

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**A REPRODUÇÃO EDUCACIONAL POR OUTROS MEIOS:
DUALIDADE INTRAINSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Autor: Alexandre Marinho Pimenta

Brasília, 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**A REPRODUÇÃO EDUCACIONAL POR OUTROS MEIOS:
DUALIDADE INTRAINSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Autor: Alexandre Marinho Pimenta

Dissertação apresentada ao
Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Mestre.

Brasília, outubro de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A REPRODUÇÃO EDUCACIONAL POR OUTROS MEIOS:
DUALIDADE INTRAINSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Autor: Alexandre Marinho Pimenta

Orientador: Doutor Sadi Dal Rosso (SOL/UnB)
Coorientador: Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa (TEF/UnB)

Banca: Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (SOL/UnB)
Prof. Dr. Michelangelo Giotto Santoro
Trigueiro (SOL/UnB)
Prof.^a Dr.^a Raquel de Almeida Moraes
(PAD/UnB)
Prof. Dr. Stefan Fornos Klein (SOL/UnB) -
Suplente

*À minha mulher,
minha mãe, meu pai, meu povo.*

AGRADECIMENTOS

De certa forma, a autoria é uma ilusão. E agradecer é uma forma de reconhecer os outros que não só nos habitam, mas nos sustentam e constantemente nos transformam.

Agradeço ao orientador Sadi pela recepção e atenção. Ao Carlinhos por mais essa aventura juntos. Aos demais professores da sociologia com quem tive a oportunidade de aprender tanto: Carlos e Stefan, cujas indicações foram fundamentais para minha pesquisa; Fabrício, Michelangelo, Marcelo Rosa, Arthur, Christiane, Mariza, Maria Francisca, Maria Stela, Marcelo Medeiros e Ana, o meu muito obrigado.

À Secretaria da Pós, onde sempre me senti muito acolhido.

Aos demais colegas de universidade pelas horas juntos, pelos risos e ouvidos.

À minha família, incluindo "cachorro, gato e galinha", pelo suporte incondicional nas horas difíceis, pela certeza do amor.

À CAPES pela bolsa que, por um longo tempo, tornou possível essa pesquisa. A todos que colaboraram na disponibilização de dados: CAPES, DEGD, coordenações de cursos a distância da UnB.

A criação de diferentes segmentos do ensino superior, refletindo as hierarquias de status na sociedade, é uma forma mais eficaz de utilizar o ensino superior para reforçar, ao invés de minar, a estrutura de classe.

Trow, Higher Education

Tende-se a subestimar a aptidão do sistema de ensino para neutralizar, graças a uma diferenciação crescente que dissimula sua estrutura hierárquica, os efeitos da translação da estrutura de oportunidades de acesso à Escola, ou, se se prefere, a substituir oposições em termo de tudo ou nada, de acesso ou de exclusão, que caracterizariam um outro estado do sistema, pelas gradações eruditas e eruditamente dissimuladas que vão do pleno reconhecimento dos "direitos da burguesia" universitária aos diferentes graus de relegação.

Bourdieu e Passeron, A Reprodução

É, por exemplo, uma contradição o fato de que um corpo seja atraído por outro e, ao mesmo tempo, afaste-se dele constantemente. A elipse é uma das formas de movimento em que essa contradição tanto se realiza como se resolve.

Marx, O Capital

RESUMO

Essa pesquisa se insere nas discussões sobre a continuidade da reprodução das desigualdades sociais nos sistemas educacionais contemporâneos, hoje massificados e diversificados. Tomando a educação superior brasileira nesse quadro, mais especificamente a Universidade de Brasília no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil, questiona-se a efetividade da institucionalização da modalidade a distância, induzida pelo programa visando a democratização do sistema educacional. Partiu-se da hipótese da existência de uma dualidade intrainstitucional entre a modalidade presencial e a distância, sendo possível nomeá-la de uma reprodução educacional por outros meios, mais sofisticados e sutis. Além da revisão de literatura e utilização de banco de dados, realizaram-se seis entrevistas com coordenadores de curso de graduação a distância e se analisou diversos documentos da universidade em questão, focando as seguintes dimensões institucionais: gestão; didático-pedagógica; comunitária. Apesar de observar avanços e esforços na institucionalização da modalidade a distância presente nos últimos anos, verificaram-se significativos mecanismos de dualidade nas três dimensões pesquisadas. Destacam-se, nesse contexto, a ingerência externa dos processos administrativos da modalidade, a precariedade das condições de trabalho pedagógico e as frágeis dinâmicas de reconhecimento e identificação em relação aos agentes do programa e a universidade. Conclui-se que a modalidade a distância se encerra em uma institucionalização e inclusão apenas parcial e ainda muito instável na atual conjuntura, reforçando o quadro e a hipótese teórica postas no início do trabalho.

Palavras-chave: Reprodução Educacional, Desigualdade, Educação Superior a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This research is inserted in the discussions about the continuity of social inequalities reproduction in contemporary educational systems, today massified and diversified. Taking the Brazilian higher education in this framework, specifically the University of Brasilia within the program Open University of Brazil, it questions the effectiveness of the distance learning mode institutionalization, induced by the program aimed at democratization of the educational system. On the assumption of the existence of an intra-institutional duality between the classroom and the distance learning mode, it can be named as an educational reproduction by other ways, more sophisticated and subtle. In addition to the literature review and the use of database, six interviews were held with the course coordinators of the undergraduate distance learning program, and a wide range of documents from the studied university were analyzed, focusing on the following institutional dimensions: management; didactic-pedagogical; community. Although it has been noticeable the advances in the institutionalization of the distance learning mode in the last few years, it was also noticeable significant duality mechanisms in the three dimensions. Stand out in this context, the external interference in administrative processes, the precariousness conditions of the pedagogical work and the fragile dynamics of recognition and identification regarding the program's agents and the university. We conclude that the distance learning mode ends in institutionalization and only partial inclusion, aside from being still very unstable in the current situation, strengthening the framework and the theoretical hypothesis exposed in the beginning of the present essay.

Keywords: Educational Reproduction, Inequality, Distance Higher Education, University of Brasilia, Open University of Brazil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Estratégia e procedimentos metodológicos	16
1.1.1 Banco de dados trabalhados	17
1.1.2 Revisão e análise de literatura	17
1.1.3 Dinâmica das entrevistas	18
1.1.4 Construção de eixos analíticos e a análise dos documentos e entrevistas	21
1.2 Organização da dissertação	23
2. CAPÍTULO I - A UAB COMO PONTO DE CHEGADA - <i>Panorama da "despresencialização" na educação superior no Brasil: expansão, diversificação, equidade</i>	24
2.1 Educação superior: panorama geral e mundial	24
2.2 O advento da educação a distância online: mundo e América Latina	26
2.3 Educação superior no Brasil: um balanço geral	30
2.4 A EaD na educação superior brasileira	38
2.5 A Universidade Aberta do Brasil	45
3. CAPÍTULO II- UAB COMO PONTO DE PARTIDA - <i>Dimensões da dualidade intrainstitucional da UnB-UAB</i>	51
3.1 Fundação e breve histórico da UnB	51
3.1.1 O momento atual	53
3.1.2 A UnB como comunidade	56
3.2 EaD na UnB e a UAB: o caminho de uma institucionalização	60
3.2.1 Histórico da EaD na UnB	60
3.2.2 UAB na UnB: quadro da gestão	63
3.2.3 UAB na UnB: quadro didático-pedagógico	74
3.2.4 UAB na UnB: quadro comunitário	79
3.3 A dualidade na visão dos entrevistados	80
3.3.1 Dimensão da gestão	81
3.3.2 Dimensão didático-pedagógica	87
3.3.3 Dimensão comunitária	91
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
5. REFERÊNCIAS	100
6. APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	111

1. INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil e no mundo passa, nas últimas décadas, por profundos processos de transformação. Esse nível educacional se tornou massificado e diversificado, e sua relevância é destacada cultural, econômica e politicamente por todo o globo. No entanto, ainda é fortemente impactado pelas desigualdades sociais e demográficas de um modo geral, como mostra uma larga e diversificada literatura sobre a área. Como diz Prates e Collares (2014, p. 57): "não há uma relação linear entre a ampliação do acesso e a redução da iniquidade no sistema [de educação superior]". Ou mesmo para Silva (2003, p. 105), um dos paradoxos mais observados hoje é a expansão dos sistemas educacionais nas sociedades modernas e a resistência ao aumento da equidade.

A questão da democratização da formação na educação superior aparece nesse cenário como uma meta nos mais variados discursos e estratégias de agentes políticos e civis: a busca por maior igualdade e equidade nas condições do acesso, permanência e qualidade marca, em grande medida, a justificativa das propostas e políticas de reestruturação desse setor do sistema educacional. Esse esforço contemporâneo busca romper com os laços de reprodução entre a desigualdade do mundo social e o universo educacional, que caracterizam o sistema educacional moderno em sua histórica função conservadora de posições, hierarquias e prestígios sociais diversos, dissimulada, sobretudo, pelo discurso meritocrático (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Concomitantemente, o advento e proliferação das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) reforçaram esse ideário e agenda política. O uso do ambiente virtual para práticas educacionais se mostra, dentre outras funções, um poderoso instrumento para reduzir barreiras de espaço-tempo, bem como de recursos, colaborando para uma democratização desse nível do sistema. Localidades, pessoas e grupos sociais historicamente excluídos ou sub-representados nas instituições presenciais poderiam, a partir dessa mudança de paradigma, serem inseridas com mais facilidade.

Em especial no Brasil, após um longo histórico descontínuo e uma posição ainda muito marginal no sistema, a EaD (Educação a Distância), hoje baseada em ambientes virtuais online, cresce vertiginosamente como modalidade e metodologia de ensino-

aprendizagem. Na educação superior, é uma das responsáveis por manter a expansão das matrículas vividas do último período histórico, como também traz pretensões democratizantes. Um olhar debruçado sobre essa modalidade esclareceria o atual quadro da educação superior no país e suas tendências e realidades no tocante à superação da reprodução.

A UAB (Universidade Aberta do Brasil) é uma política pública, articulada com a um conjunto de políticas educacionais que tem modificado a educação superior no último período. Esta forma um sistema que, desde 2006, dentre outras funções, articula nível federal, estadual e municipal na oferta de educação a distância de nível superior em convênio com IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior)¹. Diferentemente de outros modelos de Universidades Abertas do mundo, como a pioneira Open University (RU), que é uma instituição especializada em EaD, a UAB age sob a sigla e status de uma IPES, estimulando a bimodalidade desta. A UAB não é uma instituição, mas um sistema que interioriza os cursos das IPES pelo país para atingir "camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária" (UAB, 2015). Age através de polos de apoio presenciais e plataformas virtuais, articulando diferentes níveis federativos e políticos.

Utilizando-se da imagem de Filarte (2003 *apud* GRIPP; BARBOSA, 2014, p. 41), a UAB faz com que uma IPES se torne uma "universidade-mãe" que se ramifica, física e virtualmente, entre antenas que atingem regiões e grupos antes pouco assistidos.

Esse programa leva consigo, além de diferenças no nível de modalidade, um modelo institucional muito diversificado, em partes para além e independentes das IPES, e exigindo uma cooperação entre os vários níveis político-administrativos. Essa configuração complexa em busca da democratização da educação superior pública possibilitaria a pretendida democratização? Ou seja, tornaria as IPES acessíveis a setores sociais até então excluídos destas? Ou a diversificação institucional e modal-metodológica geraria uma dualidade intrainstitucional com desnível entre o presencial e o a distância? Em última instância: estaríamos diante de uma reprodução por outros

¹ Por várias razões o programa apresenta uma mudança na expansão do sistema, já que tem como objeto as IPES, instituições de maior prestígio no sistema, e não o setor privado, que, como veremos, é o grande responsável pela massificação e diversificação do nível superior no país. A pesquisa de Silva (2011, p.96) usando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, por exemplo, mostra que "formados no bacharelado ou licenciatura do ensino público ocupam cargos de maior prestígio no mercado de trabalho em relação a todos os outros indivíduos".

meios, mais sutis que a mera exclusão de setores sociais do sistema? O que indicam os documentos, as práticas e os agentes que circulam esse fenômeno?

Esse questionamento sobre em que medida e como a complexificação do sistema educacional e a diversificação do seu público causam uma ruptura ou não no aspecto reprodutor da educação é algo presente na literatura da sociologia da educação contemporânea, que visa consolidar e refinar um eixo estruturante do campo que é a teoria da reprodução social (VILELA; COLLARES, 2009). Para essa teoria, a exclusão e segregação "precoce e brutal" dariam lugar a novos complexos mecanismos de reprodução internos ao sistema, mais sutis, "brandos" (BOURDIEU, 2010, p. 2019-222). Surgiriam, assim, oximoros como a clássica "exclusão do interior" de Bourdieu.

Assim, as transformações de aparência democrática no sistema educacional contemporâneo poderiam vir para a conservação e a manutenção das desigualdades e hierarquias sociais. Para Bourdieu (2010, p. 223) essa atualização faz com que o sistema educacional expandido e, "no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social". Ou seja, fundamente-se sob os signos do engodo e do simulacro.

Derouet (2002, 2004), no mesmo sentido, comenta que as classes privilegiadas diante da complexificação do cenário articulam uma "nova distinção correspondente a sua posição" (DEROUE, 2004, p. 139), continuando, por outras vias (seleção de estabelecimentos e carreiras, por exemplo), a reprodução sócio-educacional. Também para Dubet (2001, p. 8-9), "a igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis", e, com isso, classes e setores sociais superiores continuariam a ter monopólio dos melhores e mais rentáveis ramos formativos.

Prates (2007), seguindo a teoria da desigualdade efetivada de Samuel Lucas e demais pesquisas empírico-quantitativa (PRATES; COLLARES, 2014, p. 66-67), demonstrou que a diferenciação institucional dos sistemas educacionais de nível superior no mundo, que possibilitou sua expansão, tornou a educação superior cada vez mais fundada numa estratificação institucional-funcional. Com isso, continuar-se-ia a

reproduzir posições sócio-educacionais desiguais, apesar de um aumento geral na escolaridade: "a diferenciação interna [ao sistema] é exclusiva, porque instituições de pior qualidade atraem as classes trabalhadoras e os estudantes de grupos minoritários, levando-os a ocupar posições inferiores no mercado de trabalho" (PRATES; COLLARES, 2014, p. 69). O modelo e categoria administrativo-institucional (universidade ou instituto tecnológico; público ou privado) é fundamental para definir não só a qualidade da formação dos agentes, mas também o peso e o prestígio social de suas credenciais e da própria condição estudantil. Assim como é sabido a estratificação entre cursos e carreiras dentro de uma mesma instituição (SETTON, 1999).

Para Vitale (2010, p. 52), a EaD é uma das principais formas de diferenciação institucional da educação superior no atual cenário, e também uma tendência das universidades tradicionais para se expandir e buscar traços mais equânimes do seu público (VITALE, 2007, p. 46). Então, seria possível e necessário trazer para esse debate da sociologia da educação a variável modalidade (a distância). Nesse sentido, questionamos de forma mais fundamentada: quando nos deparamos com *mesmos* cursos, numa *mesma* instituição, porém, em *modalidades-metodologias educacionais diferentes - EaD/presencial*, como se presencia no modelo UAB – se se verificaria essa estratificação? Nesse caso, poderíamos falar de uma estratificação *intrainstitucional*, no caso, dual, via modalidade educacional? É possível se lembrar da advertência de Bourdieu (2010, p. 224) para analisar o sistema educacional contemporâneo “a identidade das palavras esconde a diversidade das coisas”. Ora, o mesmo poder-se-ia falar do sistema UAB sob o signo de uma IPES? No sentido de uma inclusão que acoberta uma exclusão (KUENZER, 2007), da criação de excluídos do interior no sentido de Bourdieu?

Tendo em vista essa problemática, essa pesquisa será um estudo da presença do recente programa UAB numa antiga e já consolidada universidade federal do país, no caso, a Universidade de Brasília (UnB) - também uma das pioneiras na EaD brasileira. O estudo terá como objetivo central analisar mecanismos de dualidade intrainstitucional entre a modalidade a distância (UAB) e presencial no nível da graduação.

Nossa hipótese é de que existe uma dualidade intrainstitucional entre as modalidades presencial e a distância na UnB-UAB, onde esta, via UAB, não consegue se institucionalizar plenamente ("*tornar-se UnB*"). Tal desnível entre as duas

modalidades, assim, afetaria diretamente a efetividade democratizante do programa e diria respeito às formas atuais de reprodução.

À frente no trabalho, conceituaremos de forma mais concreta a institucionalização da UAB, mas provisoriamente entendemos por institucionalização² um processo não só formal (prescritivo), mas informal (real) de incorporação de lógicas, práticas e visões, no caso, de um programa/modalidade numa universidade e por sua comunidade e seus indivíduos. Institucionalização diz respeito a um elemento novo e externo que aos poucos é incorporado numa comunidade e organização, tornando-se um objeto legitimado, estável e adaptável.

O questionamento e a análise sobre a dualidade entre as modalidades já se encontram em curso na literatura nacional especializada mais crítica sobre o fenômeno, seja focando a UnB ou outras IPES que fazem parte do sistema UAB. E a necessidade de dar continuidade e maior profundidade nessa direção justifica, em grande parte, nosso esforço aqui. Segundo Alonso (2014, p. 38)

Desde os primeiros passos na implementação de projetos e programas de formação que se utilizam da Educação a Distância (EaD) em seu desenvolvimento, especialmente depois de regulamentação e da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, e lá se vão aproximadamente dez anos, não houve proposição para que fossem analisados/avaliados os resultados da empreitada que tinha por objetivos o acesso ao ensino superior e a sua democratização. Os estudos no campo do desenvolvimento/implantação de projetos e/ou programas de EaD são, em sua maioria, conforme apontado por Alonso (2010), fragmentados, focados em experiências de uso de tecnologias da informação e comunicação - TIC - e, mais recentemente, no uso dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem - AVA.

Também encontramos índices sobre o risco de dualidade intrainstitucionalmente entre as modalidades nos próprios documentos normativos nacionais:

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância

² Tal conceituação tem como referência Zabalza (2004, p. 71) e a pesquisa pioneira de Novais e Fernandes (2011), na área de administração, sobre a institucionalização da UAB numa universidade federal do país.

tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. (BRASIL, 2007, p. 29).

Dentre estudos que circulam o fenômeno apontado, podemos citar ainda Lopes de Sousa, Aires e Gonçalves De Faria Lopes (2012, p. 290):

La UAB es una universidad paralela a la Universidad de Brasilia. La relación recíproca entre lo externo y lo interno, es decir, entre la política del MEC [Ministério da Educação] y la participación de UnB nos permite identificar dos lógicas diferentes, pero complementarias en algunos aspectos.

E também Gomes e Fernandes (2014, p. 88):

[...] enquanto programa externo, ela [UAB] traz um modelo de gestão próprio que nem sempre dialoga com a gestão universitária. Isso contribui para uma falta de organicidade na maior parte das unidades acadêmicas da UnB [...].

Estudos anteriores do próprio autor dessa dissertação também se debruçaram sobre essa problemática. Em pesquisa de iniciação científica no qual entrevistou professores-supervisores de um curso de licenciatura da UnB-UAB³, constatou que as condições institucionais impostas pelo programa geravam uma grave dualidade intrainstitucional em várias dimensões. Ou mesmo, como disse um entrevistado, uma "falta de sinergia", impactando num desnível entre o presencial e o a distância. O a distância apresentava características de processos formativos e administrativos por vezes discrepantes e prejudiciais em relação ao presencial.

Mas, ao mesmo tempo, para os agentes educacionais envolvidos no processo, no caso, os professores entrevistados, tornava-se difícil a aceitação da dualidade e sua explicitação, pois comprometeria, dentre outras coisas, a efetividade e o sentido da sua própria atuação no sistema - que, inclusive, ocorre através de adesão voluntária em troca de uma bolsa temporária. Um alto nível de envolvimento subjetivo e político desses agentes educacionais coexistiam com a presença de fortes críticas ao modelo do sistema, mais ou menos veladas, aliadas a desilusões e consentimentos em níveis mais

³ Recentemente, o estudo foi publicado (PIMENTA, LOPES, 2014).

implícitos. E esse mal-estar presente na fala dos professores foi instigante para continuar estudando essa realidade mais a fundo, tanto em seus aspectos institucionais quanto à percepção e atuação dos sujeitos nela envolvida.

No primeiro semestre de 2015, já no mestrado, o autor participou do processo seletivo de tutores a distância de 3 cursos (Letras, Artes Visuais e Pedagogia), passando pelo treinamento em todos os cursos e atuando no curso de Pedagogia, na disciplina de Sociologia da Educação durante um semestre⁴. Tornei-me assim um agente do programa, reforçando e refinando vários questionamentos já apresentados e estimulando, agora com um sentido prático, um maior conhecimento sobre esse objeto.

1.1 Estratégia e procedimentos metodológicos

Para dar continuidade e contribuir através de um estudo sociológico com os demais estudos sobre o objeto, sentiu-se a necessidade de compreender não só melhor o contexto geral do UAB como seu processo de institucionalização na UnB. Dividiu-se assim a dissertação em dois grandes capítulos: **UAB como ponto de chegada: panorama da "despresencialização"**⁵ *na educação superior no Brasil: expansão, diversificação, equidade* e **UAB como ponto de partida: dimensões da dualidade intrainstitucional da UnB-UAB**.

Por isso, essa pesquisa utiliza técnicas de produção e análise de dados tanto quantitativa, mais especificamente no uso banco de dados do MEC (Ministério da Educação) e da UnB, quanto qualitativa, análise bibliográfica, documental e das entrevistas. No entanto, a principal produção de dados e foco de análise serão entrevistas inéditas com coordenadores do curso de graduação a distância - figura ainda pouco explorada na literatura levantada. Esse cargo é chave na articulação entre os vários níveis do programa e atualmente um dos principais atores da institucionalização deste.

Acreditamos, contrariamente às formas de positivismo e empirismo, que a subjetividade e a teoria possuem papel estruturador no processo de pesquisa. Por isso buscaremos expor a posição do sujeito que pesquisa nos métodos e técnicas a seguir,

⁴ Como veremos a seguir, essa participação não se tornou alvo sistemático e metódico de produção de dados. Todavia, não deixou de ser uma referência importante para as elaborações da pesquisa.

⁵ Termo de Vitale (2007, 2010).

dando continuidade a própria trajetória já exposta acima da relação autor-objeto e suas hipóteses provindas do campo teórico construído.

1.1.1 Banco de dados trabalhados

A análise quantitativa se fez de forma simples, apenas no nível descritivo, na realização ou reprodução de tabelas e gráficos. Houve a utilização de banco de dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de vários anos; do arquivo administrativo do sistema UAB, disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) após solicitação; da administração da UnB, seja em anuários estatísticos, ou nos dados específicos da UnB-UAB solicitados pelo pesquisador. Nosso objetivo com tais dados é demonstrar com mais clareza a configuração do contexto e objeto estudado.

1.1.2 Revisão e análise de literatura

As dissertações, teses, livros e artigos que se debruçaram sobre a UnB-UAB são vários. Em sua maioria na área da educação. Selecionamos e analisamos alguns que corroboraram com nossa pesquisa, apresentando o histórico da institucionalização e aspectos que consideramos centrais da dualidade (MARTINS, 2009; FERNANDES, 2012; GOMES, FERNANDES, 2014; MARTINS 2006; CRUZ, 2007; ALMEIDA, 2013). Várias dessas pesquisas incluem entrevistas e verbalizações de agentes da UAB (inclusive agentes entrevistados por mim), dificultando a diferenciação dessa literatura em relação às entrevistas realizadas nessa pesquisa. Resolvemos não somar essas verbalizações dos agentes (seja em qual formato for) com as de nossas entrevistas inéditas, por não possuir em mãos o material completo da entrevista e não tê-las controlado metodologicamente. Então, nesses casos, tomamos as falas como "textos", semelhantes aos documentos, assim como elas se apresentam para nós nessas obras. A separação, por fim, fica entre verbalizações não-inéditas (literatura e documentos) e inéditas (entrevistas realizadas por nós).

