQM
<i>University of Oldenburg</i>	https://goo.gl/bw2W22
Bancos de Teses e Dissertações	
CAPES	https://goo.gl/3ULo57
UFRGS	https://goo.gl/iEJ2GU
UEMS	https://goo.gl/sDj6Ga

continua

	final do Quadro 3
UNB	https://goo.gl/efjn63
UFSC	https://goo.gl/YR6E3n
Sites institucionais públicos e privados	
<i>FernUniversität - Hagen</i>	https://goo.gl/CbGJeN
UNED- <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	https://goo.gl/qXLB6
<i>Open University</i>	https://goo.gl/StkLTr
<i>Google books</i>	https://goo.gl/jfm62h
<i>Archive.Org</i>	https://goo.gl/JFbu9
OECD	https://goo.gl/Y3Ic5s
UAB	https://goo.gl/wr6Rwf
MEC	https://goo.gl/OKvv0
CEDERJ	https://goo.gl/7LiWbw
UFU	https://goo.gl/uFKVKp

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir de endereços eletrônicos, que não se restringiram aos do **Quadro 3**, foram realizadas buscas textuais por termos e expressões pertinentes à temática da pesquisa, o **Quadro 4** ilustra um recorte dos termos e expressões pesquisadas.

Quadro 4 - Recorte de termos e expressões pesquisados

Termos e expressões pesquisados em endereços eletrônicos (sites)	
Área de conhecimento	Termos e expressões
Desenvolvimento	Desenvolvimento, desenvolvimento regional, teorias do desenvolvimento regional, regionalização do desenvolvimento, teóricos do desenvolvimento regional, IES e desenvolvimento regional, assimetrias regionais.
Educação a Distância	EaD, Educação a Distância, história e evolução da educação, teorias da Educação a Distância, educação a distância no Brasil, educação a distância no mundo, legislação brasileira na EaD, vantagens e desvantagens da educação a distância, críticas à educação a distância, qualidade na educação a distância, perfil do aluno a distância, tecnologias digitais da informação e comunicação, TICS Universidade Aberta do Brasil, UAB, <i>distance education</i> , <i>distance e-learning</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

As pesquisas textuais pertinentes ao tema pesquisado, vide recorte no **Quadro 4**, foram realizadas no segundo semestre de 2017 e de janeiro a agosto de 2018.

1.5.2. Dos instrumentos de coleta de dados e população pesquisada

Para a obtenção de dados fornecidos por pessoas foram utilizados dois instrumentos de coleta, questionário e entrevista. O questionário foi utilizado para coletar os dados fornecidos pelos egressos do Curso de BADMPUB, Turma 2011, que declararam residência no município polo de Miranda-MS, os quais, totalizando 22 egressos, constituíram a população pesquisada. Essa etapa da coleta de dados abrangeu as seguintes fases:

- 1) Confecção de um questionário virtual desenvolvido na plataforma *Google Form*, (formulário *Google*) baseado no conceito *Web. 2.0*²⁰, disponibilizado pela empresa de serviços *on-line Google Inc*²¹. Instrumentos de coleta automatizados como o utilizado nesse estudo, permitem o envio de questionário aos respondentes, a coleta e armazenamento das respostas em planilhas eletrônicas, geração de gráficos e análise dos dados coletados, ao mesmo tempo em que ao dispensar o uso de meios impressos, propicia ao público pesquisado facilidade, agilidade, comodidade e liberdade no momento de responder e enviar o questionário. O questionário com 22 questões abertas e fechadas distribuídas em três categorias continha as seguintes características: a) **Categoria I - Perfil do Egresso** (questões de 1 a 11), do tipo fechadas com múltiplas escolhas sendo possível apenas uma única resposta; b) **Categoria II - Aspectos gerais do curso** (infraestrutura, aspectos metodológicos e pedagógicos, suporte institucional), (questões 12 a 15), as questões 12,13 e 14 foram compostas por itens *Likert*²² nas quais os pesquisados deveriam escolher o item que melhor expressasse sua opinião sobre cada assertiva, isto segundo a intensidade de sua concordância ou discordância, conforme o seguinte esquema: 1- Totalmente inadequada, 2-Parcialmente inadequada, 3-Indiferente, 4-Parcialmente adequada, 5-Totalmente adequada; a questão 15 foi do tipo fechada com múltiplas escolhas sendo possível apenas uma única resposta; c) **Categoria III - Percepção do egresso em relação ao curso** (questões 16 a 22), sendo que a questão 16 também continha itens *Likert*, as questões 17, 18 e 19 foram do tipo abertas facultando aos respondentes a possibilidade destes expressarem suas opiniões por meio da inserção de texto, as questões 20, 21, e 22 foram do tipo fechadas com múltiplas escolhas sendo possível apenas uma única resposta.
- 2) Obtenção dos contatos telefônicos dos egressos. Para tanto recorreu-se a duas estratégias: a) solicitação oficial de uma relação contendo nome completo, endereço de correspondência eletrônico (*e-mail*) e número telefônico dos egressos à Diretoria

20 O conceito de *Web 2.0*, caracterizado pelo amadurecimento da utilização do potencial colaborativo da *Internet*, foi desenvolvido e popularizado a partir de 2004 pela empresa americana *O'Reilly Media* para designar uma segunda geração de comunidades e serviços baseados e disponibilizados pela rede mundial de computadores (O'REILLY, 2007).

²¹ A *Google Inc* é uma empresa multinacional de serviços *on-line* e software norte-americana fundada em setembro de 1988 com sede em *Mountain View*, estado da Califórnia, a empresa hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *internet*. Mais informações sobre a *Google Inc* no endereço <<https://goo.gl/i9GjTF>>.

²² Itens *Likert* são afirmações às quais o sujeito pesquisado responde através de um critério que pode ser objetivo ou subjetivo. Normalmente, o que se deseja medir é o nível de concordância ou não concordância a determinada afirmação, usualmente são usados cinco níveis de respostas. O termo *Likert* refere-se a Rensis Likert, pesquisador que desenvolveu o método (UEBERSAX, 2006).

de Registro Acadêmico (DRA) da UEMS; de posse da relação foi estabelecido contato telefônico com os egressos para verificar a disponibilidade e interesse dos mesmos em participar do estudo, no entanto, a relação fornecida pela DRA/UEMS não continha os dados atualizados de todos os egressos, em decorrência disso pôs-se em prática a segunda estratégia b) que consistiu de uma abordagem “estilo bola de neve”, na qual a partir de contato telefônico estabelecido com a ex-Tutora presencial do curso, e com uma egressa anteriormente contactada, conseguiu-se estabelecer contato com a totalidade da população objeto da pesquisa;

- 3) Estabelecido o contato com todos os integrantes da população a ser pesquisada foi enviado, a título de teste, um *e-mail* com o endereço eletrônico (*link*) do questionário *on-line* para um grupo de respondentes com vistas a verificar a viabilidade do instrumento de coleta. Nesta fase o questionário ficou disponível para o recebimento das respostas dos respondentes entre os dias 20 e 30 de novembro de 2017. Ao final desse período constatou-se que a abordagem adotada para a coleta de dados mostrou-se viável não sendo necessário nenhum tipo de ajuste ou correção no instrumento. Assim, em 2018, sempre antecedido de contato telefônico, foram enviados *e-mails* com o link do questionário para os respondentes remanescentes. Com o intuito de atingir a totalidade dos pesquisados (22 egressos), entre os meses de maio e julho de 2018, foram realizadas 4 tentativas solicitando aos mesmos que enviassem suas respostas. No entanto, mesmo após sucessivas tentativas, dos 22 egressos contactados, seis deixaram de enviar suas respostas, o que significa que a pesquisa obteve um aproveitamento de 72,7%, ou seja, 16 respondentes enviaram suas respostas.

O segundo instrumento de coleta de dados consistiu de entrevista semiestruturada e foi direcionada a agentes que atuaram, e ainda atuam, no oferecimento do Curso de BADMPUB. Reconhecida como forma de interação social, a entrevista semiestruturada caracteriza-se por questionamentos básicos que se apóiam em teorias e hipóteses relacionadas ao tema pesquisado (TRIVIÑOS, 1987).

Na entrevista semiestruturada o pesquisador/entrevistador tem a liberdade de conduzir o processo de obtenção de dados da forma que julgar mais adequada valendo-se para tanto de questões abertas que podem ser respondidas informalmente permitindo assim uma exploração mais ampla de determinada questão (MANZINI, 2003; LAKATOS e MARCONI, 2003).

Outro traço importante da entrevista semiestruturada é que esse tipo de instrumento de coleta de dados mantém “[...] a presença consciente e atuante do pesquisador, e ao mesmo tempo, permite-se a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nesse sentido foram entrevistados as seguintes pessoas: a Coordenadora Regional da UAB (**Entrevista 1**), o Coordenador do Curso de Administração Pública (**Entrevista 2**), a ex-Coordenadora de Tutoria (**Entrevista 3**), a ex-Tutora Presencial do Polo de Apoio Presencial (**Entrevista 4**) e a ex-Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Miranda-MS (**Entrevista 5**)²³. As entrevistas realizadas presencialmente e com a anuência dos entrevistados, mediante captação de áudio, posteriormente transcritas, consistiram de questões distintas para cada um dos entrevistados. Os encontros nos quais foram realizadas as entrevistas ocorreram em 20 de junho de 2018 e 13 e 14 de julho de 2018. O objetivo das entrevistas foi obter, através dos relatos dos referidos agentes, informações que, somadas àquelas obtidas com os egressos, pudessem contribuir para a consecução dos objetivos do estudo.

²³ Conforme declarado pelos entrevistados o período no qual os mesmos desempenharam/desempenham suas respectivas funções são: Coordenadora Regional da UAB, desde novembro de 2008; Coordenador do Curso, desde fevereiro de 2014; ex-Coordenadora de Tutoria, outubro de 2011 a março de 2016; ex-Tutora Presencial do Polo de Apoio Presencial, outubro de 2011 a outubro de 2016; ex-Coordenadora do Polo de Apoio Presencial, integrou a equipe responsável pelos trâmites para a implantação do Polo (último trimestre de 2007 a maio de 2008), atuou como coordenadora do Polo no período de outubro de 2009 a dezembro de 2015.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. DESENVOLVIMENTO REGIONAL - ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Há um consenso em torno do fato de que o desenvolvimento de um país, de um estado ou de uma região não leva em consideração entre outros fatores, os aspectos históricos, traços culturais, nível educacional do seu povo, ocorrência de recursos naturais, aspectos climáticos e ambientais (LOPES, 2002; OLIVEIRA, 2002; LIMA, 2012).

Estes fatores, ao contrário, são determinantes para que nações, lugares e indivíduos obtenham igualdade de condições em um mundo cada vez mais competitivo e onde as distâncias geográficas assumem um novo significado por conta da evolução acelerada de tecnologias, que entre outros aspectos, dinamizam o fluxo de informação e conhecimento (LOPES, 2002; LIMA, 2012).

O delineamento de propostas que visam o desenvolvimento de um país, região ou local, no que diz respeito aos gestores públicos, constitui-se em desafios de difícil transposição. Dificuldades no âmbito macroeconômico manifestas, por exemplo, na escassez de recursos são fatores limitantes às iniciativas voltadas ao desenvolvimento (MS, 2009).

Para além da escassez de recursos, os modelos de desenvolvimento demandados por uma realidade, fruto de propostas de desenvolvimento que no passado priorizaram o crescimento, acúmulo e concentração de riquezas, exigem dos gestores públicos a capacidade de buscar alternativas no sentido de propor modelos de desenvolvimento que sejam capazes de se sustentar ao longo do tempo no âmbito ambiental, social, econômico e institucional (MS, 2009).

Verifica-se que nas teorias clássicas o desenvolvimento regional, via de regra, pressupõe a existência de uma força motriz²⁴ externa, que por meio de encadeamentos, influenciam as demais atividades econômicas. Conhecido como paradigma “centro-abaixo” esta abordagem credita à forças impulsionadoras advindas das regiões centrais o desenvolvimento das regiões periféricas (SILVA *et al.*, 2012).

No entanto, esta concepção de desenvolvimento regional, objeto de contestações já em seus primórdios, segue sendo alvo de críticas, uma vez que “pensar em desenvolvimento regional é, antes de qualquer coisa, pensar na participação da sociedade local no planejamento

²⁴ Perroux em “Teoria dos Polos de Crescimento” apresenta e discute extensivamente o conceito de força motriz (PERROUX, 1977).

contínuo da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento.” (SILVA *et al.*, 2012, p. 5; LOPES, 2002).

Nas Ciências Sociais poucos são os outros conceitos que se prestam a tantas controvérsias. No entanto, apesar de divergentes, as diferentes concepções de desenvolvimento não são excludentes, ao contrário, em certa medida elas se complementam. Nesse sentido, António Simões Lopes (1934-2012), cientista regional e fundador da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional (APDR) em texto produzido em 2002 sustenta que o desenvolvimento regional

[...] envolve dimensões que transcendem a económica: a liberdade, a justiça, o equilíbrio, a harmonia são-lhe inerentes, de tal modo que não pode considerar-se desenvolvida a sociedade, por mais rica em termos médios e materiais, onde a opressão e as desigualdades se instalaram, onde o bem-estar de alguns acontece à custa da pobreza de outros [...], o desenvolvimento tem de ser sustentável, sendo também a sustentabilidade inerente ao conceito. Não é desenvolvida a sociedade em que o bem-estar de hoje possa pôr em causa o bem-estar de amanhã; onde o património de recursos que sejam bens de capital, ou que se comportem como tal (pense-se nos recursos renováveis consumidos a ritmo superior ao da sua capacidade de renovação), seja utilizado pelas gerações de hoje em termos de comprometer oportunidades das gerações de amanhã. Se, como se disse antes, não pode considerar-se desenvolvida a sociedade em que o bem-estar de alguns é atingido à custa das privações dos outros, também não será desenvolvida a sociedade quando o bem-estar das gerações de hoje redundar em redução de oportunidades para as gerações futuras. (LOPES, 2002, p. 17-18).

Este mesmo autor defende que o desenvolvimento deve ser expresso “em termos de acesso das pessoas, onde estão, aos bens e serviços e às oportunidades que lhes permitam satisfazer as suas necessidades básicas” (LOPES, 2002, p. 19).

Oliveira (2002, p. 40) entende que desenvolvimento regional deve ser “[...] encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem económica, política e, principalmente, humana e social.” Conforme este autor desenvolvimento se torna indissociável do crescimento económico na medida em que este, por meio de incrementos no produto e na renda, propicia os meios para a satisfação das mais diversas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras. Assim, há de se ter bastante claro que o crescimento económico constitui-se apenas no meio para se atingir o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002, p. 40; LOPES, 2002).

Silva *et al.* (2012) concebem o desenvolvimento regional como a consequência de uma demanda real, uma maneira de gerenciar os fatores de desenvolvimento, seja na otimização dos recursos seja na garantia de uma maior participação dos diferentes atores.

Neste contexto é possível identificar os objetivos fundamentais do desenvolvimento regional, que se traduzem no: combate às assimetrias regionais; aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões; promoção do ordenamento do território; e na garantia da participação dos cidadãos na resolução dos problemas regionais. O desenvolvimento regional ou local depende da conciliação das políticas, que impulsionam o crescimento, com os objetivos locais. A organização da sociedade local pode transformar o crescimento advindo dos desígnios centrais em efeitos positivos, ou melhor, em desenvolvimento para a região. (SILVA *et al.*, 2012, p. 6).

O desenvolvimento, em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico acompanhado de melhoria na qualidade de vida, ou seja, deve “[...] melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia).” (VASCONCELLOS e GARCIA, 2008, p. 255).

As desigualdades nacionais e regionais somadas às deficiências estruturais e institucionais, consequências de um modelo centralizador que dificultou o desenvolvimento equilibrado nacionalmente, requerem ações reestruturantes no sentido de promover uma melhor distribuição de recursos e tomada de decisões que possam fortalecer e minimizar as disparidades regionais (MS, 2009). Um exemplo típico desta realidade é o município de Miranda-MS, *locus* desta pesquisa, pois se encontra localizado em uma das quatro regiões vulneráveis do estado de MS.

Modelos de desenvolvimento que, historicamente, se mostraram insustentáveis impuseram à sociedade contemporânea a necessidade emergente no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades capazes de conter os efeitos indesejáveis de práticas baseadas fundamentalmente na produtividade e competitividade com vistas ao crescimento econômico (MS, 2009).

No Brasil, a exemplo de outras regiões do mundo, a preocupação com as desigualdades e assimetrias nacionais assume grande relevância (OECD, 2017), chegando ao ponto de ser contemplada no Texto Constitucional de 1988²⁵ (GOUVÊA, 2011; RUA, 2012). Ciente das disparidades existentes no território nacional a constituição brasileira contempla não apenas o desenvolvimento nacional, mas elevou também à qualidade de princípio e objetivo fundamental o desenvolvimento regional (BRASIL, 2016; GOUVÊA, 2011). Assim, o desenvolvimento nacional e regional são objetivos afins e complementares com vistas a equiparação do nível de desenvolvimento nas regiões do país (SILVA, 2014).

²⁵ Os dispositivos constitucionais que tratam da questão regional são: Art. 3, incisos II e III; Art. 43; Art. 170, inciso VII e Art. 159, inciso I, alínea c (BRASIL, 2015).

Com o intuito de propiciar às diversas regiões do país os meios para assegurar ações públicas voltadas à redução das desuniformidades regionais, vige hoje no Brasil o Decreto nº. 6.407 de 22 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR)²⁶. Conforme este diploma legal

[...] as desigualdades regionais constituem um fator de entrave ao processo de desenvolvimento. A unidade da federação com o Produto Interno Bruto *per capita* (a preços de mercado) mais elevado supera em cerca de 9 vezes o da unidade pior situada neste indicador. [...] essas diferenças de capacidade de produção refletem-se diretamente sobre as perspectivas de qualidade de vida das populações que residem nos estados mais pobres. As desigualdades possuem, assim, aguda expressão regional no Brasil, diferenciando os cidadãos também com relação ao seu domicílio e local de trabalho. (BRASIL, 2007c, p. 7).

Ademais, há no Brasil um consenso estabelecido de que

[...] a desigualdade regional é resultado da dinâmica assimétrica do crescimento capitalista, que se concentra em alguns espaços, enquanto condena outros à estagnação e ao desperdício de fatores produtivos. A PNDR atua no sentido de contrabalançar a lógica centrípeta das forças de mercado, por meio da promoção e valorização da diversidade regional, conciliando, assim, competitividade e expressão produtiva de valores socioculturais diversos. A essa dinâmica assimétrica dos mercados soma-se a desigualdade de acesso a serviços públicos de qualidade, o que reforça as iniquidades e reduz as perspectivas de desenvolvimento dos territórios com frágil base econômica (BRASIL, 2007c, p.12).

A execução da PNDR, além das medidas de desenvolvimento nacional, se operacionaliza nas escalas macro e sub-regional de forma a abranger as grandes regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), passando por regiões como o Semi-Árido ou a Faixa de Fronteira, chegando a pequenos municípios no interior do país. O imenso potencial de desenvolvimento contido na diversidade econômica, social, cultural e ambiental que caracteriza o Brasil constitui a matéria prima com a qual a PNDR conta para implementar ações com vistas a reduzir as desuniformidades regionais que caracterizam o território brasileiro (BRASIL, 2007b; Brasil, 2007c).

2.2. ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O desenvolvimento regional tem sido desde a segunda metade do século XX objeto de estudo sobre o qual diversos teóricos tem se debruçado com o intuito de lançar alguma luz com vistas a uma melhor compreensão da ocorrência, ou não, deste fenômeno. Cada um, a seu tempo, e à sua maneira procuraram construir uma base teórica que pudesse favorecer o entendimento das especificidades e complexidades atinentes ao tema.

²⁶ Encontra-se em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei nº 375/2015 denominado de PNDR II [Informação obtida em <https://goo.gl/MtxcxL>, acessada em 20 de maio de 2018].

Dada a amplitude do tema destaca-se a seguir alguns autores e suas respectivas teses, uma vez que estas desempenharam importante papel na formação do arcabouço teórico sobre os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento das localidades e regiões.

Discorre-se inicialmente sobre as teorias desenvolvidas por François Perroux, Gunnar Myrdal e Albert Otto Hirschman. Desenvolvidas na primeira metade do século XX tais teorias são consideradas produções clássicas dada a relevância que ainda hoje emprestam ao estudo e compreensão do fenômeno da regionalização do desenvolvimento.

Na sequência, também de forma breve, apresenta-se a Teoria do Desenvolvimento Local Endógeno. Esta teoria relativamente recente, se comparada às teorias clássicas, reputa às potencialidades e aos atores das localidades papel importante no âmbito do desenvolvimento regional.

Excetuando-se a Teoria do Desenvolvimento Local Endógeno, cuja formação tem início na década de 1980, as demais teorias sobre desenvolvimento regional aqui apresentadas, tem em comum o fato de que todas enfatizam, o que se conhece na Disciplina de Economia, como fatores de aglomeração²⁷. Foi a partir da década de 1950 que as teses aventadas por Perroux, Myrdal e Hirschman passaram a inspirar, não apenas políticas públicas de desenvolvimento regional, mas também foram objeto de estudos analíticos que buscavam aferir a sua adequabilidade a realidade (GALINARI; LEMOS, 2007; CAVALCANTE, 2007).

2.2.1. Teoria dos Polos de Crescimento

O francês François Perroux (1903-1987) desenvolveu em 1955 a Teoria dos Polos de Crescimento. Ainda em uso no âmbito do desenvolvimento regional, esta Teoria se baseia no fato de que o crescimento não surge em todos os pontos do território ao mesmo tempo, mas em locais específicos denominados de polos. De acordo com esta abordagem teórica o crescimento econômico não se distribui da mesma maneira entre setores e regiões (PERROUX, 1977).

A teoria perrouxiana supõe a existência de alguns polos principais de porte semelhante, e de vários polos secundários, de menor dimensão, hierarquizados, servindo de ponte e de *filtragem* aos efeitos de encadeamento emanados dos polos superiores. Um polo de

²⁷ As economias de aglomeração têm sua origem em “*Principles of Economics*”, (MARSHALL, 1996, 2013). Nesta obra, publicada pela primeira vez em 1890, este autor descreve as vantagens de se concentrar a instalação de empresas produtivas, atividades econômicas e trabalhadores em uma mesma área geográfica (CAVALCANTE, 2007).

crescimento pode, na medida em que provocar transformações estruturais e expandir a produção e o emprego no meio em que está inserido, transformar-se em um polo de desenvolvimento (PERROUX, 1977).

A teoria do crescimento polarizado tem como objetivo conhecer as razões pelas quais determinadas indústrias e regiões crescem mais do que a média, trazendo um desequilíbrio não previsto pelo modelo neoclássico (SOUZA, 2009; LIMA; SIMÕES, 2010).

2.2.2. Teoria da Causação Circular Acumulativa

Gunnar Myrdal (1898-1987), diante da constatação de que a teoria econômica prescindia de instrumentos apropriados para tratar das assimetrias regionais, dada sua insuficiência em explicar os múltiplos aspectos da economia, apresenta e desenvolve uma teoria denominada Causação Circular Acumulativa (MYRDAL, 1960).

Conforme esta teoria, estabilidade e equilíbrio não são características próprias do sistema econômico. A noção de ciclo vicioso é o ponto de partida ao qual Myrdal recorre para explicar os aspectos circular e acumulativos de um processo, processo este, no qual um fator negativo atua, simultaneamente, como causa e efeito de sucessivos fatores negativos. Para Myrdal o processo de causação circular cumulativa é bidirecional, pode ser positivo e negativo, e se não for ajustado a tendência é acentuar as diferenças regionais (MYRDAL, 1960).

As implicações verificadas na tese aventada por Myrdal tornam-se explícitas quando as relacionamos aos domínios do desenvolvimento regional. Para Myrdal sempre que um novo empreendimento tem início em determinada localidade este se mostra propenso a originar uma série de efeitos, que uma vez encadeados, se refletem positivamente sobre as diversas potencialidades da região na qual está inscrito (MYRDAL, 1960).

A região onde se insere o empreendimento desempenha um efeito polarizador sobre as localidades periféricas. Este efeito, se por um lado, beneficia a região onde o empreendimento está estabelecido, na medida em que propicia acréscimos de remuneração e acúmulo de capital, por exemplo, por outro exerce efeito contrário nas regiões ditas periféricas (MYRDAL, 1960).

Em síntese, os ganhos percebidos na região central são obtidos em detrimento de benefícios para as regiões periféricas, as quais muitas das vezes, por conta de dotação abundante de recursos, contribuem para o desenvolvimento das regiões centrais. Este

fenômeno desencadearia, entre outros aspectos, os desequilíbrios espaciais dificultando uma sistematização do desenvolvimento das regiões (LIMA; SIMÕES, 2009).

2.2.3. Teoria do Crescimento Desequilibrado

Albert Otto Hirschman (1915-2012) motivado pelo fato de que as teorias sobre o crescimento econômico, vigentes até então, (como por exemplo, a teoria do crescimento equilibrado - *the balanced growth theory*) apesar de úteis para elucidar situações específicas, não eram suficientes para esclarecer a complexidade da dinâmica deste processo, formula então, a sua própria teoria (HIRSCHMAN, 1961).

Hirschman sugere que o crescimento se caracteriza como uma sequência de desequilíbrios que ocorrem num período de tempo, de modo parcialmente simultâneo, originando-se em setores considerados mais relevantes, propagando-se de maneira regular e desequilibrada para setores satélites (teoria do crescimento desequilibrado - *the unbalanced growth theory*) (HIRSCHMAN, 1961).

No entendimento de Hirschman a dinâmica do processo de desenvolvimento econômico seria muito mais complexa nos países em desenvolvimento. Deficiências estruturais, interdependência entre a poupança interna e a capacidade de investimento, tornariam, de um lado, o desenvolvimento menos espontâneo, e de outro, mais dependente de ações intervencionistas (HIRSCHMAN, 1961).

2.2.4. Teoria do Desenvolvimento Local Endógeno

O surgimento do paradigma do desenvolvimento endógeno ocorre no início dos anos 1980 a partir da convergência de duas linhas de pesquisa. A primeira, de caráter teórico, diz respeito a uma noção de desenvolvimento que leva em consideração o papel dos agentes públicos no processo evolutivo das regiões atrasadas. A segunda, baseada no empirismo, surge em função da interpretação dos processos de desenvolvimento industrial em regiões do Sul Europeu (BARQUERO, 2001, 2002).

Os trabalhos de Romer (1986, 1994) e Lucas (1988) com foco nas novas teorias do crescimento econômico, as quais tentam endogenizar o progresso tecnológico, também assumem relevância na formação do paradigma da endogenização do desenvolvimento (FOCHEZATTO, 2010).

A Teoria do Desenvolvimento Local Endógeno, ao contrário das interpretações tradicionais, baseadas no desenvolvimento alcançado através de uma industrialização feita com plantas de grande porte implantadas em grandes cidades, pode ser interpretado como um processo de crescimento e de mudança estrutural onde a liderança é conduzida pela comunidade local na medida em que esta utiliza seu potencial de desenvolvimento levando a melhoria do nível de vida da população (BOISIER *et al.*, 1995; BOISIER, 1996; BARQUERO, 2001, 2002; SOUZA, 2009).

Ao contrário dos modelos de desenvolvimento que enfatizam um planejamento centralizado, o desenvolvimento local endógeno caracteriza-se por um processo de organização social regional, cujo foco está na ampliação da base de decisões autônomas por parte dos atores locais (FILHO, 1996).

O desenvolvimento endógeno propõe-se a atender as necessidades e demandas da população local através da participação ativa da comunidade envolvida. Mais do que obter ganhos em termos da posição ocupada pelo sistema produtivo local na divisão internacional ou nacional do trabalho, o objetivo é buscar o bem-estar econômico, social e cultural da comunidade local em seu conjunto. Além de influenciar os aspectos produtivos (agrícolas, industriais e de serviços), a estratégia de desenvolvimento procura também atuar sobre as dimensões sociais e culturais que afetam o bem-estar da sociedade. Isto leva a diferentes caminhos de desenvolvimento, conforme as características e as capacidades de cada economia e sociedade locais (BARQUERO, 2002, p. 39).

Ainda conforme Barquero (2002), nos processos de desenvolvimento endógeno é possível, pelo menos, a identificação de três dimensões,

[...] uma econômica, caracterizada por um sistema específico de produção capaz de assegurar aos empresários locais o uso eficiente dos fatores produtivos e a melhoria dos níveis de produtividade que lhes garantem competitividade; uma outra sociocultural, na qual os atores econômicos e sociais se integram nas instituições locais e formam um denso sistema de relações que incorpora os valores da sociedade ao processo de desenvolvimento; e uma terceira, que é política e se materializa em iniciativas locais, possibilitando a criação de um entorno local que incentiva a produção e favorece o desenvolvimento sustentável. (BARQUERO, 2002, p. 39).

A concepção de Filho (1996), no que tange à conceituação da endogenização do desenvolvimento, alinha-se ao entendimento dos autores acima citados. Segundo ele a estruturação de um modelo de desenvolvimento que enfatiza as potencialidades locais e regionais é o que há de novo no paradigma do desenvolvimento local endógeno, uma vez que a definição deste modelo passa a ser estruturada a partir dos agentes locais (FILHO, 1996).

Neste modelo os atores locais como, por exemplo, as prefeituras, as instituições de ensino, notadamente as de ensino superior, os centros de pesquisas, as agências de fomento à

pesquisa, as associações comerciais e industriais têm o papel de estimular a inovação, ao mesmo tempo em que devem atuar de forma conjunta com vistas a ampliar a inserção das regiões nos planos nacional e/ou internacional (SOUZA, 2009).

O modelo pode ser definido como desenvolvimento realizado *de baixo para cima*, ou seja, partindo das potencialidades socioeconômicas originais do local, no lugar de um modelo de desenvolvimento *de cima para baixo*, isto é, partindo do planejamento e intervenção conduzidos pelo Estado nacional. Essa última modalidade pode ser associada àqueles casos de implantação de grandes projetos estruturantes [...] e que procura satisfazer a coerência de uma matriz de insumo-produto nacional (FILHO, 1996, p. 38).

Embora o conceito de desenvolvimento endógeno, possa estar associado ao fechamento e ao isolamento, ou ainda ao autocentrismo e auto-suficiência de uma determinada região, o modelo deve ser entendido, antes de tudo, como um processo de transformação, fortalecimento e qualificação das estruturas internas de uma região. Nesse sentido, o modelo deve ser conduzido no intuito de criar um ambiente ideal e atrativo o bastante com vistas a consolidar um desenvolvimento originalmente local, ou ainda possibilitar o estabelecimento de novas atividades econômicas numa perspectiva de economia aberta, ou mesmo globalizada, e de sustentabilidade (FILHO, 1996, *apud* GAROFOLI, 1992).

No contexto no qual esta investigação encontra-se circunscrita, das abordagens teóricas anteriormente apresentadas, a tese formulada por François Perroux não é a única, no entanto, conforme a literatura especializada, é aquela cujos pressupostos teóricos melhor se adequam no sentido de respaldar o presente trabalho.

Entender os efeitos dinâmicos, a função multiplicadora e os impactos provocados pela implantação de *campi* universitários no Brasil, seja do ponto de vista das políticas educacionais, seja sob a perspectiva de inserção ou relação destas instituições nas localidades e regiões onde são implantadas, tem sido objeto de diversos estudos no país (OLIVEIRA JR., 2014).

Partindo-se da premissa, lastreada pela lógica mercadológica, de que em decorrência da instalação de uma nova atividade em uma região, o resultado será o surgimento daquilo que se denomina de efeito multiplicador é possível inferir que a instalação de uma IES em uma localidade também atue como fator de indução para o desenvolvimento local/regional (BOTELHO JUNIOR, 2005, *apud* OLIVEIRA JR., 2014).

Maillat (2002) reconhece que as IES, além da função indutora, atuam como fatores de atração de investimentos, pessoas e capitais, que uma vez alocados nos locais onde estão

instaladas permitem a requalificação e dinamização das economias locais, podendo inclusive provocar a especialização dos lugares. Assim, as IES enquanto instituições responsáveis pela consecução de ações voltadas ao ensino, pesquisa, extensão e promoção social assumem, no âmbito do desenvolvimento, importância estratégica, uma vez que ao desempenhar suas atividades passam “[...] a dar origem a uma força de atração de consumidores e empresas, contribuindo para gerar um crescimento econômico-social local/regional mais acelerado.” (OLIVEIRA JR., 2014, p. 7).

No Brasil, Mathis (2001), Lopes (2001), Goebel e Miura(2004), Bovo, Silva e Guzzi (1996), Hoff, Martin e Sopenña (2011), a partir de diferentes análises chegaram a conclusão de que as universidades desempenham papel fundamental para a consolidação do processo de desenvolvimento local e regional. Entre os fatores desencadeadores de desenvolvimento provocados pelas IES os autores citam: a geração de emprego e renda; formação de recursos humanos qualificados; disseminação de tecnologias através da pesquisa e extensão; valorização imobiliária no entorno das IES instaladas; fomento e dinamização de serviços necessários à existência e manutenção do setor universitário.

Nos Estados Unidos, na década de 1990, o Banco de Boston coordenou e patrocinou um estudo que tinha como objetivo identificar a importância do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) na economia do estado de Massachusetts, nos EUA e no exterior. Já naquela época o estudo se mostrou relevante por constatar de forma inquestionável o papel socioeconômico que a universidade oferece para a sociedade e para a região na qual se insere (MIT, 1997).

O estudo, concluído em 1997, apresentou dados impressionantes. Constatou-se que as empresas criadas por alunos e ex-docentes do MIT, constituíam à época, um valor equivalente à 24ª economia mundial. Eram cerca de quatro mil empresas, com pouco mais de um milhão de funcionários cujo faturamento anual era superior ao produto interno bruto (PIB) de muitos países, como por exemplo a Tailândia (cerca de US\$ 232 bilhões) (MIT, 1997).

Ainda de acordo com os dados apresentados no estudo, das quatro mil empresas, cerca de mil estavam localizadas na região metropolitana da cidade de Boston, empregando 353 mil pessoas com faturamento de US\$ 53 bilhões. Também criadas por egressos do MIT, mas situadas no Vale do Silício no estado da Califórnia, encontravam-se instaladas outras 467 empresas empregando 350 mil pessoas com faturamento de US\$ 86 bilhões.

Seja no impacto causado pelas IES apontado pelas análises conduzidas por pesquisadores brasileiros, seja no caso norte-americano, que tem o MIT como protagonista, o que se depreende é que as IES, embora não detenham mais a exclusividade, constituem o principal centro de produção e difusão de conhecimento de todo o mundo (FAVA-DE-MORAES, 2000).

Entender as IES como vetores de desenvolvimento a partir de uma perspectiva regionalizada apoiada nos pressupostos perrouxianos é motivo suficiente para a reflexão sobre a complexidade da localização das universidades como indutora de desenvolvimento local/regional.

Nesse sentido, no momento em que a UEMS passa atuar através da oferta do curso de BADMPUB no município de Miranda-MS ela está, em certa medida, cumprindo seu papel de propagadora de conhecimento e indutora do desenvolvimento em uma das regiões vulneráveis do estado de MS.

2.3. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Estudos diversos, conduzidos a partir de procedimentos metodológicos e teóricos distintos, evidenciam a relevância das IES na regionalização do desenvolvimento. No entanto, para que possam desempenhar um papel que realmente contribua para o desenvolvimento das regiões onde se encontram instaladas é necessário que as IES compreendam e estejam alinhadas às demandas regionais, como por exemplo, no que tange a formação de capital humano, e que seu desenvolvimento científico e tecnológico responda as demandas locais e regionais (CALDARELLI *et al.*, 2017).

O impacto das IES na dinâmica da economia regional, na geração de inovação tecnológica, que em última instância passam a integrar o setor produtivo nacional e regional, são para Porto Júnior (2017 *apud* RAIHER, 2017) demonstrações inequívocas da relação positiva entre as IES e o seu entorno geográfico. Ademais, conforme este mesmo autor as instituições de ensino superior

[...] apresentam elevado potencial para fortalecer a economia regional e para criar um ambiente econômico local de maior inclusão social e rico em oportunidades reais e que tem valor humano inquestionável, não só por seus aspectos instrumentais de propiciar crescimento econômico e acumulação de capital humano, mas também por sua relevância em ampliar valores, culturas e aspectos mais amplos da dignidade humana (PORTO JÚNIOR, 2017 *apud* RAIHER, 2017, p. 6).

O fato de as IES se colocarem em uma posição pivotal enquanto agentes locais no que tange ao desenvolvimento das regiões parece ser uma questão pacificada. No entanto, o desafio que se coloca é justamente integrar as universidades ao contexto regional (CHIARINI; VIEIRA; ZORZIN, 2012).

Do ponto de vista histórico contribuir estrategicamente para o desenvolvimento das regiões onde estão localizadas não constitui o objetivo principal das IES, ao contrário, as instituições mais tradicionais, via de regra, direcionam seus recursos e o conhecimento que produzem a objetivos de abrangência nacional em detrimento do seu entorno (CHATTERTON, 2007).

A atuação das IES como atores efetivos do desenvolvimento regional demanda outra abordagem na forma como operam. Sua atuação deve ir além de propiciar educação e desenvolver pesquisa. Estreitar relações com a população da região, proporcionar oportunidades diferenciadas de educação, enfatizar o conhecimento intensivo e contínuo na formação dos indivíduos para que uma vez formados estes disponham de uma empregabilidade que lhes permitam desempenhar as funções para as quais foram formados em seus locais de origem sem que haja a necessidade de se afastarem de suas comunidades, são ações que podem contribuir para o desenvolvimento das regiões (CHATTERTON, 2007).

No entendimento de Chatterton e Goddard (2000) o ensino e a pesquisa desenvolvidos nas IES não são suficientemente direcionados para objetivos econômicos e sociais. No âmbito do desenvolvimento regional, esta insuficiência seria mais acentuada. Segundo estes autores, pelo fato de estarem localizadas, em determinadas regiões estas instituições deveriam contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento das mesmas.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁸ no documento denominado *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*²⁹, divulgado em 2007, pontua que após décadas de expansão do ensino superior os países membros da OCDE além de enfatizar a qualidade, relevância e impacto das IES, agora têm sua atenção voltada para o papel que as IES desempenham no desenvolvimento regional. Conforme este documento, nos últimos anos, tem havido muitas iniciativas nos países

²⁸ A OCDE foi criada em 30 de setembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE), criada em 16 de abril de 1948. Composta por 35 países a OCDE adota os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado procurando fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A OCDE partilha os seus conhecimentos com mais de 100 outros países e economias, incluindo Brasil, China e Rússia (OCDE, 2017).

²⁹ Educação Superior e Regiões: Globalmente Competitivas, Localmente Comprometidas (tradução nossa).

membros da OCDE no sentido de mobilizar as IES em apoio ao desenvolvimento econômico, social e cultural regional (OCDE, 2007).

Aumentar o nível de educação da população, desenvolver e melhorar os resultados das pesquisas são objetivos que continuam integrando a agenda das IES, no entanto, de acordo com a OCDE existe agora, nos países que compõem a Organização, uma maior preocupação em utilizar o ensino universitário e a pesquisa no intuito de alcançar objetivos sociais e econômicos mais específicos. Esta preocupação tem sido claramente identificada nos domínios do desenvolvimento regional (OCDE, 2007).

Neste cenário, questões importantes dominam a cena como, por exemplo, em que consiste o envolvimento regional do ensino superior? Como o comprometimento regional se ajusta na busca da excelência acadêmica no contexto mundial? Como os recursos das IES podem ser mobilizados para que possam contribuir mais ativamente no desenvolvimento das regiões? A relevância de tais questionamentos se justifica na medida em que o desenvolvimento compreende uma forte dimensão territorial - os objetivos nacionais só podem ser alcançados através da realização do pleno potencial regional e, neste contexto, as IES das diferentes regiões devem contribuir (OCDE, 1999; OCDE, 2007).

No Brasil, considerando a heterogeneidade regional do país, muitos são os desafios que as IES tem a enfrentar no âmbito do planejamento e desenvolvimento regional. Ademais Silveira, Felippi e Campos (2013) assinalam que

[...] muitas também são as responsabilidades da universidade brasileira, em promover o debate conceitual, a construção teórico-metodológica e sua aplicação e transferência para a sociedade, bem como auxiliar na produção e na avaliação de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento sustentável de nossas regiões (SILVEIRA; FELIPPI; CAMPOS, 2013, p. 11).

Uma atuação mais efetiva das IES no contexto regional justifica-se, entre outros aspectos, pelos processos de globalização e regionalização do desenvolvimento. Assim, ao se determinar a capacidade competitiva dos países o ambiente regional e/ou local é tão relevante quanto os aspectos macroeconômicos nacionais (CHATTERTON; GODDARD, 2000).