Para a análise documental, escolhemos documentos elaborados pela administração superior da universidade, de livre acesso ao público, que sistematizam aspectos da gestão e da vida institucional da universidade e/ou dizem respeito diretamente à atuação do programa na universidade. Relatórios de gestão e de Autoavaliação institucional desde a implementação do programa (2006), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI),

além de folhetos e informativos da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD) se encaixam nessas características. Vários desses documentos são muito extensos, utilizando-se inclusive de uma linguagem administrativa, e, como no caso dos relatórios, com alterações de metodologia e exposição ao longo dos anos. À frente, falaremos da forma de tratamento escolhida para essa situação.

1.1.3 Dinâmica das entrevistas

Para Haguette (2010, p. 81) quatro elementos devem ser explicitados na técnica entrevista: a) o entrevistador; b) o entrevistado; c) a situação da entrevista; d) o instrumento de captação de dados, ou roteiro de entrevista.

O discurso do pesquisado, em si ou o escutado, sempre perpassa pela "estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado" (LAHIRE, 2002, p. 78). Aqui, a posição do pesquisador estará ativa na produção e análise dos dados, seja explicitamente a partir dos axiomas teóricos elencados e construídos, seja pelas hipóteses decorrentes destes e da própria vivência e visão do pesquisador com o objeto em questão. Sendo um estudante, proveniente da escola pública, de grupo social desprivilegiado e pouco representativo da universidade estudada durante a maior parte de sua formação, e que realizou seus estudos no presencial em momento de expansão dessa instituição, o histórico deste não poderá ser ignorado. O autor viveu diretamente os dilemas da inclusão/exclusão, os momentos de exclusão informal, e sobre esse terreno possui fortes identificações, impressões e pistas, e durante a pesquisa será despertado e reatualizado muitos elementos do passado (LAHIRE, 2002, p. 78) - numa vigilância para não cair na armadilha do subjetivismo.

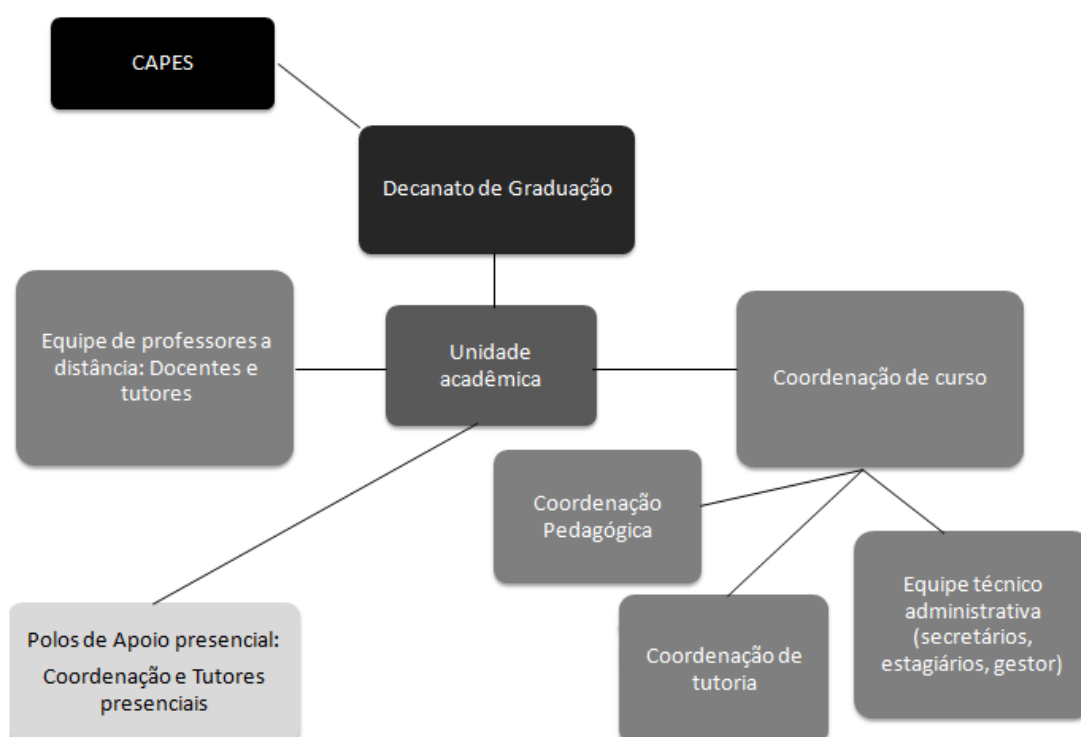
Foram quase 4 horas de entrevistas, que variaram entre 20min a 54min cada e aconteceram entre o período de 12 de março de 2015 e 17 de junho de 2015. Todos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido e aceitaram a gravação do áudio da entrevista, com condição do anonimato ser respeitado. Uma única entrevista foi feita via telefone e sem gravação - dadas fracassadas tentativas de se realizar uma presencial.

Utilizamos do critério de disponibilidade e no mínimo 1 semestre no cargo para realização das entrevistas. De um público alvo de 8 pessoas - coordenadores gerais dos cursos de graduação da UnB-UAB hoje em funcionamento -, foram entrevistados 6 pessoas - Pedro, Miguel, Bruno, Bernardo, Felipe e Antônio. Em uma das entrevistas, o

entrevistado, no caso, Miguel, preferiu incluir a participação de um coordenador pedagógico, Jorge⁶, por ser uma pessoa com mais tempo na coordenação do curso. Logo uma entrevista teve caráter de grupo. Sendo, no total, 7 entrevistados, de 6 cursos/coordenadorias⁷. Apenas um deles não está atualmente no cargo de coordenação, mas esteve na coordenação anterior, por 4 anos consecutivos.

Vejam os um pouco a posição desse coordenador dentro do programa UAB na UnB e suas relações com as demais instâncias institucionais.

Diagrama simplificado da gestão UAB na UnB



Segundo a Resolução nº 26 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 5 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) este coordenador é um "professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implementado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos". Em anexo

⁶ Todos os nomes são fictícios.

⁷ Houve também, durante a pesquisa, além de conversas informais com agentes do a distância da UnB e a atuação como tutor, uma entrevista exploratória de 48min 23seg com uma estudiosa em EaD no Brasil, no dia 10/11/2014.

dessa resolução, no Manual de Atribuições dos Bolsistas da CAPES, vê-se que a atribuição desse cargo diz respeito à coordenação em nível administrativo e acadêmico do curso, inclusive na verificação "*in loco*" do bom andamento do mesmo e supervisão da equipe pedagógica e demais coordenações.

A escolha específica desse cargo para a pesquisa se dá por diversas razões: 1- é uma figura pouco explorada nas pesquisas anteriores, em contraposição a figuras de cargos mais superiores na UnB ou MEC; 2- o coordenador do curso na maioria das vezes já foi ou ainda é professor no sistema UAB, então, além de experiência de gestão, possui experiência didática e maior contato com alunos; 3- é um cargo articulador de diversos níveis do programa: polo-município, instituição e coordenação geral da UAB, estando no centro de uma rede de atores e processos; 4- o coordenador hoje representa um papel chave na institucionalização do programa na UnB dada a descentralização da gestão para as unidades acadêmicas; 5- e, por último, o coordenador poderá trazer um conhecimento mais prático e informal complementando assim os dados dos documentos oficiais e de gestão que, de certa forma, já sintetizam a ação e visão do grupo da coordenação geral do programa e da administração superior da universidade.

Importante ressaltar que a entrevista, enquanto uma relação social específica, várias vezes é "artificial" (BOURDIEU; CHAMBOREDON, PASSERON, 2007, p. 55), possuindo suas limitações intrínsecas. Em nosso caso, ressaltamos a posição do entrevistado, que no campo acadêmico é superior ao entrevistador. Seu saber ou mesmo intuição sobre os aspectos estudados (relação entre desigualdade e educação, por exemplo) possivelmente foram atualizados e significantes para a formulação de seu discurso. Assim como o caráter crítico do trabalho possivelmente gerou uma postura defensiva dos entrevistados, ou hostil, ou até mesmo performática, buscando "agradar" o entrevistador. Seu cargo e função de pessoa "pública" também influenciam sua visão e discurso, tendendo a uma maior defesa do programa e de seu trabalho. Também os "ruídos" na comunicação, na clareza dos conceitos também podem ser fatores que impactam tal relação.

Concordamos por fim com Haguette (2010, p. 77) quando diz que, numa entrevista:

temos que reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar

o grau de correspondência de suas afirmações com a 'realidade objetiva', ou factual. [...] ponto-chave no controle de qualidade dos dados em todos os casos situa-se no uso sistemático de dados de outras fontes relacionadas com o fato observado a fim de que se possa analisar a consistência das informações e sua validade.

Por outro lado, o controle do jogo simbólico através de uma reflexividade reflexa, por parte do entrevistador, também foi colocado como um esforço na busca de, no momento da entrevista, uma “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2007, p. 695) que domine os efeitos de enviesamento da relação, fundamentando-se nas bases dadas pela teoria que guia o entrevistador.

O roteiro, em apêndice, foi realizado depois da análise bibliográfica e documental, na qual ficaram constatadas lacunas e pontos centrais. Tal roteiro, através de perguntas específicas/focalizadas ou mais gerais/abertas, pessoais e "objetivas", buscou captar as dimensões de dualidade, em seus exemplos concretos e percepção subjetiva dos agentes. A entrevista foi de caráter semiestruturada, permitindo assim uma maior flexibilidade para ambas as partes, que foi bastante usada, dado que a maioria dos agentes aceitou realizar as entrevistas em curto espaço de tempo e/ou estavam aparentemente ocupados e com pressa, apesar de muitas vezes eles próprios excederem o tempo que haviam combinado, ratificando seu interesse no assunto. Além da flexibilização baseada no tempo, que necessitou condensações e escolhas de pontos fundamentais por parte do entrevistador, também se flexibilizou a entrevista de acordo com a ordem do discurso do entrevistado. Caso esse se encaminhasse para questões outras previstas apenas em outro momento do roteiro, buscamos privilegiar a continuidade coerente do entrevistado. Essa flexibilização traz benefícios à entrevista, dando a esta uma dinâmica mais natural e excluindo pontos que já estão saturados ou se mostraram equivocados. No entanto, carrega limitações expressivas, como a não padronização completa das entrevistas. A presença de lacunas exigiu uma inferência maior levando em conta o discurso do entrevistado como um todo.

1.1.4 Construção de eixos analíticos e a análise dos documentos e entrevistas

Num determinado momento da investigação, com auxílio teórico e intuitivo, houve a construção de categorias-indicadores que visam a sistematização a organização dos dados coletados. Essas categorias buscaram caracterizar e concretizar as dimensões da dualidade instrainstitucional, do nível mais formal ao mais informal. As categorias

foram: dimensão da gestão (que inclui acadêmica e administrativa), dimensão didático-pedagógica e dimensão comunitária. Todas elas se relacionando com o campo mais amplo do sistema educacional e estrutura social como um todo. Assim como se interpenetram.

Dimensões da dualidade: diagrama das categorias



Para a análise documental, buscamos nos documentos institucionais os trechos que se referiam à UAB e à EaD, e tentamos compreender seu contexto e sua "intencionalidade" à luz das categorias construídas. Esse mecanismo diminuiu significativamente a complexidade e volume dos documentos que, em várias unidades, fugiam do escopo da pesquisa. Nesse sentido, a análise dos documentos não foi exaustiva, mas panorâmica e com vias a subsidiar e contextualizar ainda mais as entrevistas inéditas. Também, seguindo as orientações de Bauer (2010, p. 213), tentou-se notar as ausências das referências, que, em nosso caso, possui um significado sintomático, quer seja, a ausência de reconhecimento institucional.

Especificamente para a análise das entrevistas, houve a contextualização e análise da dinâmica das falas e posições dos sujeitos. Além de um diálogo constante com os dados construídos da análise da literatura e dos documentos feitos anteriormente. O roteiro e a condução do entrevistador visaram antecipadamente

organizar a fala dos entrevistados pelas dimensões/categorias construídas. Após uma análise individual de cada entrevista, trechos foram selecionados e etiquetados, depois comparados entre si, visando à análise final. Chamou atenção várias ambiguidades no discurso, incertezas e conflitos que talvez o próprio entrevistado não perceba ou administra em algum nível pelo contexto de exposição. Um cuidado com essa ambiguidade foi um elemento importante para a análise das entrevistas.

1.2 Organização da dissertação

Capítulo I - UAB como ponto de chegada: *panorama da "despresencialização" na educação superior no Brasil: expansão, diversificação, equidade.* Visa desenvolver um panorama sócio-histórico da UAB como expressão das mudanças sistêmicas na educação superior e suas contradições no tocante à democratização. Aqui buscaremos questionar: qual lugar a EaD ocupa hoje no sistema educacional brasileiro? E que papel nele cumpre a UAB? Como pano de fundo terá a discussão em relação às continuidades e rupturas no tocante reprodução educacional. Essa visão mais geral do programa gerará a configuração necessária de um campo mais amplo onde a UnB-UAB se insere, traçando assim os elementos exógenos que influenciam o nível institucional-local.

Capítulo II - UAB como ponto de partida: *dimensões da dualidade intrainstitucional da UnB-UAB.* Em primeiro lugar traçaremos um histórico da Universidade, sua proposta inicial e papel de vanguarda com relação a EaD. Depois veremos a UAB na UnB, suas controvérsias. Visa verificar nos documentos de gestão da UnB, assim como em pesquisas já realizadas e nas entrevistas inéditas com os coordenadores de curso, o desenvolvimento e estatuto institucional do programa enquanto uma modalidade educacional na UnB. Questiona como foi o processo de implementação dos cursos de graduação a distância no âmbito UAB na UnB; quais mecanismos de dualidades estiveram presentes desde o início, como foram se modificando através dos movimentos de institucionalização.

Por fim, nas considerações finais, aponta as principais contribuições que a pesquisa trouxe ao campo teórico e dá outras indicações.

2. CAPÍTULO I - A UAB COMO PONTO DE CHEGADA - Panorama da "despresencialização" na educação superior no Brasil: expansão, diversificação, equidade

2.1 Educação superior: panorama geral e mundial

Nas últimas décadas, o sistema de educação superior tem sido objeto de estudo privilegiado de sociólogos que se voltam ao fenômeno educacional. Se, nas sociedades ocidentais modernas, o sistema educacional em seus níveis mais básicos se massificou através de contornos nacionais desde o século XIX, a educação superior só fora constituir uma tendência à massificação e diversificação décadas mais tarde. A partir de meados do século XX nos países centrais é que se iniciaram as profundas transformações na educação superior, até então com traços fortemente elitistas (MARTINS, 2012; PRATES, 2007).

Em 2005, no mundo, quase 140 milhões de pessoas estavam matriculados na educação superior, cerca de 45 milhões a mais que em 1999 (UNESCO, 2014, p. 65), marcando assim um crescimento expressivo mesmo se tomado relativamente à população mundial dos dois períodos. De acordo com Prates (2007, p. 104), uma verdadeira "revolução numérica". Ressalte-se, também, que essa modernização não simboliza apenas mais alcance: uma forte integração internacional marca o mundo acadêmico de hoje, seja através de bancos de dados, organizações internacionais, políticas coordenadas, seja pela grande mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores ao redor do globo. Só de estudantes internacionais, ou seja, que realizam sua formação superior fora de seu país de origem, o número pulou de 920 mil em 1980 para 3,5 milhões em 2009 (ZAMBERLAM *et al.*, 2009, p. 15).

Embora de importância significativa desde as origens das sociedades modernas, a educação superior hoje se destaca como instrumento fundamental de desenvolvimento humano e econômico das nações. E nesse contexto, a centralidade dos organismos internacionais, que, após o fim da guerra fria e hegemonização sobre todo o globo das potências capitalistas que lideram os mesmos, possuem uma influência global nas agendas das políticas educacionais⁸. Socialmente, a educação superior se instala como mecanismo de mobilidade social e transição para a vida profissional, tornando-se fruto

⁸ Ver Dale (2004) para debate sobre “Cultura Educacional Mundial Comum” e “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”.

de disputa entre classes e setores sociais. Além disso, a constituição de um mercado internacional de "produtos e serviços educacionais", de acordo com a Organização Mundial do Comércio (OMC), inclusive já financeirizado, tem fomentado e ampliado a presença e integração do setor privado nesse recente mercado de alta demanda.

Problemáticas quanto aos contornos dessa nova educação superior não se esgotaram, e têm marcado os debates e disputas acaloradas sobre a área, dentro e fora do mundo acadêmico. De forma geral, mundialmente temos a hegemonização de alguns contornos dessa modernização, num contexto de deterioração do chamado *Welfare State* e concomitante maior pressão de expansão de matrículas, sobretudo através do modelo norte-americano (*community colleges+universities*) e do europeu pós-bolonha. Tais modelos de diferenciação institucional possibilitaram uma maior expansão e alteram radicalmente a centralidade da universidade na educação superior (normalmente resistentes aos processos de mudança) e, juntamente com um intenso processo de mercantilização, afetou sua autonomia frente ao Estado, mercado e sociedade, assim como das lógicas e finalidades da educação superior, que se tonam cada vez mais baseadas na competição, na profissionalização e na eficiência (PRATES, 2010; BARBOSA, 2014, p. 44).

Essa internacionalização e integração que falamos não é sinônimo de cooperação, mas sim é caracterizada por profundas competições e hierarquias entre os sistemas, de acordo com a posição das nações no sistema econômico e político global, pelo fato de a educação, a ciência e a tecnologia serem fatores estratégicos na disputa por hegemonia e desenvolvimento (MELLO, 2011). "A globalização produz ganhadores e perdedores não apenas em termos tecnológicos, mas também na educação" (STROMQUIST, 2012, p. 92). Um exemplo desse cenário é a extrema concentração de cientistas, instituições exportadoras de serviços educacionais e produção de patentes nos países centrais. E também a extremamente prejudicial fuga de cérebros dos países periféricos para os do centro (ZAMBERLAM *et al.*, 2009, p.31) e a capacidade de mobilidade internacional fortemente concentrada nas elites culturais e econômicas (VAN ZATEN, 2005, p. 156; CASTELLS, 2013, p. 505).

A iniquidade marca ainda profundamente esse nível educacional, mesmo após a massificação - seja entre as classes e setores sociais, ou mesmo entre regiões e nações. Mont'alvão (2014) realiza uma revisão de literatura internacional e destaca que a

persistência das desigualdades tem sido ainda uma tese fundamental, mesmo com estudos demonstrando maior inclusão de classes e grupos sociais antes excluídos e questionando alguns aspectos dessa tese. Também não é nenhuma novidade as melhores taxas e instituições nesse nível educacional nos países mais desenvolvidos: Altbach e outros (2009, p. vii) mostram que em 2007, a taxa de matrícula na educação pós-secundária, se relacionada ao universo populacional em idade ideal para o nível, é de 26% no mundo, enquanto somente Europa e América do Norte ultrapassam os 60%, e a região da África subsaariana não alcança 8%. A América Latina e Caribe circulam os 30%, um pouco acima da média mundial.

Ou seja, a educação superior, relevante nível educacional para as sociedades modernas e contemporâneas passa por profundas transformações quantitativas e qualitativas. Essa modernização, no entanto, possui um determinado formato e lógica ainda fortemente desigual em termos gerais, assim como encerra disputas entre agentes políticos e civis, sobretudo por sua relevância política, econômica, social e cultural.

2.2 O advento da educação a distância online: mundo e América Latina

Inserida nessa realidade, entre as tendências contemporâneas da política e do cenário educacional, destaca-se a utilização cada vez mais intensiva das NTICs.

Para Castells (2013), as NTICs, notadamente as multimidiáticas de alta capacidade de armazenagem e transmissão de dados, cada vez mais populares, integradas e interativas (computadores, aparelhos móveis diversos, por exemplo), realizaram o que chama de "revolução informacional" e inauguraram, sobretudo através da internet, uma realidade virtual, baseada em redes e fluxos informacionais, muito diversificada e decisiva para a sociedade contemporânea.

Apesar de ter um impacto global nas formas de sociabilidade e na relação espaço-temporal das pessoas, o próprio autor não nega a profunda desigualdade marcada no acesso e uso dessas NTICs. As NTICs se popularizam principalmente entre as camadas médias e superiores da sociedade a nível global, ao mesmo tempo em que diminuíram seus custos de aquisição e operacionalização. Pesquisas recentes são unânimes em destacar o desigual acesso à internet e demais meios e habilidades para seu uso. McKinsey & Company (2014), recentemente, mostrou que 4,4 bilhões de

peças são *offline* hoje no mundo, seja por falta de incentivos, infraestrutura, condições financeiras ou domínio intelectual das tecnologias em questão. Proporcionalmente, países não desenvolvidos possuem as maiores taxas de pessoas *offline*. Todavia, países como EUA possuem dezenas de milhões de pessoas nessa condição.

Nesse contexto contraditório, a EaD ainda aparece como fenômeno privilegiado e crescente - mais presente na educação de adultos e níveis superiores - que mescla processos de inovação tecnológica, massificação educacional e digital e mudanças radicais de paradigmas institucionais e de sociabilidades. Mas não só a EaD é afetada pela digitalização e pela esfera virtual: o ensino presencial também começa a se fazer necessário somado a uma gama de operações e instrumentos que perpassam as NTICs, alterando a prática docente, o currículo, instaurando novas formas de transmissão e construção do conhecimento.

Para Aretio (1999), seguindo outros clássicos da EaD, desde a invenção da escrita uma educação a distância se tornou possível. No entanto, o seu desenvolvimento necessita de condições que só foram se encontrar nas sociedades contemporâneas, seja pelo aprimoramento tecnológico comunicacional (que possibilitam, dentre outras características, a sincronia-assincronia), seja pelas necessidades sócio-históricas de uma educação planejada, permanente e massificada. O mesmo autor divide a EaD em três gerações no mundo: correspondência (XIX-XX), rádio-televisão (meados do XX) e telemática (anos 80 até hoje). Hoje temos diversas instituições pelo mundo a praticar EaD em diversos níveis e modos, combinando ou não a forma aberta, assim com uma rede de estudos e experiências. Os *Massive Open Online Course* (MOOCs) são uma impressionante novidade, com possibilidades de instituições de alcance de fato globais.

Uma longa literatura aborda a EaD nos formatos contemporâneos, ou seja, através do advento da realidade virtual online, e sua relevância para o futuro educacional. Dreyfus (2009) comenta que o debate circula entre "otimistas" e "críticos", sendo que os segundos tendem a não acreditar que a distância corporal ou a telepresença/presença virtual, e ausência do que Aristóteles chamava de "practical wisdom"⁹ consiga realizar uma educação de qualidade - no fundo, tornando a EaD um

⁹ "The general ability to do the appropriate thing, at the appropriate time, in the appropriate way" (DREYFUS, 2009, p. 46).

"mito" (DREYFUS, 2009, p. 7). A mediação tecnológica, aqui, a realidade virtual, não conseguiria substituir a presencialidade, as interações face-a-face e as transmissões tácitas e não-discursivas de saber. Mesmo o teórico das redes, Castells (2013), não parece convencido com a EaD. Apesar de levantar a conceitos como "virtualidade real", "comunidade virtual", também comenta (CASTELLS, 2013, p. 486-7) que:

escolas e universidades, paradoxalmente, são as instituições menos afetadas pela lógica virtual embutida na tecnologia da informação, apesar do uso previsível quase universal de computadores nas salas de aula dos países desenvolvidos. Mas elas não desaparecerão no espaço virtual. No caso de escolas de ensino fundamental e de ensino médio, isso não ocorrerá porque são centros de atendimento infantil e/ou repositório de crianças na mesma proporção em que são instituições educacionais. No caso de universidades, porque a qualidade da educação ainda está, e estará por um longo tempo, associada à intensidade da interação pessoal. Por conseguinte as experiências em larga escala de "universidades a distância", independentemente de sua qualidade (má na Espanha, boa na Grã-Bretanha), parecem posicioná-las como uma segunda opção em formas de educação, desempenhando papel significativo em um futuro sistema aperfeiçoado de educação de adultos, mas não como substitutas das atuais instituições de educação superior.