A disponibilidade regional de conhecimento e habilidades produzidas no âmbito das IES são tão importantes quanto à infraestrutura física disponível. Diante deste contexto as IES têm papel importante na transformação e no desenvolvimento econômico e social do país tornando-se fundamentais para o desenvolvimento das localidades nas quais se encontram

inseridas “[...] na medida em que estas permanecem como fonte primordial de geração de conhecimento” (RAPINI, 2007, p. 213).

A adequação, engajamento e comprometimento das IES no contexto do desenvolvimento regional está fortemente relacionada à trajetória que a instituição desempenha na região na qual se insere, nesse sentido é possível dizer que as IES classificam-se em dois tipos: aquelas que “estão” na região e aquelas que “são” da região (ROLIM e SERRA, 2009).

No primeiro caso a instituição, por conta do reduzido número de vínculos e compromissos, não estabelece de fato uma relação identitária com a localidade na qual se encontra. Em instituições desta natureza o contexto nacional e/ou internacional constitui-se no foco de toda sua produção (ROLIM; SERRA, 2009).

No segundo caso o processo de desenvolvimento regional é fortemente impactado pela presença da instituição em função da intensidade dos vínculos e compromissos que esta estabelece com o futuro da região. A qualidade acadêmica bem como o que a instituição produz tem como prioridade a superação das questões regionais (ROLIM e SERRA, 2009).

Distinguir se a instituição “está” ou “é” da região faz toda a diferença na regionalização do desenvolvimento (ROLIM e SERRA, 2009). A capacidade de uma IES atender às demandas regionais é influenciada por diversas condições que resultam das inter-relações geográficas, global e/ou local, bem como do seu legado histórico com a região (CHATTERTON; GODDARD, 2000).

Diante disso, a elaboração de políticas públicas atinentes às IES precisam considerar os fatores que exercem influência sobre as necessidades demandadas às instituições as quais incluem: reestruturação da economia global, mudanças no contexto nacional da educação superior, características específicas da região no que diz respeito à economia regional, políticas regionais, sistema de educação regional e as particularidades de cada instituição (CHATTERTON; GODDARD, 2000).

O conceito de territorialidade é extremamente complexo e problemático para as IES. De um modo geral as IES adotam algumas noções de territorialidade na definição de suas missões e planejamento institucional. Essas noções compreendem, por exemplo, contribuições para a sociedade em âmbito geral, pesquisa e cooperação internacional e comprometimento com comunidades e atores locais. Entretanto, para que possam desempenhar um papel mais

efetivo no seu entorno as IES precisam ir além da simples adoção conceitual de território (CHATTERTON; GODDARD, 2000).

A promoção de debates sobre diferentes e possíveis modelos de desenvolvimento regional e sua capacidade em atender às comunidades regionais, o desenvolvimento de modelos inovadores de colaboração entre as instituições de educação e os diversos setores da sociedade, com o objetivo de assegurar que programas de ensino e pesquisa contribuam efetivamente para o desenvolvimento local e regional são exemplos de iniciativas desejáveis que devem partir das IES (CHATTERTON; GODDARD, 2000).

Para melhor atender as necessidades dos diferentes grupos da sociedade, as instituições de ensino superior devem estabelecer um diálogo significativo com todos os segmentos interessados... universidades não comprometidas em colaborar mutuamente de forma benéfica com outros parceiros sociais e culturais podem tornar-se acadêmica e economicamente marginalizadas (CHATTERTON; GODDARD, 2000, p. 477) (tradução nossa)³⁰.

Há de se considerar, no entanto que um maior comprometimento das instituições nas questões regionais suscita uma questão relacionada à sua independência. As IES, notadamente as públicas, tem seus custos de operação financiados pelo Estado, isso lhes confere autonomia sobre a natureza do ensino e pesquisa desenvolvidos(CHATTERTON; GODDARD, 2000).

A introdução de uma agenda regional dentro destes sistemas de fomento implicaria no reordenamento institucional das instituições na medida em que os atores locais passariam a atuar como co-gestores, coordenando e regulando a gestão e financiamento das atividades institucionais, uma gestão compartilhada constituir-se-ia, assim, em um desafio para a autonomia institucional (CHATTERTON; GODDARD, 2000; OECD, 1999; OECD, 2007).

As IES atuam, com certa frequência, simultaneamente em diversas localidades, esta característica lhes propicia desenvolver, implementar e gerenciar amplos portfólios de atividades seja em escala global ou local. A vantagem da presença de uma ou mais IES em uma região é que a diversidade de experiências em diferentes escalas pode ser benéfica para a comunidade. Entretanto, há um aspecto desafiador que consiste justamente em gerir, simultaneamente, as diversas localidades nas quais as instituições se localizam de forma que estas se reforcem mutuamente no sentido de estabelecer mecanismos através dos quais os vínculos entre elas possam ser mobilizados para beneficiar a região (OCDE, 2007).

³⁰ In order to respond better to the needs of different groups within society, universities must engage in a meaningful dialogue with stakeholders ... universities which do not commit themselves to open and mutually beneficial collaboration with other economic, social and cultural partners will find themselves academically as well as economically marginalized (CHATTERTON; GODDARD, 2000. p. 477).

Muito embora a UEMS esteja instalada em uma localidade próxima³¹ ao município de Miranda-MS, isso não permite dizer que ela tenha estabelecido uma relação identitária com ele, isto a caracteriza como uma IES que “está” atuando no município de Miranda e não como uma instituição que de fato “seja” deste município, haja vista que, as ações por ela desenvolvidas ocorrem no âmbito de um programa (sistema UAB/PNAP) que são suscetíveis a descontinuidade.

2.4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Este capítulo se propõe a apresentar um texto introdutório e acessível no que se refere a EaD no âmbito da educação superior. O intuito é fornecer uma visão de conjunto a cerca dos domínios da EaD. Não se pretende aqui tratar à exaustão todos os aspectos pertinentes a esta modalidade de educação³², para tal há disponível em fontes e formatos diversos, uma vasta e riquíssima bibliografia sobre o tema³³.

Cumprir destacar que esta dissertação ao referir-se ao termo EaD segue a perspectiva de Mill (2006) na qual educação é conceituada como um processo pedagógico constituído por docência e discência, isto é, ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, trata-se de um processo em que a junção do conceito ensinar com aprender torna-se imprescindível. Assim, por compreender-se que EaD antes de tudo se trata de educação, adotar-se-á no percurso desta investigação a terminologia **educação**³⁴, uma vez que somente tal termo é capaz de abarcar o conceito que, independentemente da modalidade utilizada, permeia os processos de ensino e aprendizagem (MILL, 2006).

A sociedade atual é caracterizada por mudanças que impactam não apenas a esfera privada das pessoas, instituições e indivíduos são forçados a instituírem novos paradigmas e

³¹ A localidade mais próxima do município de Miranda que dispõe de IES é a cidade de Aquidauana, distante 74 km, e que conta com unidade universitária da UEMS, neste campus são oferecidos os cursos em período integral de agronomia engenharia agroflorestal e zootecnia. Outras localidades são Campo Grande e Jardim a 206 km e Maracaju a 257 km.

³² A acepção de educação a que este texto se refere é aquela, em que pelas palavras de Sanvisens (1985, p. 7; 9), “abarca toda trama social e política [...] implica a educação como atividade e como processo interativo de heteroeducação e de autoeducação.”

³³ (Keegan, 1993; Peters, 2006, 2012; Moore; Kearsley, 2007; Evans; Haughey; Murphy, 2008; Castaneda, 2012; Litto; Formiga, 2009, 2012; Aretio, 2014; OCDE, 2017; Zawacki-richter; Anderson, 2015) são exemplos de referências onde o estudo sobre educação a distância pode ser aprofundado.

³⁴ No âmbito da EaD considera-se inadequado o emprego das terminologias ensino a distância ou aprendizagem a distância, uma vez que estas ignoram a necessária junção dos conceitos ensinar e o aprender (MILL, 2006).

ações diferenciadas. Em parte estas mudanças vinculam-se ao desenvolvimento tecnológico, que tem nas TICs³⁵ um de seus expoentes (CASTELLS, 1999; SILUK, 2006).

Um dos reflexos da influência das TICs no comportamento social está no fato de que o contingente de pessoas conectadas só faz crescer. O uso que se faz das redes comunicacionais e das tecnologias por elas suportadas parece desconhecer limites. Romperam-se as barreiras espaço-tempo, não seria exagero afirmar que já não existem pontos isolados no planeta (CASTELLS, 1999; CASTELLS; CARDOSO, 2005; CASTELLS, 2010).

Nesta sociedade desenvolver habilidades e adquirir competências no campo da informática são requisitos fundamentais para se obter melhorias no nível de qualidade de vida (SILUK, 2006).

Em um cenário onde a empregabilidade é motivo de preocupação e a economia é caracterizada pela mutabilidade as IES são chamadas a não perder de vista a necessidade de garantir que a formação por elas oferecida permaneça alinhada com as perspectivas de emprego (LEVY, 1999; HALIMI, 2005). Assim, em um quadro de constantes mudanças, a educação não está imune às evoluções tecnológicas, ao contrário, deve procurar nas tecnologias as ferramentas que lhes proporcionem melhorias nos processos educativos e no desenvolvimento pessoal, social e profissional ao longo da vida dos indivíduos (LEVY, 1999; THORPE, 2005).

Em uma sociedade onde o conhecimento³⁶ assume lugar de destaque as IES, no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais, precisam considerar novos métodos de aprendizagem bem como novos parâmetros de formação profissional. Esta necessidade de novas abordagens metodológicas e adequação de currículos se justifica pela mudança causada pelo impacto de novas formas de apreensão e circulação do conhecimento em conexão com as TICs (SILUK, 2006).

A importância de se estabelecer novos paradigmas educacionais capazes de confrontar as atuais demandas de qualificação profissional é de tal ordem que pensadores contemporâneos (LÉVY, 1993, 1999; GIDDENS, 1991; KUMAR, 2006; BECK; GIDDENS;

³⁵ Segundo Lugones (2002, p. 5), “[...] as tecnologias da informação e das comunicações (TIC’s) incluem tecnologias maduras como o rádio, a telefonia fixa, televisão, como também tecnologias mais dinâmicas, como a informática, a transmissão de dados via satélite e fibra ótica, a telefonia celular e a internet.”

³⁶ Sociedade do conhecimento pode ser entendida como o período em que os indivíduos vivem em um processo contínuo de aprendizagem. O conhecimento (flexível, aberto, dinâmico e amplo) passou a ser o principal capital de seu trabalho, tornando-o versátil para que possa atuar em diferentes contextos (LÉVY, 1999; KUMAR, 2006).

LASH, 2000, entre outros) reconhecem a necessidade e urgência de uma qualificação mais ampla.

A qualificação a que estes autores se referem deve estar centrada em aspectos tais como: capacidade de abstração e percepção, armazenamento e atualização de informações, utilização exata de procedimentos e símbolos matemáticos, adequado manejo de diferentes linguagens, desenvolvimento de pensamento voltado para uma dimensão estratégica e organizadora. Complementarmente são ainda demandadas qualificações de natureza comportamental como por exemplo, capacidade de tomada de decisões e realização de tarefas em grupo, facilidade de comunicação e relacionamento com públicos diversos e capacidade de liderança.

Conforme Levy (1999, p. 169) “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e a especificidade de seu trajeto de vida”. Assim, além de implantar cursos e ofertar alternativas educacionais ajustadas às aspirações e às condições de aprendizagem desses públicos, as IES precisarão pesquisar e utilizar novos instrumentos pedagógicos e desenvolver formas de educação não convencionais (SILUK, 2006).

É neste cenário, caracterizado por uma nova ordem socioeconômica, política e cultural que se insere a EaD, modalidade educativa que possibilita o desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo em que contribui para a apropriação e “ampliação da cultura historicamente construída e acumulada pela humanidade, de forma que cada indivíduo possa determinar o tempo, o curso, o local e os objetivos da educação proposta.” (SILUK, 2006, p. 19).

Moore e Kearsley (2007) entendem que o fenômeno da EaD é, ao mesmo tempo, causa e consequência de mudanças importantes na compreensão do próprio significado de educação. Se em um passado recente, no âmbito da educação superior, as pessoas tinham de aceitar somente o que era oferecido por modelos tradicionais de educação, atualmente cada vez mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado.

Para Moore e Kearsley, conhecidos nos círculos acadêmicos pelo rigor com o qual conduzem seus estudos sobre a EaD, são muitas as razões pelas quais instituições e pessoas tem abandonado o preconceito contra o aprendizado que ocorre fora do campus e das salas de aula

[...] porém ninguém negaria que o principal estímulo para a mudança tem sido o surgimento de novas tecnologias. São o aparecimento e a expansão de uma nova tecnologia de telecomunicações que tem trazido a educação a distância a atenção de milhões de alunos a distancia potenciais, [...] ao redor do globo. A mesma tecnologia, uma combinação de computadores pessoais, internet e World Wide Web, agora disponível sobre a mesa de todo professor, instrutor e orientador no mundo desenvolvido e em outras regiões, tem atraído milhões desses educadores para a experiência com ideias e técnicas de ensino a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 19).

À medida que a EaD se dissemina grupos de pessoas em situações de desvantagem, como alunos em áreas de povoamento disperso ou em regiões distantes de grandes centros urbanos negligenciadas pelos sistemas presenciais de educação, pessoas com deficiências físicas, adultos que necessitam de formação continuada e especializada para melhorar seu desempenho profissional ou mesmo obter aptidões básicas sem a necessidade de afastamento de casa ou do trabalho, têm na EaD a possibilidade concreta e viável de ingressar nos sistemas educativos e obter uma formação de qualidade compatível e necessária à realidade contemporânea (PETERS, 2006, 2012; MOORE; KEARSLEY, 2007; MILL; PIMENTEL, 2013). A EaD, nesse sentido, “[...] democratizaria e simplificaria o acesso ao conhecimento, funcionando como um mecanismo de justiça social.” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 14).

A partir da EaD as IES tem a possibilidade de ampliar a abrangência de suas ações, cumprindo sua missão, não apenas em relação aos alunos presenciais, tradicionais usuários de suas estruturas, mas também àqueles que, conforme anteriormente exemplificados não dispõem, ou não desejam frequentar os sistemas de educação tradicionais.

No Brasil o fenômeno da EaD coincide com a expansão do ensino superior, observado com mais intensidade nos últimos 12 a 15 anos (ALONSO, 2010; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Ao longo desse período a EaD, tem na sua vertiginosa expansão, um de seus desdobramentos mais importantes experimentando assim um reconhecimento e interesse nunca antes percebido por esta modalidade educativa (MILL; PIMENTEL, 2013).

Como todo fenômeno em expansão, a rapidez com a qual a EaD tem se desenvolvido, tem sido motivo de preocupação entre aqueles que se dedicam a investigar os domínios da educação superior. A quantidade de estudos e experimentos, embora ocorram com maior intensidade em alguns países do que em outros, com o objetivo de produzir e demonstrar argumentos favoráveis e contrários aos domínios da EaD são consideráveis (PETERS, 2012).

Embora tenha entrado tardiamente, se comparado a outras regiões do mundo, no uso da EaD para a educação superior, o Brasil conta atualmente com um contingente expressivo de

especialistas nos diversos níveis que compõem a área da EaD, o que pode assegurar sua expansão nas próximas décadas (LITTO; FORMIGA, 2011).

No entanto, há quem sustente que justamente por conta desse início tardio, o desenvolvimento acelerado da EaD no Brasil não tem sido devidamente acompanhado por estudos e pesquisas do campo educacional (ALONSO, 2014). Pelo contrário, as instituições de ensino brasileiras, sejam públicas ou privadas, na ânsia de atender a uma crescente demanda social por cursos a distância prescindiriam de estratégias pedagógicas, bem como da maturação científica desse campo de pesquisa (MILL; PIMENTEL, 2013).

Ao contrário do Brasil, onde as pesquisas sobre o fenômeno da EaD são ainda insipientes, em outras regiões do mundo esta modalidade educativa tem sido objeto de investigação desde a década de 1960. Ao longo desses anos em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e algumas regiões da Ásia e da África as pesquisas e a produção literária em EaD amadureceram e melhoraram substancialmente contribuindo para a profissionalização do campo (SIMONSON; SCHLOSSER; ORELLANA, 2011; PETERS, 2012; ZAWACKI-RICHTER; NAIDU, 2016; WONG; ZENG; KIT HO, 2016).

Em um país de dimensões continentais como o Brasil a busca por alternativas para a oferta de ensino superior é tarefa social importante, haja vista que

[...] com população acima de 180³⁷ milhões de habitantes, distribuída em mais de 5.500 municípios, combinado a um conjunto de assimetrias regionais, cujos desafios educacionais demandam soluções práticas e inovadoras em relação à democratização da oferta educacional, especialmente da educação superior. Nesse sentido, **a educação a distância apresenta especificidades que podem, quando implementadas com critérios de qualidade, contribuir sensivelmente com a ampliação e, sobretudo, com a interiorização da oferta de educação em nosso país.** (HADDAD, 2009, p. XII) (grifo nosso).

No que tange ao potencial de democratização da educação superior no Brasil, encontra-se assentado, no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), no item relativo a EaD e tecnologias educacionais que

[...] no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na **educação a distância**, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. [...] Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas

³⁷ Em 2018 a população brasileira, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de cerca de 209 milhões de habitantes. (BRASIL, 2018a) distribuídos em 5.561 municípios. O número de municípios brasileiros, também em 2018, é de 5.561 (BRASIL, 2018b).

pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais (BRASIL, 2014, p. 53-54) (grifo nosso).

Ainda com referência a EaD o PNE contempla, entre os objetivos e metas da educação superior, “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.” (BRASIL, 2014, p. 43).

Nesse contexto, a EaD apresenta-se como uma estratégia tentadora, dado o seu potencial em alcançar um número cada vez maior de alunos (ALONSO, 2010; ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Assim, a estruturação da EaD como política educacional pode contribuir para a democratização dos sistemas de educação uma vez que possibilita atender alunos dispersos geograficamente e que residam em localidades que não contam com IES tradicionais. No entanto, há de se atentar para que a estruturação de programas nessa modalidade não prescindia de “[...] cuidados fundamentais na elaboração, adequação da infraestrutura, acompanhamento e avaliação das ações e programas, assim como da formação de professores visando garantir a qualidade desse processo e o fortalecimento dos sistemas de ensino” (MARTINS, 2012, p. 29).

No Brasil, dificuldades de ordem política e cultural, a implantação de projetos educacionais a distância baseados em uma lógica mercadológica, somados à falta de estrutura de fiscalização competente e adequada à realidade brasileira, acentuam o clima de hostilidade e descrédito reinante no Brasil em relação a EaD, ao mesmo tempo em que reputam à esta modalidade de ensino-aprendizagem, um caráter de ilegitimidade (SANTOS, 2006b; LITTO; FORMIGA, 2011).

Ademais, se comparado a outras regiões do mundo, o Brasil encontra-se em atraso em relação a EaD universitária. No exterior, onde há décadas, universidades utilizam a EaD como modalidade educativa não se discute mais sobre a mercantilização ou precarização dessa modalidade, esta é uma questão superada que não necessita de defesa (SANTOS, 2006b).

A deficiência na normatização de parâmetros para a avaliação dos programas em EaD constitui-se em outro aspecto importante em desfavor dessa modalidade, esse déficit possivelmente esteja relacionado ao pequeno intervalo de tempo transcorrido desde a adoção, em larga escala, dos processos educacionais em EaD (HERMIDA; BONFIM, 2006; ABBAD, 2007; PRETI, 2009).

Nesse sentido, de modo a contribuir para consolidação da EaD, enquanto realização de qualidade, cabe ao poder público “garantir as condições adequadas de regulação e supervisão, ao mesmo tempo em que as instituições avancem em pesquisas inovadoras, visando a propiciar fundamentos de tecnologia e metodologias para que a referida modalidade seja implantada e desenvolvida de maneira harmônica e sustentável.” (HADDAD, 2009, p. XII).

A esse respeito o MEC tem se esforçado em definir princípios, diretrizes e critérios no acompanhamento de cursos a distância. A indicação de que as avaliações de aprendizagem devem ser presenciais é um exemplo de regras e orientações estabelecidos pelo MEC como procedimentos avaliativos de programas em EaD (MARTINS, 2012).

Nos domínios da EaD são muitos os aspectos, que ao longo do tempo, provocam divergências que fomentam os debates e pesquisas sobre os desenvolvimentos neste campo do conhecimento. Entre os estudiosos sobre o tema, a diferenciação entre o paradigma educacional convencional e a modalidade a distância, desponta como uma questão controversa.

Por aproximadamente 150 anos houve uma clara distinção entre a educação tradicional, que ocorre no campus, e a Educação a Distância.

Por sua própria natureza, o ensino a distância na educação superior era diferente do ensino nas instituições tradicionais. Em vez de reunir num campus estudantes de diferentes locais, as instituições de ensino a distância tinham contato com o aluno onde ele vivia ou desejava estudar (GURI-ROSENBLIT, 2015, p. 111).

Para Guri-Rosenblit, em função do desenvolvimento e das contínuas evoluções no campo da tecnologia da informação e comunicação, as diferenças entre o paradigma educacional presencial e a modalidade a distância já não resistem, uma vez que

[...] as novas tecnologias digitais permitem que qualquer universidade ofereça cursos online para estudantes no próprio campus ou fora dele. Muitos legisladores, acadêmicos e profissionais no ensino superior tendem a usar os termos *educação a distância* e *aprendizagem online* indiferentemente, como sinônimos, e referem-se à aprendizagem online como *a nova geração da educação a distância* (2015, p. 112).

Lindsay, Williams e Howell (2005) compartilham do mesmo entendimento de Guri-Rosenblit, pois conforme estes autores à medida que as universidades avançam na utilização das tecnologias digitais ampliando a oferta de cursos *online* a distinção entre a educação a distância e a educação presencial está se tornando cada vez mais imprecisa.

No entanto, supor que a única diferença entre a educação convencional e a EaD, seja de fato, apenas a “distância” e a tecnologia utilizada para superar as limitações impostas pelo

distanciamento entre quem ensina e quem aprende, além de revelar desconhecimento denota um comportamento pedagógico inadequado sobre a modalidade (PETERS, 2012).

Otto Peters, pedagogo e humanista alemão, que durante um período de trinta anos elaborou as características das tentativas e práticas da EaD além de reconhecer e enfatizar o potencial desta modalidade educativa para a democratização da educação (LOCKWOOD, 2012), chama a atenção para as diferenças estruturais existentes entre a educação universitária convencional e a EaD. A EaD vai muito além da simples utilização de uma mídia técnica para transpor a distância entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (PETERS, 2006, 2012).

Alguns dos aspectos que diferenciam a EaD da educação convencional, na visão de Peters, são: o objetivo humanitário que se traduz na educação dos mal preparados, excluídos e das minorias; a extensão da educação universitária a adultos e pessoas com responsabilidades profissionais e familiares; as oportunidades de educação científica continuada, necessária em uma época de constante mudança tecnológica, social e cultural; sua contribuição para a reforma universitária e função precursora da “universidade virtual” (PETERS, 2012).

Um outro aspecto importante da EaD, que a diferencia da educação convencional e que faz parte de sua própria natureza, se refere ao fato desta modalidade estar em constante transição (ARETIO, 2009). O caráter mutável da EaD, em parte, se deve às transformações e avanços tecnológicos ocorridos ao longo do tempo os quais exerceram, e ainda exercem, grande influência sobre as diversas fases do desenvolvimento da EaD.

Sob uma perspectiva histórica é possível constatar que o ensino e a aprendizagem experimentaram diversas mudanças, por vezes transformações drásticas. A introdução da tecnologia da escrita a modificou porque antes a educação tinha na oralidade seu principal suporte e veículo. Gutenberg e seu sistema de impressão de tipos móveis aumentou a disponibilidade de materiais impressos, o que também causou transformações na instrução, uma vez que a quantidade de pessoas que agora tinha acesso ao aprendizado era maior do que o número de pessoas que tinham a disponibilidade de estar presentes em situações para a aquisição de instrução presencial (HOLMBERG, 1995, 2005; PETERS, 2012).

Avançando no tempo e adentrando o século XIX, o advento dos sistemas ferroviários bem como a regularidade do serviço de entrega de correspondências tornaram possível o desenvolvimento e a ascensão de formas alternativas de educação, nessa época são criadas as primeiras escolas e faculdades por correspondência. Em tempos mais recentes o ensino e a

aprendizagem sofrem consideráveis modificações, desta vez por influência das mídias³⁸ audiovisuais (instrução pelo rádio e televisão) (PETERS, 2012).

É de fácil constatação portanto, que mudanças de ordem cultural, socioeconômica e tecnológica tem, ao longo dos tempos, impactado o processo de ensino e de aprendizagem provocando modificações importantes. No entanto, mesmo se somadas, as aludidas transformações não podem competir, em termos de influência, com as mudanças paradigmáticas educacionais e suas dramáticas consequências as quais estamos testemunhando e experimentando atualmente.

Atualmente, devido a celeridade e intensidade com que tais transformações ocorrem (CASTELLS, 1999), em especial no campo tecnológico, o impacto verificado na EaD é maior do que o observado em outras formas de educação (HOLMBERG, 2003; VISSER *et al.*, 2012; MILL, PIMENTEL, 2013; SCHLEMMER, 2013).

Especialmente para os educadores a distância os constantes avanços observados no campo das tecnologias digitais como por exemplo, o aperfeiçoamento da computação pessoal, tecnologias de multimídia, compactação digital de vídeo e tecnologia de *internet*, somadas a muitas outras tecnologias possibilitam, sob os aspectos logísticos e pedagógicos, vantagens até então impensáveis.

A difusão rápida, simultânea e de alcance global de informações, possibilitam a autonomia da aprendizagem, maior interatividade, maior individualização, mais possibilidades de orientação aos alunos, significando modificações concretas com forte impacto na EaD (MILL, 2013).

Há de se considerar no entanto, que as vantagens proporcionadas à EaD pelas TICs estão atreladas a um número considerável de problemas. Quanto mais educadores desta modalidade se engajam em experiências educacionais envolvendo mídias de informação e comunicação mais “[...] se dão conta de que este formato foi surpreendido por uma mudança estrutural.” (PETERS, 2012, p. 25).

Lockwood (2012) chama a atenção para o fato de que estamos em meio a uma revolução, com implicações importantes e de longo prazo, que reverberão de forma

³⁸ Frequentemente os termos "tecnologia" e "mídia" são empregados como sinônimos, no entanto, uma diferenciação entre os termos se faz necessária. A **tecnologia** constitui o veículo para comunicar a mensagem. A **mídia** constitui o suporte no qual a mensagem é representada. Alguns exemplos de mídias são: texto; imagens (fixas e em movimento); sons; dispositivos. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

significativa nos domínios do ensino e da aprendizagem. Segundo o autor ignorar os efeitos desta revolução acarretaria riscos e prejuízos aos estudantes.

Aos professores, diante desta mudança de paradigma educacional, cabe não apenas

[...] compreender essa mudança fundamental, como também a necessidade de tornarem agentes ativos desta mudança. Ao mesmo tempo, têm que assumir responsabilidade, já que devem atuar como protetores de seus alunos contra aquelas forças tecnológicas que levam longe demais a mecanização da educação apenas para ter lucro. Os professores devem ficar alertas, já que devem protestar e reagir quando o exagero desnecessário de entusiasmo tecnológico desumanizar o processo de ensino e aprendizagem e assim s tornar prejudicial à educação (PETERS, 2012, p. 65).

Essa reestruturação a que vários especialistas se referem não diz respeito apenas à tecnologização dos sistemas educativos. Métodos precisam ser revistos e desenvolvidos a partir de novas abordagens, as IES necessitam considerar uma reengenharia em suas estruturas (PETERS, 2012; SOUZA-SANTOS, 2004).

Durante os últimos mil anos o papel da universidade teve poucas mudanças, as IES não sofreram muitas alterações estruturais, no entanto, “a realidade da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade.” (BUARQUE, 2003, p. 3).

A título de ilustração Buarque³⁹ lembra que ao longo de sua trajetória a universidade representou

[...] o conhecimento como propriedade específica dos alunos em salas de aula ou bibliotecas, transmitido por professores ou por livros. Hoje, o conhecimento é algo que está no ar, alcançando pessoas de todos os tipos, por toda parte, pelos canais os mais diversos. A universidade é apenas um desses canais, lado a lado com a internet, a televisão educativa, revistas especializadas, empresas, laboratórios e instituições privadas (2003, p. 3).

A simples adaptação às novas circunstâncias não são suficientes, é necessário “[...] repensar a educação, planejar novamente o ensino e a aprendizagem e implementar tudo de novas maneiras sob novas circunstâncias. É necessária uma reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem.” (PETERS, 2012, p. 49).

Depreende-se portanto, do que aqui fora exposto, que as IES não se constituem mais, apenas em locais onde as pessoas buscam preparação para o trabalho, mas agora também são

³⁹ Os excertos referenciados neste texto fazem parte de um trabalho apresentado por Buarque, à época ministro de Estado da Educação do Brasil, na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

provedoras de educação contínua, tornada acessível a todos que precisam continuar a cumprir todas as outras responsabilidades da vida.

Parte dessa educação continuada pode ser provida em situações convencionais realizadas no *campus* e no ensino presencial, porém, no futuro e até mesmo nos dias de hoje, a maior parte desse aprendizado deverá, inevitavelmente, ocorrer por meio de formas alternativas que dispensem o encontro presencial face-a-face, no mesmo espaço físico, entre quem ensina e quem aprende (MOORE; KEARSLEY, 2007).

2.4.1. Educação a Distância - antecedentes e períodos históricos

Há quem defenda que a EaD seja uma ideia nova, ou ainda que essa modalidade educativa teve início com o advento da *Internet*. Trata-se de um pensamento equivocado (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Há autores que vinculam as origens desta modalidade à invenção da escrita, o argumento destes é que nas sociedades onde a escrita não está estabelecida, a comunicação se dá pela oralidade, o que significa dizer que emissor e receptor da mensagem precisam estar presentes no mesmo momento e local. A invenção da escrita liberta a comunicação das dimensões temporal e espacial. Assim, não é mais necessário que as pessoas compartilhem o mesmo tempo e espaço para que haja comunicação (MAIA; MATTAR, 2007; ARETIO, 2014).

Em termos históricos Maia e Mattar (2007), Litto e Formiga (2009) relatam que na década de 1720, nos Estados Unidos, no Jornal *Gazette of Boston* eram anunciados cursos profissionalizantes de taquigrafia. Na Suécia, em 1833, também em jornais, eram veiculados anúncios de cursos profissionalizantes de composição tipográfica (SIMONSON *et al.*, 2009). Considerando-se esses registros constata-se que essa modalidade educativa originou-se pelo menos há cerca de dois séculos e meio.

Entretanto, o desenvolvimento dos meios de transporte e tecnologias de comunicação (trens/ferrovias e serviços postais) ocorridos no século XIX, marcariam efetivamente o surgimento da educação a distância (MAIA; MATTAR, 2007). Ainda neste mesmo século, a demanda por qualificação e especialização de mão de obra devido à emergente industrialização, mecanização e divisão do trabalho consignou à EaD um período de grande êxito.

Termos diferentes, embora com o mesmo significado, tais como “*gerações*”, “*eras*”, “*fases*” e “*etapas*” são utilizados por diversos autores no intuito de relatar os eventos que caracterizaram os diversos períodos nos quais a educação a distancia se desenvolveu, bem como explicar os processos envolvidos nessa modalidade educativa. Embora haja divergências entre os autores a cerca desses períodos, se são três (GARRISON, 1985; BATES, 1990; MAIA; MATTAR, 2007; SIMONSON *et al.*, 2009; AOKI, 2012), quatro (TAYLOR, 1995), cinco (TAYLOR, 2001; MOORE; KEARSLEY; 2007) ou seis gerações (CASEY, 2008) a trajetória da EaD deve ser entendida a partir da tecnologia disponível em seus vários momentos.

Iniciando como cursos por correspondência tendo por base o material impresso (primeira geração), a EAD evoluiu com a introdução do rádio e da televisão, passando a utilizar mídias como áudio e videocassetes (segunda geração), chegando à utilização das TICs baseadas no uso do computador e da interatividade, a partir da Internet, das tele e videoconferências (terceira e quarta gerações). Presentemente, associam-se as mídias digitais como CD-ROM e DVD, caminhando para o uso da TV digital. A possibilidade de utilização da inteligência artificial para respostas automatizadas e tutoria inteligente pode representar a abertura de uma nova geração, ainda em desenvolvimento (KIPNIS, 2009, p. 210).

Essas tecnologias, cada uma a seu tempo, contribuíram para o desenvolvimento da EaD da forma como conhecemos hoje criando novas oportunidades para o processo de ensino aprendizagem, permitindo “a aprendizagem autônoma, maior interatividade, mais orientação para os alunos, mais individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem” (PETERS, 2012, p. 24). Ademais, ainda conforme o autor, essas tecnologias propiciaram a expansão de “seus serviços para um contingente cada vez maior de alunos em um número cada vez maior de circunstâncias em mais e mais países e se tornando mais efetiva e mais eficiente” (PETERS, 2012, pp. 33-34).

Aretio (2014) recorre ao termo “*fases*” para descrever os diversos períodos nos quais se desenvolveu a EaD. Fundamentado em parâmetros históricos o autor sustenta que são sete as fases que marcam o desenvolvimento e evolução da EaD. Em sua abordagem o autor procura ser o mais abrangente possível em termos das tecnologias utilizadas na EaD. Por ser a referência mais recente a que se teve acesso, optou-se por apresentá-la de modo mais pormenorizado no **Quadro 5**, a seguir.

Quadro 5 - Fases dos desenvolvimentos da EaD e tecnologias predominantes

Fase	Síntese das características
1. Ensino por correspondência	Período que abrange final do séc. XIX e início do século XX; fase mais duradoura; predomínio da imprensa e serviços postais; conteúdos precários e inadequados para o estudo independente; conteúdos desprovidos de especificidades didáticas-metodológicas; consistia na reprodução dos cursos/aulas presenciais; comunicação assíncrona entre professores e alunos, baseadas em texto; falta de comunicação/interação entre alunos; currículos fechados baseadas em propostas pedagógicas tradicionais; ao fim deste período a figura do orientador/tutor começa a ser elaborada (os alunos passaram a ter orientação, as dúvidas, correção de atividades eram encaminhados ao tutor e devolvidas aos alunos, eventuais encontros presenciais eram realizados); tecnologias como telégrafo, telefone e rádio foram sendo introduzidas para melhor orientação dos alunos.
2. Ensino multimídia	Diversas instituições e programas em EaD são criados em todo o mundo no período entre 1910 e 1980; predomínio do rádio e televisão; conteúdos apoiados por recursos audiovisuais (áudios, filmes, videocassete); telefone é incorporado às ações de tutoria; há uma preocupação na produção dos conteúdos em relação às concepções subjacentes às teorias instrucionais, como o pragmatismo de Dewey, o método behaviorista inspirado por Skinner e os princípios curriculares instrucionais de Tyler.
3. Teleeducação e <i>e-learning</i> (aprendizado eletrônico)	Fase que abrange meados da década de 1980 e início da década de 1990; iniciam-se programas educacionais emitidos via satélite; integração das telecomunicações com a informática; uso generalizado de computadores pessoais; utilização de programas de ensino apoiados por computadores e sistemas multimídias; ampliação das emissões de rádio, televisão, audioconferência e videoconferências; a integração entre os diversos meios disponíveis fazem com que a EaD passe a ser centrada no aluno; professores e alunos podem se comunicar síncrona e assíncronamente.
4. Ensino híbrido e sala de aula invertida	Esta fase inicia-se no princípio do século XXI; esta abordagem procura combinar as vantagens do ensino presencial com recursos virtuais; a partir da segunda década do século XXI surge uma nova abordagem baseada no ensino híbrido, a sala de aula invertida, na qual as atividades que não requerem a presença do professor são realizadas extra-ambiente escolar, reservando-se a este as atividades que requerem interação entre professores e alunos e entre alunos e alunos.
5. Educação 2.0	Esta fase é caracterizada pelo uso de <i>softwares</i> , ferramentas e aplicações as quais por sua vez se apoiam no conceito de <i>Web 2.0</i> ⁴⁰ , termo popularizado por Tim O'Reilly em 2004; marcos importantes desta fase foram o surgimento de tecnologias como <i>Vimeo</i> , <i>Flickr</i> , <i>Skype</i> , <i>LinkedIn</i> e <i>Facebook</i> em 2003-2004, <i>Youtube</i> em 2005 e <i>Twitter</i> em 2006.
6. Aprendizagem móvel	Esta fase caracteriza-se pelo surgimento e evolução das tecnologias que permitem conectividade permanente aos dispositivos móveis de telefonia e computação pessoal (telefones inteligentes, dispositivos computacionais portáteis como tablets, acessórios pessoais, etc) entre essas tecnologias citam-se os padrões de conectividade GSM, 2G, 3G, 4G e por último a tecnologia <i>Wi-fi</i> que permite a conectividade sem fio entre dispositivos, graças a mobilidade e conectividade permanentes surgem possibilidades para ensinar e aprender a distância anteriormente não imaginadas.

continua

⁴⁰ Termo que se refere a uma segunda geração de comunidades de usuários baseados na *Web* e que envolve uma gama especial de serviços, como redes sociais, blogs e wikis com o intuito de promover colaboração e troca ágil de informações. Informação recuperada de: <<https://goo.gl/X897sR>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

7. Recursos Educacionais Abertos (REA), MOOC, sistemas inteligentes	Evolução da fase anterior na qual, surge em 2002, impulsionada pela UNESCO ⁴¹ os Recursos Educacionais Abertos caracterizados por todo tipo de recurso eletrônico ou digital que possa ser utilizado para pesquisa e ensino os quais encontram-se disponíveis para pesquisadores, professores e estudantes; o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), através de sua plataforma <i>Open Course Ware</i> (OCW) foi a primeira instituição a disponibilizar, gratuitamente, todo o material de seus cursos; como evolução dos REA surgem, em 2012, os MOOC's (<i>Massive Open Online Course</i>), é a partir de consórcios entre instituições de renome mundial que no, âmbito dos MOOC's, surgem iniciativas como Coursera, Udacity, edX e MITx, oferecer formação contínua, atualização profissional e reciclagem são objetivos dos MOOC's; nessa fase entram em cena os sistemas inteligentes de aprendizagem, caracterizados por sistemas informatizados que armazenam, recuperam interpretam dados e são capazes de aprender de forma autônoma; nessa fase surgem também o conceito de inteligência artificial ⁴² e suas aplicações educacionais.
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Aretio (2014).

Como pode ser observado no **Quadro 5** as fases do desenvolvimento da EaD, especialmente as três primeiras, não se restringem a períodos específicos de tempo. De um lado muitos programas em educação a distância ainda não passaram das fases iniciais, de outro, programas desenvolvidos em fases posteriores às primeiras ainda utilizam recursos típicos dos períodos iniciais da modalidade. As fases apresentadas não são mutuamente exclusivas o que explica o fato de instituições desenvolverem programas em EaD utilizando recursos e metodologias independentemente da fase nas quais elas tenha surgido. (ANDERSON; DRON, 2011; ARETIO, 2014).

No modelo de EaD adotado pela UEMS encontram-se elementos característicos das fases 3 a 6, como por exemplo: a utilização de videoconferências (webconferência); comunicação síncrona e assíncrona; integração do ensino presencial com recursos virtuais (AVA); utilização de novas tecnologias (*Youtube/Skype*) e conectividade permanente (dispositivos móveis de telefonia e computação pessoal).

2.4.2. Definições de Educação a Distância

O que é educação a distância? A resposta é aparentemente simples, EaD é uma modalidade educativa na qual professores e alunos encontram-se em locais distintos em todo,

⁴¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. Informação recuperada de: <<https://goo.gl/ICDm9i>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

⁴² Conforme Rich, Night, Nair (2009) pode-se entender Inteligência Artificial (AI) como uma área da Ciência da Computação que enfatiza a criação de máquinas inteligentes que funcionam e reagem como seres humanos.

ou em grande parte do tempo em que ensinam e aprendem (HOLMBERG, 1985). Pelo fato de estarem em locais diferentes eles dependem de algum tipo de suporte tecnológico que lhes permitam trocar informações e proporcionar um meio de interação (MOORE; KEARSLEY, 2007). Tal simplicidade, no entanto, não se reflete em uma definição que seja ampla e consensualmente aceita entre aqueles que atuam na EaD⁴³. Em parte a dificuldade em se definir esta modalidade educativa recai sobre a diversidade de denominações a ela atribuída segundo o país e segundo o significado que se pretende dar a esta forma de educação.

Algumas denominações atribuídas a EaD são: *Correspondence education, correspondence study, distance teaching, teaching at distance, open learning* - Reino Unido; *Home study, independent study, distance education* - Estados Unidos; *External studies, non-traditional studies e off-campus programmes* - Austrália; *Télé-enseignement, formation à distance* - França; *Fernstudium ou fernunterricht* - Alemanha; Tele-educação, educação aberta - Portugal; *Zaochny* - Rússia; *Educación ou enseñanza a distancia e enseñanza ou estudio por correspondência* - Espanha; *Istruzione a distanza* - Itália (ARETIO, 1994).