Para citar mais um grande nome no debate, Feenberg (2002) vê com mais otimismo a EaD. Chega a fazer uma analogia entre a crítica de Platão à escrita como tecnologia para a prática educacional e a crítica de hoje à EaD. Para ele, as tecnologias não definem em si a qualidade educacional, dependendo do modelo educacional que a utiliza.

O fato é que, segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (ALTBACH *et al.*, 2009, p. 168):

Information and communications technology has already profoundly affected higher education worldwide. The impact can be seen in the communication of knowledge through e-mail, blogs, wikis, and podcasts; the rapid expansion of distance education, electronic publication of scientific journals and books, and to some extent academic management. The new technologies will continue to affect all aspects of higher education. The next stage of this aspect of the revolution will undoubtedly transform our approach to teaching and learning through distance-education programs and within the walls of traditional universities.

No mesmo relatório, afirma que: "Distance education represents an area of enormous potential for higher education systems around the world struggling to meet the needs of growing and changing student populations." (ALTBACH *et al.*, 2009, p. xviii). Também aponta a dificuldade de calcular quantos estudantes cursam EaD na educação superior, no entanto, lembra que há pelo menos 24 mega instituições, algumas com mais de 1 milhão de estudantes.

Para Stromquist (2012, p. 89):

Uma característica positiva da globalização tem sido a explosão de novas tecnologias de informação e comunicação, as quais estão possibilitando o aprendizado à distância, através do uso da internet, que permite comunicação verbal e visual instantânea, assim como o emprego de ferramentas como vídeos, fotografias e imagens gráficas de todos os tipos. O uso de tecnologias para atender aos estudantes é muito promissor; e mais promissora ainda é sua aplicação para realizar treinamento no local de trabalho para os milhões de professores, particularmente os de zonas rurais, sem acesso aos programas presenciais que facilitariam seu desenvolvimento profissional. Com relação ao uso de tecnologia para programas de capacitação de professores, muitas iniciativas abrangentes estão ocorrendo na África e na Ásia; na América Latina, isso não se verifica com a mesma intensidade.

Contradizendo o diagnóstico de Stromquist, especificamente na América Latina, sobre a EaD, diz Vitale (2010, p. 40-1):

Su desarrollo se produjo desde los años 50 y ha estado asociado a la formación docente, a programas de alfabetización para adultos y a la educación intercultural bilingüe para indígenas. Los maestros en ejercicio, la población adulta analfabeta y la población indígena fueron los primeros receptores de esta modalidad educativa en el continente [...] Así, la educación a distancia nace en el continente asociada a espacios informales de enseñanza, destinada a públicos específicos y dispersos, a través de modalidades organizacionales, en general no permanentes, bajo la supervisión de los Ministerios de Educación, y siempre pensadas como aprendizajes remediales de compensación para permitir alcanzar los conocimientos que el sector formal no había logrado transmitir a estas personas.

Também afirma Vitale (2007, p. 42) que

la diferenciación de la educación a través de una ampliación de las ofertas institucionales y específicamente a través de la creación de modalidades no presenciales, unidas a las flexibilidades curriculares,

son algunos de los mecanismos que permiten que la educación pueda cubrir las demandas de sectores antes marginados de la posible continuación de sus recorridos educacionales.

Assim, na América Latina, essa modalidade carrega uma forte tendência de educação compensatória e inclusiva. Todavia, como será visto, hoje a presença do setor privado é majoritária ao menos no Brasil, e a modalidade está se consolidando como uma das tendências centrais dos próximos passos do sistema educacional, principalmente no nível superior. A EaD, influenciada pelo contexto mais geral das mudanças educacionais sistêmicas, além de instrumento de inclusão educacional de grupos excluídos e uma esperança de renovação das práticas educacionais para o novo milênio, é vista com ampla potencialidade de se inserir e intensificar esse mercado e lógicas dada o impulso deste para diminuição de barreiras dos produtos e serviços educacionais. Corroborava Vitale (2007, p. 44) ao dizer: "la necesidad de aumentar las escalas de prestación de servicios educativos por parte de las megauniversidades es uno de los motores centrales del proceso de despresencialización global".

Para finalizar, em outra obra, Vitale (2012, p. 30) acrescenta de forma enfática: "La educación a distancia es, en este momento, el motor más importante del aumento de la cobertura educativa en la región", e continua (VITALE, 2012, p. 303):

En el 2000, apenas 168 000 estudiantes universitarios de América Latina y el Caribe estudiaban con modelos pedagógicos a distancia o semipresenciales. Eran apenas el 1.3% de la matrícula regional. En 2012 se calcula que alcanzaron 1.7 millones los estudiantes insertos em programas semipresenciales, virtuales o a distancia, y representarían casi 7% de la matrícula en la región.

2.3 Educação superior no Brasil: um balanço geral

A educação superior no Brasil é fruto de uma tardia construção (DURHAM, 2005, p. 191). Até mesmo pelo fato de seu sistema de educação básica ter se consolidado também tardiamente (SCHWARTZMAN, 2005, p. 16). Esses fatores diferenciam o país não apenas de países do centro, mas inclusive de alguns países ex-colônias da própria América Latina que apresentaram índices de escolaridades mais precoces. A configuração sócio-histórica de nosso país também relegou uma forte

desigualdade social, racial e regional ao seu sistema educacional como um todo, e obviamente com força específica ao nível superior.

Segundo Balbachevsky (2014) e Martins (2014), são as seguintes etapas e formatos as mais relevantes desse nível educacional:

Quadro 1 - Síntese histórica das etapas da educação superior no Brasil

PERÍODO	FATORES E CARACTERÍSTICAS
Século XIX	A vinda da família real para o Brasil em 1808 instaura a necessidade de transformar e modernizar a até então colônia portuguesa. Primeiras instituições de educação superior com modelo napoleônico (profissões liberais, forte controle estatal).
Década de 1930	O Brasil enfim é uma república formalmente independente e sem trabalho escravo. Início da formação de um capitalismo nacional e renovação educacional. Fundação das universidades de modelo humboltiano (catedrático), visando a construção de novas elites e modernização do Estado e da economia.
Décadas de 1960/1970	Primeira grande reforma e expansão no regime militar. Implementação do modelo norte-americano (departamentalização), fomento da pós-graduação e pesquisa, expansão decisiva do setor privado. Em 1960 eram 95,000 estudantes na graduação. Em 1975, esse número chegava à casa do milhão.
Décadas de 1990/2000	Segunda grande onda de expansão e reforma impulsionadas por um novo marco institucional, após a reforma do Estado e criação de um novo sistema educacional. Marcada pelo crescimento das demandas sociais e econômicas pela educação superior num contexto globalizado.

Fonte: Balbachevsky (2014), Martins (2014).

Hoje, a educação superior brasileira, de acordo com o último Censo da Educação Superior (2013), é um gigantesco e complexo sistema que comporta mais de 7 milhões de matrículas, 30 mil cursos e 2 mil instituições (dentre universidades, centros universitários, faculdades, dentre outros formatos institucionais), apesar de forte centralização pelo MEC e seus suportes técnicos-institucionais, como o INEP e o Conselho Nacional de Educação (CNE) (NEVES, 2014, p. 302). O atual sistema tem sofrido intensas modificações através de políticas governamentais e estatais e novos arranjos legais.

No país, esse nível educacional é posterior à educação básica, que compreende a educação infantil, fundamental e médio, seja qual for sua modalidade, e comporta principalmente cursos e programas de graduação e pós-graduação. Vejamos uma tabela

descritiva dessas duas últimas grandes expansões através das matrículas de graduação, nosso foco e principal setor desse nível:

Tabela 1 - Evolução de matrículas de educação superior de graduação por décadas, Brasil, 1962 a 2012

Ano	Matrículas	Crescimento absoluto e relativo
1962	107.509	-
1972	688.382	580.873 ou 540%
1982	1.407.987	719.605 ou 205%
1992	1.535.788	127.801 ou 9%
2002	3.479.913	1.944.125 ou 126%
2012	7.037.688	3.557.775 ou 102%*

Fonte: Dados INEP/MEC.

Nota: *Presencial e EaD.

Notemos a paralisia do sistema na década de 1980 e a retomada na década de 1990, que continua nos anos 2000 para frente. Apesar das taxas das últimas duas décadas não serem da mesma dimensão do primeiro "boom" ocorrido na ditadura, não se pode menosprezar um ritmo consecutivo de duas décadas que fizeram as matrículas saírem de 1 milhão para 7 milhões. Nos anos 2000 emergirá, de forma ampla e regulamentada, a EaD apoiada pelas novas NTICs começando a influir significativamente nos resultados do sistema, o que analisaremos a seguir.

Atualmente, temos um sistema com um grande público. Todavia, baixo se tomado relativamente à população e contraposto a outros países em desenvolvimento ou desenvolvidos. Segundo ainda o Censo da Educação Superior de 2013 (MEC/INEP, 2013), a taxa bruta está em quase 30%, e metade disso para a taxa líquida¹⁰ - segundo Trow (*apud* PRATES, 2007, p. 103), nem universalizado, nem massificado, mas um sistema ainda elitista.

Segundo Seccá e Leal (2009, p. 108-114) a expansão dos últimos anos se deu por:

¹⁰ Taxa líquida diz respeito à razão entre matrículas num nível educacional e a população na faixa etária tida como ideal para estar no mesmo. A taxa bruta diz respeito a toda a população. Prates e Collares (2014) chamam atenção para a forte presença da população mais velha no atual período de expansão. E segundo o Censo citado e outras pesquisas, a idade do aluno EaD, em geral, é maior que do presencial. No entanto não questionaremos, através desse nível mais profundo, a definição de Trow, até porque esses fatores entram na taxa bruta, que é também baixa.

- a) Aumento da população jovem adulta (18-30 anos), frutos de altas taxas de crescimento populacional entre 70-80.
- b) Exigências do mercado de trabalho, seguindo tendências internacionais.
- c) Aumento do número de concluintes no ensino médio, desde a reforma do ensino médio da década de 90 no novo sistema educacional brasileiro, quase dobrando os números de matrículas e concluintes em uma década.
- d) Baixos níveis históricos de penetração do ensino superior no Brasil: grande demanda reprimida, baixa taxa de escolarização líquida na educação superior.
- e) Maior disponibilidade de financiamento estudantil e bolsas de estudo, programas como PROUNI [Programa Universidade para Todos], FIES [Programa de Financiamento Estudantil].
- f) Desregulamentação¹¹.

Para Cunha (2004, p. 801), a educação brasileira no nível superior é caracterizada por uma ambiguidade no âmbito público-privado que foi radicalizada pelo período de 1960/1970:

Os governos militares radicalizaram essa ambigüidade [da educação superior]. As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os câmpus universitários foram edificadas, com laboratórios e facilidades inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram suas atividades. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE), propiciaram novo surto de expansão. A proporção de estudantes majoritária no setor público, durante a República populista, passou a minoritária (40% X 60%).

Tal ambiguidade ainda continua. Apesar de, na última fase, o sistema público ter sido alvo de mais recursos e ter se expandido e se diversificado, mesmo com a forte resistência típica e histórica desse setor no Brasil, o setor privado ainda é majoritário e crescente. No nível das políticas governamentais, políticas para o nível superior do

¹¹ A desregulamentação ocorre via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e seu não antagonismo face ao setor lucrativo e demais flexibilizações e fomentos do mesmo, vide o impacto fundamental do Decreto 2306 de 1997, do governo FHC, para a criação, crescimento e diversificação de um grande setor privado de caráter legalmente lucrativo e comercial (SAMPAIO, 2014). Também a LDB, segundo Martins (2014, p. 15), "flexibilizou a organização do sistema, ao sancionar o funcionamento de diferentes tipos de instituições, como centro universitário, faculdades, universidades e universidades de ensino. Por outro lado, esta legislação estimulou os cursos a distância, criou cursos sequenciais [...]".

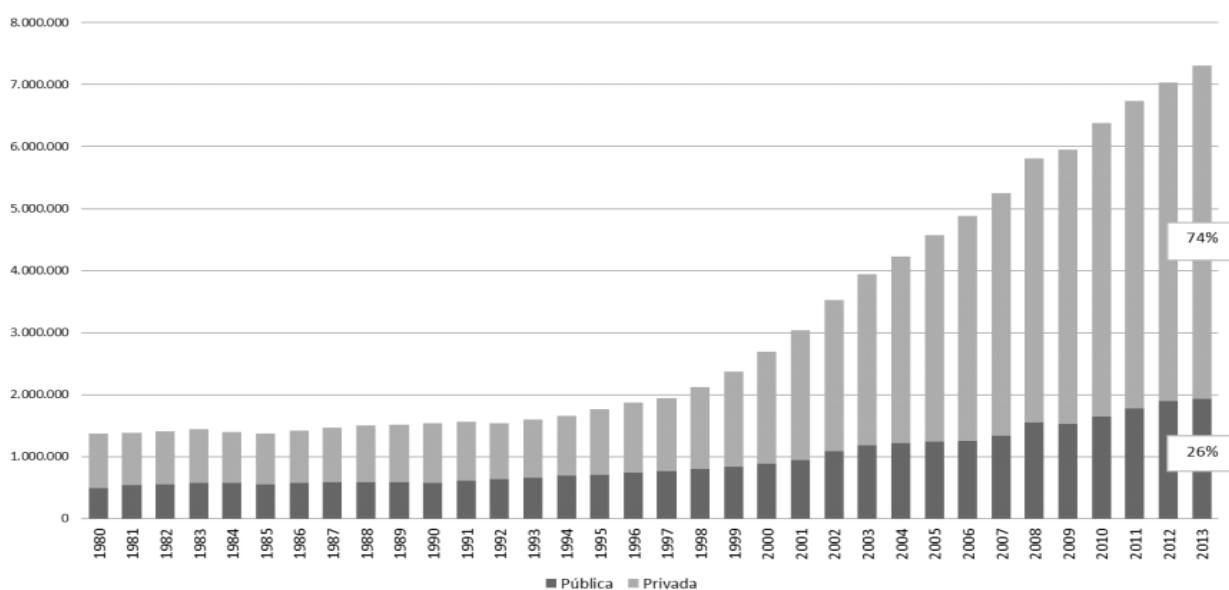
governo federal do Partido dos Trabalhadores (PT), 2003 até o momento, deram continuidade a vários programas (ex: FIES) e tendências de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente do período de 1995 a 2002, e sua reforma de cunho visivelmente privatista e gerencialista, ao mesmo tempo em que alavancaram a importância do Estado e do setor público, inclusive com maior atenção à inclusão social. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), plano governamental petista que serviu de principal coordenador de ação e políticas públicas na área, contempla tanto programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e UAB, que visam a ampliação e reforma da educação superior pública, quanto o PROUNI, que incentiva a iniciativa privada, em grande parte lucrativa.

Resume Schwartzman (2006, p. 20)

o governo Lula [PT] foi o primeiro a financiar de forma significativa o ensino superior privado, através da isenção fiscal proporcionada pelo ProUni. Ao mesmo tempo, o governo federal tem insistido, através das diversas versões do projeto de reforma do ensino superior e uma série de iniciativas mais recentes, em criar novas instituições federais e ampliar o número de vagas do setor.

Vejamos a situação da matrícula (apenas graduação) por categoria acadêmica (Estatística usada na apresentação do MEC, dados do já citado Censo de 2013):

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de educação superior de graduação, por categoria administrativa, Brasil - 1980-2013



Fonte: MEC/INEP (2013)

Apesar de, em termos absolutos, o público ter tido uma expansão nos anos 2000 em diante, pelo impacto das políticas já citadas, dentre outras, sua relação com o privado (lucrativo, confessional e comunitário, juntos) não mudou significativamente graças a um também grande impulso nesse setor via Estado e aumento da demanda. É evidente, assim, o papel central do setor privado na expansão do sistema, o que pressupõe suas políticas de fomento direta e indireta e desregulamentação.

Para Balbachevsky (2014), atualmente temos no sistema brasileiro uma clara divisão por categoria administrativa - que é grande tributário dos formatos históricos de sua constituição e dizem respeito a duas grandes vocações acadêmicas distintas:

Quadro 2 - Divisão da educação superior brasileira por características das categorias administrativas das instituições

Público	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes universidades. • Concentra o grosso da pesquisa e dos doutores. • Crescimento de outros tipos de instituições ainda minoritárias, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) - de cunho mais vocacional.
Privado	<ul style="list-style-type: none"> • Maioria são instituições menores, mas com presença de grandes empresas com tendência a monopolização. • Maioria sem pesquisa, caráter de massa. • Diferencial é o preço baixo. • Abriga mais cursos noturnos e professores horistas. • As Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) sendo exceções conhecidas.

Fonte: Balbachevsky (2014).

Vale destacar que essa divisão geral e didática não abrange por completo a complexidade do sistema - sobretudo se comparado cursos e áreas. Segundo Schwartzman (2006, p. 6)

O ensino superior brasileiro é muito estratificado tanto no setor público quanto no setor privado, com instituições e carreiras mais competitivas nos dois setores atraindo estudantes com melhor formação e recursos, e outras mais abertas e baratas abrindo espaço para estudantes com menos condições.

Para Sampaio (2014, p. 106), o setor privado, desde o novo marco legal inaugurado pela LDB, e dado o contexto mais amplo das atuais políticas, começou a se expandir nas seguintes direções: concentração em grandes empresas, desconcentração regional e diversificação de cursos. E dentro desse bojo a utilização das NTICs como

estratégia de ampliação, como veremos mais detalhadamente a seguir. Assim ela conseguiu ser o grande veículo de massificação do sistema brasileira de uma forma flexível, constante e com forte conexão com o mercado de trabalho.

Em nosso sistema, as relações público-privado fundamentam em grande parte os contornos da expansão e diversificação. Prates (2007 p. 123) afirma que

o sistema privado de ensino constitui o 'equivalente funcional' do sistema terciário não universitário da Europa e dos EUA, na medida em que foi sua expansão que aumentou o acesso aos setores menos privilegiados da sociedade brasileira, e não o sistema público, que continuou fortemente elitista.

Também para Silva (2011, p. 64):

Ao contrário de outros países onde a abertura do sistema de ensino superior se deu através de modelos institucionais diferenciados, como os colleges americanos, no Brasil a expansão se deu mais no setor privado, que assumiu um caráter mais vocacional, ofertando cursos com maior flexibilidade, currículos enxugados, com um processo seletivo mais brando, atraindo muitos estudantes de nível socioeconômico mais baixo, através de programas do governo de financiamento, de bolsas de estudos, como o Prouni.

Recentemente, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), política de Estado de 2014 a 2024. Em relação à educação superior, destacam-se tendências de ampliação do sistema tanto com fomento à rede federal, quanto aos mecanismos de financiamento ao privado, não marcando nenhuma alteração substancial do quadro. As metas do último PNE, em quase sua totalidade, não foram alcançadas, o que lança um olhar crítico sobre as metas do atual. Para se ter um exemplo, tinha-se como meta alcançar taxa líquida de 30% na educação superior até 2011. Todavia vemos um esforço para uma ampliação das matrículas com ampliação da qualidade e investimento, em todos os níveis.

A última expansão-diversificação desse nível educacional no Brasil ainda não modificou o caráter elitista do sistema. Nem mesmo se alcançou níveis satisfatórios de equidade. Até porque, grande parte do gargalo do sistema brasileira está no ensino médio, ainda não universalizado e muito desigual no que tange a qualidade (SCHWARTZMAN, 2006). Segundo Neves (2012, p. 2):

O crescimento evidente e notável do ensino superior brasileiro, em termos absolutos revela-se insuficiente quando confrontado, em termos relativos, à dimensão e às expectativas da população brasileira. Em que pese o enorme aumento do investimento público e privado nesse nível de ensino, tem havido uma redução do ritmo de crescimento da matrícula e a permanência de desafios e problemas que deveriam estar superados.

Mont'Alvão (2014, p. 437), no tocante a equidade, questiona se "existem razões para acreditar num possível declínio do efeito das origens sociais sobre o acesso ao ensino superior no Brasil". E utilizando dados da PNAD de 1982 à 2010, conclui:

os resultados indicam ainda que, mesmo minimizando estes problemas, as chances de estudantes chegarem ao ensino superior são influenciadas pelas origens socioeconômicas, pela estrutura familiar, pelo grupo racial, gênero, inserção no mercado de trabalho e localização regional.

Outras pesquisas mostram um quadro de avanços e permanências preocupantes de desigualdades entre polos mais privilegiados e mais excluídos da sociedade brasileira (norte-sul, rico-pobre, branco-preto), no tocante acesso e presença no nível superior. Apenas para dar duas amostras das disparidades apontadas por alguns autores: em 2010, a taxa de frequência na educação superior de jovens pretos de até 0,5 salários mínimos *per capita* é 25 vezes menor que a mesma taxa para jovens brancos de mais que 5 salários mínimos *per capita* (CORBUCCI, 2014, p. 23). E, comparando a taxa de jovens que frequentam ou já concluíram o ensino superior nas PNAD de 1997 e 2011, Costa (2012) demonstra o seguinte quadro: apesar de Norte e Nordeste apresentarem, no período, uma elevação média de 240% em sua taxa, esta continua sendo em torno 2 vezes menor que as outras regiões do país; os 20% mais pobres saíram de 0,5% para 4,2%, mas isso não representam nem 10% da taxa dos 20% mais ricos.

Prates e Collares (2014) comentam, demonstrando a força da teoria da desigualdade maximizada de Raftery e Hout em nosso cenário, que presenciamos uma gradual expansão dos níveis educacionais para camadas até então excluídas, da base do sistema para o topo, após saturação dos mesmos pelas elites - transpondo assim as barreiras sociais verticalmente no sistema. Ao mesmo tempo que uma hierarquização horizontal também se sofisticava, através da diversificação interna do sistema. Resumem então (2014, p. 113):

houve avanços recentes no acesso à educação superior no país, tanto pelas origens familiares dos estudantes e por região do país quanto por características como raça e gênero. Porém, tanto a estratificação vertical, expressa pela diferenciação de oportunidades de acesso a esse nível educacional pelos grupos sociais mencionados, quanto a estratificação horizontal, que mede as desigualdade de acesso a diferentes "porções" do ensino superior, tais como os setores públicos e privado da educação, diferentes cursos ou áreas de estudo, diferentes instituições etc., continuam fortemente presentes.

2.4 A EaD na educação superior brasileira

Nos últimos anos, uma das estratégias do poder público brasileiro para a expansão e diversificação do sistema tem sido a regulamentação e o fomento da EaD, pública e privada.

A mais recente legislação (BRASIL, 2005) define EaD 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.

No entanto, a própria legislação que regulamenta a EaD no Brasil lista eventos no processo educacional cuja presencialidade é obrigatória¹², como estágio obrigatório, avaliações e atividades em laboratório. Ou seja, prevê uma EaD no sentido híbrido, mas com predominância do ensino-aprendizagem a distância, com peculiaridades pedagógicas, administrativas e sociais próprias. A presença de tutores, por exemplo, categoria profissional emergente e pouco regulamentada, marca a modalidade e imprime nela uma maior divisão do trabalho pedagógico que no presencial.

A EaD tem acompanhado o movimento geral da expansão do ensino superior, mas com algumas especificidades. Sua intensidade tem sido muito mais forte, e carrega um conjunto de justificativas e "promessas" próprias. A EaD é apresentada principalmente para setores da população adulta que trabalha e não tem tempo de frequentar horários rígidos dos cursos presenciais. Comprova-se essa perspectiva ao se

¹² Mesmo esse ponto sendo nebuloso: a legislação abre espaços interpretativos para a definição de presencialidade (ALONSO, 2014).

examinar a moda da idade dos estudantes desse nível e modalidade, comparativamente ao superior presencial: segundos dados de 2011, 30 anos para ingressante em EaD, 18 anos para ingressante no presencial (MEC/INEP, 2013, p. 83). Além de mais velho, é um aluno com renda menor e, conseqüentemente, possui menos acesso à internet, como mostrou o estudo de Dilvo Ristoff (*apud* VIANNEY, 2011) com os dados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 2006.

O uso da EaD é antigo no Brasil e ganhou um novo patamar através do uso da internet e de uma política deliberada do poder público para expandi-la. Segundo Martins (2009, p. 131),

As primeiras experiências com cursos por correspondências no Brasil ocorreram no início do século XX. Eram cursos ofertados pelo setor privado, que utilizavam a mídia impressa e o correio. Outras experiências com EaD na década de 1920 tiveram como suportes os sistemas de radiodifusão. A EaD foi incorporada ao ensino superior somente em 1996.

Ou Torres, Vianney e Roestler (2010 p. 38-9):

Hasta la segunda mitad de la década de 1990, la modalidad de Educación a Distancia (EAD) era en Brasil utilizada principalmente para ofrecer cursos libres por correspondencia, dentro del concepto de Educación abierta. Tales cursos profesionales en áreas técnicas, eran ofertados por instituciones privadas de Educación no-formal.

Podemos definir que a EaD no Brasil foi um projeto tardio e descontínuo. Apesar de várias experiências isoladas, a ausência de uma institucionalização da mesma dentro do sistema educacional é uma marca constante até a década de 1990. Estado, academia, mercado, e outros setores civis, não conseguiram fomentar a EaD, e uma gama diversa de fatores possivelmente foram muito influentes, mas não desdobraremos aqui.

Especificamente na educação superior, diz Santos (2006, p. 63):

A criação e implementação de um sistema nacional de educação a distância e a instituição de uma universidade aberta no Brasil vêm sendo desenhadas desde a década de 1970, mas tem na última década do século XX os momentos, não só de maior articulação, mas também de implementação das primeiras experiências de cursos de graduação. É também a partir da década de 1990 que os consórcios universitários aparecem no cenário educacional brasileiro como mais uma possibilidade de implementação da EaD no país. Esses consórcios

revelam um movimento de acolhimento da EaD no interior, sobretudo, de algumas Instituições Públicas de educação superior no Brasil ainda que se apresentem constituídos por ações descontínuas e pela carência de financiamento efetivo para a sua consolidação.

Sendo assim, como dizem Lopes de Sousa *et al.* (2012, p. 287):

El modelo institucional brasileño para la oferta de EAD, distintamente de los modelos europeos y asiáticos, llamados unimodal o puro, no está constituido por universidades a distancia o megauniversidades. Son las propias universidades convencionales (cara a cara) que utilizan sus instalaciones para este fin, convirtiéndose en un modelo de oferta híbrido o bimodal.

A regulamentação da EaD se renovou a partir do Decreto nº 5.622/05, que revoga a regulamentação de 1998 e abriu a EaD a todos os níveis e modalidades da educação e estabeleceu parâmetros para a atuação da modalidade à luz do art. 80 da LDB. Esse e outros marcos fundamentam o controle da União frente à abertura e continuidade de cursos regulares na educação superior, seja no público ou no privado, em instituições específicas para a modalidade ou em consórcios com instituições presenciais.

Paralelamente, programas governamentais e estatais tiveram o papel de priorizar a EaD dentro do sistema nacional, como os últimos Planos Nacionais e de Desenvolvimento da Educação, consolidando dessa forma uma nova fase da EaD no Brasil.

Hoje também é permitido legalmente que cursos presenciais da educação superior se utilizem de até 20% de modalidade semi-presencial (Portaria do MEC nº 4.059/04). Serviços da internet como as redes sociais, email, ambientes virtuais de aprendizagem tem sido usados com muita frequência seja só entre estudantes, ou estudantes e docentes.

Através desse contexto, uma forte expansão tem se verificado na modalidade, a ponto de estudiosos apontarem o Brasil como o país de mais forte consolidação de uma educação virtual na América Latina (VITALE, 2012, p. 29).

Por outro lado, na literatura especializada e no debate público é lugar comum as críticas feitas a essa modalidade, seja de viés pedagógico, político, ou mais "pragmático", focando as formas como a EaD tem sido implementada pelo setor privado

e sua lógica mercantil, ou pelas deficiências do poder público. Em grande parte, os argumentos vão no sentido de posicionar a EaD como uma educação incompleta, que não envolveria aspectos da interação social importantes, por exemplo (GIOLO, 2008). Belloni (2001, p. 91) comenta sobre um imaginário comum da EaD como uma "solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais [...] como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso ou abandonaram o ensino regular". Diversos movimentos sindicais e estudantis, como o Andes - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior e a ANEL - Assembleia Nacional dos Estudantes Livre, também se posicionam criticamente à EaD ou ao modelo vigente.

Independente dos conflitos envolvendo a EaD e seus contornos no sistema nacional, o fato é que estudos apontam que é visível a diminuição do preconceito pela população brasileira frente à EaD. Segundo pesquisa da Hoper Consultoria (BRAGA, 2014), a taxa de rejeição de estudantes entrevistados de 18 estados (5000) passou de 82% para 38%, entre 2005 e 2011. O crescimento das matrículas e os bons resultados no ENADE facilitariam a aceitação¹³ segundo a pesquisa.

Já levantamento da Confederação Nacional da Indústria (CNI-IBOPE, 2014) mostra que 79% da população hoje concorda total ou parcialmente que a EAD é uma solução para levar educação a mais pessoas. Mesmo que a grande maioria nunca tenha frequentado nenhum curso a distância, e apesar de mais de 30% ainda acharem que a EaD não funciona na prática.

No último Censo da EaD (ABED, 2014) feito pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED): "para 82% delas [instituições consultadas], o número de matrículas crescerá em 2015." Apesar do mesmo relatório constatar resistência dos atores educacionais como um desafio ainda a ser superado.

¹³ Torres, Vianney e Roesler (2010, p. 48) se amparam no estudo de Ristoff para demonstrar que os alunos EaD tiveram maior desempenho no ENADE entre 2005 e 2006 que o presencial. O mesmo estudo apontou que o público EaD "son preponderantemente casados, tienen hijos, son menos blancos, más pobres, contribuyen en mayor proporción para el sustento de la familia, cursaron la enseñanza media mayoritariamente en escuelas públicas, tienen padre y madre con menor escolaridad en relación a los alumnos de los cursos presenciales, tienen menos acceso a la Internet en sus residencias y utilizan más los recursos de la red en el ambiente de trabajo". Não entraremos na problemática do ENADE enquanto avaliação efetiva ou não, a realidade do boicote estudantil, sobretudo em determinados cursos e instituições.

O maior acesso às NTICS pelos brasileiros, e o barateamento de serviços como o da internet, também dissemina uma cultura virtual na população, que começa a utilizar-se desse ambiente para interações sociais, trabalho e aprendizagem.

Importante ressaltar que a EaD, além da educação superior formal, também tem sido ainda fortemente utilizada em cursos livres, não formais, como corporativos, de aperfeiçoamento, e também no EJA, supletivo e técnicos. No Censo da EaD (ABED, 2014), constatou um número muito expressivo de matrículas em EaD em todos os níveis e modalidade: mais de 5 milhões e 700 mil - com mais de 70% disso sendo dos cursos livres.

Quantitativamente, a EaD na educação superior tem crescido vertiginosamente. Segundo dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2013), já são mais de 1200 cursos de graduação (no presencial temos mais de 30 mil) operando no país na modalidade a distância, representando 15% dos estudantes desse nível de todo o Brasil. A nível de comparação, o Censo de 2004 demonstrou que em 2000 eram apenas 10 cursos de graduação a distância no país. Em 2003 eram 52, em 2006, já eram 349 (dados do Censo de 2008). Em uma década, um crescimento em torno de 10.000% se tomado o número de cursos - totalmente desproporcional à média da educação presencial. Em 2002 o número de vagas era inferior ao número de inscritos. Em 2008 as vagas já ultrapassavam quase 1 milhão ao de inscritos.

A expansão tem sido tão grande que na Sinopse do Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP 2013) a EaD aparece com mais vagas ofertadas que o presencial.

Tabela 2 - Comparação de oferta e procura entre presencial e a distância na graduação, Brasil - 2012

Vagas Oferecidas		Candidatos Inscritos		Relação Candidatos Inscritos/Vaga	
Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
1.025.043	1.329.407	5.772.287	1.029.981	5,6	0,8

Fonte: INEP/MEC (2013).

No Censo 2013, são cursos de licenciaturas os majoritários na modalidade¹⁴: 592 em 2013, contra 240 bacharelado e 426 tecnológico¹⁵. Em comparação, o presencial possui o bacharelado como majoritário (17.665), em segundo lugar licenciatura (7.328) e depois tecnológico (5.798). O que reforça a noção de EaD nacional voltada para a formação de professores e de viés mais vocacional.

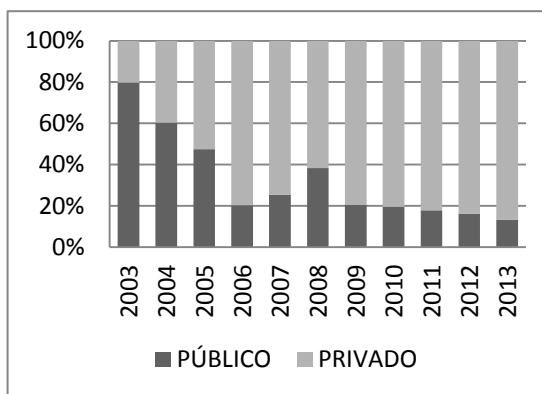
No entanto, mostra o mesmo Censo uma paralisia nesse crescimento acelerado, apesar de ainda ser maior que o presencial – fazendo levantar o risco da instabilidade e descontinuidade do nível, já presente em outros períodos. Outra tendência que se mostrou foi a predominância do privado e certa crise da EaD pública, cujo carro principal é a UAB - que, em 2013, apresentou queda de 50% de formandos.

Tabela 3 - Número de matrículas em cursos de graduação a distância segundo a categoria administrativa - Brasil, 2003-2013

Ano	Público	Privado	Total
2003	39.804	10.107	49.911
2004	35.989	23.622	59.611
2005	54.515	60.127	114.642
2006	42.061	165.145	207.206
2007	94.209	275.557	369.766
2008	278.988	448.973	727.961
2009	172.696	665.429	838.125
2010	181.602	748.577	930.179
2011	177.924	815.003	992.927
2012	181.624	932.226	1.113.850
2013	154.553	999.019	1.153.572

Fonte: INEP/MEC (2013).

Gráfico 2 - Evolução da relação público-privado nas matrículas de educação superior de graduação a distância - Brasil - 2003-2013



Fonte: INEP/MEC (2013).

Notemos na tabela e gráfico acima que a presença do setor privado na EaD é ainda mais forte que no presencial hoje em dia: quase 1 milhão de matrículas em um total de 1,1 milhão. Vemos também ainda um fenômeno interessante no gráfico: na

¹⁴ Apesar de, como mostra Alonso (2014), os cursos de Administração, Serviço Social e Ciências Contábeis estarem entre os mais cursos com mais matrículas.

¹⁵ Lembrando aqui a resistência de setores profissionais como dos médicos, psicólogos, em permitirem abertura de respectivos cursos sem autorização das mesmas ordens e conselhos profissionais de acordo com o Decreto 5773/06 (BRASIL, 2006): "A criação de cursos de graduação em direito, medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde."

passagem de 2008 para 2009 temos uma queda significativa nas matrículas do setor público. E desde então se mantém num baixo patamar e oscilando. Em contrapartida, a iniciativa privada parece ter se adaptado à oferta da EaD e comandou a expansão da modalidade nesse nível educacional através da oferta de uma modalidade que atingiu enfim uma demanda que não queria ou podia escolher o presencial. A tramitação, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei 5797 de 2009, que visa abrir definitivamente o FIES e PROUNI à modalidade a distância, traz um elemento que reforça tal tendência.

A crise no setor público é de certa forma uma crise da UAB que, como carro chefe da modalidade neste setor, não está conseguindo se ampliar e/ou atrair demanda. Em nossa pesquisa não podemos, a nosso ver, nem esboçar explicações pelo fato disso fugir de nossos objetivos¹⁶. No entanto, é interessante notar essa instabilidade como um índice de ausência de institucionalização robusta no sistema público mais amplo.

Diante desse quadro, podemos afirmar que a EaD cada vez mais se torna um elemento fundamental dentro do sistema de educação superior brasileiro, apesar de vários contornos ainda não definidos e ainda móveis. O impulso internacional e regional dessa modalidade alcançou o sistema brasileiro e não há sinais de desaparecimento. Arriscamos afirmar que, assim como no presencial, a modalidade a distância está se massificando por uma intensa diversificação institucional combinado com o setor privado, mesmo que não tire a relevância de programas consolidados como a UAB, sobretudo se comparado a outros programas anteriores semelhantes. Também que a EaD vem assumindo características semelhantes ao presencial, quanto a predominância do privado; mas diferenciando o setor público, ao torná-lo mais profissionalizante.

Quanto à pretensão democratizante da modalidade, cabe problematizar esse ponto através da distribuição regional da modalidade e a desigualdade quanto ao acesso a recursos tecnológicos necessários à EaD. Para Santos (2008, p. 26-27):

[...] se por um lado a EaD está atendendo ao aumento da demanda de cursos e vagas nas IES's [Instituições de Ensino Superior] brasileiras, por outro, a expansão, no que se refere a perspectiva da democratização pela descentralização nos aspectos regionais e no processo de interiorização, não está se efetivando, uma vez que a educação superior presencial se faz presente, em maior escala, nas

¹⁶ Na pesquisa achamos indícios que a demanda por formação docente estaria menor do que previsto na previsão governamental. Isso foi reforçado em uma entrevista exploratória e em artigo de Rocha *et al* (2012) ao falar da UnB-UAB.

regiões consideradas de melhor poder aquisitivo, quais sejam sul e sudeste, e a modalidade a distância segue a mesma tendência.

O acesso às NTICs e internet se ampliou muito no país, mas se vê nos atuais dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2013, p. 166) nítidas desigualdades, no caso, de região e renda. Proporção de domicílios com computador da classe A é de 98%, enquanto a C, D ou E não ultrapassam 50%. A maior desigualdade entre regiões está na relação Sul (58%) e Norte (32%). Se comparado com os dados de acesso a internet, do mesmo estudo, segue-se a mesma tendência, no entanto, levemente mais desigual. Também merece destaque o fato de pessoas mais jovens e com alta escolaridade ser o grupo com maior participação proporcional na internet.

Ou seja, ainda é muito duvidoso afirmar que a EaD baseada nas NTICs no atual contexto possa ser um instrumento efetivo e suficiente de democratização, e isso levando em consideração apenas oportunidade de acesso.

2.5 A Universidade Aberta do Brasil

No Brasil, a EaD guiada pelo poder público tem como forte objetivo a democratização do acesso ao nível e a formação inicial e continuada de professores de educação, visando a qualidade da educação básica. Essa é uma estratégia antiga, presente desde os primeiros consórcios da década de 1990 (SANTOS, 2006). Um exemplo disso é a maior política pública de EaD atualmente na educação superior: a UAB.

A UAB (Universidade Aberta do Brasil) é um programa fundamental nesse processo, uma política pública articulada pela já extinta Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e atualmente pela Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES cuja finalidade é "expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006). Enquadra-se como política para a educação superior, mas também para a educação básica, inserida no PDE, através da diretriz de formação docente de qualificação mínima ou continuada em todo o país. A "nova CAPES" (BRASIL, 2007), que articula a UAB, é também quem estrutura nos últimos anos a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009) - que

prevê a formação, presencial ou a distância, de centenas de milhares de professores leigos ou não formados em sua área da educação básica.

A UAB, apesar do termo "aberta", ainda mantém processo seletivo bastante diferenciado e simplificado comparado aos processos das IPES em geral, inclusive para cumprir seu objetivo inclusivo. Várias pesquisas demonstram que o aluno "médio" da UAB é mais velho (seguindo a tendência da EaD nacional) se comparado aos alunos das IPES, o que normalmente também indica inserção no mercado de trabalho e constituição de família

Cruz (2007) estudou a implementação da UAB quando ainda estava em andamento o projeto-piloto. Hoje é possível ver o quanto o projeto se desvinculou da proposta inicial. A UAB consolida-se legalmente com o Decreto n.º 5.800 de 2006. Mas seu desenho se deu em negociações com o MEC, o Fórum das Estatais pela Educação e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Inicialmente visava funcionar através do financiamento e cotas empresariais das estatais envolvidas em sua concepção.

O primeiro projeto da UAB também continha uma pretensão de romper com os processos seletivos tradicionais da educação superior. E alcançaria esse objetivo de democratização com a criação de uma associação-fundação (possivelmente autarquia) que articularia os consórcios. Mas o projeto naufragou, seja por impasses legais, seja pelo desinteresse e impossibilidade do financiamento das estatais que envolvia dinheiro e interesses de acionistas privados, caindo para o MEC a responsabilidade de fomento que até hoje perdura.

Diz Cruz (2007, p. 68):

na apresentação do Projeto da Universidade Aberta do Brasil e de seu Projeto Piloto, no 4o. Seminário Nacional ABED – abril/2006, realizado em Brasília, o desenho do Sistema da UAB foi alterado. Ele foi apresentado com as seguintes modificações: sem a previsão explícita da parcela de financiamento por parte do MEC, sem a previsão dos consórcios serem feitos apenas com IFES, passando a ser previsto, o consorciamento com IES, inexistência da figura da AFUAB [autarquia da UAB] como órgão gestor dos fomentos.

Isso é importante ressaltar porque normalmente os estudos sobre UAB não levam em consideração essa desvinculação entre intenção inicial e formato atual. Não é

irrelevante lembrar que o curso-piloto da UAB (2006) foi financiado e destinado para o Banco do Brasil - única experiência de cota e fomento empresarial que ocorreu -, através de diversas universidades federais e estaduais. Essas descontinuidades dizem respeito às "dores do parto" de um modelo institucional ainda primário e imprevisível.

Hoje, é um sistema em que vários agentes participam e cooperam: a CAPES - que é o órgão financiador, coordenador e fiscalizador do sistema, captando instituições a partir de editais; as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) – ofertantes dos cursos a distância, organizadoras em nível pedagógico e acadêmico; e os governos do Distrito Federal, Estados e Municípios – proponentes de Polos de apoio presencial à educação a distância e sua manutenção (não descartado fomentos e apoios do nível federal, como para aquisição de bibliotecas). Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente articulam a demanda e a adesão dos polos dentro da Política Nacional de Formação de Professores. A oferta também ocorre em parcela para demanda social geral, com possibilidade de isenção de taxas e sistema de cotas para escolas públicas.

No modelo UAB, ocorre a EaD em sua forma híbrida, com a realização de encontros presenciais, porém com o predomínio da interação virtual, em ambientes online, como o *software* livre *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), e da comunicação escrita. Os profissionais possuem um vínculo de bolsa, com duração máxima, não acumulável, concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, e geridas pelas IPES. Além disso o trabalho pedagógico apresenta forte divisão através do sistema de tutoria. Há uma breve formação a cargo das IPES dos participantes assim que selecionados, apesar de uma das normas de EaD nacional ser a seguinte: "ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções." (BRASIL, 2007, p. 22).

O sistema também tem construído uma rede de coordenadores e troca de experiências para fomentar a aperfeiçoar o programa e sua institucionalização das universidades.

Segundo Pinto Júnior e Nogueira (2014, p. 232), de forma bem sintática, diz:

São nas IES que estão localizados a maior parte dos profissionais à serviço da UAB, professores, técnicos em informática e produção de mídias, administradores, secretários, entre outros, que, além da produção de aulas também produzem todo o material de apoio (livros, apostilas, mídias em CD ou DVD, etc.), suporte técnico e pedagógico aos Polos de Apoio Presencial, capacitação de tutores, manutenção de rede de dados e toda o sistema de gestão acadêmica do curso. Os alunos da UAB são, na verdade, alunos das IES, todo o processo de criação e reconhecimento dos cursos ofertados pelo sistema, seleção, ingresso, histórico e titulação de alunos se dá dentro do sistema acadêmico de cada IES. Na UAB não há um Registro Acadêmico ou vestibular, nem são emitidos diplomas, isto é feito pelas Instituições que ofertam cursos no Programa, toda a vida acadêmica do aluno UAB é realizada via IES participante.

A pesquisa de Almeida (2013) mostrou uma complexa administração e articulação entre o nível macro (CAPES) até as pontas do sistema polos. Os municípios, vale ressaltar, não possuem responsabilidade (e muitas vezes, nem capacidade) de ofertar educação superior segundo a LDB. Essa complexidade é um elemento chave para compreender a institucionalização do programa, e exemplos concretos mais a frente.

Segundo dados fornecidos pela CAPES em 19 de dezembro de 2014, temos o seguinte quadro na UAB hoje, no tocante a distribuição regional e capilaridade do sistema:

Tabelas 4 e 5 - Quantidade de Polos e IES totais da UAB - Brasil, 2014.

Quantidades de Polos UAB		Quantidades de IES UAB	
Centro Oeste	63	Centro Oeste	14
Nordeste	239	Nordeste	41
Norte	94	Norte	21
Sudeste	200	Sudeste	39
Sul	135	Sul	21
Total	731	Total	136

Fonte: Capes.

Fonte: Capes.

Notamos que é obvio o fator multiplicador que os polos exercem sobre as IPES. No entanto, a distribuição regional, apesar do Nordeste possuir maior número de polos, ainda segue uma estrutura desigual: Sudeste e Sul continuam muito atendidos em contraposição a região menos assistida que é a Centro Oeste.

Desde seu início, o sistema teve 4.769 cursos não voltados à formação de professores e 11.648 voltados para formação professores (inicial ou continuada). Em licenciatura e formação pedagógica já formou 28.148 professores. No geral até o momento temos a seguinte situação:

Tabela 6 - Quantidade de discentes totais por categoria da UAB - Brasil, 2014

Alunos cadastrados	520.854
Cursando	235.576
Trancados	16.941
Matriculados	252.517
Desvinculados	159.621
Falecidos	148
Formados	108.568

Fonte: Capes.

Chama a atenção o número de desvinculados do sistema ser maior que o de formados, e mais que a metade dos alunos matriculados. Além disso a distância entre aqueles que se cadastraram mas não realizaram o curso. Novamente, é muito difícil esboçar explicações quanto ao baixo crescimento já notado acima - e a concomitante substituição da primazia do setor público pelo privado.

No final de 2014, o sistema convidou as IPES para ofertarem mais 250 mil vagas sob o sistema, na tentativa de praticamente dobrar o número de estudantes atualmente matriculados.

Já o ano de 2015 trouxe consigo muitas incertezas ao programa e a outras políticas da educação superior no país. O país passa por uma forte crise econômica. O governo federal desde então tem realizado uma política de ajuste fiscal-orçamentário, visando a retomada da meta do superávit primário, afetando diretamente as políticas educacionais. Somado a isso, temos um quadro político de desgaste do governo e intensas disputas políticas - em março, por exemplo, houve uma precoce troca de Ministro da Educação, em um episódio que evidenciou atrito entre o Executivo e Legislativo.

Mesmo com o lema de "Pátria Educadora", a contenção orçamentária de quase 1/3 do MEC, através do Decreto 8389 de 2015, no início do ano, e uma maior rigidez nas regras do PROUNI e FIES, já no final de 2014, afetaram diretamente a dinâmica do

sistema de educação superior e lança dúvidas sobre a continuidade ou não da última expansão e seus respectivos contornos e características.

Nesse cenário, é preciso ver com bastante preocupação os impactos negativos para o programa UAB. A campanha nacional em Favor da Manutenção do Orçamento da UAB¹⁷ (UnB/DEGD, 2015), iniciada em agosto de 2015, é um exemplo do quão incerto se tornou o destino desse programa.