Entre as diversas denominações a expressão “educação a distância”, ultimamente, vem sendo aceita de forma mais generalizada para designar os estudos pertinentes a esta modalidade educativa, tanto é que o Conselho Internacional para Educação por Correspondência (ICCE)⁴⁴, organismo de prestígio mundial criado em 1938 e que agrega as instituições voltadas para a EaD, mudou seu nome para Conselho Internacional de Educação a Distância (ICDE)⁴⁵ durante a sua 12ª Conferência Mundial realizada em 1982 em Vancouver, Canadá (ARETIO, 1994).

O surgimento das primeiras instituições educacionais voltadas para a EaD somadas à evolução e expansão das tecnologias comunicacionais, ocorridos a partir de meados do século XX, provocaram um maior interesse por parte dos estudiosos e pesquisadores em procurar uma definição para a EaD que sintetize o real sentido desta forma de educação bem como descrever com segurança suas metodologias (MUGNOL, 2009).

⁴³ Litto (2009) elenca alguns termos e expressões em uso para referenciar a modalidade de educação a distância: ‘educação a distância’, ‘aprendizagem a distância’, ‘aprendizagem aberta’, ‘aprendizagem flexível’, ‘modo dual’, ‘aprendizagem blended’, ‘aprendizagem semipresencial’, ‘aprendizagem híbrida’, ‘aprendizagem distribuída’, ‘aprendizagem contígua’, ‘aprendizagem off campus’, ‘aprendizagem autônoma’, ‘aprendizagem autodirigida’, ‘aprendizagem de marcha auto-regulada’, ‘aprendizagem on-line’, ‘aprendizagem externa’, ‘aprendizagem baseada em materiais impressos’, ‘estudo por correspondência’, ‘estudo em casa’, ‘estudos independentes’, entre outros.

⁴⁴ International Council for Correspondency Education.

⁴⁵ International Council for Distance Education.

Embora não haja uma definição consensual que traduza a essência da EaD, análises em definições propostas por estudiosos da área, desenvolvidas por Keegan(1980;1996) e Aretio (2014) indicam que apesar da grande diversidade de denominações, estruturas, metodologias, organização, uso de tecnologias, características das IES, filosofias, diferentes demandas e projetos os sistemas de EaD tem em comum:

- a influência de uma organização educacional no planejamento, preparação do material de ensino e na provisão de serviços de suporte aos alunos;
- o distanciamento físico entre professores e alunos;
- a utilização de mídias - impressos, áudio, vídeo ou computador - para mediar ações educativas entre professores e alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- a comunicação bidirecional, de forma que o aluno pode se beneficiar de um diálogo mais aproximado com o professor;
- a quase permanente ausência de grupos de aprendizagem presenciais, com a possibilidade de encontros face-a-face ou através de meios eletrônicos, sendo os estudos individuais responsáveis por complementar as necessidades e propósitos de socialização.
- a incorporação de métodos do trabalho industrial, tais como: segmentação de tarefas, produção em larga escala, padronização.

Com o intuito de clarificar o conceito de EaD o **Quadro 6** apresenta, em ordem cronológica, as definições e características atribuídas a esta modalidade educativa elaboradas por renomados autores que se dedicaram e/ou se dedicam a esta área do conhecimento.

Quadro 6 - Definições de Educação a Distância

Autor/Ano	Descrição
Rudolf M. Delling 1966	Educação a distância (<i>Fernstudium</i>) ⁴⁶ é uma atividade planejada e sistemática que compreende a escolha, preparação didática e apresentação de materiais de ensino, bem como a supervisão e apoio ao aprendizado do aluno. A distância física entre aluno e professor é superada por meio de pelo menos um meio técnico.
França 1972	Na educação a distância o ensino não inclui, obrigatoriamente, a presença física do professor, que pode ser dispensada, ou ocorrer ocasionalmente para que este possa orientar o aluno na resolução de exercícios, por exemplo.

continua

⁴⁶ O termo *fern* é traduzido como “distância”.

Michael G. Moore 1973	O educação a distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados à parte dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação contígua seriam realizados na presença do aluno. Para que a comunicação entre o professor e o aluno seja possível são utilizados dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.
Börje Holmberg 1977	O termo educação a distância abrange as várias formas de estudo, em todos os níveis de educação, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes em salas de aula ou nas mesmas instalações, mas que, no entanto, se beneficiam do planejamento, orientação e instrução de uma organização tutorial.
Charles A. Wedemeyer 1981	O aluno está distante do professor grande parte ou todo o tempo durante o processo de ensino-aprendizagem.
Otto Peters 1983	Ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando-o através da aplicação da divisão de trabalho e princípios organizacionais, bem como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente com a finalidade de reproduzir material didático de alta qualidade, o que possibilita instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que morem. É uma maneira industrial de ensinar e aprender.
Michael G. Moore 1990	A educação a distância é toda forma de fornecer instruções através de meios de comunicação impressos ou eletrônicos para pessoas envolvidas em aprendizado planejado em um local ou horário diferente daquele do instrutor ou instrutores.
Aretio 1994	A educação a distância é um sistema de tecnologia de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula de professor e aluno como método de ensino preferido, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que estimulam a aprendizagem independente e flexível os estudantes.
Keegan 1980-1996	Educação a distância é um termo genérico que inclui uma gama de estratégias de ensino e aprendizagem referenciadas como: educação ou estudo por correspondência; estudo independente; estudos externos. É uma modalidade educativa utilizada por universidades abertas, departamentos a distância de faculdades ou universidades convencionais e unidades de treinamento a distância corporativas. É uma forma de educação indicada àqueles que escolhem não frequentar as escolas, faculdades e universidades do mundo, mas estudam em sua casa, ou às vezes em seu local de trabalho.
Mug nol 2009	O processo educacional à distância é reconhecido como centrado no aluno e mediado pelas tecnologias da sociedade da informação, fato esse que leva à necessidade de se investigar como alunos e instrutores, com o uso das novas tecnologias, podem colaborar para gerar novos conhecimentos.
Brasil ⁴⁷ (2017)	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 baseado em Keegan(1980; 1996), Aretio (1994, 2014), Mug nol (2009), Brasil (2017).

Como apontado por Keegan (1980;1996) a análise dessas definições leva ao reconhecimento de certos elementos comuns. Como exemplo, a separação do professor e do aluno é uma característica própria a todas as formas de EaD, sejam elas baseadas em

⁴⁷ Definição de EaD adotada no Brasil pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Este Decreto regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É considerado o marco regulatório da EaD no Brasil e será abordado na seção que trata das Bases legais da EaD no país.

conteúdos impressos, áudio e/ou vídeo, computadores conectados em rede e mais recentemente baseadas nas TICs. Essa separação, entre quem ensina e quem aprende, diferencia a educação a distância de todas as formas de ensino e aprendizado presenciais convencionais.

A falta de consenso sobre a definição da EaD, em parte, se deve à carência e fragilidade de suas bases teóricas. Keegan (1983, p. 3) citado por Aretio (1994, p. 66) destaca que

El problema de la educación a distancia se ha vuelto complicado por culpa de la tacita presunción de que sabemos lo que es. La mayor parte del esfuerzo desplegado en este campo ha sido de tipo práctico, utilitario o mecánico y se ha concentrado en la logística de la empresa. Así que tenemos mucha información sobre los estudiantes: su historia, sus motivaciones para estudiar a distancia, su progreso relativo. Ha habido mucha discusión sobre la producción de materiales, la elección del medio, la distribución de materiales, el significado de la evaluación de los estudiantes. Pero las bases teóricas de la educación a distancia son frágiles.

A dificuldade para se encontrar uma definição para EaD se deve ao fato de que, de um lado, o termo “distância” conta com uma diversidade de interpretações. Simonson *et al.* (2008, p. 9) assinala que “[...] distância pode significar distância geográfica, distância do tempo e possivelmente até distância intelectual” de outro, “educação a distância”

[...] tem sido aplicado a uma enorme variedade de programas que atendem a numerosos públicos por meio de uma ampla variedade de mídias. Alguns usam impressão, alguns usam telecomunicações e muitos usam ambos. Finalmente, mudanças rápidas na tecnologia desafiam as formas tradicionais em que a educação a distância é definida (SIMONSON *et al.*, 2008, p. 9).

Outros fatores dificultam o estabelecimento de uma definição consensual de EaD. Garrison (2000) chama a atenção para o fato de que a confusão conceitual criada em torno da EaD, por um lado, se deve ao advento de novas terminologias (educação virtual, aberta, distribuída, híbrida), e de outro, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e novas tecnologias de informação, novas demandas por formação e novos públicos.

Esta convergência de fatores somadas a diversidade de estruturas e projetos de implementação da modalidade em função de aspectos tais como: o modelo ou concepção de EaD que se pretende desenvolver, o apoio político e social com o qual conta a modalidade constituem-se em enorme desafio dificultando o entendimento dos educadores em relação as opções educacionais a distância disponíveis (ARETIO, 1994; GARRISON, 2000).

Aretio (1994), Garrison(2000), Mugnol (2009) admitem a fragilidade dos fundamentos teóricos da EaD, no entanto, elaborar uma teoria neste campo não é tarefa fácil. De acordo

com Bruner (1966), quatro são os requisitos principais que devem ser incorporados na elaboração de uma teoria do campo educacional:

- A apresentação das experiências de maneira efetiva, infundindo no indivíduo uma predisposição para a aprendizagem;
- A definição de uma estrutura propícia para simplificar a informação, gerar novas propostas, aumentar a manipulação de um corpo de conhecimento, sempre em relação à condição e habilidades do aluno;
- O sequenciamento mais eficaz de apresentação do material de estudo;
- A especificação da qualidade e a quantidade de reforços extrínsecos e intrínsecos (recompensa e punição).

Retrocedendo no tempo verifica-se que os primeiros trabalhos visando uma sistematização teórica para o campo da EaD remontam à década de 1950 (KEEGAN, 1996). No entanto, foi a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, com a expansão da modalidade pelo mundo, que começaram a surgir os primeiros aportes teóricos aceitos pela comunidade educacional, e que embora carentes de aprofundamento, procuram fundamentar solidamente a EaD (ARETIO, 1994; MUGNOL, 2009).

Considerando os pressupostos estabelecidos pelos autores destas estruturas teóricas Keegan (1996) as classifica em três grupos⁴⁸:

- *Teorias da autonomia e independência.* As teorias que integram este grupo refletem, como componente essencial, a independência do aluno. Surgem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 e os principais representantes são Rudolf Manfred Dellinger (Alemanha), Charles A. Wedemeyer (EUA) e Michael G. Moore (EUA);
- *Teoria da industrialização.* Origina-se do resultado do trabalho de Otto Peters realizado na Alemanha e compreendeu estudos comparativos ao longo da década de 1960. Sua formulação ocorre no início dos anos 1970 e é uma tentativa de visualizar o campo da educação a distância como uma forma industrializada de ensinamento e aprendizagem;

⁴⁸ Essas teorias são objeto de análise mais aprofundada em Keegan (1996), capítulos 4, 5 e 6.

- *Teorias da interação e comunicação.* É a mais contemporâneas das teorias. Börje Holmberg (Suécia/Alemanha), John A. Bååth (Suécia), David Sewart (Reino Unido), Kevin C. Smith (Austrália) e John S. Daniel (Canadá/Reino Unido) são os representantes mais expressivos. Este grupo teórico apresenta o conceito de conversação didática dirigida, neste sentido, a educação a distância assemelha-se a um diálogo que deve dispor de elementos facilitadores do aprendizado.

A convergência de aprendizado contínuo, uma necessidade na sociedade atual, e as inovações tecnológicas sem precedentes nas TICs tornaram a EaD uma modalidade educacional que não deve ser ignorada. A forma como o cotidiano das pessoas é organizado, as formas de comunicação, e obviamente, as formas de ensinar e aprender são, em grande parte influenciadas e até mesmo modeladas pelos desenvolvimentos tecnológicos contemporâneos (GARRISON, 2000).

Diante deste quadro, de constante desenvolvimento e expansão, a discriminação dos diversos componentes e identificação dos elementos críticos das inúmeras modalidades de ensino e aprendizagem a distância se mostra como uma necessidade que tem preocupado autores deste campo do conhecimento (AMUNDSEN, 1993; HOLMBERG, 1985,1995). A fragilidade teórica da área, como já mencionado, se revela em um grande número de termos que tentam definir a EaD, na dispersão de resultados de pesquisas, por vezes contraditórios, e em uma falta de consolidação dos muitos achados sobre a disciplina da EaD em um quadro teórico conceitual coerente (ARETIO, 2014).

Em todo e qualquer campo do conhecimento reconhece-se a importância dos fundamentos teóricos para um sólido desenvolvimento de ações práticas. Na EaD não há de ser diferente. Não é possível avançar nos domínios desta área somente a partir de experiências isoladas, mesmo que sejam capazes de descrever uma determinada realidade e até mesmo explicá-la.

Em que pese as dificuldades na elaboração de construtos teóricos capazes de capturar toda a gama de possibilidades deste campo, o desafio é fornecer uma base teórica que além de explicar e antecipar as práticas educacionais da EaD, possa ser discutida no sentido de expandir seu grau de consenso científico, reforçando assim a qualidade e os avanços dos novos sistemas de aprendizagem (ARETIO, 2014). Em relação à EaD a fundamentação teórica é uma ferramenta essencial que possibilita aos educadores repensarem como as

demandas institucionais e dos estudantes serão abordadas ao se adotar esta modalidade educativa (GARRISON, 2000).

2.4.3. Breve histórico da Educação a Distância em nível superior

É a partir de meados da década de 1960, com a institucionalização de várias ações começando pela Europa (França e Inglaterra) e posteriormente se espalhando aos demais continentes, que a EaD experimenta um importante movimento expansionista nos níveis superiores de educação (PERRY; RUMBLE, 1987). Sendo esse um estudo cujo foco incide sobre a implementação e desenvolvimento de uma iniciativa nesse nível de educação oportuniza-se aqui o registro de algumas das experiências pioneiras nessa modalidade educativa no âmbito da educação superior. O **Quadro 7** apresenta algumas das instituições que atuam com a modalidade a distância em nível universitário em diversas regiões do mundo.

Quadro 7 - IES que atuam com a modalidade EaD no mundo

País	Instituição	Ano de referência
África do Sul ⁴⁹	Universidade do Sul da África	1873-1946
África ⁵⁰	Mauritius College of the Air	1972
	Botswana Extension College	1973
	Lesotho Distance Teaching Centre	1974
	Correspondence and Open Studies Institute - Nigéria	1974
	Namibia Extension Unit	1981
	South African Extension Unit	1981
Alemanha	FernUniversität	1974
Austrália	Universidade de Queensland - St. Lucia	1910
	Open College Network	1910
	University of Western	1911
	Universidade do Sul da Austrália	1968
	University of Newcastle	1970
	Curtin University of Technology	1972
	Queensland University of Technology	1974
Bangladesh	National Institute of Educational Media and Technology	1985
Canadá	Athabasca University	1973
Cuba	Faculdade de Ensino Dirigido - Universidade de Havana	1979
China	Sistema Chinês de Universidade pela Televisão (Dianda)	1990
Costa Rica	Universidade Estatal a Distância (Uned)	1978
Espanha	Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned)	1972
continua		

⁴⁹ Fundada em 1873 como Universidade do Cabo da Boa Esperança, tornou-se a primeira universidade pública do mundo a ensinar exclusivamente por meio de educação a distância em 1946. Informação recuperada em: <<https://goo.gl/TjGhCF>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

⁵⁰ As instituições referenciadas fazem parte de um projeto de educação desenvolvido pelo *International Extension College*, uma organização não-governamental que mantém vínculo com o Instituto de Educação da Universidade de Londres (LITTO; FORMIGA, 2009).

Estados Unidos	University of Utah	1916
	Ohio University	1924
	Stanford University	1969
	Pennsylvania State University	1892
Hong Kong	Open Learning Institute of Hong Kong	1989
Índia	Universidade de Délhi	1962
	Andhra Pradesh Open University	1982
	Indira Gandhi National Open University	1985
	Kota Open University	1987
Indonésia	Universitas Terbuka (The Open University of Indonesia)	1984
Inglaterra	Universidade de Londres	1858
	Open University of United Kingdom (UKOU) ⁵¹	1969
Japão	Universidade Feminina do Japão	1950
	Universidade do Ar	1983
Portugal	Universidade Aberta de Portugal	1988
Venezuela	Universidade Nacional Aberta da Venezuela (Uned)	1976

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Nunes (2009).

O **Quadro 7** apresenta uma fração do panorama mundial da EaD⁵². Entre as instituições listadas cabe destacar a *Open University* (UKOU) reconhecida por ter estabelecido um novo paradigma na educação a distância, seja por sua qualidade e respeitabilidade quanto ao método de produção de cursos, seja pela forma de articular as tecnologias de comunicação existentes e a preocupação com a pesquisa pedagógica (NUNES, 2009).

A UKOU conta com um campus central próximo a Londres e mais 250 centros regionais que funcionam como polo de apoio ao estudantes, seu público é composto por alunos do Reino Unido e de outros países da Europa, desenvolve ainda um programa na

⁵¹ O conceito de abertura em EaD é bastante amplo. Refere-se à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, em princípio acessível a qualquer pessoa, dos quais ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade). Pode acontecer de diferentes modos, a depender do contexto: no Brasil, o UAB oferece cursos gratuitamente para seus alunos. É uma forma de abertura. A *Open University* britânica, por sua vez, não impõe barreiras para a entrada do aluno, outra forma de abertura (SANTOS, 2009).

⁵² Holmberg (1995), em *Theory and practice of distance education* (p. 9-10), afirma que em 1986 a *FernUniversität* havia listado 1.500 instituições de educação a distância. Entre as IES listadas estão: *Allama Iqbal Open University* (Paquistão), *Central Broadcasting and Television University* (China), *Korea Air and Correspondence University* (Coreia do Sul), *Kota Open University* (Índia), *Kyongi Open University* (Coreia do Sul), *Nalanda Open University* (Índia), *The National Open University* (Taiwan), *Open Universiteit* (Países Baixos), *The Open University of Israel* (Israel), *Ramkhamhaeng University* (Tailândia), *Sri Lanka Institute of Distance Education*, *Sri Lanka Open University*, *Suklothai Thammathirat Open University* (Tailândia), *Télé-Université* (parte da rede da Universidade de Quebec-Canadá), *Unidade Universitaria del Sur* (Colômbia), *Universitas Terbuka* (Indonésia), *University of Distance Education* (Burma), *Payame Noor University* (Irã), além de faculdades e das organizações universitárias que se formaram por consórcios ou cooperação. São elas: *The International University Consortium* (EUA), *The National Distance Centre* (Irlanda), *North Island College* (Canadá), *The Open Education Faculty of Anadolu University* (Turquia), *The Open Learning Agency* (Canadá), *The Open Learning Institute of Hong Kong* e as australianas que funcionam com as duas modalidades: *Deakin University and Monash University* (Vitória), *The University College of Central Queensland* e *The University College of Southern Queensland*, *The University of South Australia* e *The Western Australia Distance Education Centre*.

África. É uma instituição aberta às pessoas, lugares, métodos e ideias (SANTOS, 2006a)⁵³. O sucesso do modelo adotado pela *Open University* influenciou a criação de várias outras universidades abertas em todo o mundo (KIPNIS, 2009).

A EaD já era uma realidade no Brasil mesmo antes da chegada dos computadores. Segundo Mugnol (2009, p. 347) a “trajetória histórica da educação a distância no Brasil revela um crescimento lento e sinuoso desta modalidade de ensino”. Por cerca de um século os desenvolvimentos dessa modalidade no país ocorreram de forma lenta, com experiências isoladas e pouco duradouras, em parte devido a políticas incipientes de caráter extensionistas as quais, por sua vez, determinaram a formação de uma visão preconceituosa dessa modalidade educativa (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

Os primeiros registros conhecidos sobre EaD no Brasil⁵⁴ datam do início do século XX “em decorrência do iminente processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial”⁵⁵ (LOPES *et al.*, 2007, p. 2).

O marco que regulamenta a EaD no Brasil ocorreu em 1996, um atraso de mais cem anos em relação a outras iniciativas mundiais, trata-se da promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), este instituto reconheceu a educação a distância como modalidade válida para todos os níveis de educação (PALHARES, 2007).

Embora a LDBN tenha sido publicada em dezembro de 1996 o primeiro curso de graduação a distância no Brasil foi oferecido dois anos antes. Em 1994 a Universidade

⁵³ O compromisso da UKOU com a abertura em relação às pessoas é refletido na diversidade dos estudantes, em termos de suas qualificações prévias, nacionalidade, gênero, idade, nível social e habilidades físicas (tem em média 10.000 alunos portadores de deficiência física). Esse compromisso se baseia numa filosofia de educação inclusiva. A abertura em relação a lugares é refletida nas oportunidades oferecidas para que o aluno estude em casa, no trabalho, na comunidade e até mesmo no exterior. As novas tecnologias de ensino, como o uso da *Internet* no apoio ao aluno, contribuem para que essa abertura seja possível. A abertura aos métodos diz respeito a essas tecnologias e a pedagogias de ensino inovadoras. E, por fim, a abertura as ideias pode ser encontrada na sua comunidade acadêmica, que apoia a diversidade dos interesses intelectuais de todos os alunos (SANTOS, 2006a).

⁵⁴ Alguns eventos históricos contribuíram para o desenvolvimento da EaD no Brasil, tais como: a instituição, em 1798, do processo de organização postal dos Correios (CORREIOS, 2017); criação, em 1808, por D. João da Imprensa Régia (Brasil, 2017b); implantação do rádio em 1923 (ABERT, 2017); implantação da televisão em 1950 (LOPES *et al.*, 2007); 1988, criação de uma rede entre o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) no Rio de Janeiro e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em São Paulo para estudar e testar a *Internet* e para troca de e-mail; 1991, a FAPESP fez a primeira conexão real à *Internet* e começou também a administrar o domínio “br”; 1994, aparecem os primeiros servidores *web* no Brasil; 1999, criação da Rede Nacional de Pesquisas (RNP), órgão acadêmico que tinha como missão a integração das universidades brasileiras (NEVES; GONÇALVES, 2013).

⁵⁵ A esse respeito Maia e Mattar (2007) aduzem que o desenvolvimento da EaD no Brasil seguem o movimento internacional, em 1904 são implantadas as “Escolas Internacionais” de origem norte-americanas, de caráter privado, que ofereciam cursos profissionalizantes pagos por correspondência. Nessa mesma linha de atuação surgem respectivamente, em 1939 e 1941, o Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro, ainda em atuação no país, oferecendo formação profissional a distância.

Federal de Mato Grosso (UFMT) realizou o processo seletivo para o curso de Licenciatura de Formação de Professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Em fevereiro de 1995 tiveram início as atividades do curso para os 352 alunos classificados no processo de seleção (PRETI, 2009).

O modelo desenvolvido pela UFMT⁵⁶ firmou-se como modelo para a criação de outros cursos em outras universidades federais e estaduais brasileiras. A iniciativa foi estruturada com o uso de materiais impressos, mediação tutorial a distância com a utilização de TICs além de tutoria presencial nos polos de apoio aos alunos (PRETI, 2009).

Em 1996, com a Lei nº 9.394 em vigência, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ofereceu os primeiros cursos de mestrado a distância no país, na época a tecnologia predominante era a videoconferência. O objetivo da UFSC era integrar a Universidade ao setor empresarial com a utilização de tecnologias digitais e interativas de áudio e vídeo. Nesse sentido, a experiência da UFSC foi pioneira considerando-se que por meio dela formou-se uma geração de gestores em EaD em diversas instituições (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

No período de 1994 a 1997 além da UFSC outras IES desenvolveram estudos e pesquisas em EaD. Entre elas destacam-se: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Anhembi-Morumbi, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Centro Universitário Carioca (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

Também neste período foram realizados investimentos em tecnologias digitais para a criação ambientes virtuais de aprendizagem; estabeleceram-se metodologias próprias para a produção de conteúdos em apoio as atividades desenvolvidas em ambientes multimídia; foram desenvolvidas estruturas logísticas para o oferecimento de cursos a distância em âmbito nacional (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

Outras ações realizadas no sentido de estruturar as instituições para o oferecimento de EaD foram: criação de estratégias de gerenciamento administrativo; abordagens pedagógicas para oferecer suporte tutorial *on-line* aos alunos; estruturação de equipes de desenvolvimento

⁵⁶O modelo desenvolvido pela UFMT foi resultado de uma parceria realizada em 1992 com a *Tèle-Université Du Québec* para a formação de profissionais para atuar em educação a distância (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

tecnológico digital para o oferta dos primeiros cursos *on-line* no país (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

O início da oferta de cursos de pós-graduação em nível de especialização (cursos *lato sensu*), em 1998, provocou uma expansão dessa modalidade no país. Nessa época pesquisas em tecnologia, desenvolvimento de conteúdos e estratégias de mediação se intensificaram e as instituições passaram a requerer certificação junto ao MEC. Em 2002 o MEC certificou junto aos Conselhos Estaduais de Educação quatro IES para atuar na modalidade a distância. Nesse período, já eram contabilizados 60 cursos ativos com cerca de 84.300 alunos matriculados (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010). A **Tabela 1** apresenta o crescimento da EaD no Brasil no período de 2000 a 2007.

Tabela 1 - IES que atuavam na EaD por categoria administrativa - série histórica: 2000-2007

IES que atuavam na modalidade EaD - 2000-2007					
Ano	Total	IES-Federais	IES-Estaduais	IES-Municipais	IES-Privadas
2000	7	3	4		
2001	10	5	5		
2002	25	9	7		9
2003	38	14	8		16
2004	47	13	10	1	23
2005	73	15	10	2	46
2006	77	22	10	1	44
2007	97	34	13	1	49
Totais	374	115	67	5	187

Fonte: Torres; Vianney; Roesler (2010), com adaptações.

Conforme demonstrado na **Tabela 1**, no período entre 2003 a 2007, ocorreu um crescimento significativo no número de IES que obtiveram certificação para oferecer cursos na modalidade EaD. A **Tabela 1** revela que no período de 2000 a 2007 as IES públicas representavam 50% de todas as instituições que ofereciam educação em nível superior na modalidade a distância. A **Tabela 2** mostra o número de instituições que oferecem cursos superiores em EaD no Brasil em 2018.

Tabela 2 - IES que atuam na EaD no Brasil, por categoria administrativa e região geográfica em 2018

IES que atuam na modalidade EaD - 2018					
Região	Total	IES-Federais	IES-Estaduais	IES-Municipais	IES-Privadas
Centro-Oeste	51	11	3	-	37
Nordeste	94	24	13	-	57
Norte	35	16	4	-	15
Sudeste	269	29	9	1	230
Sul	126	16	7	1	102
Totais	575	96	36	2	441

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em dados do e-MEC (BRASIL, 2018c).

Conforme pode ser observado na **Tabela 2**, já com dados de 2018, o número de instituições que atuam oferecendo cursos superiores em educação a distância segue mantendo tendência de crescimento.

Enquanto no período de 2000 a 2007 havia um equilíbrio entre o número de IES públicas e privadas no oferecimento de EaD o mesmo não se constata na Tabela 2. O que se verifica é que, transcorridos 11 anos, o setor privado detém cerca de 76,7% do número de instituições⁵⁷ que oferecem educação superior na modalidade a distância. A **Tabela 3** retrata o número de cursos oferecidos no Brasil no período de 2009 a 2016⁵⁸.

Tabela 3 - Cursos de graduação na EaD por categoria administrativa - série histórica: 2009-2016

Cursos de graduação na EaD - 2009-2016					
Ano	Total	IES - Federais	IES - Estaduais	IES - Municipais	IES-Privadas
2009	844	279	119	2	444
2010	930	302	106	16	506
2011	1.044	334	111	20	579
2012	1.148	325	125	61	637
2013	1.258	313	132	61	752
2014	1.365	298	96	33	938
2015	1.473	295	97	30	1.051
2016	1.662	296	111	42	1.213
Totais	9.724	2.442	897	265	6.120

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do Censo da Educação Superior 2016, INEP(2016).

Em relação ao número de cursos oferecidos a **Tabela 3** evidencia que no período de 2009 a 2016, as IES privadas estiveram à frente com 63% dos cursos oferecidos. No âmbito das IES públicas, as “Federais” lideraram o número de cursos, seguida das IES “Estaduais” e “Municipais”.

Os números revelados nas **Tabelas 1, 2 e 3** evidenciam a superioridade numérica das IES privadas, que no Brasil são controladas por uns poucos grupos que atuam no setor da educação. Esse fato, por si só, para determinados segmentos da comunidade educacional, é

⁵⁷ A superioridade numérica das IES privadas no oferecimento de EaD, em parte, se dá por conta das políticas públicas implementadas pelo governo federal, a partir da década de 1990, que incentivam o acesso de estudantes ao ensino superior. São exemplos dessas políticas: o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999, este programa é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas (BRASIL, 2018e; 2018d).

⁵⁸ Nos anos de 2006, 2007, 2008 o número de cursos de graduação na modalidade EaD foram, respectivamente, 349, 408 e 647, no entanto, nesse período as informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não foram categorizadas, inviabilizando assim a apresentação do número de cursos conforme a categoria administrativa.

motivo suficiente, por exemplo, para que a educação a distância seja vista com suspeição em relação à sua credibilidade, legitimidade e respeitabilidade (CASTANHEIRA; PAIM; DINIZ, 2013; HELENE, 2014; SILVA, 2017). A respeito da significativa expansão do número de IES, cursos e matrículas nas instituições privadas que atuam na modalidade EaD, Segenreich (2006) já apontava que a discrepância entre a EaD pública e privada tenderia a se acentuar.

Críticos da modalidade argumentam que o fato da expansão da EaD ser liderada pelo setor privado pode comprometer, entre outros aspectos, a qualidade da educação que é oferecida àqueles que buscam esta modalidade educativa (TORRES; LIMA, 2007; LIMA, 2007). Não é um argumento a ser ignorado, pelo contrário, grandes grupos educacionais visando o lucro ou com o intuito de bloquear a entrada de novas IES no setor tem adotado estratégias de mercado agressivas, em detrimento de aspectos como a qualidade e compromisso social com a modalidade, no sentido de manter sua hegemonia no campo da educação a distância (PATTO, 2012; DANTAS, 2017).

Ainda em termos quantitativos, o Censo da Educação Superior 2016, realizado pelo INEP, órgão vinculado ao MEC, através da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), divulgou em 2018, um panorama da modalidade da educação a distância no Brasil. Os dados abrangem um período de 10 anos (2006-2016). As **Tabelas 4, 5 e 6**, apresentam, respectivamente, a evolução do número de *matrículas*, *ingressantes* e *concluintes* em cursos de graduação na modalidade a distância no país no período de 2006 a 2016.

Tabela 4 - Matrículas em EaD por categoria administrativa - série histórica: 2006-2016

Matrículas na EaD - 2006-2016					
Ano	Total	IES -Federais	IES -Estaduais	IES - Municipais	IES-Privadas
2006	207.206	17.359	21.070	3.632	165.145
2007	378.786	25.552	76.275	1.382	275.577
2008	727.261	55.218	219.240	3.830	448.973
2009	838.125	86.550	86.059	87	665.429
2010	930.179	104.722	76.414	466	748.577
2011	992.927	105.850	71.152	922	815.003
2012	1.113.850	102.211	64.778	14.635	932.226
2013	1.153.572	92.344	46.929	15.280	999.019
2014	1.341.842	96.482	39.181	3.710	1.202.469
2015	1.393.752	81.463	43.988	2.942	1.265.359
2016	1.494.418	73.674	45.479	3.448	1.371.817
Totais	10.571.918	841.425	790.565	50.334	8.889.594

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do Censo da Educação Superior 2016, INEP(2016).

Conforme a **Tabela 4**, entre as IES públicas, as “Federais” lideraram o número de matrículas no período retratado (8%), seguida das categorias “Estaduais” (7,5%) e “Municipais” (0,5%). A série histórica revela ainda, que com um percentual de 84%, o setor privado supera em muito o setor público no número de matrículas na educação a distância.

Tabela 5 - Ingressantes em cursos de graduação na EaD por categoria administrativa série histórica: 2006- 2016

Ingressantes em cursos de graduação na EaD - 2006-2016				
Ano	Total	IES-Federais	IES- Estaduais	IES-Municipais
2006	32.627	15.723	13.085	3.819
2007	79.955	21.585	55.952	2.418
2008	185.859	25.140	156.130	4.589
2009	43.186	30.018	13.074	94
2010	40.174	33.143	6.481	550
2011	34.045	26.497	7.059	489
2012	48.527	33.759	7.792	6.976
2013	36.906	26.064	3.218	7.624
2014	43.915	35.455	6.520	1.940
2015	30.323	14.010	15.434	879
2016	24.490	15.512	7.259	1.719
Totais	600.007			

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do Censo da Educação Superior 2016, INEP(2016).

Dos dados apresentadas na série histórica 2006-2016, destacam-se os anos de 2008 e 2012, respectivamente, com o maior contingente de ingressantes e concluintes em cursos de graduação na modalidade a distância.

Tabela 6 - Concluintes em cursos de graduação na EaD por categoria administrativa série histórica: 2006 - 2016

Concluintes de cursos de graduação na EaD - 2006-2016				
Ano	Total	IES-Federais	IES-Estaduais	IES-Municipais
2006	12.146	1.127	10.271	748
2007	3.509	1.895	1.508	106
2008	8.175	1.598	5.573	1.004
2009	19.073	1.934	17.139	0
2010	12.190	6.503	5.687	0
2011	23.699	12.774	10.906	19
2012	35.152	14.895	17.885	2.372
2013	23.017	7.544	12.744	2.729
2014	16.051	8.096	7.526	429
2015	15.700	9.846	5.548	306
2016	15.303	9.769	4.986	548
Totais	184.015			

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do Censo da Educação Superior 2016, INEP(2016).

Verifica-se ainda que do universo de ingressantes (600.007), cerca de 30,7% (184.015) concluíram a graduação.

A história da EaD no Brasil, no âmbito do nível superior, conta com uma trajetória de pouco mais de duas décadas, cuja iniciativa pioneira foi desenvolvida pela UFMT em 1994. Durante esse percurso a modalidade experimentou uma série de situações, nem sempre favoráveis.

No entanto, em que pesem os obstáculos existentes à implantação dessa modalidade educacional, não se pode ignorar uma realidade que demanda “[...] uma educação diferenciada que instrumentalize o trabalhador, o cidadão, a compreender e a superar os novos desafios no campo da produção e da vida política e social” (PRETI, 2009, p. 32).

A passagem do século XX para o XXI foi, e sobretudo, ainda é caracterizada por rupturas que “[...] descortinam horizontes novos, que abrem espaços para a construção de um novo tipo de homem e de sociedade para o terceiro milênio” (PRETI, 2009, p. 32).

Nesse contexto, a EaD tem o potencial de fazer com que a educação, a formação e os conhecimentos sejam realmente um bem de todos, e não de minorias, facultando a milhares de excluídos a possibilidade de realizar seus sonhos e utopias (PRETI, 2009; ARETIO, 2014).

Ciente deste potencial a UEMS tem desenvolvido ao longo de oito anos, programas de EaD com vista a atingir um dos elementos da sua missão institucional que consiste em ampliar a oferta de educação superior no estado de MS, principalmente nas regiões mais distantes e desprovidas de sistemas tradicionais de educação, como é o caso das localidades em que a UEMS atua oferecendo seus programas em EaD.

2.4.4. As bases legais da Educação a Distância no Brasil, da Lei nº 9.394/1996 até o Decreto nº 9.057/2017

Para Montesquieu, *apud* SECONDANT (1996, p. 11), todos os seres possuem suas leis, visto que essas “[...] em seu significado mais extenso, são as relações necessárias que derivam da natureza das coisas [...]”. Assim, partindo do princípio de que as leis são vitais, derivando-se da natureza de seu objetivo, estas se tornam importantes à medida que regularizam atos, processos e procedimentos. Nesse sentido, a legislação prescrita pelo Executivo Federal relacionada à modalidade da EaD se faz necessária, pois além de regulamentá-la, confere segurança à sociedade ao demistificar a crença de que, por se tratar de uma modalidade educacional diferente da educação presencial, tradicional, existam diferenças de qualidade entre cursos oferecidos entre àquela e esta modalidade (LESSA, 2018).

No Brasil o primeiro e fundamental passo de inserção concreta da EaD no sistema formal educacional brasileiro ocorre por ocasião da promulgação da Lei nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996 (LOBO NETO, 2006; SEGENREICH, 2013).

Também denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵⁹, esta Lei abriu possibilidades para o oferecimento de cursos regulares a distância ao mesmo tempo em que coloca a EaD em situação de igualdade com a educação presencial, e mais, estabelece a obrigação do poder público em desenvolver programas de educação a distância (BRASIL, 1996a).

Embora sob o aspecto legal, a LDB situe a EaD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (VIANNEY, 2006; CHIANTIA, 2008) esta Lei não caracteriza a modalidade de educação a distância. A caracterização dessa modalidade passaria a ser estabelecida em 10 de fevereiro de 1998 por força do Decreto nº 2.494/1998⁶⁰, no qual, em seu Art. 1º, encontra-se assentado que

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, 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 (BRASIL, 1998).

Apesar de sua menção na LDB em 1996, e posterior caracterização por meio do Decreto nº 2.494 em 1998, a EaD permanecia apenas enunciada. Embora sujeitas a futuras regulamentações, o Art. 80 da LDB, Título VIII: Das Disposições Gerais, trazia algumas determinações sobre a modalidade educacional a distância:

- a) o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância;
- b) o ensino a distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada;
- c) a educação a distância organiza-se com abertura e regime especiais;
- d) a educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;
- e) caberá à União regulamentar requisito para realização de exames; para registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância;

⁵⁹ As siglas LDBN e LDBEN também são utilizadas para referenciar a Lei nº 9.394/1996.

⁶⁰ O Decreto nº 2.494 de 10/02/1998 foi revogado pelo Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, o qual traz uma nova definição para a modalidade educacional a distância.

- f) caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar sua implementação;
- g) poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;
- h) a educação a distância terá tratamento diferenciado, que incluirá: custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão; concessão de canais exclusivamente educativos; tempo mínimo gratuito para o Poder Público, em canais comerciais.

Como tantos dispositivos inscritos na Constituição e nas Leis, a LDB carecia de normas que permitissem sua utilização, assim, muitos outros decretos, portarias, normas e diretrizes foram escritos, avaliados e sancionados no sentido de regulamentá-la. O **Quadro 8** apresenta alguns dos marcos institucionais pertinentes à educação superior na modalidade a distância instituídos pelo Executivo Federal.

Quadro 8 - Marcos institucionais da Educação a Distância no Brasil - 1996 a 2017

Marco	Descrição
Lei nº 9.394, de 20/12/1996. ⁶¹	A LDB em seu Art. 80 traz a primeira menção legal em relação a educação superior a distância. A incorporação da EaD no sistema educacional brasileiro é atribuída ao então senador Darci Ribeiro, defensor da modalidade como recurso para a modernização e ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.
Portaria MEC nº 301, de 7/04/1998.	Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
Resolução CES/CNE nº 1, de 3/04/2001.	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação na modalidade a distância conforme Art. 3º e seus §§ 1º, 2º e 3º.
Portaria MEC nº 2.253, de 18/10/2001.	Estabelece que as IES do sistema federal de ensino poderão 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 excedam a vinte por cento (20%) do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.
Portaria MEC nº 4.059, de 10/12/2004.	Regulamenta 20% de disciplinas a distância. Revoga a Portaria MEC nº 2.253/2001.

continua

⁶¹ Antes da Lei nº 9.394/1996, já haviam sido instituídos no Brasil três outros dispositivos versando sobre as diretrizes da educação nacional, foram eles: Decreto-Lei nº 4.244/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, título atribuído a Gustavo Capanema, então Ministro de Estado à época) este dispositivo trazia os primeiros registros oficiais e legais mencionando aEaD como recurso de aprendizado. Os artigos 91, 92 e 93 deste Decreto legitimaram a EaD como forma de se realizar estudos sem a observância do sistema escolar formal, podendo o estudo ocorrer de acordo com a particularidade de cada aluno. Essa legislação deu os primeiros sinais de flexibilidade na gestão dos estudos (BRASIL, 1942); Lei nº 4.024/1961, por meio deste marco foram instituídas regras amplas para a educação brasileira, no entanto no corpo desta lei não constavam referências à EaD, seja como modalidade, seja em relação à utilização de recursos tecnológicos como instrumento para potencializar a oferta educacional no país (BRASIL, 1961); Lei nº 5.692/1971, pela primeira vez um dispositivo legal do Executivo Federal faz menção direta ao uso de recursos de comunicação para viabilizar a EaD no país. O Art. 25 indicava rádio, televisão e materiais didáticos como instrumentos para promover o ensino em cursos complementares. Os Arts. 50 e 51, por sua vez, mencionavam a educação suplementar e recursos de EaD como estratégias de inclusão educacional. A Lei nº 5.692/1971 trazia em seu corpo a menção de EaD como possibilidade de escolarização da força de trabalho já em atuação, visando ações integradas de sistemas educativos com empresas para a disseminação de formação complementar por meio da modalidade (BRASIL, 1971).

Decreto nº 5.622, de 19/12/2005.	Regulamentou o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <i>Revoga o Decreto nº 2.494/1998</i> . Traz uma nova definição para a EaD ao caracterizá-la como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
Portarias MEC nº 2.201, de 22/06/2005 e nº 873, de 7/04/2006.	Autorizam em caráter experimental, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC.
Decreto nº 5.773, de 9/05/2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto nº 5.800, de 08/06/2006	Institui o Sistema UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
Portaria Normativa nº 2, de 10/01/2007.	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância e regulamenta a criação de polos para realização de encontros presenciais obrigatórios.
Lei nº 11.502 de 11/07/2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES
SEED/MEC 08/2007 (Referenciais de qualidade para a educação superior a distância)	A pedido do MEC uma comissão de especialistas foi composta para sugerir mudanças na primeira versão (elaborada em 2003) dos referenciais de qualidade para educação a distância. Embora sem força de lei o documento resultante é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. As orientações contidas no documento são indutoras, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD no Brasil.
Portaria Normativa nº 40, de 12/12/2007.	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Este sistema também disponibiliza informações sobre IES que atuam com a modalidade distância.
Decreto nº 6.303, de 12/12/2007.	Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, (Arts. 10,12,14,15 e 25), de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria nº 318, de 02/04/2009	Transfere para a CAPES a operacionalização do Sistema UAB.
Portaria nº 10, de 02/07/2009.	Fixa critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> e dá outras providências.
Portaria nº 1.326, de 18/11/2010.	Aprova instrumento de avaliação de cursos de graduação a distância.
Decreto nº 9.057 de 26/05/17.	Revoga o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 e o Art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12/12/2007 e aponta para importantes mudanças na oferta de cursos a distância no país.
Portaria Normativa nº 11, de 20/06/2017.	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 26/05/2017.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Torres; Vianney; Roesler, 2010; Martins, 2016.

Do **Quadro 8** depreende-se que a regulamentação da Ead no Brasil caracteriza-se pela dinamicidade. A partir da primeira menção oficial expressa na Lei nº 9.394/1996

transcorreram 22 anos e pelos atos, até o momento, emanados do Executivo Federal é possível admitir que trata-se de uma questão em aberto, em formação.

Dos marcos institucionais apresentados no **Quadro 8** destacam-se dois: os Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 9.057 de 26 de maio de 2017.

O Decreto nº 5.622/2005, ao regulamentar o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996, além de trazer o entendimento oficial a cerca do significado de educação a distância, entre outros aspectos, descreveu e disciplinou as características dos polos de ensino a distância, entendidos como unidades descentralizadas (próprias ou conveniadas) para o atendimento didático-administrativo dos alunos a distância; autorizou a criação de cursos de mestrado e doutorado a distância; incorporou na legislação educacional o princípio da autonomia universitária em relação à EAD; determinou a aplicação integral da Lei nº 10.861/2004 (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES) à educação superior a distância. Este dispositivo foi considerado o primeiro marco regulatório da EaD no Brasil tornando-se o referencial para todos os desdobramentos ocorridos no campo da modalidade.

O Decreto nº 9.057 de 26 de maio de 2017 ao ser promulgado, revoga o Decreto nº 5.622/2005 e, ao ser normatizado pela Portaria Normativa nº 11 de 20/06/2017 estabelece uma nova base de estrutura regulatória para a oferta de EAD no país.

O **Quadro 9** apresenta um comparativo de algumas situações pertinentes à EaD antes e depois da promulgação do Decreto nº 9.057/2017.

Quadro 9 - Decreto nº 9.057/2017 e seus impactos na EaD

	Antes do Decreto nº 9.057	Depois do Decreto nº 9.057
Relação entre modalidade presencial e a distância	A instituição só podia ser credenciada para a modalidade a distância se oferecer cursos na modalidade presencial.	A instituição pode ser credenciada somente para a modalidade a distância.
Instituições públicas de ensino superior	Instituições públicas precisavam solicitar certificação para atuar na EAD, assim como as instituições privadas.	Instituições públicas estão automaticamente autorizadas a ofertar cursos na modalidade a distância devendo ser recredenciadas pelo MEC em até 5 anos após a oferta do primeiro curso EaD.
Processo de certificação	O processo envolvia visita à sede e aos polos solicitados. Todo o processo poderia levar em média de 3 a 4 anos.	O processo será centralizado na visita à sede da instituição, sem visitas a polos. Cada instituição terá direito a abrir um número de polos por ano em função do seu <i>ranking</i> no Conceito Institucional (CI) e no Índice Geral de Cursos (IGC). A ser divulgado em portaria complementar.

continua

final do Quadro 9		
Critério dos indicadores de qualidade CI e IGC	O desempenho de qualidade das instituições de ensino superior medido pelo MEC em avaliações oficiais tinha pouca relevância para a autorização e número de polos de apoio presencial.	O número de polos que cada instituição poderá abrir será impulsionado por um bônus regulatório, com base no Conceito Institucional (CI). O Índice Geral de Cursos (IGC) também pode ser usado.
Polos de apoio presencial	Havia exigências rígidas para a estrutura física dos polos e seu papel didático-pedagógico.	As exigências serão suavizadas. Por exemplo, será permitido o uso da biblioteca digital em substituição da física. A instituição poderá definir o papel do polo em função de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Fonte: Adaptado de Giardino e Olmos (2017) *apud* Longo (2017, p. 17).

O Decreto nº 9.057/2017⁶² traz em seu corpo diversas inovações com vistas a flexibilizar procedimentos e requisitos em relação àquelas IES que, a partir de agora, pretendem oferecer a modalidade educacional a distância.

Essas flexibilizações tem gerado divergências na área da educação a distância. O MEC alega que o Decreto nº 9.057/2017 ao flexibilizar as regras pode ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, melhorar a atuação regulatória no campo da EaD ao aperfeiçoar procedimentos, ao mesmo tempo em que desburocratiza fluxos e reduz o tempo na análise de processos (BRASIL, 2017b).

Contrapondo-se aos argumentos governamentais, há aqueles que embora reconheçam que uma legislação mais flexível dê mais liberdade para as IES trabalharem em seus programas de EaD, há o risco daquelas instituições que objetivam lucros exorbitantes desconstruam o esforço governamental no sentido de construir uma nova base estrutural para a modalidade. Especialistas acreditam que o êxito na implementação das mudanças expressas nesse novo marco regulatório dependerão da eficiência do governo em avaliar e acompanhar as IES e seus respectivos programas em EaD (BRASIL, 2017c).

O Decreto nº 9.057/2017, que viria a se constituir no atual marco regulatório da EaD no Brasil, é o resultado de iniciativas desencadeadas em meados de 2012 por meio de um Grupo de Trabalho constituído no âmbito do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CC-PARES), órgão assessor responsável por subsidiar a Secretaria de Regulação e Supervisão da

⁶² Elogiado e criticado pela comunidade educacional esse dispositivo aponta para importantes mudanças na oferta de cursos a distância no país. Uma das mudanças, foco de críticas, dizia respeito à utilização da EaD em situações emergenciais (falta de professores, por exemplo) no ensino de nível fundamental (Capítulo II, art. 8º, inciso I - Ensino Fundamental). Em relação a isso o Governo alegou erro material na redação do referido artigo revogando-o logo em seguida ao publicar um decreto retificador (BRASIL, 2017a).

Educação Superior (SERES) do MEC na formulação de políticas regulatórias e de supervisão da educação superior (MARTINS, 2016).

Na época em que os trabalhos foram iniciados as discussões pautavam-se a cerca da revisão do marco regulatório vigente

[...] de forma a atualizar os conceitos, critérios e indicadores de avaliação dos cursos superiores a distância, considerando as novas tecnologias e metodologias disponíveis, bem como a preocupação com a expansão qualificada do ensino superior, prioritariamente em regiões menos atendidas[...] (MARTINS, 2016, p. 48).

No Brasil, assim como em outras regiões do mundo, a EaD é reconhecida pelo seu potencial de difusão e democratização da educação, seja como alternativa para melhoria da inclusão social, seja para a melhoria dos índices quantitativos e qualitativos dos sistemas educacionais (LESSA, 2011). Assim, face as limitações do sistema educacional convencional, somadas a um cenário de “[...] instabilidade e mutação dos mercados de trabalho os quais demandam novos paradigmas a fim de se atingir cidadania, desenvolvimento e justiça social” (LESSA, 2011, p. 18), a EaD apresenta-se como opção viável para se atingir o ideal da universalização da educação preconizado na Constituição Federal de 1988 (COSTA; FOFONCA; SARTORI, 2018).

Apesar dos avanços ocorridos com o reconhecimento oficial da EaD a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 e posterior regulamentação de seu Art. 80, ainda há um caminho a ser percorrido para que a modalidade ocupe um lugar de destaque no meio educacional (LESSA, 2011).

Assim, objetivando a qualidade do processo da EaD, a legislação que regulamenta o setor deve ser enxergada como fundamental para a superação dos preconceitos, do paradigma da qualidade e da estigmatização que tem dominado a trajetória da educação a distância no país (LESSA, 2011; SEGENREICH; CASTRO, 2012; SEGENREICH, 2013).

Ainda em relação a legislação e regulamentação da EaD, Litto e Formiga (2009, p. 45), embora reconheçam a inquestionável importância dos legisladores educacionais alertam para o fato de que no Brasil “[...]quanto mais se legisla, piores são as consequências para a qualidade da educação brasileira”.

Conforme os autores, para que o excesso legislativo, traço cultural brasileiro, não se torne tendência nos domínios da EaD, devido ao aodamento da proposição e envio de projetos de lei, decretos e outros institutos legais por parte do Poder Executivo, ao invés de trilhar por caminhos sinuosos e elitistas da legislação educacional, excluindo a sociedade e a

comunidade científico-tecnológica da discussão aberta e do diálogo construtivo, cabe ao legislador brasileiro proceder a consultas da comunidade educacional afeita a EaD, a especialistas e pesquisadores da modalidade antes de redigir seus pareceres que eventualmente se transformarão em futura legislação (LITTO; FORMIGA, 2009).

2.4.5. Modelos pedagógicos de Educação a Distância no ensino superior brasileiro

Os programas de EaD podem apresentar diferentes formatos e uma ampla variedade de combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos (SILVA, *et al.*, 2011), como decorrência não há um modelo único de implementação para os cursos que utilizam esta modalidade educativa.

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (MEC/SEED, 2007, p.7).

Seja no Brasil ou em outros países, não se constata, no campo da EaD, determinação legal ou científica que obrigue as IES a adotarem um único modelo organizacional no que se refere a métodos e tecnologias padrão para a operacionalização de seus programas na modalidade a distância (VALENTE, 2003; VIANNEY, 2008; MORAN, 2009).

Desde 1972, por ocasião da elaboração do Relatório Sucupira⁶³, até os dias de hoje estudos registram, por todo o mundo, uma pluralidade de soluções metodológicas empregadas na operacionalização de programas em EaD. No Brasil o MEC registra, desde 1998, um amplo e variado painel de modelos de educação a distância desenvolvidos nos setores educacionais públicos e privados (VIANNEY, 2008; BEHAR, 2009).

Conforme Vianney (2008) a não obrigatoriedade da adoção de um único modelo para implementação de programas em EaD justifica-se pelo fato de cada instituição contar com características organizacionais, abordagens metodológicas/acadêmicas e formas de adoção dos recursos tecnológicos próprios. Ademais, segundo este mesmo autor, não constam estudos que subordinem a efetividade da aprendizagem por educação a distância exclusivamente a um

⁶³ Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007) acadêmico, filósofo e jurista teve papel importante do âmbito do ensino superior brasileiro. Além da carreira acadêmica teve uma atuação destacada em órgãos como Conselho Federal de Educação, MEC e Unesco. Em 1972, após viagem de estudos à Inglaterra produziu um minucioso documento onde relatou a experiência do projeto de universidade aberta inglesa, este documento ficou conhecido como Relatório Sucupira. A possibilidade de democratizar o ensino superior, sem aviltamento da formação, a partir da experiência inglesa, rendeu-lhe muitas críticas (BOMENY, 2001, 2014).

ou outro modelo organizacional, pelo contrário há casos de IES que ao implementar seus programas, além de combinar diversos recursos tecnológicos, mesclam elementos de mais de um modelo pedagógico.

Ainda em relação à implementação de programas em EaD que utilizam a combinação de elementos de modelos distintos, Belloni (2005, p. 188) chama atenção para o fato de que estudos teóricos e análises de experimentos em EaD realizados em vários países indicam que

[...] delineiam-se claramente duas macro-tendências: por um lado, a convergência dos dois “paradigmas” de ensino (presencial e a distância), em decorrência de transformações sociais, sobretudo no mercado de trabalho; e, por outro, a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) à vida cotidiana e aos processos culturais e comunicacionais, criando novas necessidades e demandas educacionais e exigindo novos modos de organizar e ofertar o ensino.

Contra-pondo-se às tendências internacionais, o MEC⁶⁴, a partir de 2007, desencadeou uma série de ações de cunho legal no intuito de redefinir os contornos da EaD condicionando sua operacionalização, no âmbito das IES vinculadas ao sistema federal de ensino, a um modelo estritamente semipresencial⁶⁵. O argumento era que uma maior carga de ações presenciais - maior contato dos alunos com seus pares, professores, tutores, serviços de apoio como secretaria, biblioteca e laboratórios - na execução dos programas em EaD consignaria à modalidade uma aprendizagem com mais qualidade (VIANNEY, 2008).

No entanto, esta tentativa não prosperou uma vez que não foram apresentadas evidências nacionais ou internacionais que sustentassem a indução de uma única abordagem pedagógica a ser adotada pela EaD.

Embora o MEC, ao longo do tempo, tenha demonstrado preferência por um modelo de EaD que privilegie a metodologia semipresencial, o que de fato se observa é que no Brasil, desde o lançamento do primeiro curso superior a distância, em 1994⁶⁶, desenvolveram-se no país distintas abordagens metodológicas para a oferta de cursos na modalidade a distância.

⁶⁴ Compreendem os instrumentos utilizados pelo Governo Federal para tentar induzir um modelo semipresencial para a educação a distância a Portaria MEC n.º 02/2007 (<https://goo.gl/qA5HpD>); Portaria MEC n.º 40/2007 (<https://goo.gl/KTjcE4>); o Decreto n.º 6.303/2007 (<https://goo.gl/w9kp8t>); o documento editado e intitulado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC como Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (<https://goo.gl/EENliQ>) além de formulários para autorização (<https://goo.gl/KK3Qdt>), reconhecimento e renovação de cursos superiores a distância (<https://goo.gl/YZQxdQ>).

⁶⁵ O propósito era padronizar a atuação das instituições de ensino superior vinculadas ao MEC numa organização metodológica semipresencial, derivada do projeto implementado no estado do Rio de Janeiro pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (VIANNEY, 2008).

⁶⁶ O primeiro curso de graduação a distância a ser reconhecido pelo MEC (Portaria n.º 3220, 22/11/2002) foi oferecido pela UFMT. O curso fazia parte do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso” que tinha como meta profissionalizar todos os professores dos sistemas estadual e municipal de Educação, no estado de Mato Grosso. (PRETI, 2009).

No Brasil, no que tange ao ensino superior, a operacionalização dos programas em EaD vem sendo realizada por cinco vertentes metodológicas como pode ser observado no **Quadro 10** (VIANNEY, 2008).

Quadro 10 - Principais modelos pedagógicos adotados na EAD no Brasil

MODELO	CARACTERÍSTICAS
1. Teleducação via satélite	Geração e transmissão de teleaulas com recepção em franquias ou telessalas. Suporte de tutoria presencial e <i>on-line</i> aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital (CD) ou <i>on-line</i> , via internet.
2. Pólos de apoio presencial (semipresencial)	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou <i>on-line</i>). O modelo semipresencial, se propõe a interiorizar o ensino universitário ao combinar a educação a distância com a presencial em polos regionais, que funcionam como unidades presenciais de apoio para acesso dos alunos.
3. Universidade Virtual	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos, e destes entre si, contam com bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas
4. Vídeeducação	Atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamento para reprodução de aulas prégravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e <i>on-line</i> .
5. Unidade Central	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.

Fonte: Adaptado de Vianney (2008, p. 4); Vidal e Maia(2011).

Dentre os modelos do **Quadro 10** destaca-se o modelo semipresencial, adotado pelas Instituições vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), como por exemplo: as instituições do consórcio CEDERJ; UFMT; Universidade de Brasília (UNB); Universidade Alagoas (UFAL); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (VIANNEY, 2008).

2.4.6. Dos atores envolvidos nos programas de Educação a Distância

Como discutido no tópico anterior, há no campo da modalidade educativa a distância, uma multiplicidade de abordagens metodológicas e pedagógicas que podem ser utilizadas para a implementação de programas em EaD, o que resulta em uma diversidade de

possibilidades na composição dos recursos humanos e tecnológicos necessários ao projeto estrutural e posterior operacionalização de cursos nessa modalidade (MEC/SEED, 2007).

Independentemente da opção estabelecida os recursos humanos constituem a base para o funcionamento de programas em EaD. Funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância requerem profissionais qualificados nas mais diversas áreas.

Nesse sentido, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar na qual profissionais tais como pedagogos, professores, educadores, *designers*, pessoal da área administrativa, técnicos em informática, programadores e conteudistas, além de estarem em constante qualificação, devem atuar de forma integrada e articulada na consecução de projetos em EaD (BEHAR, 2009). O **Quadro 11** apresenta as categorias profissionais, que conforme o MEC, constituem-se naquelas essenciais, à experiências qualitativas no que se refere ao oferecimento de programas em EaD. São apresentadas também as principais atribuições de cada categoria profissional.

Quadro 11 - Equipe multidisciplinar em programas de EaD e respectivas atribuições

Atores	Atribuições
Docentes	a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir e elaborar o material didático para programas a distância; e) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem; f) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.
Tutor a distância	a) contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem; b) acompanhar e avaliar o projeto pedagógico do curso; c) mediar o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes; d) esclarecer dúvidas dos estudantes de acordo com o projeto pedagógico; e) promover espaços de construção coletiva de conhecimento; f) selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; g) participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto com os docentes.
Tutor presencial	a) auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa; b) esclarecer dúvidas dos estudantes em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; c) participar de momentos presenciais obrigatórios (avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados); d) manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso; e) dominar o conteúdo programático do curso.

continua

Técnicos-administrativos	<p>a) oferecer o apoio necessário para a realização dos cursos ofertados na sede da instituição ou nos polos descentralizados de apoio aos estudantes em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos; b) auxiliar o planejamento do curso, apoiar os professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, responsabilizar-se pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes; c) atuar em funções de secretaria acadêmica (registrar e acompanhar procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes; d) apoiar o corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância (distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuáiosde laboratórios e bibliotecas).</p>
Coordenador do pólo de apoio presencial	<p>a) responsabilizar-se pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade; b) conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade; c) prezar para que toda a infraestrutura esteja preparada para a viabilização das atividades; d) supervisionar o trabalho desenvolvido na secretaria da unidade; e) possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em MEC/SEED (2007) e Rodrigues e Schmidt (2011).

Cumprir destacar que além da equipe multidisciplinar apresentada, faz-se necessária, nas sedes das instituições que oferecem os cursos em EaD, a existência de infraestrutura que centralize a gestão dos cursos ofertados. Esses espaços ou unidades de suporte além de servirem de local para a condução de ações e políticas em EaD devem contar ainda com profissionais tais como coordenadores de curso e de tutoria, professores coordenadores de disciplina, auxiliares administrativos e outros profissionais em conformidade com a proposta dos programas ofertados (MEC/SEED, 2007).

2.4.7. Perfil do aluno em Educação a Distância

Existe um debate recorrente na comunidade acadêmica a cerca de qual é o público que é levado a estudar na modalidade a distância. O fato dado, e quanto a isso parece haver um aparente consenso (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007; COSTA, 2009), é que aqueles que recorrem à EaD, apresentam as seguintes características: são indivíduos adultos a partir dos 25 anos de idade, estão empregados, por vezes tem família constituída (e por isso mesmo optam por estudar a distância, uma vez que essa modalidade os desobriga de se ausentarem do convívio familiar por longos períodos), são pessoas preocupadas com o bem-estar social da comunidade na qual estão inseridos e, eventualmente já possuem alguma educação superior (PALLOF; PRATT, 2007).

LUBIAN *et al.* (2016, p.71) observam que “estudos realizados com alunos de vários cursos EAD têm evidenciado” também que estes estudantes adultos

[...] tendem a realizar uma aprendizagem passiva, apenas atendendo a orientações instrucionais, cumprindo as determinações dos componentes curriculares, sem vivenciar de forma significativa os processos de interação em que manifestam dúvidas, apresentam questionamentos e contribuem com todo o processo de aprendizagem.

Na EAD, em razão de as estratégias de ensino necessitarem ser organizadas para facilitar a aquisição de conhecimentos em processos autogeridos de aprendizagem, conhecer o perfil dos alunos matriculados é um dos fatores substantivos na construção de resultados dos programas dos cursos. Ter conhecimento de quem é o aluno matriculado, qual sua faixa etária, sua ocupação, as competências que já desenvolveu, ou aquelas que devem ser desenvolvidas e/ou possibilitadas por meio de orientações no Curso, merece a preocupação das Instituições que objetivam ensino competente e efetivo (LUBIAN *et al.*, 2016).

Garcia Aretio, já em 1994, delineava características pertinentes aos estudantes em EaD as quais, mais tarde, se mostrariam alinhadas com o perfil contemporâneo daqueles que estudam a distância. Pelas palavras do referido autor os estudantes da modalidade a distância

[...] es, generalmente, un adulto y, por tanto, una persona autónoma con capacidad de elegir responsablemente previendo las consecuencias y posibles efectos de las decisiones por las que haya optado. Además de esa autonomía y responsabilidad que distinguen al adulto no ha de obviarse la experiencia adquirida que influirá definitivamente en sus futuros aprendizajes. Su forma de aprender se fundamenta en su trabajo personal, individual e independiente. Ha de tomar decisiones constantes en su estudio para seleccionar medios, tiempo, lugar y circunstancias de aprendizaje, y, en ocasiones, también objetivos y contenidos (ARETIO, 1994, p. 126-127).

Belloni (1999) em conformidade com os autores anteriormente aludidos também reconheceu que a clientela de educação aberta e a distância era composta por adultos trabalhadores e que estudavam em tempo parcial, no entanto, por força das transformações sociais e das tendências vigentes à época, esta autora chamava atenção para o fato de que a clientela potencial da EaD, e também da educação convencional, iria se modificar rapidamente, tenderia a aumentar em número e se diversificaria para fazer frente às demandas específicas impostas pela lógica da globalização. Além disso, essa clientela se tornaria mais reflexiva e consciente da importância da educação e da formação contínua, ao mesmo tempo em que exigiria mais qualidade e liberdade de escolha (GIDDENS, 1991).

É também de Belloni a constatação de que em qualquer análise em EaD é fundamental que se considere

[..] as especificidades e a autonomia do aprendente adulto, o que implica não apenas conhecer e atender a suas necessidades e níveis de escolarização, como conhecer seus modos de estudo e aprendizagem e, o que é bem mais complexo, integrar efetivamente estes elementos na proposta pedagógica do ensino oferecido (2005, p.193).

Nesse sentido, e considerando que as experiências indicam tendência de maior adequabilidade desta modalidade aos indivíduos adultos, as propostas de implementação em EaD devem considerar a integração coerente e consistente de um conjunto de elementos, materiais, estratégias, conteúdos e metodologias que levem em conta as características fundamentais da modalidade.

Assim, a proposição de programas em EaD não deve perder de vista variáveis tais como: autonomia do aluno adulto, que por ser mais maduro considera-se ser mais capaz de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem; uma nova abordagem da função docente, que deve privilegiar uma atuação coletiva em detrimento de práticas rotineiramente individualizadas; integração dos meios de informação e comunicação com vistas a mediatizar o processo de ensino e aprendizagem; flexibilidade institucional e pedagógica, o que requer das instituições de ensino competência e inventividade (BELLONI, 2005).

A forma como os mecanismos que atuam no processo de aprendizagem funcionam nos adultos, a capacidade de autogestão ou autonomia em relação ao processo de aprendizagem e as competências desejáveis àqueles que recorrem à EaD são alguns dos aspectos que se associam ao perfil do público preferencial desta modalidade educativa, e que portanto serão brevemente discutidos.

Em relação à aprendizagem de adultos importa saber que toda e qualquer ação focada na educação, independentemente da modalidade de ensino, deve ser pensada a partir de uma abordagem educacional clara e que seja capaz de orientar qualquer decisão a ser tomada no âmbito do programa educacional desejado. Qualquer que seja a abordagem adotada ela deve considerar a multiplicidade de atores envolvidos e respectivos papéis para que os objetivos sejam alcançados (GOMES; PEZZI; BÁRCIA, 2005).

Sabe-se que na EaD a utilização integrada das tecnologias disponíveis proporcionam diversas possibilidades ao aluno que deseja estudar, ao mesmo tempo em que atendem as diferentes formas de aprendizagem. No entanto, as tecnologias por si próprias não são suficientes para garantir a aprendizagem. Nesse ponto a abordagem educacional se mostra fundamental.

No campo da EaD, não há uma concepção educacional específica, decorre daí a necessidade de se investigar o que mais se adéqua em termos de orientação de aprendizagem. Argumenta-se que que na aprendizagem de adultos uma única teoria não seja suficiente para fazer frente às especificidades dessa categoria de estudantes. Nesse sentido, o que se defende

é que se deve partir de diretrizes baseadas na pluralidade das teorias de aprendizagem já consolidadas com vistas a construir sujeitos que sejam ativos no seu próprio processo educacional (PALLOF; PRATT, 2007).

Nesse sentido, entende-se que os pressupostos pedagógicos, estabelecidos no século VII, e que ao longo do tempo contribuíram para o estabelecimento das bases organizacionais da educação formal contemporânea, aliados aos conceitos de interação, reflexão⁶⁷, construção do conhecimento⁶⁸, aprendizagem significativa⁶⁹ (ALMEIDA, 2009), somados aos princípios da andragogia⁷⁰ e heutagogia⁷¹, as quais extraem da pedagogia as bases conceituais para o desenvolvimento de metodologias educacionais, centradas na aprendizagem do aluno e nas relações que este estabelece com seu meio, sejam mais adequadas ao tipo de indivíduo (GOMES; PEZZI; BÁRCIA, 2005) e ao conjunto das novas necessidades, sobretudo econômicas, técnicas e científicas, das sociedades em que a instrução pública está sendo organizada (PIAGET, 2010).

A simples utilização das TICs no suporte à EaD para expor ao aluno o conteúdo curricular pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar-lhe o interesse pela aprendizagem desenvolvida por procedimentos pessoais de aprendiz ativo e autônomo, características estas sugeridas como necessárias aos sujeitos da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2009). Assim o desenho de programas em EaD não deve prescindir da

[...] associação de metodologias e estratégias diferenciadas que viabilizem a aprendizagem em contexto a partir da experiência de vida, da interação social e da educação transformadora e reflexiva, o contínuo desenvolvimento das pessoas em processos educativos de autogestão e co-gestão que lhes proporcionem novas aprendizagens para aplicar em situações cotidianas, lidar com as transformações e

⁶⁷ A ideia de que o ato de aprender decorre da ação reflexiva e que esta se relaciona com a aprendizagem encontra em John Dewey e Donald Schön duas de suas principais referências. Para Dewey, que precedeu e inspirou Schön, as pessoas aprendem fazendo. Sob a perspectiva de Dewey, o conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação após a sua realização (DEWEY, 1910, 1976, 1979). Schön por sua vez sustentava que o conhecimento é adquirido enquanto se realiza a ação, ou seja, no momento em que estamos refletindo a ação (SCHÖN, 1992, 2007).

⁶⁸ Na concepção piagetiana a elaboração do conhecimento surge de processos físicos ou mentais, que geram desequilíbrios entre o indivíduo e objetos com os quais ele se relaciona, do desequilíbrio resulta a assimilação (processo cognitivo pelo qual o indivíduo capta o ambiente e o organiza em novas estruturas mentais) ou acomodação (alterações que ocorrem nas estruturas mentais em função das particularidades do objeto a ser assimilado), processos a partir dos quais o conhecimento é construído (PIAGET, 2010).

⁶⁹ Sob a perspectiva vigotskyniana a aprendizagem significativa se origina no contexto, na interação social, no relacionamento contextual sócio-histórico, na negociação intersubjetiva e na construção coletiva de conhecimentos e valores, gerando contribuições efetivas e saltos qualitativos produzidos pela movimentação entre os níveis real e potencial de desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 1991, 2010).

⁷⁰ Definida como a arte e a ciência de orientar adultos em seu processo de aprendizagem com foco em suas experiências de vida, a andragogia (do grego *andros* - adulto; *agogus* - guiar, conduzir, educar) foi objeto de estudos de Lindeman (1926), Knowles (1998) e Knowles, Holton e Swanson (2005).

⁷¹ A heutagogia (do grego *heuta* - auto, próprio; *agogus* - guiar) incide sobre o desenvolvimento das pessoas para lidar com um mundo em contínua transformação, o que exige flexibilidade para atuar em espaços de trabalho carregados de incertezas. A abordagem volta-se para a formação de pessoas que possam ser proativas em lugar de simplesmente reativas além de comprometidas com a construção da cidadania (HASE; KENYON, 2000).

incertezas do mundo do trabalho, inserir-se criticamente na realidade assumindo-se como pessoas proativas, comprometidas com a construção da cidadania (ALMEIDA, 2009, p. 110).

Ademais, para que os programas em EaD alcancem seus objetivos, sua elaboração além de considerar condições para que o aluno adulto desenvolva as competências demandadas pelo contexto social hodierno, deve contar também com o adequado conhecimento dos motivos pelos quais este estrato de estudantes recorre à EaD (ARETIO, 1994), um vez que decorrerá daí a implementação das técnicas metodológicas mais apropriadas.

Para LUBIAN *et al.* (2016, p. 71) “as estratégias e abordagens de ensino são diferenciadas em relação ao ensino presencial e devem estar relacionadas ao perfil dos alunos e ao desenvolvimento de competências necessárias à autoaprendizagem”. Etimologicamente autonomia tem sua gênese no grego (*autós*-próprio, a si mesmo; *nomos*- lei, norma, regra) refere-se à capacidade de se autogovernar, autogerir-se. Para os gregos, por um lado, significava o pleno direito à liberdade política e econômica, por outro, significava a recusa ao subjugo da tirania. Autonomia se relaciona, pois, com democracia, cidadania.

No contexto pedagógico a autonomia está associada ao reconhecimento no outro da capacidade de participar, ter o que oferecer e poder decidir aliado ao potencial do sujeito em “tomar para si” sua própria formação sem uma dependência explícita de outrem (PRETI, 2000), ainda conforme Coelho e Haguenuer (2004, p.6) “[...] autonomia é a capacidade do estudante de se antecipar aos comandos dos professores e agregar voluntariamente várias tarefas, intensificando, assim, seu próprio ritmo de trabalho.”

Na história da EaD as referências aos termos autonomia⁷² e independência do aluno são recorrentes. Conforme Aretio (2014), o caráter autônomo e independente dessa modalidade educativa tem sido objeto de estudos desde a década de 1970, desde então “[...] a capacidade de se organizar para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia no processo de aprendizagem” (PRETI, 2000, p. 4), tem sido um dos traços que caracterizam e distinguem a EaD de outras modalidades educativas.

No âmbito da EaD, Moore (1993, p.31), conceitua a autonomia como sendo “[...] a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do

⁷² Sobre as bases teóricas da aprendizagem autônoma e independente ver Keegan (1996) parte II.

programa de aprendizagem”, o que significa dizer que a autonomia do aluno é diretamente proporcional à distância que este mantém do professor, isto é, quanto maior for a distância, maior será a autonomia do aluno, bem como, sua liberdade e responsabilidade para estudar independentemente.

Nos domínios da EaD a primeira incorporação do conceito de autonomia é atribuída aos acadêmicos Moore e Kearsley (GOTTARDI, 2015). Para estes autores o conceito de autonomia é relativo, uma vez que os alunos tem capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado, o que significa dizer que os programas em EaD podem ser definidos a partir do grau de autonomia que os alunos podem ter, ou que lhes seja permitido exercitar (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Por aprendizagem autônoma entende-se o processo de ensino e aprendizagem “[...] centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autoregular este processo” (BELLONI, 1999, p. 26). Segundo a autora, os adultos por apresentarem um grau mais elevado de maturidade, motivação e habilidades mínimas de estudo, encontram nesse modelo a forma mais apropriada de aprendizagem.

Arcúrio (2008) ao se referir à aprendizagem autônoma, circunscrita no âmbito da EaD, destaca que

[...] no que tange a educação a distância, ser um aprendiz autônomo é saber utilizar-se dos recursos tecnológicos que esta modalidade disponibiliza, adequando-os às reais necessidades individuais, o que significa dizer: flexibilidade de horário para o estudo, atendimento personalizado, inovação das metodologias de ensino, aperfeiçoamento e novas possibilidades de avaliação da aprendizagem, sem denegrir suas normatizações legais, assim como a ampliação de relacionamentos interpessoais (p. 2).

A aprendizagem autônoma é um processo que requer o envolvimento, compromisso e disciplina do aluno, “e deve ser buscada, exercitada e integrada no cotidiano das atividades profissionais e pessoais para que se torne algo próprio do sujeito (BASEGGIO; MUNIZ, 2009; COSTA, 2009)”, “embora o processo seja mediado pelo professor e pelas tecnologias, o aluno EaD precisa assumir a responsabilidade na sua construção de conhecimento.” (LUBIAN *et al.*, 2016, p. 71)

As transformações experimentadas pela sociedade contemporânea tem provocado nos sistemas educativos nacionais a necessidade destes repensarem suas práticas e métodos

formativos no sentido de dotar os indivíduos de habilidades e competências que os tornem capazes de interagir em um contexto social cada vez mais complexo e incerto (GOTTARDI, 2015).

No âmbito da formação profissional a capacidade de adaptação a novas situações, habilidade em gerir equipes multidisciplinares, disposição permanente para o aprendizado, autonomia para a tomada de decisões são requisitos desejáveis às diversas áreas profissionais (GOTTARDI, 2015).

Nesse cenário acredita-se que a EaD, por sua própria natureza, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, pode contribuir para a formação inicial e continuada de indivíduos mais autônomos, visto que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos da operacionalização dessa modalidade educativa (BELLONI, 1999; 2015).

A EaD, ao mesmo tempo que cumpre sua função social ampliando e facilitando o acesso à educação, provoca e requer mudanças nas formas pelas quais são conduzidos os processos de ensino e aprendizagem. De um lado o professor necessita desenvolver em sua prática docente uma plasticidade que lhe permita desempenhar seu papel em novos contextos, de outro, o aluno necessita aprender em meio a processos que requerem, além de autonomia e autoria, uma postura, participativa, dialógica e questionadora, pois entende-se que assim a EaD possibilitará aprendizagens significativas (LUBIAN *et al.*, 2016).

Em meio a esse contexto surgem questionamentos sobre que competências são necessárias para que o aluno em EaD possa usufruir efetivamente dos estudos.

A publicação de *Testing for Competence rather than Intelligence*, em 1973, por David McClelland teria dado início aos debates sobre o conceito de competência. Para este autor a competência estaria relacionada ao desempenho superior de uma pessoa na realização de uma tarefa ou na forma como ela reage diante de determinada situação (McClelland, 1973).

No entendimento de Fleury e Fleury (2001, p. 184) competência “é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo.” Competência, nesse contexto, significa portanto, saber fazer.

Durand (2005, 2007) ao associar aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho propõe um conceito de competência baseado em três dimensões:

conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim sob a perspectiva desse autor competência pode ser traduzida como o "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários ao desenvolvimento de um objetivo específico." (LUBIAN *et al.*, 2016, p. 71).

Perrenoud (2000, p. 1) define competência como “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” No contexto pedagógico este mesmo autor destaca que, para se desenvolver competências “é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los.” (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Considerando-se que a aprendizagem é o objetivo último de qualquer ação educativa, portanto, também na EaD, considerando-se também o protagonismo que os alunos assumem nessa modalidade educativa é desejável que, alicerçados em um desejo real de formação, estes desenvolvam competências necessárias à consecução exitosa dos programas nos quais encontram-se matriculados.

Nesse sentido, além de gerenciar o tempo destinado aos estudos e estabelecer objetivos e prioridades, Pallof e Pratt (2004) entendem que os alunos em EaD devem aprender a: evitar sobrecargas por acúmulo de atividades não resolvidas no tempo adequado; manifestarem-se e questionar quanto a dúvidas e/ou conteúdos; interagir com os colegas e professores; compartilhar informações; dominar e utilizar ferramentas tecnológicas digitais⁷³; realizar as atividades de acordo com as determinações legais e a ética; desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva; comunicar-se de forma eficaz em texto; ser flexíveis.

Depreende-se que as competências elencadas são “[...] características de alunos ativos, que se envolvem em seus aprendizados, que são capazes de planejar o quanto, como e de que forma realizarão as atividades de estudos de forma responsável[...]” (LUBIAN *et al.*, 2016, p. 72).

Cumprir registrar que no desenho de programas em EaD, além de se considerar as contribuições em conhecer o perfil do aluno é necessário também levar em conta as competências do corpo docente. Em relação a esse aspecto Arredondo (2003, p. 7) estende a necessidade do desenvolvimento de competências aos professores uma vez que cabe a eles o “[...] domínio do conteúdo que desenvolverá, domínio do ensino, de elaboração e de produção

⁷³ Sobre competências tecnológicas consultar UNESCO(2018) disponível em: <<https://goo.gl/oo6PGu>>.

de material didático, domínio dos recursos tecnológicos, capacidade de integrar o material didático e a aprendizagem do aluno, capacidade de resolver dúvidas e problemas que surgem no decorrer do processo, com a finalidade principal de manter a motivação e a participação e contribuir para que o aluno desenvolva competências e habilidades relacionadas à sua área de formação.”

2.5. O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Entre os anos de 1970 e 2005 ocorreram no Congresso Nacional, nas universidades públicas e no Poder Executivo inúmeras discussões sobre a necessidade de uma ação de grande porte na área de educação superior. Essas discussões tinham como foco principal “[...] a necessidade e pertinência da adoção da EaD, como metodologia que possa facultar o incremento do atendimento público na educação superior” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 73). Estas discussões culminaram com o desenvolvimento do projeto do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Comprometido com a expansão e interiorização da oferta de programas de educação superior, com vistas a reduzir as assimetrias educacionais do país, o Sistema UAB incorpora os seguintes propósitos:

[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados e dos municípios; ofertar cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento, ampliando o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; estabelecer um amplo sistema nacional de educação superior a distância e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (MOTA, 2007, p. 17-18).

A UAB não possui sede nem endereço, não se trata, portanto, de uma nova instituição educacional, a sigla faz referência a uma rede nacional experimental voltada para a pesquisa e para a educação superior formada pelo conjunto de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) em articulação e integração com um conjunto de polos municipais de apoio presencial (SEGENREICH, 2013, p. 39).

Inspirada no Consórcio CEDERJ⁷⁴ a UAB foi construída pelo MEC⁷⁵ e pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), no âmbito do

⁷⁴ O Consórcio CEDERJ foi criado em 2000 com o objetivo de oferecer educação superior em todo o estado do Rio de Janeiro, é formado por oito instituições públicas de ensino superior (Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET),

Fórum das Estatais pela Educação (FEE), para oferecer cursos e programas de educação superior a distância em parceria com as universidades públicas por meio de consórcios com municípios e estados da Federação (MOTA, 2007). Trata-se de uma política pública com vistas à expansão da educação superior e promoção de inclusão social, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MOTA, 2007).

O projeto da UAB foi apresentado oficialmente no II FEE e representa um marco decisivo no processo de consolidação da EaD no Brasil (PIMENTEL, 2006; MOTA, 2007). A UAB⁷⁶ foi instituída efetivamente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que normatizou o desenvolvimento da modalidade EaD e tem como finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006c; MOTA, 2007; COSTA; PIMENTEL, 2009).

Ao ser criado o Sistema UAB foi alocado na SEED/MEC, instituída pelo Decreto nº 1.917/1996 e extinta pelo Decreto nº 7.480/2011 (BRASIL, 1996b, 2011). A educação a distância, no contexto da UAB, esteve distribuída em diferentes instâncias dentro da estrutura da SEED/MEC. Com o intuito de institucionalizar o sistema UAB e promover sua expansão, o MEC, através da Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009, transferiu a responsabilidade pela

Instituto Federal Fluminense (IFF), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)). O Consórcio conta atualmente com cerca de 45 mil alunos matriculados em 15 cursos de graduação a distância (CEDERJ, 2018). O CEDERJ pode ser considerado como modelo híbrido de educação pois integra momentos on-line e momentos presenciais. Estruturalmente o CEDERJ fundamenta-se em cinco aspectos essenciais: a) material didático de apoio impresso e digital, elaborado para EaD; b) suporte ao aluno oferecido por tutores distância e presencial; c) estágios supervisionados; d) processo de avaliação presencial nos polos regionais e e) práticas laboratoriais (SPINDOLA; MOUSINHO, 2012).