O levantamento de dados de nossa pesquisa se encerrou em um momento de rápidas mudanças no cenário das políticas educacionais de nosso país, o que tornou constantemente desatualizadas nossas impressões e previsões. Dado os contornos ainda pouco precisos da atual crise, fazemos apenas um alerta dessa mudança conjuntural, sem uma perspectiva de prognóstico preciso.

¹⁷ <http://www.ead.unb.br/index.php/506-o-sistema-uab-nao-pode-parar>

3. CAPÍTULO II- UAB COMO PONTO DE PARTIDA - *Dimensões da dualidade intrainstitucional da UnB-UAB*

A UnB foi inaugurada em 1962 e hoje se situa entre as maiores e melhores universidades do país¹⁸. Insere-se numa das cidades brasileiras mais desenvolvidas e possui grande destaque no âmbito regional, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A universidade foi palco de momentos históricos da vida política do país no decorrer da ditadura (1964-1985), e nos últimos anos passa por um profundo processo de expansão e reestruturação decorrente do REUNI e outros programas do âmbito da reforma universitária. Hoje atinge números vultuosos, com uma comunidade acadêmica na casa de dezenas de milhares e gastos na casa do bilhão.

Possui como missão e visão de futuro, segundo seu sítio eletrônico:

Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social.

Estar entre as melhores universidades do Brasil, inserida internacionalmente, com excelência em gestão de processos que fortaleça o ensino, pesquisa e extensão.

3.1 Fundação e breve histórico da UnB

A construção de Brasília se dá no governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), num conturbado período da república brasileiro que se estendeu do fim da era Vargas, no final da 2ª Guerra Mundial até o golpe militar de 1964. Período conhecido também como república populista (CUNHA, 2004), caracterizou-se pela busca de modernização econômica e social do país, sob um ideário por vezes futurista, como pode ser visto no projeto de Brasília.

¹⁸ Segundo QS Top University, a UnB está na posição 17ª entre universidades da América Latina em 2014. Hoje a UnB possui quase a mesma quantidade de alunos de graduação que a UFRJ, a mais antiga e tradicional universidade federal do país.

O projeto de uma universidade para a nova capital é apresentado pelo presidente no dia da inauguração de Brasília (21 de abril de 1960) e apresentado ao Congresso Nacional. Mas só em dezembro de 1961, com Lei nº 3.998, e com o então presidente João Goulart, é autorizado ao poder executivo instituir a Fundação Universidade de Brasília (FUB). De acordo com seu Art. 3º, "a Fundação terá por objetivo criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural." (BRASIL, 1961). Assim a FUB se tornou a pessoa jurídica responsável pelo patrimônio e autonomia administrativa da UnB.

Destacados intelectuais brasileiros são convidados a realizar o anteprojeto da universidade, dentre eles Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, o primeiro antropólogo e historiador do Brasil, ministro da Educação durante curto período no governo de Goulart e depois chefe da Casa Civil até o golpe; o segundo educador de larga experiência, dentre elas como conselheiro geral da UNESCO, diretor do INEP, e um dos precursores do movimento da Educação Nova (ou escolanovismo), que desde a década de 1930 buscava a modernização do sistema educacional brasileiro através de bandeiras liberais e nacional-desenvolvimentistas como as da laicidade, obrigatoriedade, humanismo e igualdade de oportunidades.

Segundo o próprio texto do sítio eletrônico da UnB, a universidade tinha um ideário inovador, estimulada pelo governo, mas também possibilitada pelo grau de autonomia dada pela FUB:

A Universidade de Brasília foi fundada com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. [...] Os inventores desejavam criar uma experiência educadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira.

O projeto inovador da UnB é barrado com o golpe e constantes intervenções do regime na instituição, recentemente analisadas pelo relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. No período que durou o regime, de 1964 a 1985, ano também de eleição do reitor Cristovam Buarque e volta da democracia interna, a UnB teve todos os reitores nomeados por indicação do regime, foi alvo de quatro invasões militares no campus, teve centenas de presos, e vivenciou uma

demissão histórica em massa: 223 dos 305 professores se demitem em 1965 como forma de protesto pelo ambiente autoritário. Como outras universidades do país, a UnB foi palco de resistência ao regime, sobretudo através do movimento estudantil, apesar de em grande parte clandestino e violentamente perseguido.

3.1.1 O momento atual

Com o fim do regime, a universidade inaugura um novo momento. A UnB se insere dentro do movimento mais geral de expansão da educação superior no país, assim como enfocou em aspectos do compromisso social da universidade. Em 1989 lança o primeiro curso noturno. Na década de 1990 é criado o Programa de Avaliação Seriada (PAS), uma transformação na forma de ingresso que reparte o processo seletivo nos três anos do ensino médio e se propõe ser menos conteudista. Em 2004, a UnB é pioneira no sistema de cotas raciais para ingresso, assim como vagas destinadas a indígenas. A consolidação da extensão e da educação a distância também merecem destaque, mas serão analisadas em detalhes mais a frente. Em seu site eletrônico notamos a dimensão da expansão: "segundo a Secretaria de Planejamento da Universidade de Brasília, em 2002, a UnB tinha 21.734 alunos regulares registrados nos cursos de graduação, 32% a mais que 1998 e quase 53 vezes o número de alunos do primeiro vestibular, em 1961."

Mas será a partir da inserção da UnB no REUNI (2007) que a universidade terá sua "refundação", expressão do reitor José Geraldo (2008-2012), em meio às comemorações dos 50 anos e retomada das eleições paritárias. O REUNI cobrava, para a liberação das verbas, modificações institucionais que visassem melhor proveito dos recursos das universidades, redução da taxa de evasão e reformas curriculares e acadêmicas. Foi aprovado num período conturbado, após uma grave crise institucional (afastamento do reitor Thimoty acusado de corrupção em 2008, recentemente demitido da universidade) que combinou com um reascenso do movimento estudantil universitário brasileiro. Os rumos da Universidade foram decididos através de amplas polêmicas em torno do projeto de reforma universitária apresentada pelo governo. O REUNI era o programa que mais afetaria as universidades públicas, juntamente com outras facetas da reforma petista.

Segundo documento aprovado na da 339ª reunião do Conselho Universitário (UnB, 2008), realizada em 04/07/2008:

O Conselho Universitário da UnB – CONSUNI aprovou, em sua 333ª reunião, realizada em 19 de outubro de 2007, o documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, como “Carta de Intenções” da UnB para ingressar no Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Em 29 de outubro de 2007, a Universidade de Brasília encaminhou ao Ministério da Educação a proposta da UnB de adesão ao REUNI, que foi aprovada pelo MEC em 21 de dezembro de 2007.

Todavia, o ano de 2008 ainda envolveu comissões de reelaboração das propostas e refinamento do projeto. Só em junho seria aprovado pelas instâncias superiores da UnB as Diretrizes para adequação da proposta da UnB às Diretrizes Gerais do REUNI.

Segundo matéria de Ana Lúcia Moura e outros (2012), da Secretaria de Comunicação da UnB (SECOM): "a UnB encerrará a execução do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com 99% da meta de expansão de vagas na graduação cumprida. Na pós-graduação, o atendimento das metas foram de mais de 100%". Mais de 30 cursos e outras dezenas de reformas foram inauguradas ao total, incluindo 3 novos *campi* fora de Brasília, fazendo da UnB uma das mais eficientes aplicadoras do REUNI, inclusive recebendo quase o dobro do previsto inicialmente, que no final de 2011, somava 80 milhões.

Vejamos algumas tabelas que expressam a dimensão da instituição após o REUNI:

Tabela 7 - Componentes institucionais, UnB, 2013

Decanatos	7
Institutos	12
Faculdades	14
Departamentos	55
Centros	19
Secretarias	4
Órgãos Complementares	6
Órgãos Diversos	10
Bibliotecas	4
Campi	4
Cursos de Graduação	117
<i>Presenciais</i>	105
A Distância	12
Cursos de Mestrado	93
Cursos de Doutorado	70

Fonte: UnB, Anuário estatístico, 2014.

Tabela 8 - Evolução da Comunidade Universitária da UnB, 2008 a 2013

Ano	Alunos de Graduação	Alunos de Pós-graduação	Docentes	Técnico-administrativos	Total
2008	25.314	6.971	1.390	2.066	35.741
2009	27.944	5.774	1.736	2.205	37.659
2010	29.775	7.272	2.074	2.448	41.569
2011	34.627	7.058	2.279	2.629	46.593
2012	36.135	8.003	2.355	2.725	49.218
2013	39.979	8.386	2.663	2.596	53.624

Fonte: UnB, Anuário estatístico, 2014.

Interessante notar que a grande contratação de docentes no período compensou a ampliação de alunos, até mesmo diminuindo a relação entre ambos: em 2008, razão aluno-docente 23,2, para 18,1 em 2013.

A universidade agora se prepara para a manutenção e expansão da qualidade e internacionalização sem perder suas características inovadoras e socialmente referenciadas, como vemos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014-2017. Segundo Relatório de Gestão 2013, a previsão é de que a expansão refreie (UnB/DPO, 2014b, p. 102). Também está em curso a adaptação da

UnB a nova lei das cotas sócio-raciais que ampliará a destinação de vagas para alunos pobres, negros e provenientes de escolas públicas.

O ano de 2015 começou com uma limitação orçamentária significativa, como várias outras universidades federais do país dado o contexto econômico e político conturbado. Segundo fala do reitor na primeira reunião do Conselho Universitário de 2015: "Fechamos o ano com um déficit de R\$ 700 milhões [...] A UnB gasta em custeio R\$ 15 milhões, mas recebeu menos da metade desse valor. Estamos cortando gastos, porque não teremos superávit neste ano" (SUZUKI, 2015).

3.1.2 A UnB como comunidade

A instituição realiza seus objetivos e atividades principais (ensino, pesquisa, extensão) atravessada de interações comunitárias nos *campi* e espaços informais que extrapolam a delimitação oficial. O que convenhamos chamar de "vida acadêmica" se instaura nesse âmbito onde a comunidade que vive e participa da instituição, direta ou indiretamente, realiza interações sociais das mais diversas, mediadas ou não pelos instrumentos institucionais, ou meramente em seu território ou sob sua presença simbólica.

Para Zabalza (2004, p. 70), limitar-se ao conhecimento da instituição universitária como um sistema de estrutura material e formal é desconhecer o que esta é de fato, e propõe seu estudo como "um subsistema social, como um organismo vivo que ultrapassa qualquer tipo de representação e forma devido à sua dinâmica interna". As universidades ao mesmo tempo são cultura e tem uma cultura específica (ZABALZA, 2004, p. 80).

Em seu projeto, a UnB desde o princípio buscou privilegiar o elemento da convivência e das interações no ambiente universitário. A sua organização didático-pedagógica é um grande exemplo dessa busca. O corpo discente, com destaque os alunos de graduação, possui seu currículo fixado através de um módulo integrante, com disciplinas obrigatórias (70%) e optativas, disciplinas de áreas conexas que podem incluir outros departamentos; e módulo livre, que correspondem a 24 créditos (ou, 6 disciplinas "comuns") pelo menos, a serem cursadas fora do eixo curricular estruturante, com predominância em outros departamentos. "Esse princípio é um

componente essencial na organização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação na UnB" (UnB/DPO, 2013b, p. 31).

Outro exemplo é a própria arquitetura do projeto inicial da UnB. O prédio principal do *campus* Darcy Ribeiro, Instituto Central de Ciências, de quase 700m de comprimento, visava ser um polo dinâmico de interdisciplinaridade e convivência acadêmica. Até a expansão via REUNI, a UnB se concentrou geograficamente em um único *campus*, o que a diferencia de diversas instituições semelhantes¹⁹.

Segundo Gómez (2002, p. 49)

La dimensión espacial cobra una dimensión particular dentro de la vida estudiantil, y sobre todo cuando se trata del espacio universitario, ya que los estudiantes confluyen en sus actividades académicas y utilizan este espacio para múltiples relaciones.

Os órgãos complementares da universidade (como a Biblioteca Central), além do Centro Olímpico, Restaurante Universitário, Centros acadêmicos, Centro Comunitário, associações e sindicatos, dentre tantos outros espaços de convivência são parte integrante da vida acadêmica dos *campi*, e seus eventos formais e informais.

Além da convivência acadêmica, de estudo, reflexão, debate, temos um universo cultural-artístico (constantes instalações de arte, recepção de calouros, shows e apresentações), e um universo político, nas assembleias de curso ou de setor da comunidade acadêmica - ou "comunidade universitária", como define o art. 56 do Estatuto da UnB - nas comissões e conselhos inseridos na administração oficial.

Especificamente aos discentes, o Estatuto (art. 61) (UnB, 2011, p. 26-27) garante: "I programas de alimentação, alojamento e saúde; II promoções de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa; III programas de bolsas de trabalho, de extensão, de iniciação científica e de estágio; IV orientação psicopedagógica e profissional." (UnB, 2011, p. 26-27). Os mesmos direitos são vistos no Regulamento Geral, art. 142, mas estendidos a toda comunidade universitárias (três segmentos). Além de possibilidade de representação, ainda que minoritária, nas instâncias deliberativas e consultivas da universidade.

¹⁹ Vale a pena lembrar a especificidade do Distrito Federal no território nacional. Além de ser territorialmente pequeno comparado aos outros estados, não se organiza em municípios, mas sim em regiões administrativas.

E no mesmo Regulamento Geral, Art. 86. temos que "atividades de extensão e de iniciação à pesquisa, adequadas às áreas específicas de conhecimento e à natureza dos temas abordados, integram-se aos programas de ensino." (UnB, 2011, p. 62).

Essa miríade de aspectos e possibilidades formais em vários momentos se desvinculam da realidade. Na trajetória formativa do autor na Universidade, que se iniciou em 2009, observou-se tanto discentes que viviam ativamente os *campi* e suas relações, como aqueles que não o faziam - dadas limitações de tempo, interesse ou outros semelhantes. No entanto, quer-se destacar que as dinâmicas comunitárias preenchem de forma quase inescapável a vida acadêmica dos *campi*, sendo um elemento "invisível" a primeira vista, mas que é fundamental nos processos formativos que se instauram na universidade, constando até mesmo em espectro formal. Ou seja, o cumprimento de sua tarefa educacional explícita perpassa por lógicas de integração e identificação sócio-institucionais²⁰ que impactam na trajetória estudantil e no trabalho da instituição.

Para Zabalza (2004, p. 83), são através desses ritos e rotinas institucionais que a comunidade universitária adquire e constrói sua identificação com a instituição. Outros pesquisadores que seguem o caminho aberto por Bourdieu, apontam para a importância da construção de capital social²¹, ou redes sociais de apoio, realizado em ambientes como esses. Fazer parte da UnB, e ser reconhecido como tal, abre ao sujeito um leque de possibilidades - como, por exemplo, pegar livros na biblioteca, apoio psicopedagógico, comer no RU a baixo preço, concorrer a bolsas, ter contatos com nomes importantes de uma disciplina - que potencializam e facilitam sua formação.

Como vimos na atual estrutura da educação superior brasileira, a universidade pública, na qual a UnB é uma representante, tem maior tendência a possibilitar a seus alunos uma convivência enriquecedora (maioria opera com pesquisa e no diurno, maior quantidade com professor de dedicação exclusiva, por exemplo). Essa hierarquia de acordo com a modalidade institucional e de gestão organizacional,

²⁰ Que, como toda integração social, não é absoluta e sem conflitos.

²¹ Bourdieu (2010, p. 67) define capital social como "conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo". Para Bourdieu, no mesmo texto, o capital social necessita possibilita aos agentes lucros materiais e simbólicos diversos dependendo da profundidade dos laços de interconhecimento e inter-reconhecimento e suas relações de troca.

segundo Prates (2014, p. 133), indica quais instituições inibem ou potencializam, através de seu clima acadêmico, capital cultural e humano, a formação de capital cultural entre os alunos, inclusive com vias a suprir o *background* familiar desigual, elemento essencial para a democratização efetiva desse nível.

E também como vimos, são esses locais propícios de formação de capital cultural, como a UnB, que estão sendo os menores alvos de democratização²².

A vida acadêmica, em sua integridade, se relaciona diretamente com a figura do estudante universitário clássico que, segundo Erlich (*apud* GRIPP; BARBOSA, 2014, p. 34), é aquele que possui grande disponibilidade de tempo e uma intensa sociabilidade concentrada a centros culturais urbanos - centrais em sua constituição. Aquele que está ainda liberto do trabalho, sobretudo. Já Coulon (*apud* GRIPP; BARBOSA, 2014, p. 37) o ser estudante é um ofício e uma filiação específica, complexamente construída na universidade. No mesmo sentido, Heringer e Honorato (2014, p. 316) e Almeida (2007), dentro da discussão sobre permanência estudantil e políticas de inclusão, apresentam um quadro interessante dos atuais desafios de permanência efetiva, que envolve uma integração/afiliação integral do estudante à sua instituição, assim como sua fruição temporal-espacial na instituição.

Apesar de nosso alvo ser a educação a distância, convém lembrar que essa realidade tem se transformado com a entrada maciça de alunos de perfis mais diversificados, como o público noturno que trabalha e estuda, ou de faixas etárias mais avançadas; ou ainda a presença dos novos *campi* (que durante muitos anos não possuíram estrutura física adequada, e possuem menos aparatos culturais que o *campus* principal). Assim como é possível afirmar diferenças entre cursos e faculdades, o que merecia um trabalho muito mais detalhado (ex: cursos que mais ou menos frequentam a biblioteca e atividades extracurriculares).

Por último, o acesso a esse capital social, além de benéfico, pode ser uma barreira à adaptação de alunos que possuem origem social e estilo de vida muito díspar ao encontrado nos *campi* centrais. Podendo inclusive ser motivo de desistência e exclusão (HERINGER; HONORATO, 2014). No mesmo sentido, uma democratização descentralizada (outros *campi*, ou EaD, acrescentaríamos), que não

²² E a pergunta que nos fazemos é: a UAB consegue alterar essa tendência?

passar pelos *campi* centrais, pode facilitar a criação de uma comunidade outra que fortaleça a eficiência da democratização. Esse aspecto paradoxal, de "inclusão pela exclusão", oposto que estamos levando em conta aqui (exclusão pela inclusão) está presente na pesquisa de Felouzis, em Bordeaux (*apud* BARBOSA, GRIPP, 2014, p. 39). O que fortalece ainda mais a necessidade de estudos empíricos e específicos que consigam dimensionar essas múltiplas possibilidades e fatores.

3.2 EaD na UnB e a UAB: o caminho de uma institucionalização

A EaD na UnB é uma realidade hoje, seja na extensão e pós-graduação *lato sensu*, principalmente através de centros como o CEAD (Centro de Educação a Distância), nas práticas semipresenciais no Moodle em cursos presenciais, ou pela oferta de cursos de graduação centrada hoje no sistema UAB. Ela possui uma história e uma estrutura, que buscaremos apresentar agora.

3.2.1 Histórico da EaD na UnB

A UnB é um marco na história da EaD no país. E a história da EaD na UnB já está em grande medida documentada e estudada por autores como Martins (2006) e Gomes e Fernandes (2014).

Desde a década de 1970, em vários momentos, a UnB realizou esforços originais nessa modalidade e foi polo de especialistas e experiências de relevância nacional. As primeiras experiências de EaD foram realizadas ainda sob o regime ditatorial, quando UnB assina um convênio com a Open University do Reino Unido, a fim de desenvolver atividades de caráter extensionista, com tradução de material impresso daquela - destaque para a atuação da editora universitária. O acordo durou até 1985, atendeu milhares de estudantes, e desde o início suscitou apoios e discordâncias. Martins (2006) ainda comenta um fracassado convênio entre a Fundação Roberto Marinho e UnB - por um suposto desinteresse do próprio regime na modalidade.

O próprio projeto de Darcy já incluía uma preocupação com a flexibilidade da formação e a extensão universitária com a utilização de TICs audiovisuais, através, por

exemplo, da Rádio Universidade de Brasília (RIBEIRO *apud* GOMES, FERNANDES 2014, p. 32). A aplicação de tal experiência por uma reitoria indicada pelo regime não se realizou. E a EaD na UnB, com isso, como mostra Martins (2006), pulou da geração impressa para a geração online, sem uma experiência significativa de audiovisual, na contramão de outros exemplos no mundo.

A redemocratização em 1985 não deu continuidade ao foco do convênio com a Open University - por demais identificado ao regime. Uma forma de educação aberta e quase informal, menos ligada à linha do regime, tomou seu lugar, também sob materiais impressos. O CEAD (antes Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância) surge nesse período e é, junto com a FE (Faculdade de Educação) e posterior cátedra da UNESCO, um dos órgãos pilares da EaD na UnB. Criado em 1989, sob gestão de Cristovam, estava vinculada ao Decanato de Extensão. Pelo seu pioneirismo, ainda é um órgão de destaque nacional e hoje utiliza a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, além de outras mídias.

Na década de 1990, a UnB começa a sofrer pressão exógena para realizar cursos para estatais e participar de convênios e editais específicos - o que gerou competição entre órgãos internos. É a década que os convênios e esforços mais concretos de inserir a educação a distância no sistema da educação superior nacional como já vimos.

A partir desse período, a EaD começa a se tornar institucionalizada e fomentada nacionalmente e a UnB continua se reestruturando internamente. Em 2001, a instituição lança uma instrução da Câmara da Graduação para criação e oferta de disciplinas de graduação ministradas a distância. Segundo esse documento, o uso da modalidade deveria ser justificado, além de se pautar na igualdade de acesso tecnológica por parte dos alunos, imprimir o mesmo rigor didático, carga horária que o presencial e outras exigências semelhantes a atual regulamentação nacional (exemplo: presencialidade obrigatória em momentos como avaliação). Em 2004 é efetivado o Moodle na UnB, que hoje atende não só o a distância, mas largamente o presencial, em milhares de disciplinas - sendo um dos centros de mais "encontro" entre as duas modalidades.

Mesmo antes da UAB, a EaD na UnB já tem um histórico consolidada na formação de docentes para a educação básica, seguindo também traços da modalidade a nível nacional. Moura e Ibrosi (2012, p. 28-9) lembram do convênio com a Secretaria

de Educação do DF em 2001, que, até 2006, formou 2 mil professores; além de convênio com Acre, que formou mais quase 2 mil entre 2007 e 2010. De 2005 para 2006 programas nacionais como o Pró-Licenciatura (sem intermediação da Capes como a UAB, mas com mesmo objetivo de formação docente) e própria UAB fomentam uma nova e mais avançada fase da modalidade na instituição até então, como mostraremos a seguir.

Por fim, nos assentamos na síntese crítica realizada na conclusão do trabalho de Martins (2006, p. 157), cuja pesquisa termina exatamente no início da implementação da UAB na UnB:

Os fatos levantados nessa pesquisa referentes a EaD, ocorridos no período de 1979 a 2006 na UnB, demonstram a ausência de uma política institucional para essa modalidade de ensino. Nesses 27 anos, a Universidade como um todo não chegou a discutir uma política da universidade para essa modalidade de ensino. A dimensão histórica apresentada demonstrou que muito dos esforços despendidos pelos diferentes atores institucionais resultaram em baixo grau de apropriação dessas experiências pela Instituição. Os esforços ficaram circunscritos aos atores diretamente ligados à questão da EaD, com isso as técnicas e os conhecimentos desenvolvidos nos cursos realizados não foram repassados para outros órgãos da Universidade [...] Isso fez com que [...] iniciativas ficassem fragmentadas e fossem realizadas em *espaços fechados* sem interlocução com a comunidade acadêmica da Universidade.