⁷⁵ O MEC, em última instância o responsável pela educação no Brasil, tem se posicionado como um órgão regulador que define as políticas e diretrizes, que elabora os instrumentos e faz a avaliação do sistema (MUGNOL, 2009, p. 348).

⁷⁶ Três eventos marcam formalmente o início das atividades do Sistema UAB:

1) Em dezembro de 2005 através do Edital de Seleção n. 01/2005-SEED/MEC, que ficou conhecido como UAB-1, o MEC realizou a primeira chamada pública para Municípios/Estados e Distrito Federal que pretendessem apresentar propostas de instalação de Polos de Apoio de Presencial e também para as IES que desejassem ofertar cursos de graduação e pós-graduação para o sistema UAB, na modalidade a distância - semipresencial. Os cursos propostos por este edital começaram a ser ofertados em 2007 (UAB, 2005).

2) Em outubro de 2006 o MEC lançou o Edital de Seleção n. 01/2006-SEED/MEC, que nos moldes do edital anterior, ampliava o sistema UAB ficando conhecido como UAB-2. Os cursos criados por meio deste edital começaram a ser ofertados a partir de 2008 (UAB, 2006).

3) Em 2006 a partir de uma parceria entre a SEED/MEC, Banco do Brasil e IES Federais e Estaduais a UAB ofereceu um curso-piloto de Administração. Nesta iniciativa coube à UAB acompanhar o curso e ao Banco do Brasil financiar o projeto. A UFSC ficou responsável pelo suporte tecnológico e a produção do material didático (ABOUD-ANDRADE, 2010). Inicialmente o projeto-piloto visava atender principalmente o funcionalismo do Banco do Brasil, para tanto foram destinadas à Instituição Financeira três mil vagas distribuídas em sete universidades e 16 polos de apoio. No entanto devido a um termo de ajuste de conduta impetrado pelo Ministério Público, visando atender a demanda social, o número de vagas foi ampliado para 10 mil, distribuídas entre 25 universidades (18 federais e 7 estaduais) e 87 polos de apoio presencial (ABOUD-ANDRADE, 2010). Vale destacar que já nesta primeira experiência o modelo adotado pela UAB para a implementação do projeto-piloto seguiu o modelo do CEDERJ, que como já mencionado, atuava na modalidade a distância desde o ano 2000 (CEDERJ, 2018).

implementação do Sistema para a CAPES. Atualmente o Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) desta Fundação (BRASIL, 2009; COSTA; PIMENTEL, 2009).

O sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;

Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;

Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;

Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;

Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2014).

Conforme o parágrafo único, artigo 1º, do Decreto nº 5.800/2006 que instituiu o Sistema, são objetivos da UAB:

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

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

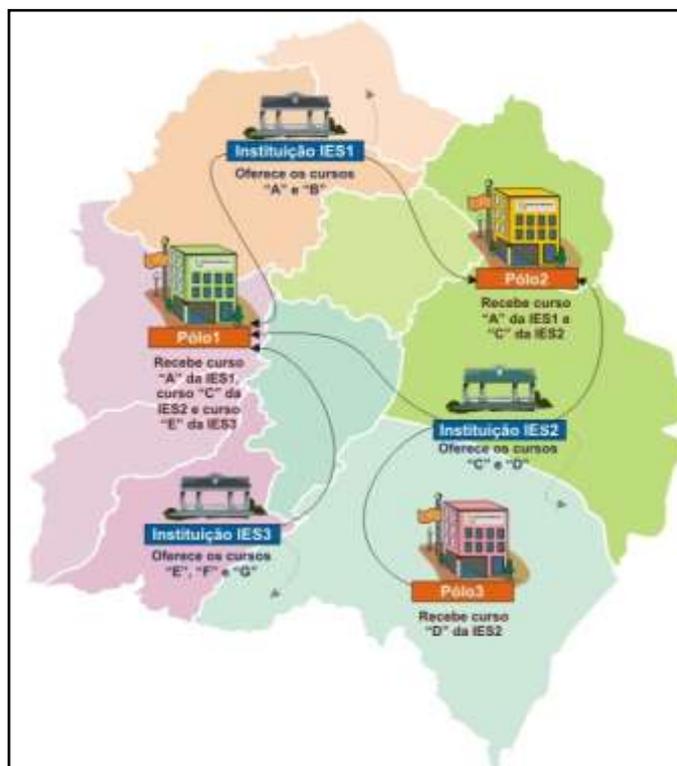
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006c).

O Sistema UAB funciona como articulador entre as IPES e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos⁷⁷ de apoio presencial.

⁷⁷ O polo de apoio presencial caracteriza-se como uma unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior (BRASIL, 2006b). Os polos, além de possuírem a infraestrutura adequada, devem ser selecionados com observância à necessidade de uma distribuição geográfica sustentável. Preferencialmente devem estar localizados em municípios de porte médio, que apresentem entre 20 e 50 mil habitantes, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior. Como regra geral dois polos devem respeitar uma distância mínima, em média, de 100 km (COSTA; PIMENTEL, 2009). Os polos UAB podem ser de dois tipos: efetivo ou associado; efetivo quando a entidade mantenedora responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, for um ente estadual ou municipal; associado

Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presenciais, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos (BRASIL, 2006c; COSTA; PIMENTEL, 2009). Esta articulação baseia-se em quatro ações principais que definem o modo de operar da UAB, sendo elas: o financiamento; a avaliação institucional; a articulação institucional e a indução de modelos de EaD (COSTA; PIMENTEL, 2009). A **Figura 3**, a seguir, sintetiza esse funcionamento.

Figura 3 - Síntese do funcionamento do Sistema UAB.



Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/4Yaxnv>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

A UAB realiza a seleção das IPES e dos polos de apoio presencial através da publicação de editais públicos. Esses editais dividem as responsabilidades pela implantação dos cursos a distância entre o MEC, o município sede ou governo do estado e as IPES. Desta forma, as despesas com infra-estrutura física nas instituições e o custeio total dos cursos, envolvendo o pagamento de bolsas para docentes e tutores fica sobre a responsabilidade do MEC; as despesas com a infra-estrutura física e de pessoal do pólo de apoio presencial fica sob a responsabilidade da prefeitura sede ou do governo do estado e as IPES's ficam com a

quando a entidade mantenedora for uma IES integrante do sistema UAB. Polos UAB associados geralmente localizam-se em um *campus* de uma IES (BRASIL, 2018f).

responsabilidade da elaboração do projeto pedagógico, da gestão acadêmico-administrativa dos cursos e da certificação dos alunos (COSTA e PIMENTEL, 2009).

Cada instituição integrante da UAB tem dois representantes, indicados pelo reitor, nominados Coordenador UAB e Coordenador UAB adjunto que representam a instituição junto à Diretoria de Educação a Distância da CAPES. As decisões do sistema UAB são apoiadas nos seguintes fóruns: Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (ForUAB)⁷⁸, Fóruns Regionais de Coordenadores de Pólo⁷⁹ e Fóruns de Área de Coordenadores de Curso da UAB. Esses fóruns se reúnem anualmente e contam com um ambiente virtual a sua disposição para a realização das discussões e das interações necessárias (COSTA; PIMENTEL, 2009).

A partir de consultas realizadas na plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) e na ferramenta interativa *on-line* “Cartografia UAB”⁸⁰, ambos com dados de 2018, é apresentado um panorama quantitativo em relação aos cursos oferecidos, IPES e polos de apoio presencial no âmbito do Sistema UAB.

O **Quadro 12** apresenta o número de cursos, de acordo com o tipo e nível, em oferecimento na modalidade a distância nas cinco regiões do país.

Quadro 12 - Número de cursos em EaD no âmbito da UAB - 2018

Região	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Especialização
Centro-Oeste	805	50	305	20	430
Nordeste	2.421	254	1.591	27	549
Norte	471	21	203	0	247
Sudeste	2.020	111	764	36	1.109
Sul	2023	89	885	55	994
	7.740	525	3.748	138	3.329

Fonte: Elaborado pelo autor com dados disponibilizados pelo SISUAB (20018)⁸¹.

⁷⁸ O ForUAB instituído em 2012 e aprovado pela Portaria nº 34/2018 tem por atribuições elaborar diretrizes, propor critérios técnico-pedagógicos e indicadores avaliativos para o aperfeiçoamento da gestão da modalidade de EaD no Sistema UAB. Informação recuperada em: <<https://goo.gl/aST5gJ>> acessada em: 15 mai. 2018.

⁷⁹ Instituído pela Portaria nº 079, de 14 de abril de 2010 o Fórum Regional de Coordenadores do Sistema UAB tem como atribuição apoiar a DED na formulação de diretrizes, na definição de parâmetros e critérios técnicos e pedagógicos que norteiem as ações do Sistema UAB relacionados à infraestrutura de pólos, oferta de cursos em pólos de apoio presencial, seleção e capacitação de tutores, dentre outros. Informação recuperada em: <<https://goo.gl/seoE5t>> acessada em: 15 mai. 2018.

⁸⁰ A ferramenta Cartografia UAB é alimentada com dados fornecidos pelas bases de dados vinculadas aos Sistema UAB e apoiada pela DED/CAPES. Trata-se de um projeto que está sendo conduzido pela Cátedra UNESCO em Educação Aberta na UNICAMP em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com apoio da Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES. O propósito do projeto é fornecer, de maneira crescente, dados abertos sobre a UAB que possam ser úteis para pesquisadores e público em geral. Mais informações sobre a ferramenta *Cartografia UAB* e *Cátedra UNESCO em Educação Aberta* podem ser obtidas, respectivamente, nos endereços: <<https://goo.gl/NZd3MA>> e <<https://goo.gl/3opyn6>>.

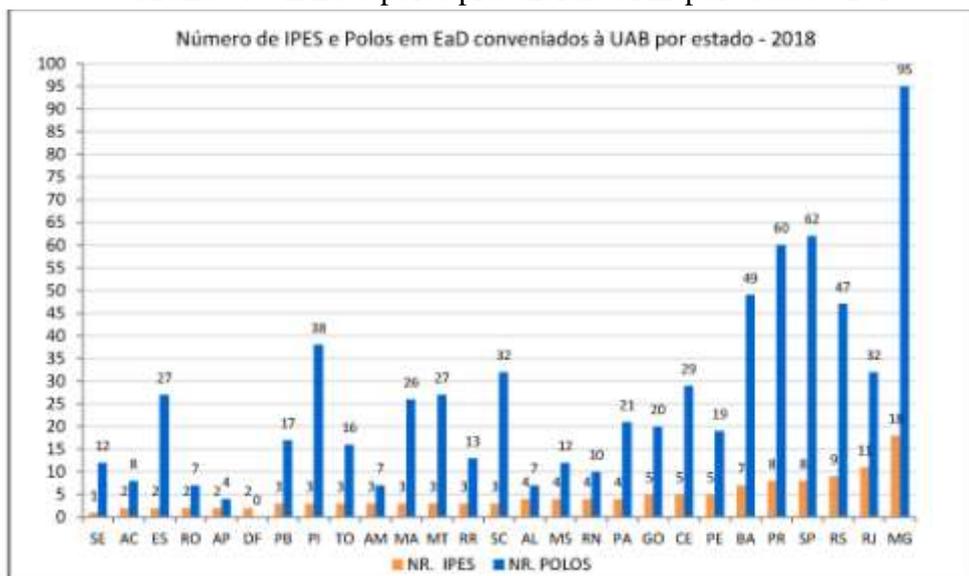
⁸¹ A Plataforma SisUAB está disponível no endereço <<https://goo.gl/iL8piR>>.

Conforme os dados obtidos no SisUAB, demonstrados no **Quadro 12**, de um total de 7.740 cursos, as licenciaturas correspondem a 48,4%, o que permite inferir, que de fato, a prioridade do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, o que resulta em priorizar as ofertas de vagas para a formação inicial de professores da educação básica. As pós-graduações *lato sensu* respondem por 40% das ofertas em todo o país.

Ainda de acordo com o **Quadro 12** é possível constatar que a Região Nordeste, com 31,2%, detém o maior número de cursos ofertados, enquanto a Região Norte, com 6,08%, é a região que menos oferece cursos na modalidade a distância.

O **Gráfico 7** traz o número de instituições públicas de ensino superior e polos de apoio presencial conveniados à UAB distribuídos por estado.

Gráfico 7 - IPES e polos presenciais UAB por estado - 2018



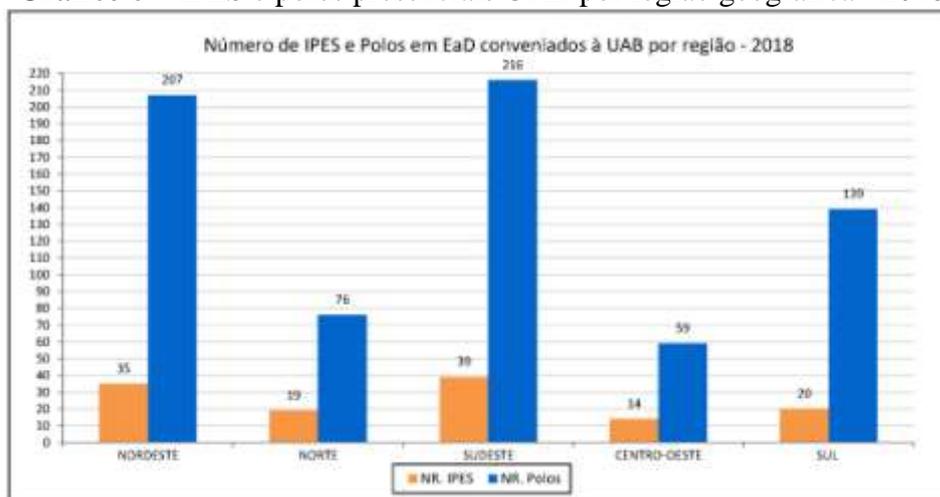
Fonte: Elaborado pelo autor com dados disponibilizados por “Cartografia UAB” (2018).

Nota: *A ferramenta Cartografia UAB é alimentada por bases de dados ainda não sincronizadas, assim, os mantenedores admitem a possibilidade de inconsistência nas informações disponibilizadas.

Conforme os dados obtidos através da ferramenta interativa *on-line* “Cartografia UAB” o Sistema UAB atualmente conta com 127 IPES e 697 polos conveniados. O estado de Minas Gerais destaca-se entre os demais por contar com 18 (14,1%) instituições e 95 (13,6%) polos conveniados, em contrapartida, com apenas duas instituições, o Distrito Federal não possui nenhum polo de apoio presencial.

O **Gráfico 8** traz os mesmos dados do **Gráfico 7**, com a diferença de que os dados são apresentados por região geográfica.

Gráfico 8 – IPES e polos presenciais UAB por região geográfica - 2018



Fonte: Elaborado pelo autor com dados disponibilizados por “Cartografia UAB” (2018).

Com 30,7% das IPES e 30,1% dos polos a Região Sudeste responde pela maior concentração de instituições e polos de apoio presencial conveniados à UAB. Refletindo o explicitado no **Gráfico 8**, isto é, o baixo número de cursos oferecidos, a Região Norte ocupa a última posição em relação ao número de instituições e polos de apoio presencial destinados à educação a distância.

2.5.1. O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) no contexto da administração pública municipal

A administração pública brasileira, notadamente a partir das últimas três décadas, experimentou uma oscilação que variou entre um modelo gerencial neoliberal desenhado sob uma perspectiva de redução do aparato gerencial estatal, para uma abordagem onde o Estado assume o protagonismo no sentido de conduzir as atividades econômicas e de desenvolvimento (DEMARCO, 2015). De fato, em retrospecto, o que se observa é que nos anos noventa houve uma “[...] desvalorização do espaço público, das carreiras e descrédito nas ações de planejamento governamental, na primeira década do século XXI, percebe-se a revalorização do Estado como planejador e indutor do desenvolvimento.” (DEMARCO, 2015, p. 3).

Essa oscilação paradigmática provocou um esvaziamento dos quadros administrativos da máquina gerencial estatal, o que por sua vez determinou a necessidade de qualificação e

renovação dos quadros administrativos com vistas a suprir as demandas da administração pública contemporânea.

Nesse contexto

“[...] o MEC, por meio da UAB/CAPES, lança o **Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)**. Esse programa engloba um curso de bacharelado e três especializações (**Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde**) e visa colaborar com o esforço de qualificação dos gestores públicos brasileiros, com especial atenção no atendimento ao interior do País, por meio de polos da UAB”. (MALMEGRIN, 2001, p. 4). (grifo nosso)

Ainda em relação aos objetivos dos cursos oferecidos pelo PNAP, a CAPES (2009) estabelece que estes visam

a formação e qualificação de pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais e do Magistério Superior. Especificamente, pretendem (i) capacitar quadros de gestores para atuarem na administração de macro (governo) e micro (unidades organizacionais) sistemas públicos; (ii) capacitar profissionais com formação adequada para intervirem na realidade social, política e econômica; (iii) contribuir para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas pelo Estado brasileiro, no âmbito federal, estadual e municipal; (iv) contribuir para que o gestor público desenvolva visão estratégica dos negócios públicos, a partir do estudo sistemático e aprofundado da realidade administrativa do governo ou de suas unidades produtivas. (p. 1)

O PNAP é um programa que tem suas ações desenvolvidas a partir da estrutura do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no qual, cabe às instituições de ensino superior públicas, vinculadas à UAB, oferecer os recursos humanos e a execução dos cursos. À CAPES compete repassar os recursos orçamentários para que as IPES procedam a consecução do Programa. Cabe registrar que o PNAP é o resultado de um esforço coletivo que envolveu, além da própria ENAP, o Ministério da Saúde, Conselho Federal de Administração (CFA), a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e diversas instituições públicas de ensino superior (IPES) vinculadas à UAB. (SILVA e MENDES, 2014; DEMARCO, 2015).

Considerando que o Estado brasileiro, a partir dos anos iniciais do século XXI, devido a uma reforma que lhe imprimiu características liberalizantes, reassume o papel regulador e indutor, consoante ao processo de descentralização verificado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, fez com que os municípios ganhassem importância e em consequência responsabilizassem-se por atribuições até então desempenhadas pela União (CACCIA-BAVA; PAULICS; SPINK, 2002). Assim, os municípios tiveram de redesenhar sua estrutura organizacional uma vez que “[...] o avanço do processo de descentralização das políticas públicas, em particular as políticas sociais de educação, saúde e assistência social

conferiram aos governos locais novo protagonismo no processo de desenvolvimento das cidades e do país.” (DEMARCO, 2015, p. 6).

Ainda conforme Veloso et. al (2011)

A descentralização possibilitou aos municípios acesso a maior parcela de recursos públicos, e, ao mesmo tempo, ampliou sua atuação direta em áreas que antes eram de responsabilidade do governo estadual ou federal. Com as novas responsabilidades e atribuições específicas assumidas, aumentaram tanto as exigências de profissionalização da gestão municipal quanto a necessidade de instituição de controles democráticos ou populares da ação pública. (p. 17)

Esta descentralização coloca em evidencia o fato de que é no âmbito municipal, particularmente nos menores municípios, que se encontra a maior defasagem no que se refere a conhecimentos e instrumentos gerenciais necessários a uma eficiente administração.

Isto posto, programas como o PNAP constituem-se em iniciativas relevantes, notadamente no âmbito da gestão municipal, dado o “[...] impacto que o domínio conceitual e técnico da máquina pública pode trazer de benefícios diretos para a população usuária dos serviços públicos, bem como, potencializar as possibilidades de desenvolvimento sustentável dos espaços locais.” (DEMARCO, 2015, p. 6).

2.6. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EAD NA UEMS

A UEMS é uma instituição de ensino superior mantida pelo governo do estado de MS (UEMS, 1999, p. 4), criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada em 1989, e efetivamente implantada após a publicação da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul CEE/MS nº 08, de 09 de fevereiro de 1994 (TEBET, 1996; AMARAL, 2002; UEMS, 2014; UEMS, 2016b).

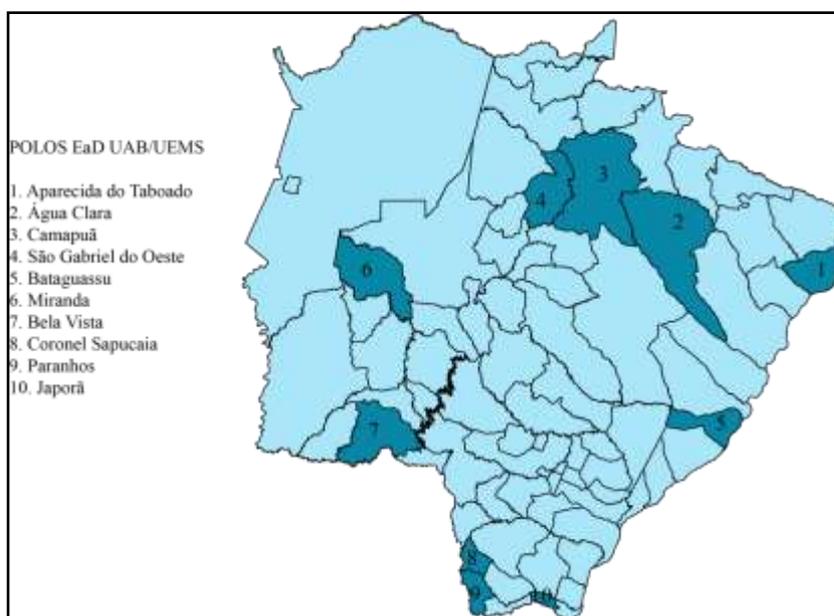
A UEMS, diferentemente da maioria das universidades brasileiras, não foi criada pela junção de faculdades anteriormente existentes. As universidades, segundo a legislação, podiam organizar-se por estrutura própria ou a partir da reunião de faculdades preexistentes e consolidadas. A UEMS delineava um modelo “multiunidades de ensino” (*multicampi*) diferente das estaduais brasileiras, que implantavam seus *campi* gradativamente. Considerando as distâncias e as dificuldades dos alunos para se deslocarem, inverteu-se a busca; seria a universidade que iria até o aluno, uma vez que, na época, não se falava muito no estado sobre EaD e nem havia infraestrutura tecnológica para tanto. Para que isso fosse possível, delineou-se uma universidade com essas características e totalmente interiorizada (REIS, 2016, p. 93).

A UEMS, além da sede localizada em Dourados, segunda maior cidade do estado, está presente em 14 outros municípios. A Instituição a partir de suas 15 Unidades Universitárias (UU) oferece 66 cursos de graduação, 14 mestrados, dois doutorados e 22 especializações. A

UEMS conta ainda com ações na modalidade de educação a distância (EaD) atuando em 10 municípios polos (UEMS, 2016b; UEMS, 2017).

Um dos diferenciais da UEMS é que ela está presente em todas as regiões do estado de MS, trata-se de uma instituição *multicampi*. Esta configuração *multicampi* propicia à UEMS atuar na realidade de todas as regiões do estado de MS, “possibilitando aos jovens e adultos egressos de escolas públicas o acesso e a permanência nos cursos superiores” (UEMS, 2016b). A **Figura 4** apresenta a distribuição geográfica dos polos de EaD da UEMS no estado do MS.

Figura 4 - Distribuição dos polos de EaD da UEMS em 2017



Fonte: UEMS (2017)

Um dos principais elementos da missão da UEMS, instituição *multicampi*, presente em 25 dos 79 municípios estado de MS consiste em levar aos mais distantes rincões do estado o ensino superior. Cumprir este objetivo pelos meios tradicionais de educação tem se mostrado um desafio difícil de ser superado. Diante disso, além de potencializar os recursos institucionais da UEMS, a educação a distância se apresenta como uma alternativa importante no que diz respeito à interiorização do ensino e no desenvolvimento regional (UEMS, 2010; UEMS, 2016b). O **Quadro 13** apresenta a marcos históricos da evolução da EaD na UEMS de 1999 a 2016.

Quadro 13. Marcos Históricos da Evolução da EaD na UEMS de 1999 a 2016

De 1999 a 2001	Foi realizado um Minter semipresencial com a UFSC na área de Engenharia de produção com intuito de capacitar os servidores da instituição e sensibilizar a comunidade Universitária quanto a possibilidade de encarem a EaD como uma alternativa para a UEMS.
2004	Foi criado o Núcleo de Educação e Tecnologia (NET) vinculado a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) com a missão de realizar ações para sensibilizar a comunidade universitária; estabelecer políticas para a EaD; viabilizar a infraestrutura necessária para realização de cursos a distância e apoiar os cursos de extensão realizados pela UEMS.
2007	O NET deixou de compor a PROEC passando suas atribuições para a Pró-Reitoria de Ensino (PROE), alocado na Divisão de Educação Profissional.
2008	Através da Portaria MEC nº 1.050 de 22 de agosto de 2008 a UEMS foi credenciada em caráter experimental, por um período de 2 anos, para atuar no oferecimento de cursos superiores (graduação e pós-graduação) na modalidade a distância aprovados no âmbito do Sistema UAB. Em novembro foi instituída a Assessoria em EaD vinculada a Reitoria com a missão de realizar atividades de EaD articuladas ao ensino, a pesquisa e a extensão na UEMS.
2010	Através da Portaria MEC nº 1.369 de 7 de dezembro de 2010 a UEMS obteve o seu credenciamento para atuar no oferecimento de cursos superiores a distância, por um prazo de cinco anos. A partir de então os credenciamentos se tornaram automáticos.
2011	Em junho são lançados os processos seletivos para as primeiras ofertas dos cursos de Bacharelado em Administração Pública e pos-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Pública Municipal, na modalidade a distância. Os cursos foram oferecidos nos polos contemplados foram Água Clara, Camapuã e Miranda.
2012	Em 18 de abril de 2012 foi criada oficialmente, através da Portaria UEMS nº 31, a AEaD sendo mantido o mesmo vínculo com a Reitoria e a mesma missão institucional.
2014	Foram oferecidos em três polos da UAB: Água Clara, Camapuã e Miranda, com oferta de 50 vagas em cada polo, totalizando 150 vagas os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> Gestão Pública e Gestão Pública em Saúde. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) em parceria com a UAB ofereceu nos municípios de Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Miranda e São Gabriel do Oeste o curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial, modalidade à distância, com oferta de 50 vagas em cada polo, totalizando 250 vagas. A parceria principal ocorreu entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a UEMS, com a interveniência do MEC, por meio da CAPES, objetivando a implantação e a aprovação da oferta de cursos do PNAP, no âmbito do Sistema UAB.
2015	A Resolução COUNI-UEMS nº 464, de 25 de setembro de 2015 transforma a AEaD em DEAD. Inicia-se a elaboração do Plano de Gestão para a EaD da UEMS (2015-2018) em consonância com o PDI 2014-2018 e a missão institucional da IES.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em UEMS (2010); UEMS (2014); UEMS (2016b) e AGUIAR (2017).

O **Quadro 14** apresenta os cursos realizados a partir da instituição da Assessoria em EaD na UEMS, os polos presenciais, o número de matriculados e o número de egressos.

Quadro 14 - Cursos oferecidos após a instituição da Assessoria em EaD.

Execução	Curso	Polos	Matriculados	Egressos
Abril a Dezembro/2010	Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada (SECAD-MEC)	Água Clara, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste	373	315
Junho a Dezembro/2010	Aperfeiçoamento em Diversidade e Cidadania (SECAD-MEC)	Bataguassu, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho e São Gabriel do Oeste	219	203
Maio/2011 a Setembro/2012	Especialização em Gestão Pública Municipal	Água Clara, Camapuã e Miranda	211	118
Abril/2014 a Setembro/2015	Especialização em Gestão Pública	Água Clara, Camapuã e Miranda	166	59
Junho/2014 a Maio/2016	Especialização em Gestão em Saúde	Água Clara, Camapuã e Miranda	142	60
Abril/2015 a Setembro/2016	Especialização em Educação Especial	Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Miranda e São Gabriel do Oeste	242	126
SUBTOTAL			1353	881
Outubro/2011 a Dezembro/2015	Bacharelado em Administração Pública (1ª oferta)	Água Clara, Camapuã e Miranda	250	98
Fevereiro/2015 a Dezembro/2018	Bacharelado em Administração Pública (2ª oferta)	Água Clara, Bela Vista, Camapuã e Miranda	225	-
SUBTOTAL			475	98
TOTAL			1828	979

Fonte: AGUIAR (2017) com adaptações.

Os dados do **Quadro 14** demonstram que de 2010 a 2015 os cursos oferecidos pela Assessoria em EaD da UEMS contribuíram para a formação 979 pessoas nas diversas Regiões de Planejamento⁸² do estado de MS.

Na evolução da EaD na UEMS destaca-se cinco momentos de grande relevância para o desenvolvimento desta modalidade de educação. O primeiro foi a criação do Núcleo de Educação e Tecnologia (NET) que permitiu a realização de ações esporádicas com o intuito de sensibilizar a comunidade universitária a respeito da EaD na UEMS. O segundo foi a criação da AEA que permitiu ações efetivas para implementação da educação a distância na

⁸² O governo do estado de MS, a partir de uma perspectiva regionalizada, elaborou e apresentou em 2009 o Plano de Desenvolvimento Regional do estado de Mato Grosso do Sul (PDR-MS 2030) que definiu a criação de nove Regiões de Planejamento, agrupando os 78 municípios existentes (MS, 2009) com a “finalidade ou intencionalidade” de implementar ações e planos de desenvolvimento (MS, 2015a, p. 15) para atender as necessidades específicas de cada região do estado visando um “desenvolvimento mais igualitário” mas “com responsabilidade social e ambiental” (IPEA, 2015, p. 43). A Região de Planejamento é a organização do espaço geográfico estrategicamente em área delimitadas, agrupadas em torno de um polo de referência, visando o compartilhamento da infraestrutura e o apoio logístico existente ou a ser construído. Neste sentido, aproveitando as potencialidades e minimizando as fragilidades existentes na região (MS, 2009). “Na sua delimitação podem ser adotados critérios de homogeneidade, de intercedência e de outros de caráter político-administrativo, sempre que sejam julgados adequados à consecução do objetivo de planejar” (MS, 2015a, p. 15).

UEMS. O terceiro foi a adesão ao Sistema UAB que subsidiou a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na UEMS. O quarto foi o credenciamento da UEMS junto ao MEC para oferta de cursos de superiores a distância. O quinto foi a transformação da AEaD em Diretoria. (AGUIAR, 2017).

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI 2014-2018) da UEMS, constam ações relativas à criação do plano institucional para a EaD; dotação de infraestrutura necessária para oferta de cursos na modalidade de EaD nas unidades universitárias; capacitação de recursos humanos para desenvolver ações em EaD e a lotação de servidores para atuar nos cursos de EaD (UEMS, 2014; UEMS, 2016a). Desta forma o PDI “sinaliza que a Educação a Distância representa outro mecanismo de acesso a educação para as pessoas que residem em localidades mais distantes das Unidades da UEMS” (UEMS, 2016a, p. 2).

A DEaD/UEMS tem três responsabilidades principais: a primeira consiste na exploração das potencialidades das novas TICs, da *internet* e das outras mídias; a segunda consiste na incorporação destas potencialidades nos processos de ensino presencial e a distância; e terceira manter a qualidade compatível ao padrão de qualidade da universidade (UEMS, 2016a). Para isso, a DEaD, no que se refere a esse modelo de ensino, concentra-se nas seguintes atividades:

- 1) Pesquisas e estudos em tecnologias, desenvolvimento, aplicação e avaliação dos processos e projetos de aprendizado eletrônico;
- 2) Apoio consultivo e operacional ao desenvolvimento de projetos de cursos e disciplinas oferecidas total ou parcialmente a distância pelas unidades da Universidade;
- 3) Desenvolvimento de cursos a distância oferecidos como projetos autônomos ou em parceria com as unidades de ensino da Universidade e outras Universidades, além de manter a parceria com a UAB;
- 4) Capacitação de recursos humanos visando o estímulo, a implantação ou o aprimoramento de processos de aprendizado eletrônico (UEMS, 2016a, p. 11).

A Diretoria propõe-se ainda a “atuar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, que se utilizem das tecnologias de comunicação e informação, bem como de mídias sociais como base de interligação entre a sede, as Unidades Universitárias, os polos de apoio presencial da UAB e os alunos” (UEMS, 2016a, p. 1). Destaca-se que os projetos de cursos na modalidade a distância da UEMS estão a cargo da PROE em conjunto com a DEaD, a implementação e avaliação dos projetos propostos ficam sob a responsabilidade da equipe multidisciplinar da Diretoria de Educação a Distância (UEMS, 2016a, p. 6).

Em relação ao modelo institucional a DEaD propõe um modelo “compatível com a forma de operação da UEMS”. Este modelo “é centralizado nos aspectos de certificação,

regulamentação, padronização e distribuição às unidades para que possam adaptar seus projetos em modelos específicos” (UEMS, 2016a, p. 8).

Entretanto, para que as metas estabelecidas no PDI 2014-2018 e os compromissos assumidos pela UEMS para ampliação da sua capacidade para atender a demanda por educação superior no estado de MS sejam atingidas se faz necessário uma reestruturação administrativa e pedagógica a fim de incorporar e/ou ampliar a utilização da EaD nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela IES (UEMS, 2016a, p. 8). O processo de institucionalização da EaD na UEMS encontra-se em fase embrionária sendo necessário muita sensibilização, conscientização, reflexão e amadurecimento no âmbito institucional.

III - O CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, MODALIDADE EAD NO MUNICÍPIO DE MIRANDA-MS

Este capítulo contempla o primeiro objetivo (objetivo *i*) desse estudo o qual se refere à descrição do processo de implantação e a operacionalização do Curso de BADMPUB, modalidade a distância, no município polo de Miranda-MS.

3.1. SINOPSE HISTÓRICA SOBRE O POLO DE APOIO PRESENCIAL-UAB EM MIRANDA-MS

No modelo adotado para o oferecimento e operacionalização dos programas em EaD oferecidos pela UEMS é essencial que haja uma estrutura de apoio nos locais de oferecimento dos cursos - trata-se do modelo induzido pela UAB - para que a instituição possa descentralizar as atividades didáticas e administrativas pertinentes à realização dos referidos programas.

Essa estrutura está prevista no Decreto n. 5.800/2006, dispositivo legal que trata das diretrizes para o oferecimento de cursos na modalidade EaD em todo o país. Denominados de Polos de Apoio Presencial (PAP) essas estruturas são constituídas de espaços físicos dotados de infraestrutura, recursos humanos, equipamentos e mobiliários que servem de suporte aos cursos.

Isso posto, e dada a relevância desta estrutura para a operacionalização dos programas em EaD, apresenta-se um relato da instalação do “Polo Universitário Professora Maroli Vicente Julio”⁸³, espaço no qual são realizados os cursos na modalidade EaD oferecidos pelas IES vinculadas ao sistema UAB, no município de Miranda-MS⁸⁴.

O processo de instalação do PAP em Miranda-MS teve início em 2007, quando da adesão do município ao Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007. Os trâmites para a elaboração da proposta de instalação do PAP, de forma a atender os requisitos do referido edital, se estenderam do último trimestre de 2007 ao primeiro semestre de 2008. Nesse período um grupo de trabalho formado por integrantes da Secretaria Municipal Educação de Miranda, e que contou com a assessoria técnica da UFMS (informação

⁸³ O polo presencial no qual são oferecidos os cursos vinculados ao sistema UAB, no município de Miranda-MS, está instalado nas dependências da Escola Municipal Urbana Maria Henriqueta Rebuá Siufi - CAIC. O dispositivo legal que trata da cessão dos espaços da referida escola para a instalação é a Lei Municipal n. 1.145 de 11 de abril de 2008. Um PAP pode hospedar mais de uma IES, é o caso de Miranda em que são oferecidos cursos ofertados pela UFMS, UFGD e UEMS.

⁸⁴ Localizado na Região de Planejamento do Pantanal sul-mato-grossense (MS, 2009) o município de Miranda e respectivo polo de apoio presencial possui um potencial de abrangência que pode se estender aos municípios de Aquidauana (75 quilômetros de distância, 45.614 habitantes), Anastácio (70 quilômetros de distância, 23.835 habitantes) e Bodoquena (67 quilômetros de distância, 7.895 habitantes) (IBGE, 2018).

verbal)⁸⁵, levaram a cabo todas as ações necessárias para a construção e posterior encaminhamento da proposta de instalação do PAP ao MEC que, após análise, foi aprovada. O resultado da análise da proposta foi oficialmente divulgado em maio de 2008⁸⁶.

Como previa o edital, além de apresentar a proposta para a instalação do PAP, foram também encaminhadas ao MEC propostas de oferecimento de cursos. Em relação a isto coube à UFMS, que já havia assessorado o município na construção da proposta do polo de apoio, apresentar a proposta de oferta de cursos. O PAP de Miranda-MS foi inaugurado em 19 de junho de 2009 e a aula inaugural ocorreu em 17 de julho de 2009⁸⁷ com os cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia, todos ofertados pela UFMS no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁸⁸.

Em outubro de 2011 o PAP de Miranda-MS recebeu o Curso BADMPUB oferecido pela UEMS, e em abril de 2012 os Cursos de Licenciatura em Informática e Pedagogia oferecidos pela UFGD, todos no âmbito do sistema UAB. Atualmente, no PAP de Miranda-MS, são oferecidos, também via sistema UAB, os seguintes cursos: Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Administração Pública (UEMS); Licenciaturas em Pedagogia e Computação (UFGD); Licenciatura em Letras/Espanhol (UFMS).

O interesse em implantar o Curso de BADMPUB, modalidade EaD, no município surgiu no âmbito da prefeitura que vislumbrou no oferecimento deste uma possibilidade de capacitação para o pessoal do setor administrativo municipal (informação verbal)⁸⁹. Entre as ações realizadas pela prefeitura houve uma significativa campanha de divulgação do curso. Essa ação repercutiu positivamente, não apenas no município de Miranda, mas também nos municípios vizinhos de Aquidauana, Bodoquena, Bonito e até mesmo na capital Campo Grande. Na época cerca de 600 pessoas manifestaram interesse em realizar o curso⁹⁰.

⁸⁵ Entrevista 5 [jul. 2018]. Excerto da transcrição da entrevista concedida pela ex-Coordenadora do Polo de Apoio Presencial/UAB de Miranda-MS.

⁸⁶ O resultado do Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007 foi publicado no Diário Oficial da União nº 86, de 07/05/2008 (BRASIL, 2008).

⁸⁷ Cf. matéria jornalística divulgada na imprensa local e disponível na “Seção Anexos” deste trabalho.

⁸⁸ O Parfor é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

⁸⁹ Entrevista 5, *op cit.*

⁹⁰ Entrevista 5, *op cit.*

3.2. SINOPSE HISTÓRICA DO CURSO

O Processo Seletivo para ingresso no Curso de BADMPUB⁹¹, modalidade EaD, ofertado pela UEMS, e vinculado ao PNAP/UAB teve início com a publicação do Edital PROE/ASSED/UAB-UEMS N° 10/2011 de 08 de junho de 2011. Conforme este edital foram oferecidas 250 vagas distribuídas entre os municípios polos de Água Clara (75 vagas), Camapuã (75 vagas) e Miranda (100 vagas).

O Processo Seletivo foi executado pela Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul (FAPEMS). A divulgação das informações sobre o Processo coube aos municípios polos, à UEMS e à FAPEMS. As inscrições foram realizadas exclusivamente pela *Internet* no endereço eletrônico da FAPEMS⁹² entre os dias 10 de junho e 22 de julho de 2011. As provas escritas objetivas foram realizadas no dia 14 de agosto de 2011 nos municípios de Água Clara, Camapuã e Miranda. Os candidatos inscritos que realizaram as provas e que não atingiram 30 pontos e que zeraram a prova de redação foram eliminados do processo de seleção.

A seleção compreendeu uma única fase e foi constituída de exame de conhecimentos mediante aplicação de prova escrita objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, sobre os seguintes objetos de avaliação: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Artes, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, Geografia e História além de prova eliminatória de redação. Cada uma das provas totalizavam 100 pontos.

As matrículas dos inscritos aprovados no Processo Seletivo foram realizadas no período de 29 de agosto a 05 de outubro de 2011. As aulas iniciaram-se em 01 de outubro de 2011 nos municípios sede dos polos de apoio presencial (Água Clara, Camapuã e Miranda). A curso que teve carga horária de 3.000 horas e prazo de integralização curricular que variou entre 8 e 10 semestres, foi ofertado na modalidade a distância com encontros e avaliações presenciais.