Sendo assim, o mesmo autor defende uma *institucionalização parcial até 2006*:

Defendemos a idéia de uma institucionalização parcial por identificar, na história da EaD na UnB, ora conflitos de interesses entre unidades da Universidade, ora consensos construídos pelo compartilhamento de significados comuns. Esse comportamento bipolar impediu a plena institucionalização da EaD na Universidade como um todo. No caso de uma institucionalização plena a UnB poderá adotar a EaD como alternativa para seus projetos de expansão dos cursos da Graduação e da Pós Graduação. (MARTINS, 2006, p. 123)

Apesar da vanguarda, a instituição, segundo a pesquisa de Martins, coloca a modalidade como segunda via. Gomes e Fernandes (2014, p. 89) comentam que uma causa disso seria pela EaD "ter começado como um tímido processo de institucionalização por meio da extensão universitária, braço considerado menor no tripé da educação superior brasileira, em que a dimensão da pesquisa é mais valorizado

do que a do ensino". O isolamento da EaD notado por Martins denota a falta de sinergia da modalidade para com a instituição, forte dependência de agentes voluntariosos, assim como a ausência de consenso interno.

3.2.2 UAB na UnB: quadro da gestão

A UAB na UnB é ao mesmo tempo ponta de ruptura e continuidade desse processo, pois substitui/articula processos já em ação e traz uma nova qualidade dada a magnitude do programa. A UAB trouxe efetivamente, apesar de outras experiências como o Pró-Licenciatura, a modalidade a distância para a graduação, "base da universidade", segundo um dos entrevistados por Gomes e Fernandes (2014, p. 90). Como o próprio folder da gestão da DEGD - Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (2014) diz, a UAB contribuiu na construção da política institucional de EaD na UnB. E ainda no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da UnB (2011, p. 22):

Nesses últimos anos houve um enorme acréscimo nas atividades de Ensino à Distância na UnB. [...] A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surgida de uma política nacional gerenciada pela CAPES, consolidou o processo de EAD na Universidade de Brasília, a partir de 2007, e buscou superar obstáculos da institucionalização que distância física e temporal por meio das mais variadas ferramentas de interatividade e recursos.

A UnB já participa do projeto-piloto da UAB, ofertando o curso de Administração para funcionários do Banco do Brasil. Em 2007 abre-se o primeiro processo seletivo específico assim como agremia vagas do âmbito Pró-licenciatura. Nos anos seguintes, cursos de licenciatura se consolidam, além da abertura do curso de administração pública e outros de especialização. O ano de 2013 é marcado por mais um vestibular, e em 2015 a UnB novamente concorre a uma nova chamada da CAPES.

Segundo Lopes (2014, p. 29), além dos recursos do MEC, a modalidade hoje é também financiada pela UnB, sobretudo na manutenção físico-administrativa e do pessoal técnico-administrativo.

Vejamos o quadro de oferta apenas nas licenciaturas, principal eixo do programa:

Tabela 9 - Oferta de licenciatura da UnB-UAB, 2007-2013

Ano	Cursos ofertados	Vagas	Polos atendidos
2007	6	940	26
2009	8	1450	26
2011	8	1150	30
2013	8	1410	21

Fonte: Almeida (2013, p. 153) e DEGD.

Vemos que a oferta tem sido constante com pequenas oscilações desde 2007 até 2013. Desde 2013, a UnB-UAB oferta apenas cursos de licenciatura. A título de comparação, os cursos de graduação no presencial ultrapassaram o número 100 após o REUNI. Visivelmente a modalidade a distância é bastante minoritária nesse nível de análise.

De acordo com Rocha e outros (2012), o Núcleo UAB na UnB, a partir de 2006, implementou UAB na UnB e a representou no MEC. Até 2008 esse núcleo ficou no Decanato de Ensino de Graduação²³ com poucas pessoas e estrutura. E, nesse mesmo ano, "a coordenação acadêmica dos cursos foi integralmente designada como de responsabilidade dos colegiados de cursos de graduação, com sede nas unidades acadêmicas da UnB, como definido pelo regimento [geral da UnB]" (ROCHA *et al.*, 2012, 88). Vê-se que na UnB houve desde muito cedo a participação das unidades acadêmicas na UAB, em níveis variados²⁴. Esse elemento é um dos fundamentais na integração entre modalidades, como os próprios documentos do programa diagnosticam.

Ainda Rocha e outros (2012, p. 88) mostram que a institucionalização foi uma preocupação desde o início do referido núcleo:

por meio de distintas ações orientadas para a convergência entre os processos do ensino a distância com os procedimentos e rotinas do ensino presencial, evitando, assim, duplicar tarefas ou emprego de recursos humanos e, especialmente, não construir um programa alijado da universidade, que se constituísse uma universidade dentro de outra.

²³ De acordo com o sítio da UnB: "Supervisiona e coordena o ensino de graduação da UnB. É responsável também por desenvolver políticas estudantis – de matrícula em disciplina, de avaliação de professor e de estágio – que incentivem, garantam a qualidade do ensino e insiram os alunos no mercado de Trabalho."

²⁴ Para Moura e Imbroisi (2012, p. 32): "A falta de apreciação nos órgãos colegiados pertinentes, ou sem observância do regimento geram recorrentes problemas que instâncias superiores precisam resolver".

Ou seja, evitar um dualismo cujo risco era eminente, dada a dificuldade de se integrar a UAB à "rotina da universidade" (GOMES; FERNANDES, 2014, p. 102).

Dentre as ações inicialmente pensadas para esse fim estariam:

- a elaboração do Regimento Interno da modalidade de ensino a distância na graduação, no âmbito da UnB;
- a criação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância para atuar na definição de políticas de educação a distância;
- a regulamentação dos cursos de acordo com a lei;
- a constituição de uma comissão destinada a desenvolver o projeto de avaliação dos cursos na UnB, composta por coordenadores e colaboradores dos cursos de graduação a distância;
- a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, incluindo a graduação a distância;
- e a participação integral na elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional-PPPI, contemplando uma política para a EaD na UnB. (ROCHA *et al.*, 2012, p. 88).

Veremos que foi alcançada, sobretudo através dos documentos institucionais, que grande parte dessas metas. Também, somado a isso, visou a construção de um sistema único bimodal de alta qualidade, convergente; formação de docentes para a modalidade; *campi* e polos como *locus* de cultura universitária.

Esses elementos contemplam pontos abordados em documento orientador da UAB (2013, p. 14) onde é elencado uma gama de aspectos primordiais para institucionalização do programa na IPES, dos quais destacamos:

- Ter PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) com ações que contemplem a modalidade;
- Ter órgão ou setor específico para a EaD na IES com regimento próprio [...]
- Ter planejamento estratégico da IES para crescimento da modalidade [...]
- Ter sistema de gestão acadêmica e integrado, igual para todos os alunos tanto na modalidade presencial como a distância;

Não saiu regulamentação específica de cursos, e acredita-se que isso daria mais dualidade. Assim, preferiu-se uma tentativa de integração internamente às unidades acadêmicas, à luz do regimento interno já existente (MOURA; IMBROISI, 2012).

Já em 2009 se cria a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD), vinculado ao DEG, através do Ato 002 (UnB, 2009), visando maior convergência das

modalidades e institucionalização do a distância. Essa diretoria se torna desde então o núcleo fundamental de formulação e execução da UAB na UnB, e principal veículo de institucionalização da EaD. Segundo sítio eletrônico UnB:

A Diretoria de Ensino de Graduação a Distância é responsável por orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades da Universidade de Brasília - UnB, para a oferta regular dos cursos de graduação a distância e integração das ofertas nas unidades acadêmicas. É também a Diretoria de EaD que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Sistema UAB/CAPES – principal fonte de fomento. Dentro de sua linha estratégica de ação, a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância desenvolve um trabalho colegiado de tomada de decisões, subordinado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG).

Desde a DEGD (2014, p. 13), os desafios e estratégias são: integrar presencial e a distância, focando-se nas NTICs, no pedagógico e no administrativo; descentralização para as unidades acadêmicas - maior aproximação com os cursos presenciais²⁵; discussão, divulgação, pesquisa e troca junto à comunidade, visando reconhecimento, normatização e convergência de ofertas. A DEGD é responsável pela interlocução com a CAPES, formação no uso das NTICs nas duas modalidades, e coordenação da UAB, com gestão de cursos, programa e projetos, além de polos e bolsas. Também é responsável pelo fomento de pesquisa e inovação pedagógica, e aspectos como comunicação, formação, gerência de plataformas, como o Fórum de Discussão da Institucionalização da EaD na UnB, que serve para troca de experiências entre os coordenadores e construção de estratégias vinculadas às unidades acadêmicas.

O Ato 24 de 2010 do DEG traz uma importante mudança na institucionalização da UAB na UnB ao transferir a gestão da informação no âmbito de toda a graduação, independentemente da modalidade, para a DEGD. Desde então, esforços de imprimir um mesmo *locus* virtual do semipresencial e do a distância é visível. As plataformas do presencial e do a distância estão sob um mesmo domínio, o *ead.unb.br*, que é também o sítio eletrônico da DEGD.

²⁵ Essa aproximação diz respeito à presença das coordenações e secretarias específicas dos cursos atuando no seio das unidades acadêmicas.

Uma observação dos recentes documentos institucionais da administração superior tornará mais claro a posição da UAB hoje na universidade. Tentaremos organizar as observações na ordem cronológica, e não no tipo de documento analisado.

No Relatório de Gestão 2007 (UnB/DPO, 2008), que ocorre após o primeiro processo seletivo significativo dos cursos aprovados (13, no total), aparece explicitamente o programa UAB na área de graduação da instituição. Possui como estratégia o crescimento da modalidade, utilizando como critério a expansão de vagas/cursos. Continua constando nos próximos relatórios como atividade oficial da instituição na área do ensino.

No Bases do Planejamento Estratégico 2011-2015, que subsidiou a construção do PDI de 2011-2015, aparece como meta da instituição "ofertar regularmente todos os cursos de graduação a distância, tendo como base o número de cursos ofertados" (UnB/DPO, 2011a, p. 28). Tal constância, como vimos, foi em grande parte alcançada. No mesmo objetivo estratégico, vê-se também a meta de "institucionalização completa da UAB", que indica ao menos duas coisas: em 2010, a própria administração não considerava o programa institucionalizado completamente, que reforça a tese de Martins (2006) para a EaD na UnB; por outro lado, o esforço institucional efetivar o programa. É avaliado ainda "disponibilidade de recursos para o ensino de graduação na modalidade a distância" (UnB/DPO, 2011a, p. 91) como ponto forte da instituição, por outro lado a descontinuidade de políticas públicas de expansão, falta de autonomia e número de pessoal para mesma como pontos fracos.

No Relatório de Gestão de 2011 a Universidade já se reconhece explicitamente como "*multi-campi*", modificando oficialmente sua identidade até então bastante centrada no *campus* Darcy Ribeiro. No tocante UAB, reforça a meta, dentro da área de graduação, de "institucionalização completa do ensino de graduação a distância", ou seja, da UAB (UnB/DPO, 2012b, p. 32). Além disso, amplia o critério apenas quantitativo de expansão e eficácia para uma perspectiva de integração institucional como indicador de avaliação: "100% dos procedimentos administrativos e acadêmicos sob responsabilidade dos colegiados, conforme estabelecido no Regimento Geral da UnB" (UnB/DPO, 2012b, p. 32-33). Também aparece a implementação de uma gestão da informação conjunta para as modalidades e o aperfeiçoamento e regularidade dos cursos já ofertados a distância e seus recursos humanos e infraestrutura.

Resume Moura²⁶ e Imbroisi (2012, p. 47), ao falar das ações realizadas no sentido da institucionalização no ano de 2011:

a) o credenciamento da educação a distância e a solicitação de reconhecimento dos cursos de graduação a distância junto ao MEC; b) a atuação do DEG para que a gestão dos cursos a distância seja feita integralmente pelos respectivos colegiados de curso, observadas as demais normas regimentais; c) a valorização da docência nos cursos a distância nos processos de progressão funcional e de avaliação de estágio probatório; d) a aplicação dos procedimentos acadêmicos e administrativos contidos no Regimento Geral da UnB aos estudantes e cursos de graduação a distância; e) a participação cada vez maior de docentes em projetos e ações para inserção das novas metodologias de informação e comunicação ao ensino de graduação; e f) a inclusão do ensino de graduação a distância no PDI e no PPPI da UnB.

Ainda 2011, finaliza-se o PPPI, importante marco institucional, que insere um trecho completo na parte de graduação de título "Educação a distância (EAD) e tecnologias da informação e da comunicação (TICs)". Ali, encontramos uma preocupação na formação e desenvolvimento tecnológico para a modalidade, além do uso das TICs não só na modalidade a distância no sentido estrito. Há ainda uma vinculação entre o uso das TICs, o projeto de universidade de excelência e a vocação democratizante da instituição.

Nos relatórios de Autoavaliação Institucional, encontramos uma preocupação em alcançar o reconhecimento do MEC para os cursos, que ainda se encontravam em grande parte pendentes na primeira fase da UAB na UnB. Na Autoavaliação de 2010 (UnB/DPO, 2011b, p. 204), ainda vemos uma leitura crítica do programa: "essa sazonalidade [da oferta UAB] traz prejuízos para o planejamento da instituição, razão pela qual o DEG, via Diretoria de Ensino de Graduação a Distância, tem se empenhado para a institucionalização da EaD na UnB", também em outro momento: "a concretização desse processo [de descentralização da gestão] ainda carece de maior envolvimento das unidades acadêmicas nos cursos de graduação à distância para ser efetivamente institucionalizado" (UnB/DPO, 2011b, p. 201). Destoando assim de um tom mais otimismo de outros trechos de documentos do mesmo período como vimos.

No PDI 2014-2017, se diz ainda:

²⁶ À época, decana de ensino de graduação.

Destaca-se que a institucionalização em EaD na UnB tornou-se princípio básico orientador das discussões e tomadas de decisão sobre essa modalidade para os próximos anos. Sendo assim, a institucionalização está ocorrendo com toda comunidade acadêmica da UnB, por meio de estratégias políticas e de gestão administrativa com intuito de debater, esclarecer e dar visibilidade institucional ao ensino a distância. (UnB/DPO, 2014b, p. 49).²⁷

Na Autoavaliação de 2013 (2014c, p. 62), encontramos novamente uma síntese das ações realizadas com a preocupação específica da institucionalização:

a) As várias ações desenvolvidas até agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil UAB-UnB e Centro de Ensino a Distância (CEAD) partem de grupos que possuem conhecimento e sensibilidade nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Esses grupos estão inseridos em uma política universitária global, com o objetivo principal de normatizar e institucionalizar o ensino a distância na UnB. Destacam-se como ações estratégicas: b) preparar os professores e alunos para uma convergência entre a educação presencial e a distância. Nesse sentido, uma boa iniciativa tem sido a promoção de encontros com diretores, chefes de departamentos, professores e alunos a fim de debater o tema e pautar, em seus colegiados, uma proposta de convergência entre as duas modalidades de ensino, com o objetivo de minimizar preconceitos em relação à EaD; c) ter representantes da educação a distância no CONSUNI, CEPE, CAD, dentre outros, nas Câmaras dos Decanatos, nos Conselhos das Faculdades e Institutos e nos Colegiados Departamentais; d) valorizar os alunos de graduação a distância da UnB pela conscientização de que são regularmente matriculados na instituição, com direitos e deveres comuns a todos, evidentemente guardando as especificidades e peculiaridades dessa modalidade. [...]; e) fomentar a pesquisa por intermédio de grupos de estudo, de pesquisa, iniciação científica, entre outras possibilidades, a fim de se chegar a um nível de publicação qualitativamente expressivo na área, com inclusão em editais de fomento do programa de iniciação científica; f) organizar e participar de fóruns, simpósios e congressos na UnB, no Brasil e no exterior, a fim de gerar mais competência em temas relevantes em EaD.

Já dentre as dificuldades apontadas, destacam-se:

a) o acúmulo da responsabilidade do professor coordenador de graduação de seu curso; b) uma cultura universitária em que o registro de fatos e de processos de história recente não seja uma prática; c) processos de informação pouco efetivos em que as discussões fiquem restritas ao grupo responsável pela gestão das unidades acadêmicas; d)

²⁷ Esse trecho se repete no Relatório autoavaliação institucional de 2013 (UnB/DPO, 2014, p. 62).

preconceitos e estigmas acerca da educação a distância e pouca visibilidade nas ações na comunidade acadêmica e nos meios de comunicação internos e externos; e) excesso de discussões burocráticas nos colegiados dos cursos que impedem o exame de questões substantivas em relação a organização didático-pedagógica e que, por extensão, diminuem a responsabilidade coletiva sobre decisões mais específicas. (UnB/DPO, 2014c, p. 63).

O elemento de reconhecimento da comunidade em relação à modalidade, concomitante a uma descentralização de sua gerência, é muito presente e desenvolvido nesse momento dos documentos, denotando assim um avanço da própria concepção de institucionalização.

A Autoavaliação de 2014 traz as estratégias para fortalecimento da modalidade:

ampliar as ofertas de cursos de Licenciatura no âmbito do sistema UAB; fortalecer ofertas e desenvolver conteúdos pedagógicos com TIC no ensino presencial e a distância; consolidar a política institucional interna para oferta dos cursos; integrar as TIC via modalidade a distância organicamente na instituição nas ações presenciais e a distancia; criar metodologias para fortalecer o processo de comunicação; investir na formação de recursos humanos para o uso das TIC, na melhoria do espaço físico, na aquisição de equipamentos para ampliar as possibilidades de criação e uso para fins didáticos, e em novas metodologias visando inovar as práticas pedagógicas na UnB. (UnB/DPO, 2015a, p. 97).

Por fim, ainda no último Relatório de Gestão, de 2014, vemos ainda uma meta explícita de convergência entre o presencial e o a distância (UnB/DPO, 2015b, p. 52), denotando assim um movimento de institucionalização de longo prazo.

Percebamos, em primeiro lugar, que a noção de institucionalização vai se ampliando para além de um marco oficial documentado. E esforços significativos são feitos para tal institucionalização, seja em rearranjos institucionais, ou na transformação da cultura universitária. No entanto, mesmo diante de esforços institucionais, é notória a falta de autonomia da instituição em alterar aspectos do programa que estão para além de seu controle, como, por exemplo, a sazonalidade da oferta criticada acima. Assim é preciso refletir melhor sobre essa relação entre o externo e o interno na dimensão da gestão, que raramente é explicitada nos documentos.

Diversas pesquisas apontam que as causas e formas da dualidade intrainstitucional da modalidade a distância no caso da UAB provêm de ambientes

exógenos determinados. Novais e Fernandes (2011, p. 196), estudando o caso da UFRN, concluem que

as evidências mostram que essa iniciativa (UAB) foi advinda de pressões isomórficas, influenciada por constrangimentos externos, formais e informais, que resultaram em sua implantação. A disposição social e estrutural organizada em torno do EaD, especificamente neste Curso [analisado], não é resultado de uma evolução espontânea da instituição

Essa exogeneidade inicial e contínua, do próprio programa e política do MEC, gera dualidades: falta de autonomia e integração orçamentária (ALMEIDA, 2013, p. 180) - já que ocorre fomento via edital e bolsas estão sob âmbito do FNDE; carga horária não reconhecida - já que é pago por bolsa adicional ao salário²⁸; ingresso separado e diferenciado, dentre outros aspectos.

No tocante aos polos, Almeida (2013, p. 180-183) também notou forte dependência em relação às políticas e editais de fomento e, obviamente, ao próprio mantenedor a nível de governos municipais, assim como conflitos e desigualdade de relações quanto a decisões tomadas pelas IPES - lembrando que os polos atendem mais de uma IPES, que cooperam de forma variada, e estão em grau diferenciado de institucionalização.

Importante lembrar que a modalidade, em nível nacional, ainda está em processo de regulamentação e institucionalização no sistema. Em novembro de 2014 houve uma audiência pública no CNE para tratar das diretrizes da EaD na educação superior. Isso complica ainda mais os esforços de uma institucionalização a nível micro. Moura e Imbrosi (2012, p. 30-31) comentam o "fato de a criação dos cursos de graduação a distância ter decorrido de demanda externa [...] muitos [...] se iniciaram sem o conjunto de documentos legais, tanto internos quanto externos". Isso estaria entre as barreiras para a modalidade na UnB. Gomes e Fernandes (2014, p. 100) relatam ainda o episódio dramático da formatura de 2012 dos alunos UAB como ápice da percepção de não institucionalização para a instituição: os cursos não estavam legalmente instituídos, externamente, nem passado pelos trâmites institucionais para ser reconhecido pela Secretaria de Administração Acadêmica - SAA, internamente.

²⁸ Resolução 92 do Cepe de 2009 (UnB/Cepe, 2009), regulamenta a docência na Universidade com no mínimo 4h semanais na modalidade presencial, relegando à modalidade a distância uma característica suplementar. Para progressão funcional, a EaD já é mais reconhecida enquanto atividade para a instituição (MOURA; IMBROISI 2012, p. 47).

Ainda Moura e Imbriosi (2012, p. 34) resumem o quão histórico, estrutural e complexo são tais problemas, que estão, no fundo, vinculados ao próprio modelo de consórcio que a EaD pública nesse nível educacional se desenvolveu:

Conforme se depreende do histórico da criação de cursos na UnB, a criação e a oferta de graduação a distância sempre decorreu de demanda externa específica, fomentada por programas do governo federal ou convênios com estados e municípios, com prazo exíguo para criação e implementação. Como consequência, **os processos de criação e amadurecimento de propostas de cursos pelos colegiados da UnB, conforme preceitua o Regimento Geral e é prática requerida na universidade, foram em geral abreviados, e algumas etapas foram até suprimidas. Essa pode ser considerada uma das causas originais para as barreiras à incorporação e institucionalização do ensino de graduação a distância na UnB** e em outras universidades, tanto por parte dos proponentes internos e externos, por razões inclusive epistemológicas, como por parte do restante da comunidade acadêmica, que se sentiu parcialmente alijada do processo.

Entretanto, a separação existente no próprio MEC entre as gestões do ensino de graduação a distância e do ensino presencial traz reflexos para a gestão dos cursos nas universidades. Ao contrário dos cursos presenciais, em que o MEC trata separadamente a graduação, a extensão e a pós-graduação, no caso dos cursos a distância, o ministério estabelece um único interlocutor nas universidades. Compete a esse interlocutor, denominado coordenador UAB, e não às respectivas pró-reitorias de ensino de graduação, de extensão e de pós-graduação, a relação acadêmica e administrativa com o MEC em todos os assuntos relacionados aos cursos a distância, independentemente do nível de ensino. Essa situação tem causado anomalias nas universidades para a gestão acadêmica dos cursos a distância. No caso da UnB, o DEG tem feito grande esforço, por meio de sua própria reestruturação e por atuação junto às unidades acadêmicas, para manter unidade e coesão na gestão do ensino de graduação, independentemente da modalidade de ensino. Entretanto, são frequentes as situações em que a coordenação do Sistema UAB [DEGD] é chamada a tomar decisões junto ao MEC em relação à gestão acadêmica e administrativa de todos os cursos a distância da UnB, seja na graduação, extensão ou pós-graduação – *stricto* ou *lato sensu* –, em dissonância com a estrutura acadêmica da universidade. (grifos nossos)

Vemos, resumidamente, um bloqueio de duas pontas: o MEC busca fomentar a modalidade, mas ao mesmo tempo a universidade trava tal pretensão, por não conseguir inserir tal pressão organicamente a seu contexto; ao mesmo tempo, a universidade busca

institucionalizar a modalidade, mas o MEC insiste em "tratar" esta de forma separada. O elemento exógeno é duplamente predominante e limitador no tocante institucionalização: a indução é feita exogenamente, gerando dualidade inicial, e quando se busca superar essa dualidade, novamente uma há limitação exógena.