Em 08 de setembro de 2015 por força da Resolução “P” SED n° 2.396/2015 uma Comissão Externa de Avaliação composta por dois membros foi designada pela Secretaria de

⁹¹ A criação, autorização de funcionamento, oferta de vagas, aprovação do processo seletivo, e aprovação do projeto pedagógico do curso contou, respectivamente, com os seguintes atos legais: Resolução CEPE/UEMS n° 1.048, de 23/09/2010; Resolução CEPE/UEMS n° 1.079 de 07/12/2010; Deliberação CEPE/UEMS n° 202 de 05/11/2010 e Resolução CEPE/UEMS n° 1.063 de 07/12/2010 (MS, 2015b).

⁹² www.fapems.org.br

Estado de Educação para avaliar o Curso de BADMPUB. A referida Comissão iniciou seus trabalhos em 02 de outubro de 2015 concluindo-o no dia 16 do mesmo mês (MS, 2015b).

A avaliação conduzida pela Comissão avaliou o curso em três dimensões: 1) organização didático-pedagógica (22 indicadores); 2) corpo docente (20 indicadores) e instalações físicas (infraestrutura) (21 indicadores). Aos indicadores foram atribuídos valores que variavam de 1 a 5, sendo que 1 correspondia ao menor, e 5 ao maior conceito. As médias atribuídas, respectivamente, a cada uma das dimensões foram 4,55; 4,43 e 3,83 o que consignou ao curso um conceito final de 4,27⁹³.

Em dezembro de 2015 o curso teve suas atividades regulares encerradas, embora não definitivamente, pois houve alunos que não o concluíram em oito semestres vindo a concluí-lo em 2016. As colações de graus dos alunos concluintes ocorreram em janeiro de 2016 nos municípios sedes dos polos mediante cronograma de eventos estipulado pela Assessoria de Cerimonial da UEMS.

3.3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO

Na EaD, independentemente do modelo adotado pelas IES, para que a oferta seja feita com qualidade, as funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância requerem a composição de equipe multidisciplinar de recursos humanos necessários a estruturação e funcionamento da modalidade.

A UEMS, desde que iniciou a oferta de cursos na modalidade EaD, optou por um modelo no qual a operacionalização dos programas da instituição envolvem uma estrutura organizacional multidisciplinar composta por coordenação pedagógica, coordenação dos polos de apoio presencial, corpo docente, corpo tutorial presencial e a distância, suporte tecnológico e pessoal administrativo (informação verbal).⁹⁴

Na abordagem adotada pela UEMS para o oferecimento de programas na modalidade EaD os professores formadores ao se deslocarem para os polos de apoio presencial para realizarem as atividades de ensino, além de contribuírem para o desenvolvimento dos

⁹³ Embora o curso tenha obtido um bom conceito a Comissão de Avaliação apontou fragilidades nas três dimensões avaliadas como por exemplo: quanto a organização didático-pedagógica: as avaliações escritas não serem corrigidas pelos professores formadores mas sim pelos tutores; falta de clareza nas políticas institucionais no âmbito do curso nas dimensões de pesquisa e extensão; parte do corpo tutorial não ser formado (graduado) na área do curso; quanto ao corpo docente: baixa produção científica, cultural, artística e tecnológica dos docentes; quanto a infraestrutura: acervo bibliográfico disponível insuficiente; link de *internet* lento dadas as condições limitadas do município; sistema de climatização nas dependências do polo insuficientes considerando-se as altas temperaturas registradas na região (MS, 2015b).

⁹⁴ Entrevista 3 [jun. 2018]. Excerto da transcrição da entrevista concedida pela ex-Coordenadora de Tutoria do Curso de BADMPUB.

processos de ensino e aprendizagem dos alunos, acompanhamento e avaliação das atividades propostas pelos projetos pedagógicos dos cursos constituem-se em um diferencial se comparado a modelos de EaD adotados por outras IES (informação verbal)⁹⁵.

Além da gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem do Curso de BADMPUB/EaD, eram atribuições do professor formador: mediar a comunicação dos conteúdos programáticos entre tutores e alunos; orientar e acompanhar o corpo tutorial e alunos no desenvolvimento de suas atividades no sentido de auxiliá-los a superar eventuais dificuldades que surgiam nos conteúdos programáticos. Nesse sentido, os encontros virtuais realizados através das ferramentas de comunicação disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁹⁶ (*chat*, fóruns e webconferências) desempenharam papel significativo no processo comunicacional entre os participantes do curso.

No curso retratado neste estudo os professores que integraram o corpo docente (professores formadores) eram todos profissionais efetivos da UEMS com formação e titulação em áreas de conhecimento pertinentes à estrutura curricular do curso. Na época em que o curso, objeto deste estudo, foi oferecido (2011-2015/2016) não houve processos formais de seleção de professores formadores. O corpo docente foi formado mediante convite formalizado aos professores efetivos da UEMS interessados em atuar na modalidade EaD. Atualmente, o corpo docente que atua nos programas em EaD oferecidos pela instituição é composto por profissionais selecionados em processo seletivo que envolve análise de currículo, prova didática e curso de formação para atuação em EaD (informação verbal)⁹⁷.

No que se refere à tutoria o sistema tutorial adotado no Curso de BADMPUB foi composto por tutores a distância e tutores presenciais, que sob a supervisão de uma coordenação de tutoria, exerceram as funções de acompanhamento, apoio e avaliação do percurso do grupo de estudantes sob sua responsabilidade (BRASIL, 2007a; UEMS, 2009).

⁹⁵ Entrevista 3, *op. cit.*

⁹⁶ AVA ou Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA) são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TICs. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio (BIANCONCINI, 2003). O AVA no qual a UEMS e as demais IES vinculadas ao Sistema UAB desenvolvem e oferecem seus programas em EaD é o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), Ambiente de Aprendizagem Dinâmica Modular Orientado a Objeto. O Moodle é um sistema de gerenciamento de cursos (Course Management System - CMS) um *software* de fonte aberta, projetado a partir de princípios pedagógicos para apoiar educadores na criação de comunidades de aprendizagem formais a distância ou presencial (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009). Possui ferramentas de comunicação (*chat*, fórum), de avaliação (avaliação de curso, pesquisa de opinião, questionário, tarefas e trabalhos com revisão), de disponibilização de conteúdos e de administração e organização, podendo ainda oferecer materiais didáticos por meio de páginas de texto simples, páginas *web* e *links* para arquivos (PAULA, 2009).

⁹⁷ Entrevista 1 [jun. 2018]. Excerto da transcrição da entrevista concedida pela Coordenadora Regional do Sistema UAB.

O tutor a distância exerce a função de mediação pedagógica distante geograficamente dos alunos, por meio de recursos tecnológicos como os AVA's, os tutores presenciais por sua vez, contribuem *in loco* nos polos de apoio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O corpo tutorial que atuou no Curso de BADMPUB, ofertado pela UEMS, foi formado mediante processo seletivo divulgado em edital público pela PROE, em conjunto com a AEaD da UEMS e a Coordenação da UAB⁹⁸ (UEMS, 2011). A seleção envolveu análise de currículo, capacitação específica para atuar no Curso de BADMPUB além de formação para atuação em EaD.

O pessoal técnico-administrativo compõe a terceira categoria profissional adotada no modelo de EaD da UEMS. Atuando na sede da instituição, junto à equipe docente responsável pela gestão dos cursos, e nos polos de apoio presencial esses profissionais tem a função de apoiar a realização dos programas em EaD ofertados. No caso da UEMS as atividades desempenhadas por esses profissionais abrangem duas dimensões: a administrativa e a tecnológica (UEMS, 2009).

Na área tecnológica os profissionais atuam nos polos de apoio presencial e na sede da UEMS (DEaD), espaço no qual é feita a gestão dos programas em EaD ofertados pela instituição. Nos polos são responsáveis pelo suporte técnico e a manutenção dos equipamentos tecnológicos que são disponibilizados aos alunos e pessoal de apoio administrativo.

Na sede, as atribuições desses profissionais são mais diversificadas o que requer uma qualificação técnica de nível mais elevado⁹⁹. Entre as funções desempenhadas estão o apoio aos professores formadores na utilização do AVA, suporte técnico aos alunos e pessoal administrativo no que diz respeito às tecnologias utilizadas nos programas em EaD, desenvolvimento de sistemas e manutenção ininterrupta dos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como, dos sistemas a eles vinculados.

Em relação a dimensão administrativa, entre outras atividades, é responsabilidade dos profissionais desta área organizar e executar as rotinas administrativas do espaço de gestão

⁹⁸ A Assessoria em Educação a Distância, atualmente Diretoria de Educação a Distância da UEMS, e a Coordenação Institucional da UAB/UEMS estão instaladas e funcionam nas dependências da sede da referida IE no município de Dourados-MS.

⁹⁹ No caso da UEMS os profissionais da área tecnológica que atuam na DEaD são todos egressos de cursos superiores das áreas de sistema de informação, ciência da computação e análise de sistemas.

dos programas em EaD, secretariar os cursos quanto ao registro e acompanhamento de procedimentos relacionados aos alunos no que tange ao cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas, bem como, apoiar o corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância.

A UEMS, Instituição preocupada com as assimetrias regionais no estado de MS ao conceber o Curso de BADMPUB procurou contemplar a formação e desenvolvimento de competências para o trato com a coisa pública pois entende que um dos gargalos para a promoção do desenvolvimento econômico e social passa pela dificuldade de competência dos gestores públicos. Assim, ao oferecer três Linhas de Formação Específica (LFE) o projeto do curso oportunizou a formação de profissionais que pudessem atuar em áreas como a Gestão Pública da Saúde, Gestão Pública Municipal e Gestão Governamental (Pública)¹⁰⁰.

A estrutura curricular do curso contemplou disciplinas de forma a atender aos seguintes campos interligados de formação, conforme especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Administração: Conteúdos de Formação Básica; Conteúdos de Formação Profissional; Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; Conteúdos de Formação Complementar (BRASIL, 2005).

O curso foi estruturado em oito módulos, sendo um módulo por semestre, o que correspondeu a um tempo de integralização mínimo de oito semestres (quatro anos) compostos por disciplinas obrigatórias (2.400 horas) e ofertadas (180 horas)¹⁰¹. A distribuição da carga horária curricular que foi desenvolvida está apresentada no **Quadro 15**.

Quadro 15 - Quadro Resumo de Distribuição da Carga Horária do Curso.

Conteúdos	Créditos	Carga Horária	%
Disciplinas Obrigatórias	164	2.400	80,0
Conteúdos de Formação Básica (FB)	60	900	30,0
Conteúdos de Formação Profissional (FP)	58	870	29,0
Conteúdos de Formação Complementar (FC)	24	300	10,0
Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias (EQT)	12	180	6,0
Conteúdos das Disciplinas Eletivas	10	150	5,0
Disciplinas Optativas (Linha de Formação Específica)	12	180	6,0
Conteúdos de Formação Complementar (FC)	08	120	4,0
Disciplina Optativa	04	60	2,0
Estágio Supervisionado	20	300	10,0
Atividades Complementares	08	120	4,0
Carga Horária Total do Curso	200	3.000	100,0

Fonte: UEMS (2009).

¹⁰⁰ A UEMS ofereceu cursos de pós-graduação *lato sensu*, modalidade EaD, nessas três áreas entre os anos de 2011 e 2016.

¹⁰¹ Esta carga horária compreendeu os conteúdos de formação complementar (FC) (seminários, palestras, oficinas) e as disciplinas optativas (informática para administradores, redação oficial entre outras).

Em relação à estrutura curricular do curso ressalta-se o papel dos Seminários Temáticos (STs) que foram pensados como elementos centrais do processo de aprendizagem dos alunos, os quais serviram de elemento motivador para o desenvolvimento de processos de pesquisa sobre as práticas cotidianas da administração.

O primeiro ST, realizado no módulo I do curso, denominado de Seminário Integrador, teve como objetivo promover a inserção e integração dos alunos na modalidade educativa a distância. Os STs realizados nos módulos II, III e IV oportunizaram a aplicação dos conteúdos curriculares desenvolvidos ao mesmo tempo em que propiciaram aos alunos experiências administrativas nas organizações, uma vez que foi também a partir destes módulos que os alunos começaram a desempenhar as atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório previsto na estrutura curricular do curso.

Do módulo V em diante os alunos foram orientados a desenvolver os STs de forma que as atividades estivessem relacionadas às LFE. A partir deste momento, após a escolha de uma das três LFE, sob orientação dos professores, os alunos passaram a desenvolver seus estudos no sentido de construir o Trabalho de Conclusão de Curso. Os STs eram apresentados presencialmente pelos alunos no PAP sob a coordenação e orientação dos professores que por sua vez eram auxiliados pelo tutor presencial.

O curso, que teve o seu oferecimento realizado a partir de um cronograma¹⁰² previamente estipulado pela coordenação, desenvolveu-se, em linhas gerais, da seguinte forma:

- Em um período que durava, em média, cerca de 65 dias, duas disciplinas foram oferecidas simultaneamente. Os conteúdos programáticos¹⁰³ foram colocados a disposição dos alunos nos formatos digital, disponibilizados no AVA, e no formato impresso.
- O material didático das disciplinas integrantes da estrutura curricular foram trabalhados em um encontro presencial e no AVA. Nos encontros presenciais, realizados no polo de apoio, agendados para o período noturno das sextas-feiras e matutino e vespertino dos sábados, o professor formador se fazia presente no polo

¹⁰² O cronograma, eventualmente sofria ajustes em função da disponibilidade dos professores e também por questões relacionadas à logística disponibilizada para a operacionalização do curso.

¹⁰³ Os conteúdos programáticos compreenderam os materiais de referência desenvolvidos e fornecidos pelo Sistema UAB às IES vinculadas ao programa PNAP, somaram-se a estes, recursos educacionais e materiais complementares, que no modelo de EaD adotado pela UEMS, foram produzidos e disponibilizados pelos professores formadores de cada uma das disciplinas da estrutura curricular do curso (COSTA,2009).

de apoio, nesses momentos cabia-lhe apresentar o conteúdo programático, bem como, proceder as discussões temáticas sobre a disciplina. Nesses momentos presenciais também eram realizadas orientações e oficinas com ênfase no processo de construção do conhecimento dos alunos. Eventualmente, a depender da disciplina, o professor aplicava atividades avaliativas aos alunos com vistas a verificar a grau de fixação dos conteúdos ministrados. Nesses encontros presenciais alunos e professor eram auxiliados pelo tutor presencial no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

- Além do momento presencial a construção e aprofundamento do conhecimento dos alunos se deu por intermédio do acesso a recursos e atividades reflexivas e interativas disponibilizadas no AVA. No AVA o acompanhamento do desempenho dos alunos, bem como, a resolução de dúvidas, esclarecimento de questionamentos pertinentes aos conteúdos programáticos ou não, eram realizados pelos tutores a distância e presenciais e pelos professores das disciplinas.
- No percurso e ao final da disciplina ocorria o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, o qual, consistia em quatro etapas: 1) avaliação parcial *on-line*; 2) avaliação final presencial; 3) avaliação optativa e; 4) exame final. Nem todos os alunos foram submetidos às etapas 3 e 4 do sistema avaliativo, uma vez que em muitos casos as etapas 1 e 2 eram suficientes para que alcançassem aprovação na disciplina.
 1. As avaliações parciais *on-line*, realizadas de forma assíncrona, compreendiam atividades disponibilizadas e mediadas pelo AVA e ocorriam à medida que a disciplina se desenvolvia. A média aritmética das notas pertinentes a estas atividades, denominadas de Nota 1 (N1) correspondiam a 40% da média final de cada disciplina, e eram automaticamente disponibilizadas aos alunos.
 2. As avaliações finais presenciais versando sobre todo o conteúdo da disciplina, realizadas no polo de apoio, eram aplicadas e supervisionadas pela tutoria presencial. As notas resultantes destas avaliações denominavam-se Nota 2 (N2) e correspondiam a 60% da média final da disciplina. A correção dessas avaliações eram realizadas em oficinas nas dependências do setor de EaD, na sede da instituição, e contavam com a presença dos

integrantes do corpo tutorial a distância e do professor da disciplina, sendo que a este também cabia o envio das notas para o sistema de informações acadêmicas da UEMS e a divulgação aos alunos. Cabia à coordenação do curso avaliar todas as etapas deste processo.

3. Concluídas as etapas 1 e 2 do processo de avaliação cabia ao aluno a decisão de realizar ou não a etapa 3, denominada de Avaliação Optativa (PO). Esta avaliação ocorria de forma similar à etapa 2 e se aplicava nos casos em que o aluno: a) não obtivesse média final para aprovação na disciplina conforme descrito nas duas etapas anteriores; b) desejasse melhorar a média final e; c) por algum motivo não tivesse comparecido à avaliação final presencial. Caso o aluno realizasse esta avaliação e a nota obtida fosse maior que aquela alcançada na etapa 2, esta substituiria para todos efeitos a Nota 2.
 4. Caso o aluno cumprisse as etapas 1, 2 e 3 do processo de avaliação e não obtivesse a média final para aprovação este era submetido ao Exame Final. Para tanto, após a Avaliação Final Presencial e Avaliação Optativa, deveria ter obtido média igual ou superior a 3,0 (três) e inferior a 6,0 (seis).
- Para ser considerado aprovado em cada uma das disciplinas o aluno deveria ser enquadrado em uma das seguintes situações: 1) *aprovação direta*, com aproveitamento igual ou superior a 6,0 (seis), resultante da média ponderada entre as avaliações *on-line* e a avaliação presencial; e 2) *aprovação com exame*, com média final igual ou superior a 5,0 (cinco), resultante da média entre a nota do exame final e a média das avaliações.

Como já referenciado, para a obtenção da aprovação no curso, o aluno deveria desenvolver, apresentar, e diante de uma banca de avaliação composta por três membros (professores efetivos e titulados da UEMS pertencentes ao quadro docente do curso), obter a aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No capítulo seguinte abordar-se-á a apresentação e discussão dos resultados obtidos neste estudo, pautando, sempre que possível, o aporte teórico adotado.

IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos dados, consoantes aos **objetivos ii e iii** do estudo conforme definidos na **Seção 1.4**, bem como, sua discussão se dá conforme a estrutura do instrumento de coleta utilizado, assim, em relação ao Curso de BADMPUB serão abordados inicialmente os dados que comporam o perfil do egresso, **Questões de 1 a 11**; na sequência são discutidos os achados fornecidos pelos egressos do curso quanto aos aspectos estruturais, metodológicos, pedagógicos e também quanto ao suporte institucional oferecido, **Questões 12 a 15**; por fim são retratadas as impressões fornecidas pelos pesquisados para as **Questões 16 a 22**, destaca-se que, com o intuito de dar voz aos respondentes, três questionamentos deste último conjunto de questões foram elaboradas no formato aberto (nessas questões foram abordados aspectos como pontos fortes e fragilidades do curso). O instrumento de coleta utilizado neste estudo encontra-se disponível no Apêndice 1.

Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, é apresentada no **Quadro 16** a relação dos pesquisados identificados por códigos.

Quadro 16 - Identificação dos participantes da pesquisa.

Ordem	Sexo/gênero	Identificação
1	Masculino	EGRESSO 1
2	Masculino	EGRESSO 2
3	Feminino	EGRESSA 3
4	Masculino	EGRESSO 4
5	Feminino	EGRESSA 5
6	Feminino	EGRESSA 6
7	Feminino	EGRESSA 7
8	Masculino	EGRESSO 8
9	Masculino	EGRESSO 9
10	Feminino	EGRESSA 10
11	Masculino	EGRESSO 11
12	Masculino	EGRESSO 12
13	Masculino	EGRESSO 13
14	Feminino	EGRESSA 14
15	Masculino	EGRESSO 15
16	Feminino	EGRESSA 16

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2018).

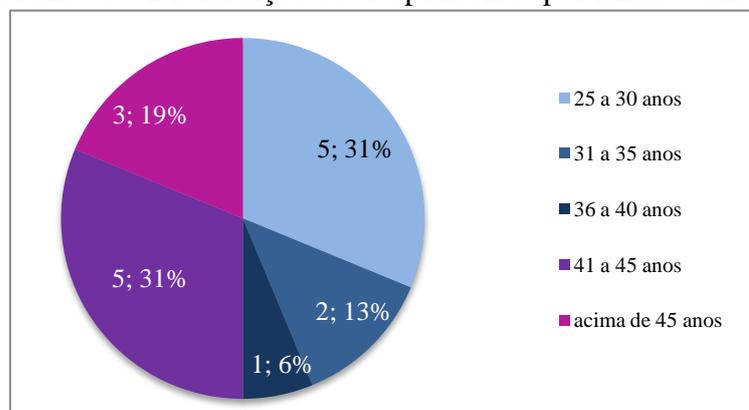
Nota*: a identificação obedece a cronologia em que os questionários foram sendo respondidos pelos pesquisados e devolvidos ao pesquisador.

3.2. Perfil dos respondentes

Em relação ao perfil, quando indagados sobre o sexo de nascimento (**Questão 1**), os dados demonstraram números equilibrados, sendo que 9 respondentes declararam-se do sexo masculino e 7 do sexo feminino. O segundo questionamento feito foi sobre a idade dos

respondentes no momento de ingresso no curso. O intuito foi verificar as faixas etárias predominantes dos pesquisados e compará-las com outros estudos da área. O **Gráfico 9** apresenta as respostas obtidas.

Gráfico 9 - Distribuição dos respondentes por faixas etárias.



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2018).

O **Gráfico 9** revela que no momento do ingresso no curso as faixas etárias superiores a 30 anos correspondem a 69% dos pesquisados (11 respondentes) com destaque para as faixas etárias de 41 a 45 e acima de 45 anos (8 respondentes). Cinco respondentes (31%) enquadravam-se na faixa etária dos 25 a 30 anos de idade. Não constou entre os respondentes ingressantes com idade entre 18 e 24 anos.

Questionados sobre o município de domicílio (**Questão 3**), dos 16 pesquisados, apenas um declarou não mais residir em Miranda-MS. Quanto à atuação profissional (**Questão 4**) nove declararam vínculo com o setor público, sendo que destes, um encontra-se na reserva remunerada. Sete respondentes informaram que atuam no setor privado (comércio local).

Questionados em quais órgãos públicos exercem suas atividades profissionais (**Questão 5**), quatro pesquisados declararam atuar nas redes estadual e municipal de educação; um atua no poder judiciário do estado; um na empresa de saneamento estadual e dois respondentes declararam atuar na prefeitura municipal de Miranda.

Conforme 15 dos 16 pesquisados o valor da remuneração recebida no momento em que ingressaram no curso (**Questão 6**) variava entre 2 e 5 salários mínimos¹⁰⁴.

Em relação ao tempo de experiência profissional no momento de ingresso do curso (**Questão 7**) informado pelos pesquisados destacam-se aqueles que atuavam nos setores

¹⁰⁴ O salário mínimo vigente no Brasil no ano de 2011 era de R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais). Esse valor foi definido pela Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011. Informação recuperada em: <<https://goo.gl/Prhjs>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

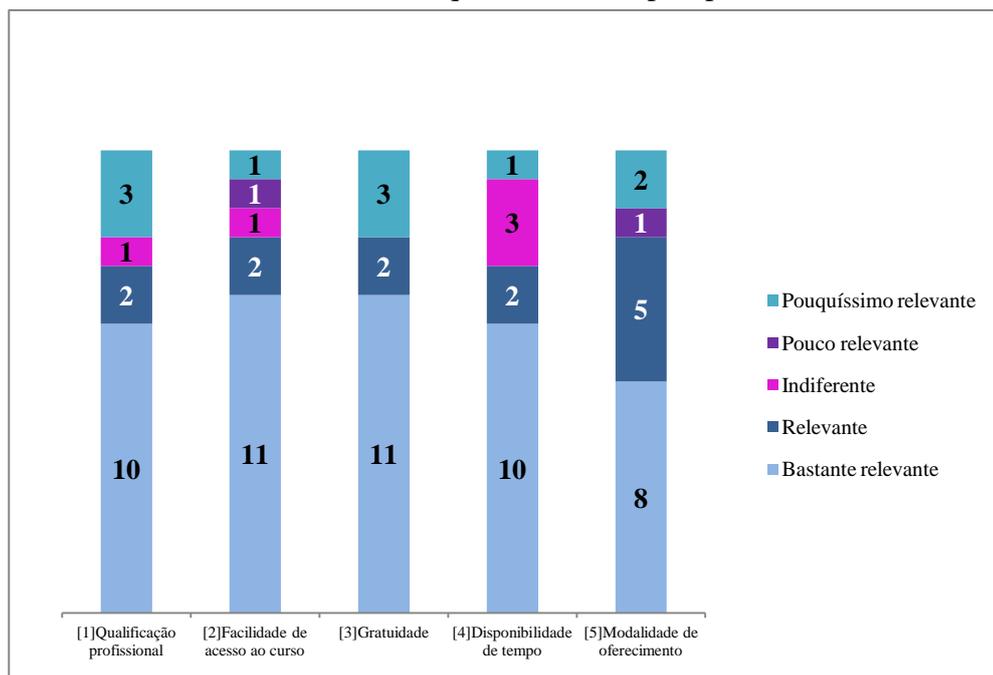
comercial e público com tempo de experiência profissional mínimo de três anos. Ainda em relação a este questionamento, quatro respondentes declararam que à época em que ingressaram no curso contavam com pelo menos 10 anos de experiência profissional obtida nos quadros do funcionalismo público.

A *Questão 8* buscou saber dos pesquisados se os mesmos exerciam, especificamente, durante o período de realização do curso, alguma atividade profissional que não fosse no setor público, como resposta nove pesquisados (56% dos respondentes) informaram que não exerciam nenhuma atividade no setor público, enquanto que seis (38% dos respondentes) declararam que exerciam alguma atividade na esfera pública, um dos pesquisados optou por não responder a questão.

Das informações obtidas neste questionamento é possível extrair-se duas inferências: 1) que o curso teve, durante o seu desenvolvimento, um público diversificado caracterizado pela coexistência de dois perfis profissionais de aluno, isto é, duas perspectivas distintas sobre os conteúdos abordados durante o curso. De um lado, com sua experiência profissional, havia aqueles alunos que, por integrarem o serviço público, traziam para a sala de aula um olhar diverso daqueles, que de outro lado, encontravam-se na condição de usuários dos serviços fornecidos pelo aparato estatal; 2) a partir do entendimento de que o conhecimento é formado também, pela divergência de pensamentos e experiências de vida distintas, seria razoável inferir que a diversidade de perfis contribuiu para enriquecer a formação dos alunos.

A *Questão 9* buscou saber entre os pesquisados quantos tinham conhecimento da modalidade de educação a distância, em relação a esta indagação obteve-se como resposta que metade dos respondentes conheciam a modalidade enquanto que a outra a desconhecia. Com o objetivo de averiguar os motivos que levaram os egressos a optar pelo curso a *Questão 10* apresentou aos mesmos alguns fatores que poderiam influenciar nessa decisão. Os motivos e o quão relevantes foram para escolha são apresentados no **Gráfico 10**.

Gráfico 10 - Motivos que levaram a optar pelo curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2018).

O **Gráfico 10** revela que, sob o ponto de vista dos egressos, todos os fatores exerceram significativa influência na escolha do curso. Destaca-se que para onze respondentes (68,7%) os fatores “[2] Facilidade de acesso” e “[3] Gratuidade” foram considerados *bastante relevantes*, já a “[1] Qualificação profissional” e “[4] Disponibilidade de tempo” foram considerados *relevantes* para dez dos pesquisados (62,5%), oito e cinco respondentes (81% dos pesquisados) avaliaram a “[5] Modalidade de oferecimento”, respectivamente, como fator *bastante relevante* e *relevante* no momento de optar pelo curso.

O fator “[2] Facilidade de acesso” ter sido considerado *bastante relevante* por 68,7% dos respondentes revela a importância de políticas públicas como o Sistema UAB, que ao propiciar a oferta de educação superior em localidades desassistidas por sistemas educativos presenciais, podem fazer a diferença no momento em que as pessoas optam por realizar ou não um curso superior.

No caso específico do município de Miranda-MS, que não conta com IES presenciais, as alternativas disponíveis para aqueles que desejam cursar o nível superior de educação em uma instituição pública envolvem, invariavelmente, o deslocamento para outras localidades

da região¹⁰⁵, o que acarreta entre outros aspectos, a necessidade de se dispor de recursos financeiros para contemplar o modelo pedagógico do curso.

Considerando que a remuneração declarada pelos egressos no momento em que ingressaram no curso variava entre 2 e 5 salários mínimos é compreensível que o fator “[3]Gratuidade” tenha sido considerado *bastante relevante* por 11 dos 16 respondentes, uma vez que arcar com os custos de um curso superior em uma localidade vulnerável economicamente como o município de Miranda pode se constituir em um impedimento para aqueles que desejam investir em educação.

Entre os diferenciais da EaD está a possibilidade, para aqueles que optam por esta modalidade educativa, de conciliar os estudos com outras atividades tais como o convívio social-familiar e até mesmo desempenhar atividades profissionais. O fato dos quesitos “[4] Disponibilidade de tempo” e “[5] Modalidade de oferecimento” terem sido citados, respectivamente, por 12 e 13 respondentes como sendo *bastante relevante* ou *relevante* indicam que tais aspectos influenciam significativamente a escolha por esse formato de estudo.

O fator “[1] Qualificação profissional” ter sido considerado *relevante* para a escolha do curso permite inferir que os respondentes consideram este quesito como um aspecto importante no que se refere à ampliação das oportunidades em um mercado de trabalho competitivo e em retração, ademais a qualificação profissional acaba por agregar conhecimentos os quais, por sua vez, podem ser determinantes na manutenção da posição profissional já ocupada.

Concluindo os questionamentos do bloco pertinente ao perfil do egresso a **Questão 11** buscou obter junto aos egressos o tempo que estes destinaram aos estudos extraclasse¹⁰⁶. Como resposta obteve-se que 14 dos 16 respondentes (87%) declararam dedicar entre 10 e 20 horas semanais aos estudos, o que perfaz um tempo médio de 2,1 horas diárias de estudo.

Os achados obtidos a partir do conjunto de questões relativas ao perfil do egresso convergem para os inúmeros resultados de estudos e pesquisas realizados no campo da EaD (BELLONI, 1999; FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007; COSTA, 2009) segundo os quais se constatam que a preferência por esta modalidade educativa recai significativamente sobre o segmento de pessoas com idade mais avançada (em grande parte

¹⁰⁵ Cf. nota de rodapé 30.

¹⁰⁶ Como tempo de estudos extraclasse compreende-se o tempo reservado aos estudos além daquele computado nos encontros presenciais realizados no polo de apoio presencial.

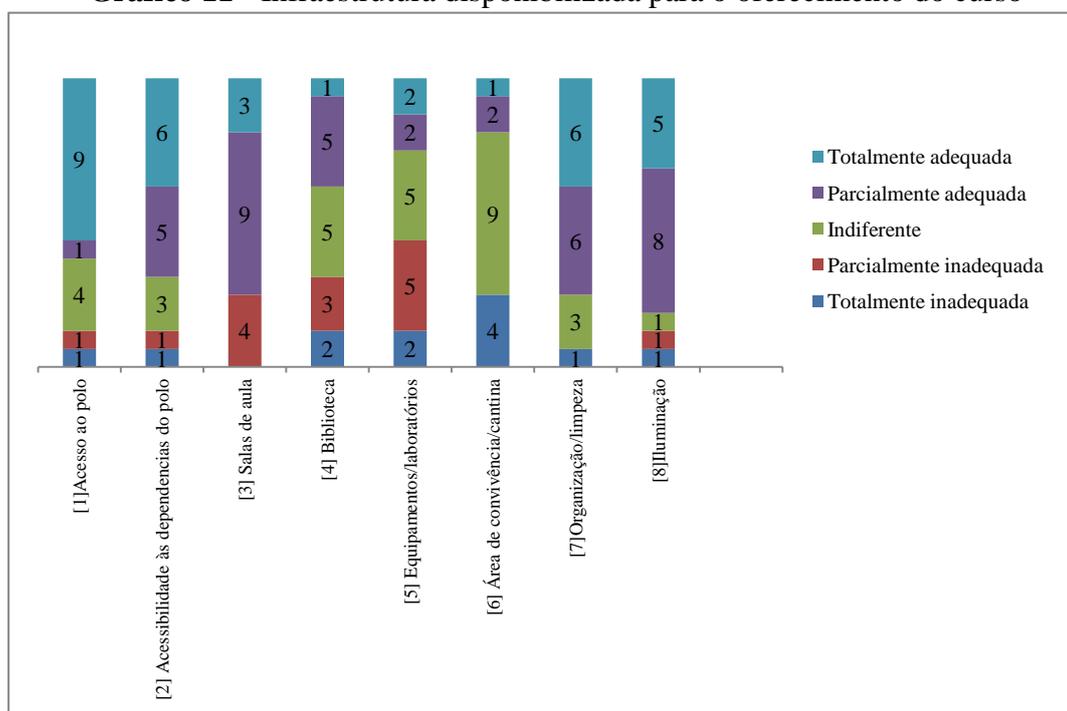
adultos, pais de família que conciliam estudos e trabalho) que por razões diversas não dispõem de outras alternativas de acesso à educação superior (PETERS, 2006, 2012), ou simplesmente optam pela EaD devido os diferenciais apresentados pela modalidade, se comparada ao modelo presencial de educação (GIDDENS, 1991; LEVY, 1999).

3.3. As condições de oferecimento do curso sob o ponto de vista dos egressos

Este tópico se propõe a apresentar e discutir as impressões obtidas junto aos egressos no que se refere a aspectos específicos (infraestrutura disponibilizada, suporte institucional, aspectos metodológicos e pedagógicos) relacionados ao oferecimento do curso. Para tanto utilizou-se quatro perguntas (*Questões 12 a 15*), sendo que três foram elaboradas tendo como base a escala *Likert*.

A *Questão 12* retrata as impressões dos egressos sobre oito quesitos relacionados à infraestrutura física existente no PAP disponibilizada para o desenvolvimento do curso. Essas impressões são apresentadas, quantitativamente, no **Gráfico 11**.

Gráfico 11 - Infraestrutura disponibilizada para o oferecimento do curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2018).

Do **Gráfico 11** extraem-se duas constatações, de um lado os quesitos “[1] Acesso ao polo”, “[2] Acessibilidade às dependências do polo”, “[3] Sala de aula”, “[7] Organização/limpeza” e “[8] Iluminação” foram avaliados pela maioria dos respondentes (dez

a treze pesquisados) como sendo *total* ou *parcialmente adequados*, de outro os quesitos “[4] Biblioteca”, “[5] Equipamentos/laboratórios” foram avaliados, respectivamente por treze e doze pesquisados como sendo *parcialmente adequada, indiferente e parcialmente inadequada*.

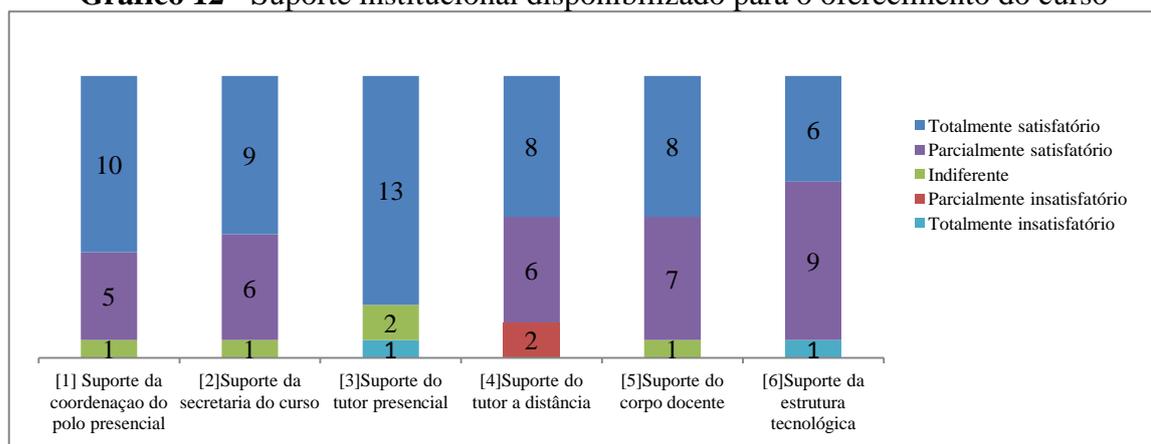
Essas constatações coincidem com o que está descrito no Instrumento de Monitoramento de Infraestrutura de PAP aplicado em 2011 no polo de Miranda pela DED/CAPES. Segundo este Instrumento aspectos como facilidade de acesso, boa localização, proximidade à área central da cidade, ambientes dotados de acessibilidade arquitetônica apropriados para portadores de necessidades especiais (rampas de acesso, banheiros adaptados), instalações em bom estado de conservação, boa iluminação e boas condições de asseio classificam a infraestrutura das instalações do polo como aptas para a oferta de cursos na modalidade EaD (BRASIL, 2012).

A inadequabilidade apontada pelos pesquisados e também relatadas no Instrumento de Monitoramento em relação aos quesitos “[4] Biblioteca” e “[5] Equipamentos/laboratórios” são as mesmas assinaladas pela Comissão de Avaliação do Curso e dizem respeito a insuficiência do acervo bibliográfico disponível à época em que o curso foi oferecido e à velocidade do *link* de *Internet* que era disponibilizada aos usuários do laboratório de informática. Soma-se a essas fragilidades a insuficiência do sistema de climatização em determinados ambientes das instalações, notadamente nas salas de aula (MS, 2015b).

Soma-se às inadequações apontadas pelos pesquisados a inexistência de cantina ou outro espaço apropriado para alimentação nas dependências do polo o que justificaria o fato do quesito “[6] Área de convivência/cantina” ter sido classificado como *indiferente* por nove dos dezesseis respondentes.

Prospectar as impressões dos egressos em relação ao suporte institucional disponibilizado para o oferecimento do curso foi o objetivo da **Questão 13**, as quais são apresentadas, em termos numéricos, no **Gráfico 12**.

Gráfico 12 - Suporte institucional disponibilizado para o oferecimento do curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2018).

No que se refere ao suporte institucional disponibilizado tanto pela instituição ofertante do curso, UEMS, quanto ao suporte existente no PAP o que se nota é que o sistema de apoio ao curso foi, de um modo geral, bem avaliado. Conforme o **Gráfico 12** o percentual de egressos que avaliaram a assistência proporcionada ao curso como sendo *total* ou *parcialmente satisfatória* foi de aproximadamente 93%.

Em relação ao suporte disponibilizado destacam-se a assistência proporcionada pela “[1] Coordenação do Polo” e “[3] Tutoria Presencial”, avaliadas, respectivamente, por dez e treze respondentes como sendo *totalmente satisfatória*. A satisfação expressada pelos egressos em relação a esses dois subsistemas de suporte vai ao encontro do observado pela Comissão de Avaliação do Curso que segundo a qual “mostraram-se empenhados em cumprir as atribuições de suporte e respaldo aos alunos” (MS,2015a, p.29).

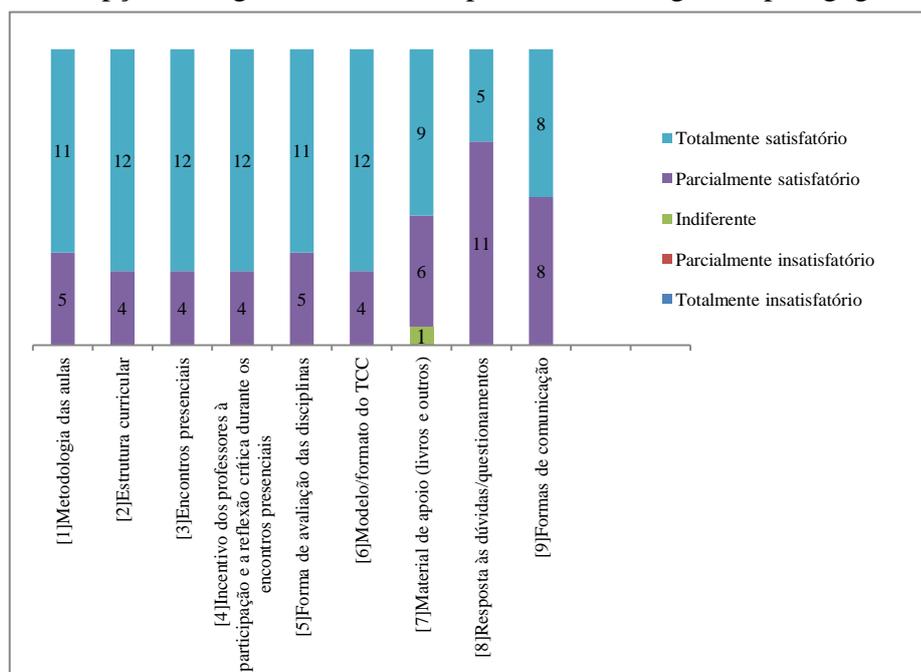
A insuficiência de recursos tecnológicos como capacidade de armazenamento e processamento de dados somada à instabilidade do sistema de eletricidade destinado a alimentação dos sistemas computacionais (*hardware* e *software*) instalados na sede da instituição ofertante do curso, foi na visão deste pesquisador, visto que este atuou como gestor de tais recursos, um dos motivos que levaram nove dos dezesseis respondentes a classificar o “[6] Suporte da estrutura tecnológica” como sendo *parcialmente satisfatória*.

Ainda em relação a percepção dos egressos sobre o suporte com o qual contaram ao longo da realização do curso registra-se que, conforme o **Gráfico 12**, a assistência proporcionada pela “[4]Tutoria a distância” obteve de dois respondentes uma avaliação considerada como *parcialmente insatisfatória*.

Recorrendo-se novamente ao Relatório de Avaliação do Curso constata-se que dois motivos podem ter contribuído para essa avaliação que se mostrou distoante dos demais aspectos avaliados, o primeiro motivo diz respeito à pouca experiência de alguns colaboradores do corpo tutorial, o segundo pode estar relacionado ao fato de que nem todos os tutores possuíam formação ou titulação específica na área do curso (MS, 2015a). Visando minimizar essas fragilidades a seleção e formação do quadro de tutores para atuar nos programas em EaD da UEMS passou a contar com critérios mais rigorosos (UEMS, 2013).

Obter dos egressos suas percepções sobre as dimensões metodológica e pedagógica do curso foi o que se buscou na **Questão 14**. Assim, o **Gráfico 13**, através de 9 quesitos, revela as impressões obtidas dos egressos no que diz respeito aos aspectos metodológicos e pedagógicos do curso.

Gráfico 13 - Percepção dos egressos sobre os aspectos metodológicos e pedagógicos do curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2018).

Dos nove quesitos submetidos à avaliação dos egressos observa-se que os seis primeiros foram considerados como *totalmente satisfatórios* pela maioria dos respondentes (onze- doze dos dezesseis pesquisados). Os quesitos “[7] Material de apoio”, “[8] Resposta às dúvidas e questionamentos” e “[9] Formas de comunicação” foram considerados, respectivamente, por seis, onze e oito respondentes como sendo *parcialmente satisfatório*, indicando uma divergência em relação ao demais itens.

Em relação à qualificação atribuída pelos egressos a esses três itens algumas inferências podem ser feitas no sentido de explicar a avaliação destoante àquela imputada aos demais quesitos:

- Mesmo o material didático de referência tendo sido elaborado por profissionais da área de administração pública de diversas instituições, o que lhe conferiu um elevado patamar de qualidade (COSTA, 2009), a pouca diversidade de títulos disponibilizados aos alunos, principalmente em relação àquelas disciplinas consideradas críticas e passíveis de índices mais elevados de reprovação pode ter sido um dos fatores que levaram os egressos a atribuírem a este quesito um grau parcial de satisfação (MS, 2015a).
- É possível que uma das hipóteses que expliquem o fato do quesito “[8] Resposta às dúvidas e questionamentos” ter sido avaliado como *parcialmente satisfatória* por onze dos dezesseis respondentes esteja relacionada à demora ou dificuldade na obtenção de esclarecimentos para suas dúvidas. Demora pelo fato de os professores formadores serem professores do quadro docente da UEMS mas não estarem lotados exclusivamente no curso, isto é, permanentemente à disposição dos alunos de modo a responder de imediato os questionamentos, dificuldade pelo fato de quem nem sempre os tutores detinham todo o conhecimento a cerca de determinado conteúdo o que os impossibilitava de responder prontamente as demandas advindas dos alunos. Há de se considerar que nem todos os tutores tinham formação específica na área do curso.
- Comparando-se a avaliação atribuída pelos egressos ao item “[9] Formas de comunicação” com o relato da ex-Tutora Presencial do curso, infere-se que entre as possíveis razões que fizeram com que os respondentes qualificassem tal item como *parcialmente satisfatório* inclui-se a pouca fluência digital dos alunos. Segundo a tutora foram muitos os alunos que diante das dificuldades em interagir com os meios tecnológicos, constantemente, recorriam ao apoio tutorial, especialmente nos momentos iniciais do curso. Segundo a ex-Tutora a baixa fluência digital, que ao longo do curso se mostrou insuperável para muitos alunos, também foi decisiva para que muitos estudantes se evadissem do curso (informação verbal)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Entrevista 4 [jul. 2018]. Excerto da transcrição da entrevista concedida pela ex-Tutora Presencial do Curso de BADMPUB.

Excetuando-se os encontros presenciais e os eventos nos quais a presença dos alunos no polo era necessária (realização de atividades avaliativas por exemplo) a comunicação entre os atores (docentes, discentes e pessoal administrativo) envolvidos no curso foram mediados, prioritariamente, pelos recursos disponibilizados no AVA (*chats*, fóruns, webconferencias). No entanto, devido ao fato de alguns alunos apresentarem dificuldades quanto ao domínio - especialmente nos momentos iniciais do curso - dessas tecnologias, somado à precariedade da infraestrutura tecnológica do município (indisponibilidade e baixa velocidade nas conexões de *Internet*) os processos comunicacionais mediados pelas TICs, em vez de facilitar, por vezes dificultavam a comunicação. Assim, por inferência, admite-se que essas dificuldades possam, pelo menos em parte, explicar a avaliação considerada como *parcialmente satisfatória* atribuída pelos egressos ao quesito “[9] Formas de comunicação”.

A “[2] Estrutura curricular” ter sido avaliada como *totalmente satisfatória* por doze dos dezesseis respondentes alinha-se ao fato de que uma estrutura e conteúdos curriculares pensados de forma a contemplar a interrelação entre os conteúdos, abordando disciplinas de formação básica, profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias, somados a conteúdos de formação complementar, mostrou-se adequada à formação do perfil profissional do egresso que se desejava (UEMS, 2009).

Dois aspectos se destacam positivamente em relação a avaliação atribuída pelos respondentes, e entre os quais é possível estabelecer uma correlação, são eles: os “[3] Encontros presenciais” e o “[4] Incentivo dos professores à participação e a reflexão crítica”.

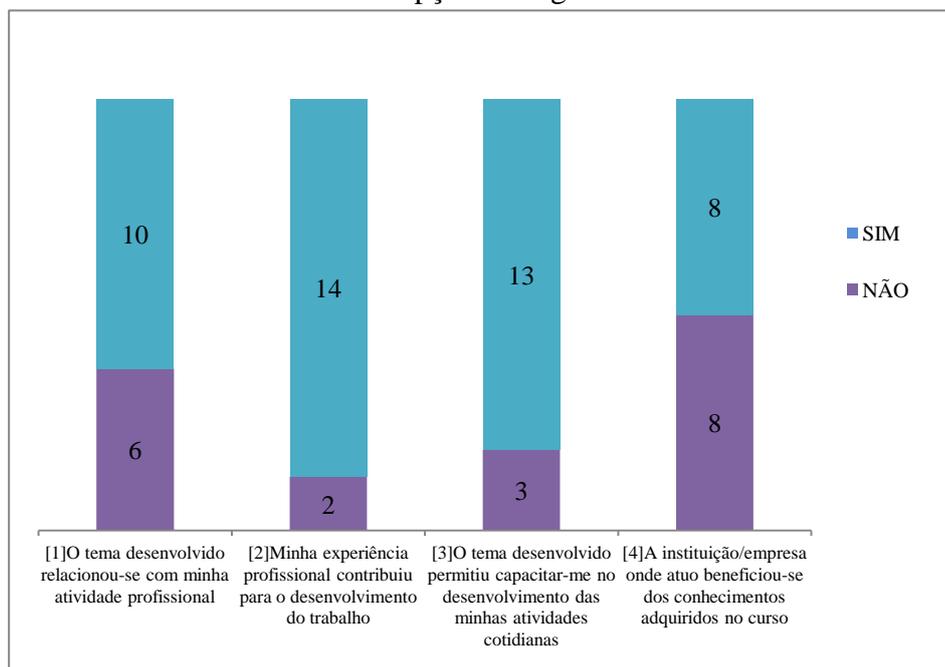
Considerando-se que 75% dos respondentes avaliaram tais quesitos como *totalmente satisfatórios* depreende-se que, tanto os encontros presenciais quanto o incentivo dos professores à participação dos alunos nesses momentos, podem ter contribuído para a obtenção dos resultados previstos no projeto do curso, entre os quais cita-se: a instrumentalização do indivíduo de modo a torná-lo capaz de enfrentar os desafios e as peculiaridades locais e regionais através da aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos visando a resolução de problemas reais que afetem o seu entorno (UEMS, 2009).

Reiterando a avaliação atribuída pelos egressos aos encontros presenciais e ao estímulo docente à participação dos alunos nas aulas a ex-Tutora Presencial¹⁰⁸ e a ex-Coordenadora do polo¹⁰⁹ referiram-se a esses dois quesitos como sendo fatores extremamente positivos e que muito contribuíram para a qualidade do curso. Ademais, conforme relatos das mesmas, a realização dos momentos presenciais conduzidos por professores formadores com comprovada formação e experiência na área do curso constituíram-se em um dos grandes diferenciais do programa.

Apontados como necessários e obrigatórios pela legislação brasileira pertinente à EaD (BRASIL, 2017a) os encontros presenciais são parte integrante e fundamental dos programas oferecidos na modalidade a distância pela UEMS (UEMS, 2009).

A **Questão 15**, por meio de quatro quesitos, buscou obter as impressões dos egressos sobre o TCC. O **Gráfico 14** revela, em números, a percepção dos respondentes sobre este que é considerado um dos aspectos estruturais do desenvolvimento do Curso de BADMPUB.

Gráfico 14 - Percepção dos egressos sobre o TCC



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2018).

Desenvolvidos pelos acadêmicos, sob orientação dos professores formadores, a partir do quinto módulo do curso (quinto semestre), no formato de monografia, o TCC tinha como

¹⁰⁸ Entrevista 4, *op. cit.*

¹⁰⁹ Entrevista 5, *op. cit.*

um de seus objetivos avaliar o domínio dos alunos em relação aos conteúdos programáticos estudados, e a partir da escolha prévia de uma das LFEs, desenvolver um trabalho que correlacionasse o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso a uma situação real, sempre com foco no setor público (UEMS, 2009).

A aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em uma proposta de projeto de TCC que contemplasse um caso concreto pode ser consubstanciada no seguinte fragmento do relato do Coordenador do Curso de BADMPUB

[...] no último ano eles têm o trabalho de conclusão de curso, o TCC, então eles têm que apresentar um projeto do TCC, e ao longo da apresentação desse projeto... e essa apresentação tem uma disciplina específica que é a disciplina de seminário e nessa disciplina de seminário quando ele apresenta o projeto de TCC você percebe isso, você percebe o quanto que ele gostaria de utilizar o que ele viu no curso em benefício para a sociedade, analisando programas, analisando atendimento de órgãos públicos, é... a comunidade, situações assim bastante práticas que eles acabam levando né para ser analisadas em sala de aula para ser discutido, então acho que é...é... assim a grande relevância, ou vamos dizer assim no que que o curso contribui para a comunidade é nesse sentido... o que me chamou bastante atenção [...] (informação verbal).¹¹⁰

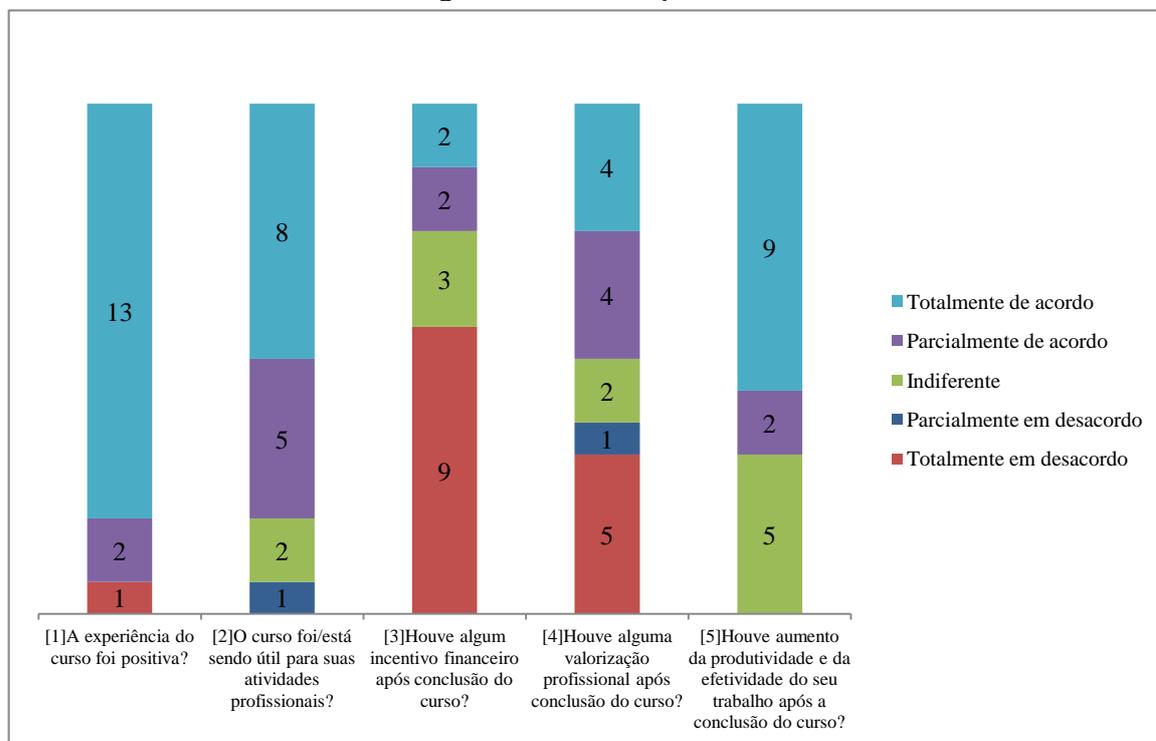
Isto posto, e especialmente no que se refere aos quesitos “[1] O tema desenvolvido relacionou-se com minha atividade profissional”, “[2] Minha experiência profissional contribuiu para o desenvolvimento do trabalho” e “[3] O tema desenvolvido permitiu capacitar-me no desenvolvimento de minhas atividades cotidianas”, infere-se que a forma como o TCC foi pensado e desenvolvido foi bem recepcionada e bem avaliada pela maioria dos respondentes, uma vez que conforme retratado no **Gráfico 14**, depreende-se que os acadêmicos ao elaborar o trabalho final foram capazes de desenvolver um tema pertinente às suas áreas de atuação valendo-se para tanto de suas experiências profissionais. Ademais, segundo os números imputados ao item [3], verifica-se que a realização do TCC propiciou aos egressos melhorias em suas práticas profissionais cotidianas.

Em relação ao quesito “[4] A instituição/empresa onde atuo beneficiou-se dos conhecimentos adquiridos no curso” uma hipótese que pode explicar os números a ele atribuídos, os quais destoam dos demais, pode estar relacionada ao fato de que ainda seja prematuro mensurar o alcance e os efeitos dos trabalhos realizados pelos egressos nas instituições e organizações as quais pertencem.

¹¹⁰ Entrevista 2 [jun. 2018]. Excerto da transcrição da entrevista concedida pelo Coordenador do Curso de BADMPUB.

A **Questão 16** buscou saber se, sob a perspectiva dos egressos, houve vantagens, benefícios, reconhecimento ou alguma valorização no âmbito profissional após a realização do curso. Os resultados são apresentados no **Gráfico 15**.

Gráfico 15 - Vantagens/benefícios após realizar o curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2018).

Analisando-se os dados expressos no **Gráfico 15** observa-se que para a maioria dos pesquisados a conclusão do curso foi considerada uma experiência positiva [1]. Admite-se que com essa declaração a satisfação pessoal por ter concluído o curso seja um sentimento comum aos egressos. Ainda em relação ao item [1], um aspecto que vai ao encontro das declarações dos egressos consta no relato fornecido pela ex-Tutora Presencial do Curso de BADMPUB e diz respeito ao desenvolvimento intelectual e à evolução do processo de aquisição de conhecimento dos alunos

[...] tive experiências muito boas de alunos assim...que se desenvolveram excepcionalmente, alunos que quando come...iniciou o curso eu mal conseguia ouvir o nome dele... de tão as vezes assim... aluno tímido com medo, principalmente indígenas e nós tivemos alguns indígenas que se destacaram muito e assim eu eu consegui ver o desenvolvimento deles no decorrer do curso que quando eles começaram vários alunos, no início era um no final eles eram pessoas totalmente diferentes [...] nós tivemos alunos assim que se destacaram e...estágios que foram oferecidos sabe teve alunos que trabalhou comigo mesmo nossa, foram aprovados em primeiro lugar nas provas de estágio temos alunos que foram aprovados em

concurso público concorrido depois que fez o nosso curso [...] então assim isso pra mim é gratificante, eu acho que valeu a pena [...] (informação verbal)¹¹¹.

Os dados mostram que para um número considerável de pesquisados o curso está sendo útil para a realização das atividades em suas áreas de atuação profissional [2], o que se traduz em aumento da produtividade e efetividade no trabalho [5]. No que se refere ao item [3], observa-se que, que de acordo com os dados informados pela maioria dos pesquisados (75%) não houve melhorias em termos remuneratórios. Em relação a valorização profissional [4] verifica-se que, conforme declarado pelos respondentes, este quesito apresentou uma considerável disparidade de percepções.

Entre os respondentes havia dois grupos distintos, os servidores públicos e aqueles que atuam no setor privado. Entre os servidores verificou-se duas situações distintas, de um lado os itens [2] e [5] demonstram o alinhamento da estrutura curricular do curso com as especificidades do setor público. De outro lado os itens [3] e [4] demonstram a inexistência de políticas públicas de incentivo e valorização para algumas carreiras do funcionalismo público, pois conforme o declarado pelos pesquisados o fato de possuir um nível mais elevado de escolarização não significa melhorias nem progressão funcional na carreira pública.

Entre os que atuam no setor privado, ao se analisar os dados, verificou-se que proporcionalmente, houve um maior reconhecimento pela realização do curso, embora isto não tenha se traduzido em melhorias sob o ponto de vista remuneratório. A possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso no ambiente de trabalho foi o tema abordado na *Questão 17*. Todos os 16 pesquisados, uns com mais eloquência do que outros manifestaram de forma textual suas opiniões sobre a questão.

Como já referenciado neste texto o presente estudo contou com duas categorias de pesquisados, servidores públicos e aqueles que atuam no setor privado, no entanto, independentemente do setor de atuação, declarações por eles fornecidas, tais como:

Durante o curso aprendi muito, pois os ensinamentos foram muito relevantes e com certeza posso e devo aplicar e aperfeiçoar no ambiente de trabalho (EGRESSO 2).

acho totalmente passivo de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso, principalmente no que se refere à gestão de pessoas e na discussão para se chegar à resolução de problemas inerentes ao dia a dia do meu trabalho (EGRESSO 4).

Bom eu não sou funcionária pública mas, tenho aplicado em meu trabalho autônomo tudo o que aprendi no curso, isso tem sido muito significativo pra mim pois aprendi muito com o curso (EGRESSA 6).

¹¹¹ Entrevista 4, *op. cit.*

Aprender como atender de forma correta as pessoas que buscam os serviços públicos (EGRESSA 7).

Tudo que aprendi no curso tenho colocado em prática no meu trabalho (EGRESSO 8).

principalmente em minha relação com as pessoas (EGRESSO 12).

positiva esta me ajudando na organização no setor que trabalho em uma drogaria (EGRESSO 13).

Eu trabalho no comércio, e sempre procuro aplicar o conhecimento que obtive no meu curso, sendo sempre eficiente e eficaz (EGRESSA 16)

indicam não apenas a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso, mas também situações nas quais tais conhecimentos já estão sendo aplicados. No caso dos egressos que atuam no setor público essa aplicabilidade se deu com mais frequência, o que não chega a causar surpresa, dadas as especificidades do projeto e o público preferencial para o qual o curso foi pensado.

O alto nível de qualificação do corpo docente (EGRESSOS 1, 2, 5, 6, 10, 14 e 16) desponta como um dos pontos fortes do curso (*Questão 18*). Outros pontos destacados pelos egressos como sendo bastante favoráveis ao curso foram: a dinâmica e a qualidade dos encontros presenciais conduzidos pelos professores formadores, nos quais os conteúdos eram transmitidos (EGRESSO 4); o comprometimento e a disponibilidade do tutor presencial, da coordenadora do polo e suporte técnico do AVA (EGRESSOS 2, 5, e 13).

A possibilidade de aliar outras atividades (profissionais, sociais, familiares) e a gratuidade também foram aspectos favoráveis atribuídos ao curso, é o que declarou por exemplo o EGRESSO 12 quando disse que “Acredito que seja a disponibilidade de poder estudar em casa, pois para quem trabalha o dia inteiro se torna quase impossível fazer um curso presencial. E por ser um curso gratuito”.

Já para os EGRESSOS 14 e 15, respectivamente, a oportunidade de realizar um curso superior e a facilidade em estudar proporcionada pela EaD foram os pontos mais relevantes do curso. A partir da manifestação dos egressos em relação ao questionamento em tela depreende-se que, mesmo sendo uma das ações iniciais da UEMS no âmbito da EaD, o modelo adotado para o oferecimento do Curso de BADMPUB, em que se optou pela realização de encontros presenciais no polo de apoio, conduzidos pelos professores formadores, auxiliado por um quadro de colaboradores (tutores, coordenadores, técnicos) e suportado pelas TICs mostrou-se capaz de produzir resultados satisfatórios alinhados aos objetivos do projeto inicial do curso.

Os pontos fracos ou fragilidades do curso (*Questão 19*) apontados pelos respondentes podem ser agrupados em três categorias: tutoria a distância eventualmente insatisfatória, infraestrutura física do polo deficitária e reduzido número de encontros presenciais.

A insatisfação relatada pelos egressos em relação à tutoria a distância (EGRESSOS 2, 13 e 16) se refere ao fato de que, eventualmente, os prazos para que os tutores dessem o retorno às dúvidas e questionamentos formulados nem sempre eram obedecidos. Em relação a esse ponto algumas hipóteses podem explicar a não observância dos prazos pelos tutores:

- nem todos os tutores eram formados na área específica do curso o que pode ter dificultado a ação tutorial de alguns, tendo em vista que nesses casos os tutores teriam que recorrer aos professores formadores antes de dar o retorno aos alunos o que pode ter acarretado em demora excessiva;
- a gestão do tempo destinada à assistência tutorial pode ter sido negligenciada por alguns tutores, uma vez que a atividade de tutoria era compartilhada com outras atividades profissionais;
- dificuldades em utilizar os canais *on-line* de comunicação e interação, dada a pouca fluência tecnológica de alguns alunos, aliada a eventuais interrupções e oscilações dos serviços baseados na infraestrutura de *internet* podem ter contribuído para dificultar a comunicação entre tutores e alunos.

No que tange a infraestrutura do polo os pesquisados relataram como fragilidades:

- a insuficiência do sistema de refrigeração dos espaços físicos frente as altas temperaturas externas registradas na região, o que segundo eles, por vezes prejudicava o aprendizado e aproveitamento das aulas (EGRESSOS 5, 6 e 12);
- a insuficiência do acervo bibliográfico, a manutenção insuficiente dos equipamentos do laboratório de informática e a lentidão da conexão de *internet* disponibilizada para o polo (EGRESSOS 4, 5, 6 e 14).

O número reduzido de encontros presenciais foi apontado por muitos respondentes (EGRESSOS 7, 8, 9, 10 e 11) como um dos aspectos frágeis do curso. Segundo eles os encontros deveriam ocorrer quinzenalmente (EGRESSO 9) e em mais de um período “deveria ter mais aulas das disciplinas apenas meio período não é suficiente para esclarecimento e entendimento das disciplinas, deveria ter carga horária presencial maior” (EGRESSO 10).

A EaD proporciona situações de aprendizagem que se caracterizam pela praticidade, facilidade e flexibilidade em relação às dimensões espaço e tempo, o que amplia as oportunidades de acesso à educação, especialmente naquelas situações onde os sistemas educativos tradicionais não estão disponíveis.

No entanto é possível presumir que pelo fato de muitos respondentes terem declarado como fragilidade a baixa frequência de aulas presenciais em um curso na modalidade a distância, os modelos educativos calcados pela presencialidade física dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem permanecem como modelos preferenciais de educação.

Ainda conforme as declarações dos pesquisados, e considerando-se a faixa etária dos mesmos, infere-se que esta preferência também esteja relacionada ao fato dos mesmos terem sido educados pelo modelo presencial, modelo do qual não conseguiram se desvincular por completo.

Questionados se recomendariam o curso (*Questão 20*), se pretendiam continuar os estudos (*Questão 21*) e se fariam outro curso na modalidade EaD (*Questão 22*) todos os pesquisados foram unânimes ao responderem “*sim*” aos três questionamentos. Em relação à *Questão 21*, e ratificando o declarado pelos pesquisados a ex-Tutora Presencial¹¹² relata casos de egressos que, finalizado o curso, ingressaram em programas de pós-graduação, além de outros que atualmente recorrem a ela em busca de informações sobre oferecimento de novos cursos no polo (informação verbal).¹¹³

No que diz respeito a possibilidade de realizar outro curso na modalidade a distância (*Questão 22*), e considerando-se que todos os respondentes afirmaram que o fariam, depreende-se que entre os pesquisados esta modalidade obteve uma boa aceitação, inclusive entre aqueles que a desconheciam quando ingressaram no curso.

As considerações finais, resultado das análises empreendidas por este pesquisador sobre os achados produzidos ao longo do desenvolvimento deste estudo, são apresentadas no próximo capítulo.

¹¹² A referida Tutora segue atuando no Polo/UAB/Miranda-MS desempenhando a função tutorial em programas de outras IES na modalidade EaD.

¹¹³ Entrevista 4, *op. cit.*

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto que o desenvolvimento não ocorre de forma homogênea em todos os locais dadas as especificidades regionais (diversidades de ordem climática, ambiental, cultural, herança histórica entre outras) por vezes, cabe ao setor público intervir para minimizar as disparidades que obstaculizam o desenvolvimento de determinadas localidades. O Brasil, dada sua vasta dimensão territorial, é um caso típico de país em que a atuação do poder estatal se faz necessária para a redução das assimetrias regionais.

Tendo-se em vista que o nível educacional da população constitui-se em um dos indicadores que exercem significativa influência sobre outras dimensões do desenvolvimento, as IES, quando engajadas em suas regiões, exercem papel determinante como instrumentos de transformações sociais na medida em que, além de gerarem e disseminarem conhecimento, atuam na qualificação dos agentes regionais e locais, os quais por sua vez tendem a impactar positivamente no aprimoramento das instituições e organizações.

Entende-se que a UEMS, no âmbito do desenvolvimento regional, embora esteja atuando no município de Miranda-MS, para consecução de uma de suas missões institucionais, qual seja, a interiorização do ensino superior no estado de MS, ela, de fato, não tem estabelecido uma relação identitária com ele, uma vez que suas ações decorrem do desenvolvimento de programas vinculados a políticas públicas as quais, como se sabe, são suscetíveis de descontinuidade. Dito de outra forma, a UEMS apesar da relevância de suas ações no município de Miranda-MS não pode ser considerada como “sendo” uma instituição local, mas que “está” atuando nesta localidade.

Como esclarecido na Introdução desta dissertação, o PNAP foi criado no âmbito da UAB, em 2009, com o propósito de descentralizar e fortalecer a gestão pública, surgindo assim como uma resposta à necessidade de formação e qualificação de gestores para a *res publica* com destaque para o âmbito local.

É nesse contexto que se inseriu esta investigação, cujo objetivo principal foi analisar, sob a perspectiva dos egressos residentes no município de Miranda-MS, as condições de oferecimento e os reflexos que a primeira oferta do Curso de BADMPUB, oferecido pela UEMS no âmbito do Sistema UAB/PNAP, no período entre 2011 e 2015, causou em suas práticas profissionais.

Os resultados da pesquisa, demonstraram que a trajetória da EaD deve ser entendida a partir da tecnologia disponível em seus vários momentos e cada instituição desenvolve seus

programas em EaD utilizando recursos e metodologias independentemente da fase nas quais elas tenham surgido.

O escopo teórico da pesquisa mostrou que a Educação Superior no Brasil, na modalidade EaD, diferentemente de outros países, ainda é um processo em construção que suscita questionamentos. Ademais, o fenômeno da EaD no Brasil coincide com o período de expansão do ensino superior. Por ser um fenômeno recente trata-se de um campo que carece de pesquisas e de aparato legal que possam contribuir para a sua profissionalização.

Verificou-se também, que não existe uma modelo único de implementação desta modalidade educativa no Brasil. No entanto, as IES vinculadas ao Sistema UAB são incentivadas a desenvolver seus programas em EaD no modelo que foi desenvolvido pelo CEDERJ. Este modelo integra momentos presenciais com as TICs, que, por sinal, é o modelo adotado pela UEMS.

Constatou-se que o perfil dos pesquisados converge para aquele encontrado em estudos e pesquisas já realizados no campo da EaD, ou seja, pessoas na fase adulta, que conciliam trabalho e estudo e que por razões diversas não dispõem de outras alternativas de acesso à educação superior.

Se de um lado, sob a perspectiva dos pesquisados, os resultados desta investigação apontaram que o Curso de BADMPUB apresentou fragilidades, tais como: reduzido acervo bibliográfico; insuficientes recursos tecnológicos e infraestrutura física do polo; pouca experiência de alguns colaboradores do corpo tutorial; demora ou dificuldade na obtenção de esclarecimentos para suas dúvidas, de outro, os pesquisados declararam que o Curso BADMPUB também apresentou pontos positivos, destacando-se: a valorização das experiências profissionais no processo de aprendizagem; a facilidade de acesso e boa localização do polo; o incentivo dos professores à participação e a reflexão crítica; o alto nível de qualificação do corpo docente; a dinâmica e a qualidade dos encontros presenciais; o comprometimento e a disponibilidade do tutor presencial, da coordenadora do polo e suporte técnico do AVA; a gratuidade e a possibilidade de aliar aos estudos outras atividades (profissionais, sociais, familiares).

Embora, sob a perspectiva dos pesquisados, inclusive para aqueles não conheciam o modelo EaD, o Curso de BADMPUB tenha apresentado fragilidades, estes consideraram a experiência de tê-lo realizado positiva, tendo em vista que os conhecimentos adquiridos estão sendo aplicadas em suas práticas profissionais, o que tem refletido em aumento da

produtividade e da efetividade do trabalho, muito embora, isso não tenha se revertido em aumento de ganhos remuneratórios, conforme declarado pelos pesquisados.

Os resultados apontados nessa pesquisa, no que se refere às fragilidades pontuadas pelos pesquisados, vem ao encontro das observações deste pesquisador enquanto sujeito partícipe do desenvolvimento do Curso de BADMPUB. Nesse sentido, este pesquisador entende que as fragilidades apontadas estejam, em parte, relacionadas a não institucionalização desta modalidade na UEMS o que implica em determinadas limitações, como por exemplo, a dependência de recursos externos para a implementação de seus próprios programas e em cursos em EaD.

Acredita-se que a destinação de recursos oriundos da própria instituição contribuiria para minimizar as dificuldades verificadas na implementação dos programas na modalidade a distância, uma vez que, com isso a UEMS poderia planejar de forma mais eficiente suas ações nesta modalidade educativa.

Outro aspecto, que na perspectiva deste pesquisador, poderia somar para o fortalecimento e, conseqüentemente, a melhoria da implantação dos programas em EaD no âmbito da UEMS diz respeito ao engajamento institucional em prol desta modalidade, uma vez que a EaD ainda não é percebida como parte constituinte da instituição.

A percepção das melhorias resultantes da oferta do Curso BADMPUB para o desenvolvimento do município de Miranda-MS, bem como a efetiva contribuição da UEMS nesse processo ainda é prematura pelo pouco tempo entre o término da primeira oferta e a realização desta pesquisa, no entanto, infere-se que a médio e longo prazo a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do Curso ABMPUB por parte dos egressos reflita efetivamente no desenvolvimento local e regional.

Cita-se como limitação deste estudo o fato de que nem todos os egressos residentes em Miranda-MS se dispuseram a contribuir para a pesquisa. De um total de 22 egressos, inicialmente contactados, 16 retornaram o instrumento de coleta devidamente preenchido. Para trabalhos futuros sugere-se ampliar o presente estudo para os demais polos em que a UEMS oferece seus programas na modalidade EaD a fim de se obter uma visão mais sistêmica dessa modalidade no âmbito da instituição.

Por fim, espera-se que este estudo eventualmente, possa contribuir para as discussões sobre EaD no âmbito da UEMS, uma vez que investigações desta natureza, ao apontar falhas

e acertos podem colaborar para o aperfeiçoamento e consolidação institucional desta modalidade educativa.

VI - REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.58, n. 3, pp. 351-374. jul/set, 2007.
- ABOUD-ANDRADE, A. F. **Análise da evasão no curso de administração a distância - projeto-piloto UAB**: um enfoque sobre a gestão. Brasília, 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/jaSqze>>. Acesso em: 17 mai. 2018
- AGUIAR, W.M. (palestra) **Histórico e institucionalização da EaD na UEMS**. UEMS, Ponta Porã, MS, 14 jun. 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/vK6oYc>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- ALMEIDA, M. E. B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. M.M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ALONSO, K. M. A Expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1319-1335, out-dez, 2010.
- ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 4, pp. 37-52, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa (online), v. 36, n.129, p. 637-51, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/XQwkwx>>. Acesso em: 26 ago. 2017.
- AMARAL, M. O. **A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: A criação, a implantação e a aventura do início da caminhada 1979-1998. 2002. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Fundamentos da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2002.
- AMUNDSEN, C. *Evolución de la teoría sobre la educación a distancia*. Tradução de Jorge Méndez. 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/BjM4Su>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- ANDERSON, T; DRON, J. *Three generations of distance education pedagogy*. **International Review of Research in Open and Distance Learning - IRRODL**. v. 12, n.3, mar. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/DpKLJU>>. Acesso em: 26. jan. 2018
- AOKI, K. Generations of distance education: technologies, pedagogies, and organizations. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 55, p. 1183-1187. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/jgWWDdb>>. Acesso em: 16. mar. 2018.
- ARCÚRIO, M. S. F. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/JNqLHv>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- ARREDONDO, S. C. Formación/capacitación del profesorado para trabajar en EAD. **Educar em Revista**, v. 19, n. 21, p. p. 13-27, jun. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/yH4Ntb>>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- ARETIO, L. G. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994.
- ARETIO, L .G. Bases, Mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Espanha: Editorial Síntesis. Recurso digital. 2014.

ARRUDA, E.P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, jul-set. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/q8uFXt>>. Acesso: 13 nov. 2017.

ATLASBRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Site (Perfil)**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/BMufNn>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Tradução de Ricardo Brinco. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001. 280p.

BARQUERO, A.V. **Endogenous development: Networking, innovation, institutions and cities**. New York-London. Routledge, 2002.

BATES, A. W. **Third generation distance education: the challenge of new technology**. Vancouver: **Open Learning Agency**. 12p. 1990. Disponível em: <<https://goo.gl/KMT1on>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução de Maria Amélia Augusto. Oeiras: Celta Editora, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/QKDkMU>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASEGGIO, K. B; MUNIZ, E. P. **Autonomia do aluno de EaD no processo de ensino e de aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/G6LHEK>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados. 4 ed. 1999.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/8ki93G>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BOISIER,S; LIRA, L; QUIROGA, B; ZURITA, G; ROJAS, C. Sociedad civil, actores sociales y desarrollo regional. **ILPES - Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social**. 1995. (Documento 95/14 Série Investigación)

BOISIER, S. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político. **IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, n. 13, p. 111-147. jun. 1996. Disponível em:<<https://goo.gl/mGbNYR>>. Acesso em: 02. Abr. 2017.

BOVO, J. M.; SILVA, R. T.; GUZZI, V. S. A inserção social da UNESP de Araraquara: sua importância na economia do município e na prestação de serviços à comunidade. **Perspectivas**, São Paulo, v. 19, p. 71-95. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/FGN8TU>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942** (Lei Orgânica do Ensino Secundário). Dispõe sobre as Bases, Estrutura e Organização do Ensino Secundário Nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/0xiDUc>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 1.917, de 27 de Maio de 1996b**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras Providências. Disponível em: <<https://goo.gl/FpVvNo>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/ikkbG5>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de Maio de 2006b.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<https://goo.gl/Q1CMSW>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006c.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<https://goo.gl/aWjInp>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.303, de 12 de Dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, (Arts. 10,12,14,15 e 25), de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<https://goo.gl/yONPO>> Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.047, de 22 de Fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 fev. 2007b. Disponível em: <<https://goo.gl/D6pH4t>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 7.480, de 16 de Maio de 2011.** Revoga o Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 e aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <<https://goo.gl/eGT6R1>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017 - Publicação Original.** Brasília: Câmara dos Deputados. 2017a. Disponível em: <<https://goo.gl/F8d3z6>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/fLfSrX>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **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. Disponível em: <<https://goo.gl/QtyKYFj>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996a.** Ministério da Educação (MEC). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/AFpbu>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<https://goo.gl/GJVa5j>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<https://goo.gl/c6KxQO>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 301, de 7 de Abril de 1998.** Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: <<https://goo.gl/VtcBmM>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **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 n. 9394, de 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/Yyz3Kf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004.** Regulamenta 20% de disciplinas a distância. Disponível em: <<https://goo.gl/pf2fTr>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.201, de 22 de Junho de 2005.** Dispõe sobre as instituições públicas de educação superior pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC. Disponível em: <<https://goo.gl/ALXAN3>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n.º 873 de 7 de Abril de 2006.** Autoriza, em caráter experimental a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <<https://goo.gl/hvqt95>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa nº 2, de 10 de Janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.: <<https://goo.gl/b8xxdw>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa nº 40, de 12 de Dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: <<https://goo.gl/KTjcE4>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 318, de 02 de Abril de 2009.** Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<https://goo.gl/7phYoA>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 10, de 02 de Julho de 2009.** Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/d9wlBm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 01, de 27 de Abril de 2009.** Disponível em: <<https://goo.gl/MGfxsv>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.326, de 18 de Novembro de 2010.** Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <<https://goo.gl/o1cZdD>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **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. Disponível em: <<https://goo.gl/w8Yqi7>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de Abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<https://goo.gl/xK4vtJ>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de Julho de 2005.** Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração,

bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/2HqHvM>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (SEED). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2008. **Resultado do processo seletivo de polos e cursos referentes ao Edital 01/2006 - CAPES /SEED/MEC**. Disponível em: <<https://goo.gl/WnvUGu>>. Acesso em: 20 jun. 2018

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília. 2007a. Disponível em: <<https://goo.gl/EENliQ>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Histórico UAB**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/YyrUvG>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Educação a distância: MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos**. 2017b. Disponível em: <<https://goo.gl/NhQKfr>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Sistema e-MEC: **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Brasília, 2018c. Disponível em: <<https://goo.gl/WJbA>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). (Org.). **ProUni**. 2018e. Disponível em: <<https://goo.gl/WuywYE>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Polos UAB**. 2018f. Disponível em: <<https://goo.gl/GJ7eFB>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Desenvolvimento Regional. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional: sumário executivo**. Brasília: MI, 2007c. Disponível em: <<https://goo.gl/4fWxsS>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Educação a Distância (DED). Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos (CGIP). **Instrumento de Monitoramento de Infraestrutura de Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB**. [visita de monitoramento ao polo do município de Miranda-MS realizada em 23 de novembro de 2011]. Brasília, 2012.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **A Constituição e o Supremo**. 5. ed. atual. até a EC 90/2015. Brasília: STF, Secretaria de Documentação. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/abrrkw>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Centro de educação a distância. **Mudanças na Educação a Distância: Novo decreto da educação a distância gera reações nas instituições públicas**. 2017c. Disponível em: <<https://goo.gl/uFKVKp>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ministério da Educação (MEC) (Org.). **Histórico FIES**. 2018d. Disponível em: <<https://goo.gl/QPrFqA>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BUNGE, M. *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Editorial Ariel. Barcelona, 1983.

CACCIA-BAVA, S.; PAULICS, V.; SPINK, P. (Orgs.). **Novos contornos da gestão local: conceitos em construção.** São Paulo, Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, 2002.

CALDARELLI, C. E.; PERDIGAO, C.; CAMARA, M. R. G.; SANTOS, J. P.; SOUZA, S. C. I. Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas universidades estaduais Paranaenses. In: RAHIER, A. P. (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimnto do Paraná.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 7,53Mb.; e-book.

CASEY, D. M. *A journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology.* **TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning.** v. 52, n. 2, p. 45-51, março. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/GJqQqq>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CASTANHEIRA, M.; PAIM, E.; DINIZ, K. A expansão da educação a distância no Brasil: a relação entre o público e o privado. In: SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 280.