Na literatura especializada se vê uma perspectiva próxima de limites e possibilidades desse modelo:

É possível que, apesar desta forte indução de modelos, abordagens e organização nas universidades públicas brasileiras, as próprias IES, a partir das experiências que realizam e das dificuldades que vivenciam, projetem novos modelos, abordagens e formas de gestão, devido ao amadurecimento gerencial que passam a vivenciar e que lhes possibilite criar autonomamente o modelo de EaD que julguem o mais adequado às suas necessidades. Porém, é preciso mudanças nos processos de financiamento que, no Sistema UAB ainda é forte indutor dos modelos analisados. Autonomia financeira e gerencial dos cursos a distância nas universidades públicas são ainda uma questão séria a se desenvolver nas políticas públicas educacionais de fomento à EaD (FARIA; LIMA; TOSCHI, 2013 *apud* ALONSO, 2014, p. 46-47).

Esse desencontro vive hoje em um cenário que dificulta quaisquer previsões, como já comentamos, dada as possíveis alterações no âmbito das políticas governamentais. A título de complementação, em fala da diretora da DEGD-UnB e Coordenadora Geral da UAB na UnB²⁹, no Encontro de Tutores de Pedagogia em 05 de março de 2015, no qual o autor foi um dos participantes, ficaram patentes as dificuldades atuais do programa e um esforço do governo em alterar as características do programa. Segundo suas palavras, "esse modelo se esgota esse ano". Na UnB, como também diz o último relatório de Autoavaliação Institucional, as verbas da CAPES para o programa não foram repassadas - "falta de repasse financeiro pela Capes em relação à UAB" (UnB/DPO, 2015a, p. 97). Os encontros presenciais, a quantidade de alunos por tutor, disse a diretora, tudo poderá ser revisto para uma redução de custos. Inclusive a possibilidade de fim do programa enquanto tal foi mencionado, para a UAB se tornar apenas uma rubrica interna de orçamento nas instituições que participam do sistema - que, em período de ajuste, manter-se-ia?

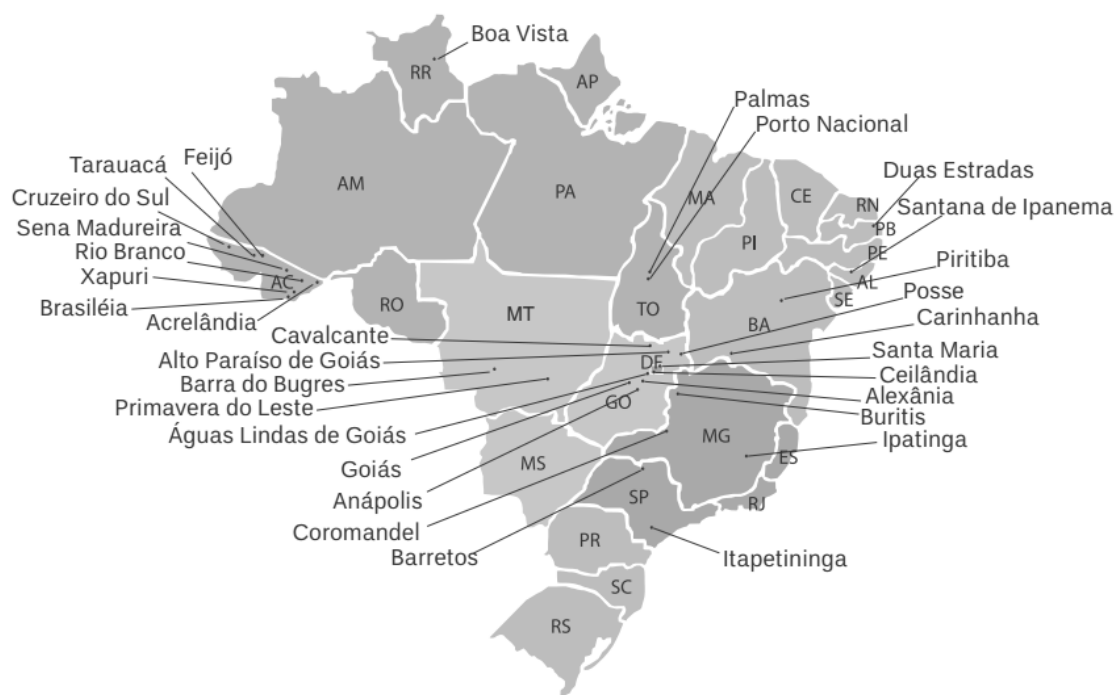
²⁹ Atual presidenta do Fórum Nacional dos Coordenadores da UAB.

3.2.3 UAB na UnB: quadro didático-pedagógico

Como já comentamos, em nosso cenário, a modalidade a distância se diferencia pela centralidade nas mediações pedagógicas nas plataformas virtuais, a existência do polo de apoio presencial e a divisão do trabalho pedagógico que inclui a presença do sistema de tutoria.

Segundo dados da CAPES disponibilizados para a pesquisa, a UnB atendeu até hoje 36 polos, em todas as regiões, menos na Sul, com maioria absoluta para formação de professores. Atualmente, atende 21 polos - 4 no norte, 2 nordeste, 11 centro oeste, 4 sudeste.

Polos atendidos em 2013/2014



(UNB/DEGD, 2014).

É visível a pulverização da instituição via os polos de apoio presencial. Apesar de a oferta variar por curso, dado o interesse e/ou necessidade também diversificado dos municípios em atrair cursos e áreas de formação específicos, a UnB consegue, via o sistema UAB, se abranger por parte significativa do território nacional.

Os polos de apoio presencial são elementos fundamentais no processo formativo dos cursos a distância no programa UAB. Apesar da colaboração e regulamentação junto à União, os polos e sua administração e funcionamento didático-pedagógico (via

tutores presenciais) é de responsabilidade última do município, que traz um quadro muito desigual entre os polos ao se considerar tanto recursos humanos quanto materiais. Atendendo à UnB, tem-se tanto polos em cidades como Itapetininga (SP), como Carinhanha (BA), de realidades muito diferentes no que diz respeito à escolaridade, qualidade de vida e presença de aparatos culturais e urbanos que consigam subsidiar em bases socioculturais e materiais semelhantes às presentes no *campus* e na cidade de Brasília. Nas entrevistas, notaremos como tais diferentes realidades e contextos impactam diretamente no tipo de formação desenvolvido nos cursos.

O processo seletivo na UAB é diferenciado, possuindo a perspectiva de ser mais facilitado e incluir cotas para docentes e estudantes de escola pública. Desde o início não integrou os clássicos vestibulares e PAS da universidade. A concorrência, e por isso a nota de corte, são menores: no 2º vestibular de 2014, a demanda geral do presencial foi de 5,57 concorrentes por vaga, enquanto no vestibular do a distância de 2013 foi de 2,7. De acordo com Rocha *et al.* (2012, p. 100), o aluno UnB-UAB possui as seguintes características, que o aproximam do aluno de EaD nacionalmente:

- adultos egressos de cursos presenciais;
- lecionam em escolas públicas;
- faixa etária de maior concentração de 18 a 35 anos;
- trabalhadores com carga horária de 40 horas semanais ou mais, denotando pouco tempo disponível para os estudos;
- não têm experiência com programas de educação a distância;
- aproximadamente um terço dos estudantes possui experiência anterior no ensino superior presencial.

Vejamos agora o quadro com as informações discentes, segundo dados disponibilizados pela CAPES:

Tabela 10 - Alunos UnB-UAB por categoria, 2014

Alunos cadastrados	6898
Cursando	3645
Trancados	38
Matriculados	3683
Desvinculados	1889
Falecidos	7
Formados	1310

Fonte: Capes.

Chama atenção a quantidade de estudantes desvinculados ser maior do que os de formados, assim como nos dados nacionais, indicando um alto índice de abandono que

analisaremos em seguida. Já segundo dados oferecidos pela DEGD, em dezembro de 2014, os dados de todos os agentes são os seguintes:

Tabela 11 - Quantidade de agentes didáticos e polos da UnB-UAB, 2014.

Tutores	557
Docentes	374
Estudantes	2900 ³⁰
Polos	21

Fonte: DEGD.

A realidade do trabalho pedagógico da EaD no modelo UAB traz a figura do tutor, que multiplica a função de docência, alcançando índices de professor-aluno muito menores do que no presencial. Todavia, sob outro olhar, a tutoria não possui e nem precisa possuir na prática institucional a mesma formação que um docente da instituição, e sua atuação não é registrada enquanto docência na instituição: o processo seletivo ocorre, em grande parte, para cada semestre. Apesar disso, é o tutor, presencial e o a distância, que possui o contato diário e contínuo com os discentes, aplicando atividades, tirando dúvidas, avaliando tarefas. Sua formação depende das unidades acadêmicas: "Em 2013, optou-se por descentralizar o processo de formação dos docentes, tutores e das equipes de apoio acadêmico para as próprias unidades acadêmicas, com o objetivo de adequar o processo formativo às especificidades de cada área." (UnB/DPO, 2014c, p. 61).

Pude realizar tal processo formativo em três cursos no ano de 2015, assim como atuar em uma deles no primeiro semestre, como dito na introdução. Em dois cursos a formação ocorreu a distância, no período de algumas semanas, através de alguns textos, vídeos e fóruns temáticos envolvendo aspectos da atuação cotidiana do tutor. No terceiro curso, a formação ocorreu em um dia de encontro e discussão na própria unidade acadêmica. Já na atuação, notei que majoritariamente a execução da disciplina depende do tutor a distância, que fica responsável por um polo específico. Não houve visita ao polo, por conta de ausência de verba, nem *web* conferência, por problemas técnicos, relativizando assim as exigências legais presentes. Visando contornar tal situação, voluntariamente realizei vídeos caseiros comentando conteúdos e atividades, o que foi bem avaliado pelos estudantes. Tal ideia foi tomada conjuntamente com outro

³⁰ Os números de discentes, aproximadamente, segundo a DEGD, CAPES e documentos apresentam diferenças significativas, o que impossibilitou maiores análises.

tutor e nosso professor supervisor. Sobre situações comuns como essas, desenvolveremos mais na análise das entrevistas.

Em termos de comparação atual entre presencial e o a distância, segundo documento da UnB, "a UnB registrou ao final do ano de 2014, segundo informações preliminares do Censo da Educação Superior 2014, 33.943 alunos de graduação na modalidade presencial e 1.752 alunos na modalidade a distância." (UnB/DPO, 2015a, p. 184). Apesar de, quantitativamente, representar uma minoria se tomarmos cursos e comunidade envolvida, já vimos certa constância nas ofertas de cursos e regularidade. Isso é um passo importante para a institucionalização e que, dada as atuais circunstâncias, torna-se difícil saber de sua continuidade.

Segundo Anuário Estatístico da UnB (UnB/DPO, 2014a, p. 78), os cursos a distância têm baixo índice de trancamento, e um índice de aprovação muito semelhante aos cursos presenciais respectivos (UnB/DPO, 2014a, p. 88). Por outro lado os índices de abandono e ausência de rendimento (SR, sem rendimento) são um tanto desproporcional. A título de comparação:

Tabela 12- Comparação do índice de abandona e ausência de rendimento entre presencial e a distância da UnB, 2º semestre de 2013

	Presencial			A distância		
	Total de alunos	Abandono e SR	%	Total de alunos	Abandono e SR	%
Administração	1302	53	4	151	18	11,9
Pedagogia	1201	49	4	212	13	6
Educação física	663	16	2,4	257	17	6,6
Geografia	399	21	5,2	120	11	9,1
Ciências Biológicas*	902	34	3,7	57	1	1,7

* Nota: no entanto, no semestre anterior, o a distância apresentou 10 vezes mais abandonos e SR. Fonte: UnB, Anuário Estatístico, 2014.

Os cursos a distância de Artes visuais (7,3%), teatro (9,7%), música (15%), letras (9%) mantém a mesma média que os demais da modalidade, sendo uma comparação mais complicada dada a maior diversidade de habilidades e currículos no presencial.

Um dado adicional para analisar a qualidade dos cursos seria a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, mas não

se conseguiu ampliar a análise até tal ponto. Todavia é necessário lembrar que o sistema de menção e avaliação é o mesmo entre as duas modalidades.

Não se encontrou dados significativos nos documentos sobre a participação de alunos em atividades de extensão e pesquisa, apesar da existência de cursos de extensão, disciplinas de verão, do projeto Rondon para UAB - mesmo com menor intensidade, como veremos nas entrevistas.

No tocante à administração acadêmica propriamente dita - matrícula, menções e suas respectivas problemáticas quanto ao fluxo curricular do lado -, os cursos a distância coexistem com os do presencial, no sítio *matriculaweb* e no Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação - SIGRA. No entanto, como veremos nas entrevistas, há diferenças no tocante à intermediação da SAA.

Também, cada vez mais, ocorre uma aproximação entre os PPP dos cursos que atuam em duas modalidades. Contraditoriamente, é o aspecto da flexibilidade curricular o ponto mais dramático do a distância. Os currículos dos cursos dessa modalidade tendem a ser mais enxutos, sequenciais, com muito menores oportunidades de disciplinas optativas e de módulo livre, dada os poucos departamentos que aderem à modalidade, e mais rígidos e fechados: como a oferta é feita via editais e de forma fragmentada, os alunos que reprovam disciplinas apresentam dificuldades em cursá-las o próximo semestre, como é comum no presencial³¹. Esse tem sido um desafio constante das coordenações de curso a distância, como vemos no texto de Lopes (2014, p. 32-33), referindo-se ao curso de pedagogia:

O desafio tem sido buscar mecanismos de convergência, gradualmente adotados. Primeiramente, no próprio curso, abrindo a oferta para ingresso de estudantes com pendências em disciplinas, independentemente de sua vinculação com o polo ou turma, seja no fluxo em oferta, seja em espaços organizados para esse fim - "recuperação". [...] Além disso, foi iniciada a experiência de oferta de verão, priorizando os formandos.

A própria autora comenta os limites desses esforços, que exigem um maior investimento pedagógico e dificulta ainda mais momentos como os encontros

³¹ Para Alonso (2014, p. 41), a maior idade e perfil específico dos alunos UAB o fato de se ter "[...] tempo determinado para integralização da formação" é uma contradição relevante no programa.

presenciais - dado que, muitas vezes, tais turmas e recuperações abrigam múltiplos polos de variadas regiões.

Todos esses indícios preocupantes apontam na direção do quão a formação em tal modalidade carrega sérios desníveis em relação ao presencial. Uma maior complementação e discussão dos dados serão feitos mais à frente.

3.2.4 UAB na UnB: quadro comunitário

Esse aspecto foi pouco desenvolvido nas pesquisas anteriores, por isso o pouco material a ser analisado. Apesar de os documentos ampliarem paulatinamente sua visão de institucionalização, incluindo essa dimensão³², há ausência quase completa quando o assunto é comunidade e modalidade a distância nos documentos.

Essa dimensão se foca mais nas dinâmicas de reconhecimento da instituição para com a modalidade, e o pertencimento-identificação, sobretudo dos discente em relação à UnB, que supõe práticas e rituais. Quanto ao segundo aspecto, foi fundamental para nossa reflexão autores que lidam com a filiação estudantil (GRIPP; BARBOSA, 2014) - comentados quando discorreremos sobre a UnB como uma comunidade anteriormente.

A problemática nessa dimensão começa pela própria nomeação da modalidade: UAB-UnB, ou UnB-UAB?

Embora emblemática, uma prática comum, e aparentemente sem maior consequência, é a forma como membros da comunidade se referem aos cursos de graduação a distância criados em função dos programas do MEC, Pro-Licenciatura e UAB, como se pertencessem aos programas do MEC e não à UnB e às respectivas unidades acadêmicas (MOURA; IMBRIOSI, 2012, p. 37).

O formato do programa e suas determinações exógenas dificultam a comunidade universitária reconhecer tais cursos e agentes como UnB. Além do preconceito já existente no Brasil. Um episódio bastante emblemático foi a resolução do CONSUNI na

³² No documento recente de orientação da UAB (2013, p. 14) encontramos que a institucionalização inclui também os seguintes aspectos: "Garantir representação de EaD nos diferentes órgãos colegiados; permitir que os estudantes de EaD possam votar da mesma forma que os da modalidade presencial; garantir que os estudantes de EaD tenham representatividade institucional; garantir que os estudantes de EaD possam participar de todos os programas da instituição". Na Autoavaliação institucional da UnB de 2013 (UnB/DPO, 2014b, p. 63), dentre as barreiras da institucionalização encontramos o seguinte fator: "preconceitos e estigmas acerca da educação a distância e pouca visibilidade nas ações na comunidade acadêmica e nos meios de comunicação internos e externos".

última consulta para reitor (2012) que, ao manter as regras da consulta de 2008, vetava a participação dos discentes da modalidade a distância. A comissão organizadora da consulta manteve o veto após manifestações contrárias (COC, 2012).

Em um dos primeiros trabalhos sobre a UnB-UAB (CRUZ, 2006, p. 115) encontramos nas conclusões a seguinte afirmação: "processos de ingressos diferentes, direitos internos diferentes, em uma mesma universidade, podem promover nos egressos da UAB um sentimento de exclusão do ethos universitário". Já Fernandes e Gomes (2012, p. 23) falam da importância da presencialidade como importante aspecto para construção de relações mútuas de reconhecimento e construção de identidades:

Outro ponto que merece destaque refere-se ao aspecto da presença dos estudantes dos cursos a distância, nos diferentes campi da Universidade de Brasília, para participar de atividades conjuntamente com os estudantes do ensino presencial. Iniciativas nesse sentido têm sido coroadas de êxito, uma vez que o sentimento de pertencimento a uma universidade dessa dimensão estreita os laços e provoca um comprometimento com essa coletividade. Esse tema deverá ser aprofundado, pois entendemos que a superação de muitos dos desafios constatados apontam para uma conexão cada vez maior entre os polos e a universidade, aproximando-os em um processo de constante retroalimentação.

Como já falamos, os encontros presenciais em momentos específicos do processo formativo são previstos e obrigatórios no modelo UAB. No entanto, ocorrem nos polos de apoio presenciais, nos próprios municípios, ou mesmo através de *web* conferências - ou não ocorrem, como em situações excepcionais como vivenciadas ultimamente. Segundo a literatura e documentos, é raro a presença dos estudantes a distância nos *campi*: apenas projetos e eventos específicos fazem tal fato acontecer.

Na análise das entrevistas, a seguir, essa discussão será aprofundada.

3.3 A dualidade na visão dos entrevistados

Como dito nas considerações metodológicas, exporemos a análise das entrevistas de acordo com as dimensões trabalhadas de forma separada da análise documental e revisão de literatura. Apesar dos eixos se repetirem, o conteúdo dos mesmos em grande parte trazem aspectos inéditos e mais concretos que no momento

anterior, seja pelo direcionamento do roteiro, seja pelos sujeitos entrevistados e suas posições singulares no campo.

3.3.1 Dimensão da gestão

Dos agentes entrevistados, a maioria possui uma longa experiência no programa. E, com isso, conseguiu-se traçar um quadro evolutivo de ações das coordenações e momentos dos cursos, que diz respeito a uma continuidade e avanços da gestão. Em nenhuma das entrevistas se observou ruptura significativas de trabalhos, pelo contrário: vários avanços e programas de outras gestões se encontram em plena continuidade e aperfeiçoamento. Como já dito antes, a continuidade é um índice importante para a institucionalização do programa.

Todavia, essa visão de um avanço, que ficou muito nítida, ainda guarda conflitos significativos no atual momento, além dos avanços correrem sérios riscos. Pedro falou de algumas ações, que, em grande parte, acontecem através de um voluntarismo dos agentes da modalidade, "estarem por um fio". E, como veremos no final, a possibilidade de um fim do programa é algo bastante presente na fala dos entrevistados.

Vimos que o processo de institucionalização da UAB na UnB, desde o surgimento da DEGD, passa por um processo de descentralização de gestão, o que significa um papel mais atuante das unidades acadêmicas e seus respectivos colegiados. Essa descentralização já é uma realidade, segundo as entrevistas. Todos entrevistados afirmaram ter cadeiras em colegiados, e até mesmo em outros espaços deliberativos em faculdades e institutos. A representatividade nos conselhos superiores é levada via representantes da própria unidade acadêmica ou diretamente através da DEGD.

Essa política é vista positivamente de uma forma geral, mas os entrevistados chamaram atenção para diversos limites e aspectos negativos dessa descentralização. E os elementos das condições e vinculação trabalhistas foram o que mais chamaram atenção - todos os entrevistados tinham reclamação quanto a esse ponto, sobretudo em relação ao pessoal de secretaria e tutoria³³. Segundo Bruno:

³³ A vinculação trabalhista e condição de trabalho dos professores e tutores poderiam ser tratadas na dimensão didático-pedagógica. No entanto, colocamos aqui, pois está diretamente relacionada nos discursos dos entrevistados com a gestão e problemáticas afins.

a gente tem tomado as decisões, e não uma coordenação que não tá vivendo os problemas do curso o dia a dia. Então realmente essa é uma forma positiva. [...] O lado ruim da história é que o departamento ainda não tem a estrutura adequada. A gente usa funcionários terceirizados. A gente não tem a estrutura adequada, a gente não tem...

De forma semelhante, Pedro fala:

De qualquer modo, eu acho que todo o movimento em direção a uma progressiva autonomia das unidades é interessante. Desde que a gente tenha perna para isso. Então, assim, funcionário sem receber não são exatamente pernas para isso [...] Tem mais atribuições, mas tem menos estabilidade e mais precariedade do trabalho para a unidade.

Quando esse agente fala de funcionário sem receber, remete-se a um episódio no início do ano de 2015, quando as remunerações das secretarias atrasaram por 2 meses - inclusive uma secretaria fechou. Em outro momento, Pedro aprofunda essa visão e aponta para um desafio da institucionalização mesma:

eles [técnico-administrativos] vivem uma precariedade de relação trabalhista, assim, que é assoladora. [...] Em relação à tutoria é pior ainda. [...] Dessa maneira, no meu departamento, isso não dura [...] Dessa maneira o curso não segue. O curso não tem viabilidade. Não tem saúde institucional para seguir.

Já Felipe fala que é um problema "fortíssimo", o "calcanhar de Aquiles" essa precariedade, rotatividade e instabilidade do trabalho desses servidores não concursados, que incluem técnico-administrativos e tutores. Quanto aos tutores, Bernardo fala que "estão em situação muito ruim, uma situação crítica, eu diria". "A gente não paga [para os tutores] férias, 13º, por exemplo. Se tem um atestado médico, a gente tem que trocar o tutor [...], porque eu não tenho como pedir para o professor fazer o trabalho do outro para receber uma [só uma] bolsa" fala de Miguel. Lembrando que ambos são agentes precarizados de extrema importância para o projeto, um é responsável pela mediação pedagógica nas disciplinas, e os técnicos "seguram o curso, administrativamente falando", "são fundamentais para a saúde do curso" (Bernardo).

A precariedade trabalhista, inclusive no setor público, é uma temática muito trabalhada em várias disciplinas. Quanto a essa realidade no sistema educacional

superior³⁴, Stromquist (2012, p. 87) fala dela como uma tática internacional de redução de custos:

A erosão de cargos permanentes na academia serve para reduzir os custos de aumentos salariais incorridos por promoções, ou de benefícios como seguro de saúde, períodos de férias e planos de pensão. Além disso, professores que precisam trabalhar em mais de uma instituição para sobreviver geralmente não desenvolvem uma identificação com sua instituição, nem encontram tempo para participar nas decisões que configuram a vida institucional.

Ao mesmo tempo em que encontramos essa sensibilidade do coordenador com esses trabalhadores precarizados, sua função de gestor e responsável por fazer o programa funcionar em nível de curso gera visíveis conflitos internos. As falas de Pedro e Felipe foram muito interessantes para explicitar isso. Ambos ressaltam o lado "positivo" dessa vinculação trabalhista frágil para maior agilidade administrativa do curso. Felipe fala que a maior resistência e menor empenho no curso vem dos professores, que são concursados:

Maior dificuldade são os professores da universidade. [...] O professor deixa a cargo dos tutores toda responsabilidade da disciplina e não tem uma gestão, um acompanhamento, tão responsável, tão dedicado, tão presente como aquele que ele tem no presencial³⁵ [...] Com relação aos tutores, a gente tem uma gestão maior: o tutor que veio, passa pela seleção e começa a trabalhar com a gente [e] que não demonstra interesse, responsabilidade, comprometimento, é relativamente simples: a gente corta aquela pessoa do curso. [...] E com o professor a gente não tem essa... essa... força.