CASTELLS, M. *Information Technology, Globalization and Social Development.* Geneva-Switzerland. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). september, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/HG4Xab>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política.** Belém: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/HG4Xab>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CASTELLS, M. *The rise of the network society.* 2. ed. Oxford: Blackwell-Wiley, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/8QgZdi>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CAVALCANTE, L. R. M. T. Produção teórica em economia regional: uma proposta de sistematização. **RBERU - Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, n. 1, v. 2, p. 9-32. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/urtRft>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). **Consórcio CEDERJ/Sobre.** Disponível em: <<https://goo.gl/7LiWbw>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHATTERTON, P. GODDARD, J. *The response of higher education institutions to regional needs.* European Journal of Education, v. 35, n. 4. Blackwell Publishers Ltd. Oxford. Reino Unido, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/h4tiDM>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P.; ZORZIN, P. L. G. Universidades federais mineiras: análise da produção de pesquisa científica e conhecimento no contexto do sistema mineiro de inovação. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p.307-332, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/dD2zdF>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHIANTIA, F. C. Parecer: **Qual o amparo legal para a Educação a Distância no Brasil?** Disponível em: <<https://goo.gl/b93YXR>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COELHO, C. U. F.; HAGUENAUER, C. As tecnologias da informação e da comunicação e sua influência na mudança do perfil e da postura do professor. **Revista Digital CVA-Ricesu**, v. 2, n. 6, mar. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/jmLLRF>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

COSTA, C. J. Prefácio. In: SILVA, C. A. T. **Contabilidade Geral.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

- COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil**. Campinas: ETD - Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 71-90, out. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/zjrHsW>>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- COSTA, P. Ensino pessoal e intransferível. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. 2009. Disponível em: <<https://googl/yx1ZCF>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- DANTAS, I. Kroton-Estácio desafia CADE e cria monopólios. **Jota: Tributos & Empresas**, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/4u9naJ>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- DEMARCO, D. J.; VIEIRA, A. Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP): um balanço da implementação pela Escola de Administração da UFRGS. **ESUD 2014 - XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Florianópolis-SC, 2014.
- DEMARCO, D. J. A formação de gestores públicos no Brasil: um balanço das contribuições do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). **VIII Congresso Consad de Gestão Pública**. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/tjCNMF>>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. **How we think**. Boston: D.C. Heath & Co Publishers. 1910.
- _____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 2. ed. 1976.
- _____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional, 4. ed. 1979.
- DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: Eduneb, 2009. p.15-34.
- DURAND, T. **The alchemy of competence**. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/BnS8Dr>>. Acesso em 20 jul. 2018
- DURAND, T. **Forms of incompetence**. 2007 Disponível em: <<https://goo.gl/msFymr>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- EINSTEIN, A.; INFELD, L. The evolution of physics. London-New York: Cambridge University Press, 1978.
- ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. **Educação a distância em organizações públicas**; mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/rT2S3Q>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- FAVA-DE-MORAES, F. Universidade, inovação e impacto socioeconômico. **Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 8-11, jul. 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/M7ygQA>>. Acesso em: 26 mai. 2018.
- FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente Teleduc. **Associação Brasileira de Educação a Distância-ABED**. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/1PcrNT>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

- FILHO, J. A. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA**. Planejamento e políticas públicas. n. 14, dez. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/g471hW>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- FIRJAN, Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal**. Site. 2018a. Disponível em: <<https://goo.gl/oJBEw9>>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- FIRJAN, Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Org.). IFDM 2018 Índice FIRJAN Desenvolvimento: **Recorte Municipal Abrangência Nacional**. Ano Base 2016. Publicações Firjan Pesquisas e Estudos Socioeconômicos, Junho/2018. 2018b. Disponível em: <<https://goo.gl/cbA3B3/>>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência**. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/6vvj>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: 3.ed. Artmed, 2009.
- FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FOCHEZATTO, A. Desenvolvimento regional: novas abordagens para novos paradigmas produtivos. In: CONCEIÇÃO, Octávio A. C. *et al.* (Org.). **O ambiente regional**. Porto Alegre: FEE, 2010. (Três décadas de economia gaúcha, 1).
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/3bqncR>>. Acesso em: 16 set. 2017.
- GALINARI, R.; LEMOS, M. B. Economias de aglomeração no Brasil: evidências a partir da concentração industrial paulista. **ANPEC- Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia - XXXV Encontro Nacional de Economia**. Recife. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/VEwXcB>>. Acesso em: 18 Abr. 2018.
- GARRISON, G. R. *Three Generations of Technological Innovation in Distance Education*. **Distance Education**, v. 6, n. 2, p. 235-241. 1985. Disponível em: <<https://goo.gl/DAsBVq>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica). Disponível em: <<https://goo.gl/tVujiw>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODDARD, J. *The engagement of higher educational institutions in regional development: An Overview of the Opportunities and Challenges*. Valencia-Espanha, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/DdoXvX>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. A Universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 3, n. 3, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/GScUKw>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- GOMES, R. C. G.; PEZZI, S.; BÁRCIA, R. A. **Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância**. Tema: Gestão de Sistemas de Educação a Distância. Associação Brasileira de Educação a distância - ABED. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/NLo4HH>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

GOTTARDI, M. L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, maio 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/Dc2xiP>>. Acesso em: 23 set. 2018.

GOUVÊA, M. F. **Desenvolvimento regional: princípios, significado e instrumentos**. 2011. Coordenada por: Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. Disponível em: <<https://goo.gl/hJUMDf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

HADDAD, F. Prefácio. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HALIMI, S. *Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge for higher education*. In: MCINTOSH, C.; VAROGLU, Z. (Orgs.). **Perspectives on distance education: lifelong learning and distance higher education**. Commonwealth of Learning- UNESCO, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/dzQ51C>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

HELENE, O. In: JONATHAN, A. EAD é solução para problemas da educação brasileira? **Revista Espaço Aberto**, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/qwunT1>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166–181, ago 2006.

HIRSCHMAN, Alfred Otto. *The strategy of economic development*. Tradução de Laura Schlaepper. Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1961. Disponível em: <<https://goo.gl/WWuzqu>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

HASE, S.; KENYON, C. *From andragogy to heutagogy*. Austrália: Southern Cross University, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/5tvN1Z>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

HOFF, D. N.; SAN MARTIN, A. S.; SOPEÑA, M. B. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da UNIPAMPA em Sant'ana do Livramento. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 157-183, nov. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/YVxqcs>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

HOLMBERG, B. *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. Argentina: Kapelusz, 1985. Disponível em: <<https://goo.gl/c9Shfk>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. *The feasibility of a Theory of Teaching for Distance Education and a Proposed Theory*. ZIFF Papiere 60. Hagen: Zentrales Inst. für Fernstudienforschung Arbeitsbereich, out. 1985. Disponível em: <<https://goo.gl/cAvGq5>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

HOLMBERG, B. *Theory and practice of distance education*. London - New York: Routledge, 2 ed. 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/buZDWW>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. *The evolution of the character and practice of distance education*. Oldenburg: **Open Learning**, p. 47-53, jun. 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/Nfb66v>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

_____. *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS) - Verlag. v. 11. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/7x3Z7e>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. *Distance education in essence: an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS) - Verlag. v. 4, 2 ed. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/bqBW3G>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (Org.). **Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2018a. Disponível em: <<https://goo.gl/ZRRJGY>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (Org.). **Número de municípios, população residente, por situação do domicílio, taxa de crescimento e razão de dependência, segundo as Unidades da Federação e classes de tamanho da população dos municípios - Brasil - 2000**. 2018b. Disponível em: <<https://goo.gl/ywDv56>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (Org.). **Panorama. Site**. 2018c. Disponível em: <<https://goo.gl/BEM8FY>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

_____. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (Org.). **Indígena. Site**. 2018d. Disponível em: <<https://goo.gl/jYfcXB>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Org.). Texto para discussão 2150. **A PNDR e o Planejamento Regional Brasileiro no Início do Século XXI**. Brasília-Rio de Janeiro: IPEA, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/6bzA6q>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Org.). **Planejamento e gestão governamental na esfera estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs**. Relatório de Pesquisa - estado de MS. Brasília: Ipea, 2015. 74 p. Disponível em: <<https://goo.gl/J8ozKS>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Org.). **Censo da Educação Superior 2016: principais resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/CqaDUx>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

KEEGAN, D. J. *On the nature of distance education*. Hagen: Zentrales Inst. für Fernstudienforschung Arbeitsbereich. 1980. Disponível em: <<https://goo.gl/qvvyDX>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

KEEGAN, D. J. *Foundations of distance education*. 3. ed. London-New York: Routledge. 1996.

KEHRIG, R. T. **Políticas públicas**. 4. ed. Palhoça. UnisulVirtual, 2011.

KIPNIS, B. Educação superior a distancia no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M.M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Edição digital. Petrópolis: Vozes, 2011.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge Book Co; Revised edition (March 1988). Disponível em: <<https://goo.gl/JbozDS>>. Acesso em: 16 jun 2018.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington: Elsevier, 6.th. 2005.

KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. 2. ed. Chicago: *The University of Chicago Press*, 1970.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução de Ruy Jungmann; tradução do capítulo I, Carlos Alberto

Medeiros. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/JFBFwU>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S.l.], v. 10, maio 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/QEZdSH>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/ZpVYMk>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS). Disponível em: <<https://goo.gl/b9BR1H>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

LIMA, K. Educação a distância ou à distância da educação. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal: ano XVI, n. 39, fev. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/sKRnzs>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LIMA, A. C. C.; SIMÕES, R. F. **Teorias do desenvolvimento regional e suas implicações de política econômica no pós-guerra: o caso do Brasil**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/IGglYV>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

LIMA, E. F. **A contribuição do ensino superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no desenvolvimento regional do estado no período de 1996-2007**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/GTz2cf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

_____. Teorias Clássicas do Desenvolvimento Regional e suas Implicações de Política Econômica: O Caso do Brasil. **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, julho de 2010, p.1-15, jul. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/8YyP8E>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

LINDEMAN, E. C. *The meaning of adult education*. New York: New Republic Inc, 1926.

LINDSAY, N. K.; WILLIAMS, P. B.; HOWELL, S. L. *Academic, economic, and technological trends affecting distance education*. In: HOWARD, C. *Encyclopedia of distance education*. Hershey: Idea Group Reference, 2005.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M.M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOBO NETO, F. J. S. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/tWPfA4F>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

LOCKWOOD, F. Prefácio. In: PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 400.

LONGO, C. A regulação da educação a distância e a qualidade do setor: dados de opinião. In: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (Org.). **Censo EAD.BR 2016: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016**. Curitiba, InterSaberes, 2017. [livro eletrônico]. Disponível em: <<https://goo.gl/cwN8sD>>. Acesso em: 25 maio 2018.

- LOPES, A. S. Globalização e desenvolvimento regional. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, n. 11, p. 9-25, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/LMFotF>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- LOPES, R. P. M. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da universidade estadual do sudoeste da Bahia. 2001, 75 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/uzRD7S>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- LUBIAN, R. B.; ROVER, A.; MELLO, R. O.; TONIAL, G. O perfil do aluno em cursos a distância: um estudo na Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 7, n. 1, p. 69-78, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/uWPTeV>>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- LUCAS, R. E. On the mechanics of economic development. **Journal of Monetary Economics**, v. 22, n. 1, p. 3-42. jul. 1988.
- LUGONES, G. (Org.). **Indicadores de la sociedad del conocimiento**: aspectos conceptuales y metodológicos. Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Ciencia-Desarrollo y Educación Superior. 2002. Documento de Trabajo n.2. Disponível em: <<https://goo.gl/2uUsfM>>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. Elementos para uma análise metodológica. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.
- MAIA, C; MATTAR, J. **ABC da Ead**. 1. ed. São Paulo: Pearson-Prentice Hall, 2007.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MAILLAT, D. Globalização, meio inovador e sistemas territoriais de produção. **Interações. Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 3, n. 4, p. 9-16, mar. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/zhgQEH>>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- MALMEGRIN, M. L. **Gestão de redes de cooperação na esfera pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração /UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2011.
- MANCEBO, D; VALE, A. A; MARTINS, T.B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil:1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, pp. 31-50, jan/mar. 2015.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: (Orgs.). MARQUEZINE. M. M.; ALMEIDA, M. M.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p 11-25, 2003.
- MARSHALL, A. **Principles of economics**. 8. ed. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- MARSHALL, A. **Princípios de economia**. Tratado Introdutório. Tradução de Rômulo Almeida e Ottolmy Strauch. São Paulo: Nova Cultural (Os Economistas), 1996.
- MARTINS, L. B. **Aprendizagem em ações educacionais a distância**: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários. 2012. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- MARTINS, R. M. Cenário das políticas do MEC para a Educação Superior a Distância 1998-2014. In: ALVES *et al.* (Orgs.). **O tripé da educação a distância: regulação, docência e dicência**. 1. ed. - eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. (Recurso digital).
- MATHIS, A. Instrumentos para o desenvolvimento sustentável regional. **ADCONTAR - Revista do Centro de Estudos Administrativos e Contábeis**, Belém, v.2 n. 2, p. 19-30. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/9uiLV8>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

McCLELLAND, D. C. *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*. *American Psychologist*, v. 28, n.1, p.1-14, 1973. Disponível em: <<https://goo.gl/IvIjY0>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MILL, D.; PIMENTEL, N. Ensino, aprendizagem e inovação em educação a distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 344.

MIT. The impact of innovation. **Bank Boston economics department special report**, 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/E5jANE>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MOORE, M. G. *Theory of transactional distance*. 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/q3zMtR>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD - Educação Temática Digital da Unicamp**, vol. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/1DXAAy>>. Acesso em 10 jul. 2018.

MOTA, R. Universidade Aberta do Brasil (UAB). In: SANCHEZ, F. (Org.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD)**, 2007. 3. ed. - São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

MS. Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado do Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (SEMACE). **Plano de desenvolvimento regional (PDR-MS 2010-2030) Documento Síntese**. Campo Grande: SEMACE, 2009. 141 p. Disponível em: <<https://goo.gl/Srm72v>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADE). **Estudo da dimensão territorial do estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento**. Campo Grande: SEMADE, 2015a. 90 p. Disponível em: <<https://goo.gl/sPZVEW>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação (SED). Conselho Estadual de Educação (CES). **Relatório de avaliação do curso de administração pública – modalidade EaD, PNAP/UAB/UEMS**. 2015b.

_____. Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADE). **Produto Interno Bruto Municipal 2010-2014**. Campo Grande: SEMADE, 2016. 51 p. Disponível em: <<https://goo.gl/jpzWbu>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico (SEMADE). **Perfil estatístico de Mato Grosso do Sul 2017: Ano base: 2016** Campo Grande: SEMADE, 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/JRSXiu>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

_____. **Site**. 2016. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. Prefeitura Municipal de Miranda. **História. Site**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/6d3WUt>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

MYRDAL, G. *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas*. Textos de Economia Contemporânea. Tradução de Ewaldo Correa Lima. Ministério da Educação e Cultura -

Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: <<https://goo.gl/youV0Bn>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. M.M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development (Org.). **The response of higher education institutions of regional needs**. OECD Publications Service. Paris: 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/Co6W1k>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

_____. **Higher education and regions: Globally Competitive, Locally Engaged**. Paris, França. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/emGbkU>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Organisation for Economic Co-Operation and Development (Org.). *Site*. 2017. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

OLIVEIRA, G.B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, Mai/Ago. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/EZ4FpY>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

OLIVEIRA JR, A. A universidade como polo de desenvolvimento local-regional. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 1-12, jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/TsXdz2>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

OTSUKA, *et al.* **Educação a distância: formação do estudante virtual**. São Carlos, 2011.

O'REILLY, T. *What Is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. **Communications & strategies**. n. 65, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/Ct8DKH>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

PALHARES, R. Prefácio. In: SANCHEZ, F. (Org.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007**. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007. [recurso eletrônico].

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/pFCbLM>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PAULA, L.T. **Informação em Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA)**, 152f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/oxazG7>>. Acesso em: 23 mai. 2018

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista. **Nova Escola**, p. 19-31, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/wK4aVE>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 400.

PERROUX, F. O conceito do polo de desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J. (Org.). **Economia regional: textos escolhidos**. Belo Horizonte: CEDEPLAR, 1977. p. 145 - 156.

PIAGET. J. **Textos selecionados**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PNAP. Programa Nacional de Formação em Administração Pública. *Site*. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/ocRTpV/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PORTO JUNIOR, S. S. Prefácio. In: RAHIER, A. P. (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 7,53Mb.; e-book.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT. Brasília: Plano, 2000.

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

RAPINI, M. S. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 37, n. 1, p. 211-233, mar. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/LIKgew>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

REIS, A. T. V. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2016. 167p. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: <<https://goo.gl/iVUQXw>>. Acesso em: 17 ago 2017.

RESENDE, G. M. Elementos do desenvolvimento regional: temas atuais, desafios e oportunidades da questão regional. In: SILVEIRA, R.L.L. (Org.). **Observando o desenvolvimento regional brasileiro: processo, políticas e planejamento**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. 120 p.

ROLIM, C.; SERRA, M. **Instituições de ensino superior e desenvolvimento regional: O Caso da Região Norte do Paraná**. Revista de Economia, v. 35, n. 3 (ano 33), p. 87-102, set./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://goo.gl/6evD1y>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ROLIM, C.; SERRA, M. Desenvolvimento e engajamento regional: O papel das universidades. In: SILVEIRA, R.L.L. (Org.). **Observando o desenvolvimento regional brasileiro: processo, políticas e planejamento**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. 120 p.

ROMER, P. Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, v. 94, n. 5, p. 1002-1037, out. 1986.

ROMER, P. The origins of endogenous growth. *Journal of Economic Perspectives*, v. 8, n. 1, p. 3-22. 1994.

RUA, M. G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas**. Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília: IGEPP, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/fYz4hw>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

RUA, M.G. **Políticas públicas**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2012.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: A Plataforma Moodle**. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/nN9dL>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SANTOS, A. I. “A Universidade Aberta Britânica: aberta às pessoas, lugares, métodos e idéias”. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006a. Disponível em: <<https://goo.gl/NvnYwS>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SANTOS, J. F. S. Avaliação no ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 38, n. 4, 2006b. Disponível em: <<https://goo.gl/WGTNmW>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5 ed. Prentice Hall: Pearson Education, 2009.

SCHLEMMER, E. Inovações? Tecnológicas? Na educação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 344.

SCHÖN, D. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. [recurso eletrônico].

SECONDANT, C., **Baron de Montesquieu: Espírito das Leis**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/E5Zw6N>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SEGENREICH, S. C. D. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 161-177, dez. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/uhjUqh>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTRO, A. M. D. A inserção da educação a distancia no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão**. Natal: v. 42, n. 28, p. 89-118, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/H9kgNw>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SEGENREICH, S. C. D. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação a Distancia (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 280.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - (Org.). **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Convergencia, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/OQ7DOd>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

SILVA, A. R. L. *et al.* Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina**. Florianópolis, v. 4, n. 3, p.153-169, set/dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/OWguyY>>. Acesso em: 15 jul 2018.

SILVA, D. S. G.; MENDES, G. H. S. **O papel do PNAP na qualificação do gestor público: o caso da UFSCar**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/S3qTGS>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014. 935 p.

SILVA, R. A. Um começo de crítica à EaD no ensino superior brasileiro. **A Pedra: educação, tecnologia e movimento "open"**, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/ccKYRD>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SILVA, R.B. *et al.* Desenvolvimento local e sustentabilidade: perspectivas estratégicas para o Vale do Jaguari-RS. **1º Fórum Internacional Ecoinnovar**. Santa Maria. 15 a 17 de Agosto/2012. Disponível em:<<https://goo.gl/mya2h5>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. “A pesquisa científica”. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFGRS. Porto Alegre: Editora da UFGRS, p. 31-42, 2009.

SILVEIRA, R.L.L.; FELIPPI, A. C. T; CAMPOS, H. A. O observatório do desenvolvimento regional: a construção de uma rede de pesquisa e extensão sobre a dinâmica do desenvolvimento regional brasileiro. In: SILVEIRA, R.L.L. (Org.). **Observando o desenvolvimento regional brasileiro: processo, políticas e planejamento**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. 120 p.

SILUK, A. C. P. **Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em uma rede acadêmica virtual**. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/VKkMnc>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SIMONSON, M; SMALDINO, S; ALBRIGHT, M; ZVACEK, S. **Teaching and Learning at a Distance - Foundations of Distance Education**. 4th ed. Pearson, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/N8YX9k>>. Acesso em: 15. fev. 2018.

SIMONSON, M.; SCHLOSSER, C.; ORELLANA, A. Distance education research: a review of the literature. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 23, dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/84mxAG>> Acesso em: 06 mar. 2018

SMITH, A. **A riqueza das nações**. Tradução de Luiz João Baraúna. Editora Nova Cultural. v. I-II. 1996. [Os Economistas].

SPÍNDOLA, M.; MOUSINHO, S, H. CEDERJ: um caminho na direção da educação inclusiva. **EAD em Foco**. Fundação CECIERJ. n. 02. Rio de Janeiro. Novembro 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/FVxbvg>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/WIq88o>>. Acesso em 24 out. 2017.

SOUZA, N. J. **Desenvolvimento regional**. São Paulo: Atlas, 2009.

TAYLOR, J. C. Distance education technologies: the fourth generation. **Australian Journal of Educational Technology**, v.11, n.2, P. 1-7, 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/dosyQE>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

TAYLOR, J. C. *Fifth generation distance education*. Canberra: **Higher education series-Report** n. 40, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/dFtMhk>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

TEBET, R. **Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: Uma Conquista da Comunidade**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1996. 78 p.

TORRES, C. M. R.; LIMA, T. M. B. Formação docente e educação a distância no Brasil: democratização ou mercantilização?. **Universidade e Sociedade**. Distrito Federal: ano XVI, n. 39, fev. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/sKRnzs>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

TORRES, P. L.; VIANNEY, J., ROESLER, J. Educación superior a distancia en Brasil. In: TORRES, P. L.; RAMA, C. (Orgs.). **La educación superior a distancia em America Latina y el Caribe: realidades e tendencias**. PUCPR - Virtual Educa - Editora Unisul, 2010.

THORPE, M. *The impact of ict on lifelong learning*. In: MCINTOSH, C.; VAROGLU, Z. (Orgs.). **Perspectives on distance education: lifelong learning and distance higher education**. Commonwealth of Learning - UNESCO, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/dzQ51C>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

UAB. **Edital de seleção nº 01/2005-SEED/MEC** de 16 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/FGCz6q>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Edital de seleção nº 01/2006-SEED/MEC**. Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/FGCz6q>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Org.). **Estatuto da UEMS**. Dourados. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/GGTazJ>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Org.). **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração Pública na Modalidade a Distância**. Dourados. 2009.

_____. **Edital UEMS/PROE/ASSED-UAB nº 01/2011** - Seleção de Tutores a Distância Bacharelado em Administração Pública, Modalidade a Distância.

_____. **Edital PROE/AEAD/UAB-UEMS nº 01/2013** - Seleção de Tutores Bacharelado em Administração Pública, Modalidade a Distância.

_____. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Org.). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2014. 87p. Disponível em: <<https://goo.gl/QTwhQG>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. **Resolução COUNI-UEMS nº 464, de 25 de setembro de 2015**. Cria a Diretoria de Educação a Distância, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

_____. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. (Org.). **Plano de gestão da Diretoria de Educação a Distância** (em construção). Dourados, MS: DEAD, 2016a. 59p.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA). (Org.). **Relatório da Comissão Própria de Avaliação Ciclo de 2012 - 2015**. Dourados, MS: CPA, 2016b. 157p. Disponível em: <<https://goo.gl/YTXj8M>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. **Site**. 2017. Disponível em: <<http://www.uems.br/>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

UEBERSAX, J. S. *Likert scales: dispelling the confusion. Statistical Methods for Rater Agreement* website. 2006. Disponível em: <<http://john-uebersax.com/stat/likert.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

UNESCO (Org.). **Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/oo6PGu>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. Botucatu: **Interface**, v.7, n.12, p. 139-142, fev. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/D2YQ2O>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VASCONCELLOS, M. A.; GARCIA, M. E. **Fundamentos de Economia**. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

VELOSO, J. F. A.; MONASTERIO, L. M.; VIEIRA, R. S; MIRANDA, R. B. (Orgs.). **Gestão Municipal no Brasil: um retrato das prefeituras**. Brasília: IPEA, 2011.

- VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA** - Ricesu, vol 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/tP8WZ5>>. Acesso em: 19 jul 2018.
- VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. Introdução à educação a distância. In: OTSUKA, J., *et al.* (Orgs.). **Educação a distância**: formação do estudante virtual. São Carlos, 2011.
- VISSER, L; VISSER, L.; AMIRAULT, R. J.; SIMONSON, M. **Trends and issues in distance education: international perspectives**. Charlotte: IAP-Information Age Publishing, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 4. ed. 1991.
- VYGOTSKY, L. S.; IVIC, I. (Org.). Edgar Pereira Coelho. **Textos selecionados**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/s8Jhn4>>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- ZAWACKI-RICHTER, O.; NAIDU, S. Mapping research trends from 35 years of publications in distance education. **Journal Distance Education**, v. 37, n. 3, pp. 245-269, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/wjQXbo>>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- ZIKMUND, W. G.; BABIN, B. J.; CARR, J. C.; GRIFFIN, M. **Business research methods**. 8. ed. Cengage, 2010.
- WONG, Y.Y.; ZENG, J.; HO, C. K. Trends in open and distance learning research. **Asian Association of Open Universities Journal**, v. 11, n. 2, pp. 216-227, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/HgYoMe>>. Acesso: 23 out. 2017.
- ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T (Org.). **Educação a distância online**: construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. 546 p. (Série tecnologia educacional). Disponível em: <<https://goo.gl/hqjtNo>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário (instrumento de coleta de dados aplicado aos egressos)

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos - PPGDRS/UEMS/PP

Prezad@ Egress@, do Curso de Bacharelado em Administração Pública, modalidade EaD, Turma 2011-2015, polo UAB/UEMS de Miranda-MS,

Sou aluno regular do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos (PPGDRS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UU/Ponta Porã e estou desenvolvendo um projeto de pesquisa com o objetivo de avaliar a percepção dos egressos em relação ao Curso acima mencionado. O Projeto intitula-se "O protagonismo do egresso do Curso de Bacharelado em Administração Pública, modalidade EaD, (BADMPUB) oferecido pela UEMS, no desenvolvimento do município de Miranda-MS." Este questionário é um dos instrumentos de coleta de informações que subsidiarão a pesquisa. Reflita sobre cada questão e selecione a resposta que julgar mais conveniente. Não há respostas certas ou erradas, nós estamos interessados apenas na sua opinião. Sua identidade e respostas serão mantidos sob os princípios da confidencialidade e sigilo que a Pesquisa exige, suas respostas serão analisadas em conjunto com as dos demais egressos. Questões com asterisco em vermelho são de preenchimento obrigatório.

Agradecemos a sua colaboração.

Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos - PPGDRS
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UU/Ponta Porã.

Edson Pereira de Souza - (67) 98139-8191

edsonos@uems.br

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625119974425511>

*Obrigatório

I. Perfil do Respondente

1. Informe seu gênero/sexo. *

Marcar apenas uma oval por linha.

Feminino Masculino Outro

2. Qual sua idade no momento de ingresso no Curso de BADMPUB?

Marcar apenas uma oval por linha.

de 18 a 24 anos de 25 a 30 anos de 31 a 35 anos de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos acima de 45 anos

3. Reside no município de Miranda-MS? *

Marcar apenas uma oval por linha.

Sim Não

4. Atualmente é servidor público? Atua em qual esfera? *

Marcar apenas uma oval por linha.

Federal Estadual Municipal Não é servidor público

5. Em qual órgão público exerce suas atividades profissionais?

Pergunta opcional, deverá ser respondida apenas para o egresso que atuar no serviço público.

6. Faixa de renda no momento de ingresso no Curso de BADMPUB?

Marcar apenas uma oval por linha.

sem renda fixa até 2 salários mínimos de 3 a 5 salários mínimos de 6 a 10 salários mínimos mais de 10 salários mínimos

7. Tempo de experiência profissional no momento de ingresso no Curso de BADMPUB?*Marcar apenas uma oval por linha.*

	até 3 anos	de 4 a 6 anos	de 7 a 9 anos	de 10 a 15 anos	acima de 15 anos	não se aplica
a) Comércio	<input type="radio"/>					
b) Indústria	<input type="radio"/>					
c) Turismo	<input type="radio"/>					
d) Terceiro Setor	<input type="radio"/>					
e) Setor Público	<input type="radio"/>					
f) Profissional liberal/autônomo	<input type="radio"/>					

8. Durante o período de realização do Curso de BADMPUB, exercia alguma atividade profissional que não fosse no setor público?*Marcar apenas uma oval por linha.*

sim não

9. Conhecía a modalidade EaD? **Marcar apenas uma oval por linha.*

sim não

10. Quais motivos o levaram a matricular-se no Curso de BADMPUB? *

Utilize a seguinte escala para responder a questão: 1-Bastante relevante | 2-Relevante | 3-Indiferente | 4-Pouco relevante | 5-Pouquíssimo relevante

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Qualificação profissional	<input type="radio"/>				
Facilidade de acesso ao curso	<input type="radio"/>				
Gratuidade	<input type="radio"/>				
Disponibilidade de tempo	<input type="radio"/>				
Modalidade de oferecimento do curso	<input type="radio"/>				

11. Informe o tempo dedicado aos estudos (extraclasse). **Marcar apenas uma oval por linha.*

	até 5 horas semanais	até 10 horas semanais	até 15 horas semanais	até 20 horas semanais	mais de 20 horas semanais
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre o Curso de BADMPUB (infraestrutura, suporte institucional, aspectos metodológicos-pedagógicos) questões 12 a 22

12. Sobre a infraestrutura física *

Utilize a seguinte escala para responder a questão: 1-Totalmente inadequada | 2-Parcialmente inadequada | 3-Indiferente | 4-Parcialmente adequada | 5-Totalmente adequada.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Acesso ao polo	<input type="radio"/>				
Acessibilidade às dependências do polo	<input type="radio"/>				
Sala de aula	<input type="radio"/>				
Biblioteca	<input type="radio"/>				
Equipamentos/laboratórios	<input type="radio"/>				
Área de convivência/cantina	<input type="radio"/>				
Organização/limpeza	<input type="radio"/>				
Iluminação	<input type="radio"/>				

13. Sobre o suporte institucional *

Utilize a seguinte escala para responder a questão: 1-Totalmente insatisfatório | 2-Parcialmente insatisfatório | 3-Indiferente| 4-Parcialmente satisfatório | 5-Totalmente satisfatório.
 Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Suporte da coordenação no polo presencial	<input type="radio"/>				
Suporte da secretaria do curso (JEMS/Dourados)	<input type="radio"/>				
Suporte do tutor presencial	<input type="radio"/>				
Suporte do tutor a distância	<input type="radio"/>				
Suporte do corpo docente	<input type="radio"/>				
Suporte da estrutura tecnológica (Ambiente virtual)	<input type="radio"/>				

14. Sobre os aspectos metodológicos/pedagógicos do Curso de BADMPUB. *

Utilize a seguinte escala para responder a questão: 1-Totalmente insatisfatório | 2-Parcialmente insatisfatório | 3-Indiferente| 4-Parcialmente satisfatório | 5-Totalmente satisfatório.
 Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Estrutura curricular	<input type="radio"/>				
Metodologia das aulas	<input type="radio"/>				
Encontros presenciais	<input type="radio"/>				
Incentivo dos professores à participação e a reflexão crítica durante os encontros presenciais	<input type="radio"/>				
Material de apoio (livros e outros)	<input type="radio"/>				
Resposta às dúvidas/questionamentos	<input type="radio"/>				
Forma de avaliação das disciplinas	<input type="radio"/>				
Formas de comunicação	<input type="radio"/>				
Modelo/formato do TCC	<input type="radio"/>				

15. Sobre o Trabalho de Conclusão do Curso - TCC *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
O tema desenvolvido relacionou-se com minha atividade profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha experiência profissional contribuiu para o desenvolvimento do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tema desenvolvido permitiu capacitar-me no desenvolvimento das minhas atividades cotidianas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição/empresa onde atuo beneficiou-se dos conhecimentos que adquiridos no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepção do egresso em relação ao Curso de BADMPUB**16. Avalie o Curso de BADMPUB em relação aos itens abaixo. ***

Utilize a seguinte escala para responder a questão: 1-Totalmente em desacordo | 2-Parcialmente em desacordo | 3-Indiferente| 4-Parcialmente de acordo | 5-Totalmente de acordo.
 Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A experiência do curso foi positiva?	<input type="radio"/>				
O curso foi/está sendo útil para suas atividades profissionais?	<input type="radio"/>				
Houve algum incentivo financeiro após conclusão do curso?	<input type="radio"/>				
Houve alguma valorização profissional após conclusão do curso?	<input type="radio"/>				
Houve aumento da produtividade e da efetividade do seu trabalho após a conclusão do curso?	<input type="radio"/>				

17. Qual a sua opinião em relação a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o Curso de BADMPUB no ambiente de trabalho? *

18. Aponte os pontos fortes do Curso de BADMPUB. *

19. Aponte os pontos fracos do Curso de BADMPUB. *

20. Recomenda o Curso de BADMPUB? *

Marcar apenas uma oval por linha.

sim não

21. Pretende continuar seus estudos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

sim não

22. Faria outro curso na modalidade EaD? *

Marcar apenas uma oval por linha.

sim não

Obrigado pela sua Colaboração!!

Clique no Botão Enviar para concluir.

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado à Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Miranda e Coordenadora Regional UAB.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevistadas: Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Miranda e Coordenadora Regional UAB.

Questão 1

Sob quais circunstâncias se deu a implantação do Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), modalidade EaD em Miranda-MS?

- Houve algum estudo/levantamento sobre as demandas da comunidade antes da oferta do curso?
- Dificuldades encontradas (estruturais, recursos humanos, econômicas/financeiras, conjunturais).
- Em relação ao papel das instituições (prefeitura, UEMS, UAB) envolvidas no oferecimento do curso de BADM.

Questão 2

Considerando o formato on-line, na modalidade EaD do Curso de BADMPUB, qual é, no seu entendimento, a relevância deste para as comunidades em que é ofertado?

Questão 3

Quais eram as expectativas em relação à primeira oferta do Curso de BADMPUB no município polo de Miranda-MS?

Questão 4

Estas expectativas foram de alguma forma alcançadas?

Questão 5

A adequação, engajamento e comprometimento das IES no contexto do desenvolvimento regional está fortemente relacionada à trajetória que a instituição desempenha na região na qual se insere, nesse sentido é possível dizer que as IES classificam-se em dois tipos: aquelas que “estão” na região e aquelas que “são” da região (ROLIM e SERRA, 2009).

No primeiro caso a instituição, por conta do reduzido número de vínculos e compromissos, não estabelece de fato uma relação identitária com a localidade na qual se encontra.

No segundo caso o processo de desenvolvimento regional é fortemente impactado pela presença da instituição em função da intensidade dos vínculos e compromissos que esta estabelece com o futuro da região.

No seu entendimento a UEMS é uma IE que está na região ou é da região onde o Curso de BADMPUB é ofertado?

Questão 6

Registre sugestões, críticas e/ou mencione outras ocorrências que você considere pertinente.

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado ao Coordenador do Curso de BADMPUB

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevistado: Coordenador do Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), modalidade EaD na UEMS.

Questão 1

O Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), modalidade EaD, ofertado pela UEMS, no município de Miranda-MS faz parte de um Programa Nacional no qual atuam instituições como o Ministério da Educação (MEC), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) e Municípios. Trata-se, portanto de um Curso em Rede Nacional, dito isto poderia comentar sobre como se concebeu o Curso de BADMPUB em relação aos aspectos metodológicos, pedagógicos e operacionais no âmbito da UEMS?

Questão 2

Como, e sob quais circunstâncias se deu a implantação do Curso de BADMPUB em Miranda-MS?

- Houve algum estudo/levantamento sobre as demandas da comunidade
- Dificuldades encontradas (estruturais, recursos humanos, econômicas/financeiras, conjunturais)
- Apoio/incentivo institucional do município

Questão 3

Quais teriam sido as expectativas em relação à primeira oferta do Curso de BADMPUB em Miranda-MS?

Questão 4

Estas expectativas foram de alguma forma alcançadas?

Questão 5

Qual é, no seu entendimento, a relevância nacional do Curso de BADMPUB?

Questão 6

Considerando o formato on-line, na modalidade EaD do Curso de BADMPUB, qual é, no seu entendimento, a relevância deste para a comunidade em que é ofertado (Município de Miranda)?

Questão 7

Quais valores o Curso de BADMPUB agregaria para esta comunidade?

Questão 8

A adequação, engajamento e comprometimento das IES no contexto do desenvolvimento regional está fortemente relacionada à trajetória que a instituição desempenha na região na qual se insere, nesse sentido é possível dizer que as IES classificam-se em dois tipos: aquelas que “estão” na região e aquelas que “são” da região (ROLIM e SERRA, 2009).

No primeiro caso a instituição, por conta do reduzido número de vínculos e compromissos, não estabelece de fato uma relação identitária com a localidade na qual se encontra.

No segundo caso o processo de desenvolvimento regional é fortemente impactado pela presença da instituição em função da intensidade dos vínculos e compromissos que esta estabelece com o futuro da região.

No seu entendimento a UEMS é uma IE que está na região ou é da região onde o Curso de BADMPUB é ofertado?

Questão 9

Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado à Coordenadora de Tutoria do Curso de BADMPUB.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevistada: Coordenadora de Tutoria do Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), modalidade EaD.

Questão 1

O Curso de Bacharelado em Administração Pública (BADMPUB), modalidade EaD, ofertado pela UEMS, no município de Miranda-MS faz parte de um Programa Nacional no qual atuam instituições como o Ministério da Educação (MEC), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) e Municípios. Trata-se, portanto de um Curso em Rede Nacional, dito isto poderia comentar sobre como se concebeu o Curso de BADMPUB em relação aos aspectos:

- Pedagógicos
- Metodológicos
- Operacionais

Questão 2

Além das competências cognitivas, habilidades e atitudes previstas no projeto do curso, desejáveis à formação dos alunos, o Sr(a) acredita que o Curso de BADMPUB contribuiu para a construção do conhecimento e a reflexão crítica dos alunos.

Questão 3

Você considera que o Projeto Pedagógico do Curso de BADMPUB tenha se articulado com a vivência e/ou experiência profissional dos alunos?

Questão 4

Quais eram as expectativas em relação à oferta do Curso de BADMPUB no município polo de Miranda-MS?

Questão 5

Estas expectativas foram de alguma forma alcançadas?

Questão 6

Considerando o formato do Curso de BADMPUB, encontros presenciais e suporte tecnológico baseado na internet, qual é/foi, no seu entendimento, a relevância deste para as comunidades nas quais é/foi ofertado?

Questão 7

A adequação, engajamento e comprometimento das IES no contexto do desenvolvimento regional está fortemente relacionada à trajetória que a instituição desempenha na região na qual se insere, nesse sentido é possível dizer que as IES classificam-se em dois tipos: aquelas que “estão” na região e aquelas que “são” da região (ROLIM e SERRA, 2009).

No primeiro caso a instituição, por conta do reduzido número de vínculos e compromissos, não estabelece de fato uma relação identitária com a localidade na qual se encontra.

No segundo caso o processo de desenvolvimento regional é fortemente impactado pela presença da instituição em função da intensidade dos vínculos e compromissos que esta estabelece com o futuro da região.

No seu entendimento a UEMS é uma IE que está na região ou é da região onde o Curso de BADMPUB é ofertado?

Questão 8

Registre sugestões, críticas e/ou mencione outras ocorrências que você considere pertinente.

APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado à ex-Tutora Presencial do Curso de BADMPUB

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevistada: Tutora Presencial do Curso de BADMPUB

Questão 1

Antes de atuar no curso de BADMPUB já possuía algum tipo de experiência na modalidade EaD?

Questão 2

Considerando o formato on-line, na modalidade EaD do Curso de BADMPUB, qual é, no seu entendimento, a relevância deste para as comunidades em que é ofertado?

Questão 3

Quais eram suas expectativas, enquanto tutora presencial, em relação ao Curso de BADMPUB?

Questão 4

Essas expectativas, de alguma forma, foram alcançadas?

Questão 5

Você considera que o modelo de tutoria utilizado no curso tenha sido adequado?

Questão 6

Durante o período em que atuou como tutora do Curso de BADMPUB quais foram as dificuldades encontradas com relação à:

- Metodologia do curso
- Infraestrutura disponibilizada (recursos humanos, tecnologia, suporte institucional)
- Processo de ensino-aprendizagem dos alunos

Questão 7

Além das competências cognitivas, habilidades e atitudes previstas no projeto do curso, desejáveis à formação dos alunos, você acredita que o Curso de BADMPUB tenha proporcionado aos estudantes a construção do conhecimento e a reflexão crítica.

Questão 8

Você considera que o Projeto Pedagógico do Curso de BADMPUB tenha se articulado com a vivência e/ou experiência profissional dos alunos?

Questão 9

Como você avaliaria o nível de exigência do Curso de BADMPUB?

Questão 10

Enquanto tutora como você avaliaria a infraestrutura do polo em relação às atividades presenciais?

Questão 11

Enquanto tutora como você avaliaria o papel das instituições (prefeitura, UEMS, UAB) envolvidas no oferecimento do Curso de BADMPUB?

Questão 12

Registre sugestões, críticas e/ou mencione outras ocorrências que você considere pertinente.