Contrariamente ao que possa parecer com essa fala, o professor também se sobrecarrega com o a distância. Tirando os pouquíssimos professores concursados especificamente para o programa - e vários, vimos em campo, nem trabalham mais com docência, estando cedidos a cargos administrativos - a maioria dos professores possuem sua carga horária na normal universidade mais 20h adicionais do programa (Bruno), que é voluntário, no entanto, também mal remunerado (Pedro, Miguel, Bruno e Felipe)³⁶. Sem contar que, segundo a resolução 92 do CEPE, a EAD é colocada "como um

³⁴ A modalidade presencial na UnB, e outras universidades federais, não escapam da realidade da precariedade, sendo o caso mais visível e denunciado a terceirização de serviços ditos indiretos, como os de serviços gerais.

³⁵ Aqui já é evidente o reconhecimento de alguns professores em relação ao a distância. Isso será aprofundado depois.

³⁶ As bolsas não recebem reajuste desde 2010.

apêndice" (Bernardo), pois não coloca o mesmo peso na docência a distância e presencial. Segundo o mesmo agente, no caso de sua faculdade, ela estaria "sobrecarregada", o que impedia uma maior participação dos professores no programa, que não contabiliza por completo os trabalhos realizados em seu âmbito, e por isso aponta para a necessidade de mais contratação. Dada essa problemática, inclusive, a retirada da bolsa ainda não é um consenso, pois o dilema está em até que ponto não é a bolsa que segura, em vários casos, a participação desses agentes, no atual formato, ou seja, até que ponto a institucionalização formal do trabalho docente na instituição será um problema para a continuidade da modalidade.

No entanto, como o tutor é um agente mais precário, este parece ser usado às vezes como escapatória possível para esses professores; e caso o tutor não se adapte, é facilmente excluído e substituído. Ao escutar e ler o final da última fala seria possível pensar se esse não seria um desejo parcial e contraditório (pois ele também é um professor) do gestor: reduzir a seguridade para maior controle e empenho.

Pedro foi o que mais explicitou esse conflito verbalmente, mas, no caso, comparando os servidores terceirizados do a distância com os concursados do presencial no tocante ao apoio à coordenação de curso (esse agente tinha sido coordenador do presencial antes do cargo atual no a distância). Ele define primeiro que a equipe da secretaria da EAD é "muito boa", pró-ativa, e depois fala:

Vou dizer uma coisa que fico assim ressentida de dizer isso. Porque tem um lado meu que acha que isso é uma falácia. Mas tem um outro lado meu que vê realidade disso. Eles são [os secretários do a distância] terceirizados. Eles não têm estabilidade. Então o que eu sinto é que muitas vezes os funcionários da casa com estabilidade, em alguns casos, eles se acomodam. Em alguns casos eles se mostram menos prestativos, menos eficientes. Menos... menos iniciativa. E um funcionário que tem ali, e, digamos assim... que não tem essa segurança toda de permanência no trabalho, ele muitas vezes ele se porta de uma forma um pouco mais propositiva e eficiente no trabalho. Infelizmente tem um lado disso que é verdade. Eu não acho que essa é uma verdade absoluta, que isso é uma coisa geral, mas tem aspectos.

Essa cisão de "uma parte minha", "não é uma verdade absoluta [...] mas tem aspectos [verdadeiros]" demonstra explicitamente um conflito interno que também diz respeito a um conflito da equipe e do programa. Essa dimensão foi já notada em

pesquisa anterior do autor (PIMENTA; LOPES, 2014, p. 281): ali, um dos entrevistados ao mesmo tempo em que reconhecia a sobrecarga do tutor, exigia uma maior rigidez e até mesmo punições em relação à ausência dos mesmos em eventuais reuniões pedagógicas. Na ocasião, os autores argumentaram que tal ambiguidade provinha de uma pretensão de dar maior coesão à equipe de trabalho e assim buscar superar as limitações objetivas impostas pelo formato do programa - que, segundo o mesmo entrevistado, escapava inclusive do âmbito institucional, pois dizia respeito à política como um todo, a nível federal. No entanto, o "elo mais frágil" do programa parecia ser escolhido como sacrifício. Um aspecto voluntarista fica patente, e sobre ele nos debruçaremos mais a seguir.

Por outro lado, além dessa questão trabalhista, essa política de descentralização ainda carrega limites no aspecto de trâmites burocráticos e orçamentários - já comentado quando abordamos a questão da autonomia-exogenia do programa.

A secretaria ainda é um intermediário com o SAA, que não lida diretamente com as questões do a distância. E apesar dessa modalidade estar no SIGRA, a matrícula ainda é feita na maioria dos casos de outras formas que não a do presencial (Felipe).

Quanto ao orçamento e sua gestão, segundo Pedro, o coordenador a distância tem um perfil mais de gestor, pois também gere verba - em contraposição ao coordenador do presencial que lida mais com o lado técnico da matrícula, ou do currículo. Mas ao desenvolver da entrevista, ele retificou tal informação, dizendo que essa gerência é limitada, e se resume ao ateste de gastos. Por isso chama de "meia descentralização" o que ocorre no momento. Em outro momento, chama de "falácia da institucionalização", pois:

a verba também não é gerida internamente [...] A gente não tem ainda uma autonomia na decisão do que fazer, como fazer, e quando fazer com a verba. A gente mal sabe a verba que nos cabe efetivamente, a cada departamento. Isso é uma coisa assim que eu nem sei se a própria diretoria (DEGD) [sabe]. A gente não sabe onde tá, se vai chegar...

Miguel chegou a falar da CAPES como "maior quebradora de acordo" com a UnB. Segundo fala da diretora da DEGD, em encontro já referido, o ano de 2014 o programa na UnB não recebeu verba para sua operacionalização, tendo a instituição com seu orçamento lidar com suas necessidades. E em uma das entrevistas se ouviu o

risco da oferta ser interrompida ainda esse ano, caso não receba verba para seu funcionamento.

Esse horizonte de fim do programa como possibilidade ambígua, de esperança de uma institucionalização completa, ou de retração da modalidade na instituição, foi também ressaltado pelos entrevistados. Segundo Felipe, o a distância "tem que ser institucionalizado, deixar de ser o programa UAB e ser a EAD na universidade". Também Bernardo falou: "o MEC deveria extinguir o programa para que ele se tornar orgânico e repassar para as universidades que estão envolvidas com EAD agora um orçamento maior [...] A médio prazo deveria ser um projeto para se terminar". Mas assim como falamos do dilema da bolsa do professor, nos questionamos até que ponto a EaD conseguiria se sustentar por conta própria da instituição, ainda mais no atual cenário político-econômico. Sendo a UAB uma política que iniciou um sistema nacional de EaD na educação superior pública, que talvez, pela própria iniciativa das universidades, não teria acontecido, como pensar a continuidade da EaD nesse caso? Essa é uma pergunta em aberto, e acreditamos que o ano de 2015 será decisivo para responder em quais contornos isso se resolverá.

Miguel disse algo que aponta diretamente a esse ponto crucial:

Olha, se depender de mim, a gente ia ter esse curso pro resto da vida [...]. Se depender de mim, esse programa não acabaria [...]. [Mas] É preciso esse fortalecimento. Vejo que a atual gestão da reitoria é muito nesse sentido da institucionalização. Essa gestão também tem prazo de validade. Enfim, quais serão os próximos reitores? Será que vão abraçar o ensino a distância? E também não é uma coisa que depende também de uma política de escala nacional... Então, por exemplo, hoje nós somos dependentes de Capes e de MEC. **Se a Capes resolver cortar, eu, sinceramente, a gente, vai ter que encerrar o curso. Não temos como fazer.** (grifos nossos)

A vontade da coordenação e sua expectativa esbarram nas condições externas à instituição, e da possibilidade de mudança de política interna da universidade. Aqui o fim do programa não é visto como sucesso do mesmo, mas como fracasso. Essa tensão sobre o significado do fim do programa, a nosso ver, diz respeito à ambiguidade do próprio programa como fomento e limite de institucionalização.

Decidimos deixar elementos da gestão, como a dinâmica da EaD nos colegiados e a representação discente, para tratar na dimensão comunitária, pois, nas falas dos

entrevistados, estas disseram em respeito diretamente sobre as dinâmicas de reconhecimento-pertencimento.

3.3.2 Dimensão didático-pedagógica

A condição precária e temporária dos tutores também foi um ponto muito problemático apontado nas pesquisas de Martins e Amaral (2011), Almeida (2014) e Novais e Fernandes (2011, p. 189). O programa e sua institucionalização são afetados negativamente com esse formato trabalhista via bolsas. Esse cenário é novamente semelhante ao destacado pela pesquisa de Losego (*apud* GRIPP; BARBOSA, 2014, p. 41) sobre a descentralização das universidades. Ele chama de "trabalho invisível" o envolvimento dos docentes com os outros centros, que possuem poucos funcionários permanentes para as mesmas missões da universidade-mãe.

Mesmo com tal precariedade e conflito, alguns coordenadores indicaram a permanência de tutores como um fator importante para o curso. A qualificação e experiência dos tutores também foram destacadas por vários coordenadores. Vários são da pós-graduação e possuem já experiência em outras ofertas da UAB. Em minha pesquisa anterior (PIMENTA; LOPES, 2014), os agentes comentaram do capital simbólico o fato de ser tutor UAB, que seria um dos motivos da permanência desses agentes. Além disso, como tutor, pude notar também a presença de tutores antigos e fortes vínculos de relações entre eles. Um nível de coesão que ocorre sob o signo a UAB, e menos da UnB.

Outro aspecto que uma entrevista exploratória nos chamou atenção, foi o fato de legalmente se permitir outros mediadores "substitutos" que não os docentes das universidades no a distância, e se proibir expressamente no presencial. Haveria aí já um conteúdo normativo? Bernardo, que já assumiu a direção da UAB na UnB, fala que o formato do presencial é inviável para atender a demanda reprimida por educação superior no país, sobretudo na diplomação de professores de educação básica. Parece que o "realismo" opera como justificativa para esse tratamento notoriamente desigual, além do argumento "técnico" de especificidade da modalidade. Antônio falou que no início se tinha uma perspectiva de que esses tutores fossem incorporados à instituição

como professores em início de carreira, mas cada vez mais se viu o distanciar dessa medida e o contrato temporário com tutores permaneceu.

A maioria dos coordenadores vislumbra ou demonstra algum nível de hibridização entre modalidades. Atualmente os PPP e fluxos do curso entre modalidade encontram-se já ou em vias de convergência. Esse esforços tem sido importante para superação da dualidade, como diz Miguel: "a nossa meta pra este ano é aproximar o EaD do presencial, então duas coisas distintas. Parece que é uma coisa aqui e outra coisa acolá". Na mesma entrevista, Jorge falou da perspectiva de desenvolver bacharelado e futuramente a pós-graduação a distância - antes impensável, agora "mais perto", pois já há questionamento dos alunos nesse sentido e "no trabalho final eles desenvolvem um projeto muito bom". Já Pedro, da área das artes, falou "a gente jamais faria um bacharelado a distância. A gente considera que isso é impossível dentro das ferramentas que a gente conhece hoje."

Mas isso não é uma constância. Na unidade acadêmica de Antônio, a Câmara Setorial de Graduação negou a equivalência entre mesmas matérias de modalidades diferentes, sendo simbólica a dualidade: duas matérias iguais, em duas modalidades, não podem se equivaler.

Também foi possível perceber uma influência do a distância no presencial. Jorge disse que trabalhar no âmbito UAB "ajudou a fazer uma série de mudanças [didáticas] no presencial". Um caso interessante nesse sentido foi a proposta apontada por Pedro:

a gente tem como meta estudar a possibilidade de fazer do próprio departamento [...] um polo e atender a região, por exemplo, no horário noturno, através de um curso semipresencial não vir todas as noites como eles vem.

Quanto aos polos e perfis de alunos, encontramos uma diversidade grande. Normalmente os agentes contrastam duas realidades discrepantes nesses pontos. Felipe fala de um resultado bom no polo de Ipatinga, Minas Gerais: boas notas, grupos de estudos, perspectiva acadêmica de formação. Já polos do Acre, em oposição, evasão de quase 70% na última entrada: "a gente já tem uma visão de que eles não estavam preparados para a EaD". O mesmo agente fala de uma "diferença qualitativa" entre o perfil das modalidades: "há uma diferença qualitativa, não há como negar [...] O aluno que entra no vestibular da universidade presencial tem um nível qualitativo altíssimo

[...], e nosso aluno EaD não tem o mesmo perfil que o presencial. [...] Tiveram outra educação de base". E aponta para características já presentes na literatura sobre EaD a nível nacional: diz respeito a alunos mais velhos, inseridos no mercado de trabalho e com família: "a maior parte dos nossos alunos que são desligados, quando eles pedem reintegração, [vemos que] são [por] problemas domésticos".

Na entrevista com Miguel e Jorge, também houve comparação entre polos em regiões mais desenvolvidas, com resultados melhores, e outros, no "Brasil profundo" (Miguel), onde se encaram realidades e situações únicas, assim como "experiências belíssimas" (Jorge). Casos de segunda ou terceira graduação, sucessos em pós-graduação ou em concursos, nas primeiras regiões, contrastam-se com realidade de alcoolismo, falta de condições financeiras para continuar com o curso, ou até despreparo psicológico para realizar obrigações do curso, como defesa de monografia, nas segundas.

Pedro e Bruno falam de diferentes estruturas físicas e disposição das prefeituras em atender o programa. Bruno falou que "se o polo não nos atende da forma que a gente gostaria que atendesse a gente, não [se] oferta novamente". Já o Pedro falou de um caso de suspensão de oferta pelo fato do município já possuir um curso presencial - uma política de prioridade oposta a Bruno.

De qualquer forma, é preocupante pensar que os municípios menos desenvolvidos, que deveriam ser o foco do programa serem excluídos de tal forma, ou apresentarem índices de aproveitamento muito baixos. Isso diz respeito a efetividade do programa: a quem se está atendendo de fato?

Quanto ao nível de atividades extracurriculares, foi constatada a existência de projetos de extensão, presencial ou a distância, nas férias ou no decorrer do semestre, e alguns casos raros de pesquisa. Felipe fala que em seu curso as atividades de extensão tem a intenção de ofertar uma formação complementar necessária aos estudantes. A semana universitária, evento anual com várias atividades extracurriculares e de extensão, foi um caso recorrente nesse assunto e trouxe uma variedade de relatos interessantes.

Em todos esses casos se sentiu um nível de voluntarismo muito grande. Pedro falou que um projeto de extensão que ocorre no *campus* e nos polos há anos, inclusive

nas semanas universitárias, e que resultou em um cargo que não encontramos em outras coordenações (coordenador de extensão), é feito "na marra", "virando o mundo de cabeça para baixo":

é muito difícil financiar, com a verba da UAB, a vinda desses alunos. A verba da UAB não paga vinda de alunos. [...] Então a gente faz o [projeto] na marra. No fundo, a gente faz na marra. A gente não tem nenhuma condição propícia para ele ser feito. [...] A cada ano ele fica por um fio, porque as pessoas falam "mas, meu deus, a gente tem que [...] virar o mundo de cabeça para baixo para conseguir trazer [os alunos]?".

Felipe relatou que na semana universitária de 2014 foi a primeira vez que um grupo de seu curso participou, após um problema de bloqueio de verba dias antes da viagem: "foi uma experiência catastrófica, pra ser bem sincera". Ao final, apenas os que conseguiram bancar suas despesas foram, um total de seis alunos.

Miguel já aponta que a participação na semana universitária fica mais a cargo de quem pode bancar suas despesas, mora mais próximo, ou seja, possuem melhores condições materiais, além de disposição. Isso também acontece, veremos, em atividades comunitárias como votação para direção da unidade acadêmica, em um caso que falaremos a seguir.

De qualquer forma, fica evidente que tais atividades ocorrem em vários momentos como um esforço voluntários e não previstos enquanto instituição. A ausência de atividades de pesquisa e extensão, também constatado no estudo de Novais e Fernandes sobre a UAB numa federal do país (2011, p. 196), alerta a existência de ensino, mas não educação ou universidade a distância, pois o programa "vem se desenvolvendo de acordo com os preceitos de ensino a distância e não de educação a distância, como se convencionou chamar o Sistema como um todo". A indissociabilidade do "tripé" (ensino, pesquisa extensão), como aparece no princípio pedagógico da UnB, e no próprio conceito de universidade na legislação brasileira, não é um fato na modalidade a distância, através dos relatos.

3.3.3 Dimensão comunitária

Quanto ao reconhecimento da comunidade acadêmica, em relação a modalidade a distância, os exemplos mais fortes e recorrentes foram os que traziam a dinâmica do tema EaD nos colegiados. Segundo as entrevistas, ali se concretizava o reconhecimento ou não da unidade acadêmica em relação ao curso da modalidade a distância. E este está em diferentes graus: temos desde uma aceitação completa ou quase completa, como nos exemplos de Pedro (no qual o colegiado "abraça" a modalidade e basicamente não entra em conflito com a coordenação do curso EaD) e Bernardo, que por sua vez diz

eu diria que hoje, basicamente, não tem rejeição. Nem todos os professores participam porque muitos estão em outros projetos, pós-doutorado, envolvidos em programas da Capes de bolsa de pesquisador, e não pode ter acúmulo de bolsa. [...] A grande maioria, diria pra você, tem adesão total e acredita no projeto que é o mais importante.

Até realidades como a do curso de Felipe, onde no colegiado "tem um grupo de colegas que são radicalmente, radicalmente não, claramente contra". Ou mesmo onde "os alunos [do presencial] nem sabem que o curso existe". Entre esses extremos encontramos perspectivas variadas de resistência-adesão, que se modificaram claramente ao longo do tempo, principalmente através da persistência dos agentes que apoiam o projeto. Bruno fala de resistências de um lado, ao mesmo tempo de uma adesão quase política e ideológica de outros professores, que inclusive rejeitam receber a bolsa. No entanto, diz que ainda falta

as pessoas vestirem a camisa, e falarem: o curso é do departamento e não só dos professores que entraram para trabalhar nele. Porque tem gente que ainda se nega a trabalhar. Mesmo com bolsa não se sentem atraídos pelo volume de trabalho que sabem que vão ter.

Miguel traz uma imagem interessante de "coexistência pacífica" entre os que apoiam e os que resistem à EaD:

Então, assim, isso não significa que as pessoas aderiram. Tem professores que não querem. Eles consideram o EaD como uma coisa à parte do departamento *x*. Isso pertence ao departamento, e eu sempre tô frisando: a UAB é parte do departamento *x*. Então, assim, tem resistência. A gente já escutou assim "devia fechar esse curso. Isso é uma bobagem, porque a Capes devia abrir universidades nessas cidades e não abrir curso a distância. Eu sou contra desde o início". Eu já escutei de tudo.

Bruno fala que o reconhecimento e sua problemática começaram a se tornar mais reais "a partir do momento que a DEGD tomou força, tomou corpo [...], porque antigamente existia uma coordenação UAB só, que decidia tudo". Ou seja, quando o programa deixou de ser clara e totalmente um programa paralelo da universidade e os cursos começaram a penetrar na realidade das unidades acadêmicas.

Esses dilemas da cultura institucional nos parece ser algo que apenas em longa data e pela permanência do programa serão resolvidos. Em quase uma década do programa, nesses departamentos, a EaD já encontrou agentes permanentes que farão sua defesa. Ainda Bruno, professor novo no departamento, falou que a resistência vem normalmente das pessoas mais velhas. E a tendência é que essas pessoas se aposentem. Não que a resolução desses dilemas se deu ou se dá sem disputa. Antônio, que descreveu um imenso desgaste pessoal dos agentes que coordenam e defendem a modalidade em sua unidade acadêmica, falou de uma imensa "disposição à exposição e ao desgaste" desses agentes pró-EaD.

Mesmo os cursos de Pedro e Bernardo, únicos cursos que também encontrei participação discente em eleições (no primeiro caso, de Centro Acadêmico, no outro, direção da unidade acadêmica) e que pareceram possuir mais adesão e reconhecimento, encontramos em seus discursos ainda a ausência de reconhecimento: Bernardo foi enfático em dizer que a EaD na UnB ainda se institucionalizou apenas em partes, e de um modo geral, a maioria dos cursos e comunidade acadêmica ainda são resistentes à ideia, e a modalidade ainda não faz parte da cultura universitária. Do mesmo modo, Pedro diz, de uma forma geral na instituição "ainda se avançou pouco [no reconhecimento], eu acho que ainda tem um preconceito muito grande com os alunos [do a distância]".

Usando a imagem de Zabalba (2004, 69), encontramos nesse contexto uma fomentação mútua de "filias" e "fobias": redes de solidariedade do grupo UAB e redes de oposição dos que não aderem ao programa. E dentre essa filia dos apoiadores podemos listar os tutores permanentes e os discentes, que juntos buscam construir suas identidades através dessa modalidade, ou da figura da UAB, realizando, em algum nível, a inclusão via exclusão que falamos atrás.

Sobre o sentimento de pertencimento com a UnB é unanimidade apontar seus limites. Miguel disse que "o aluno do EaD, pela própria formulação do curso, [...] é um aluno, vamos dizer, segregado". Para Bernardo:

aos estudantes, aí que tá [...], eu acho que ainda se dá de maneira muito restrita [a identificação]. Muito primária ainda. Quer dizer, não há ainda um envolvimento do aluno da EaD de que realmente ele pertence à UnB. Ele não conhece a UnB, a grande maioria provavelmente não conhece a UnB, não conhece a estrutura da universidade [...]. Basicamente não entendem a universidade.

Falamos da tese de Coulon (2008) da condição estudantil como um ofício e uma carreira. Para ele, isso inclui uma socialização inicial, onde o estudante adquire conhecimentos práticos e o "sentido o jogo" da instituição. Segundo Gripp e Barbosa (2014, p. 37) sobre o autor: "o iniciante precisa aprender a usar a instituição universitária [...] para se tornar, progressivamente um estudante e pertencer a esse novo universo". Nesse sentido, podemos perceber um vínculo outro do estudante a distância com a UnB, já que não foi possibilitado esse aprendizado muitas vezes prático presente no nível presencial. Felipe comentou, nesse sentido, que a presença e vivência do aluno do *campus* ajuda a ele ter dimensão do tamanho e complexidade da UnB, e que muitas vezes o aluno da EaD acha que a UnB é como um "colegiozinho de bairro". Já Pedro falou de uma das estratégias para o aluno sentir maior identificação em seu curso:

Uma outra opção que a gente implantou pra minimizar isso desde o início, pra favorecer esse sentimento de pertencimento e também ir, de certa forma, educando esse estudante pras possibilidades institucionais que ele tem, é uma disciplina chamada fundamentos do curso. Um dos primeiros exercícios dessa disciplina é navegar no site. Navegar no site e entender o que que tem ali, o que que é o PIBIC, um PIBEX o que que ele pode pedir pro Decanato de Graduação. O que que é o matriculaweb, como ele se vira sozinho, quais os editais pra aluno de graduação pra participação em evento, isso, aquilo. Então, assim, é um pouco ferramentalizar e instrumentalizar esse estudante para que ele possa usufruir do que ele tem direito.

A ausência dessa disciplina no presencial deve ser, por indução, pelo fato de tais conhecimentos serem transmitidos mais intensamente em processos informais. E como mostra Coulon (2008, p. 42), a transmissão formal dessas práticas tem suas limitações: ao se perguntar como o estudante se filia culturalmente a uma instituição/comunidade universitária, ele ressalta: "seguramente, não só de maneira acadêmica". Essa dimensão

simbólica, presente em qualquer processo de socialização, é por demais difusa e sutil para um planejamento a semelhança de saberes disciplinares. No mesmo sentido, comenta Dreyfus (2009, p. 46) em sua crítica à EaD e ao ciberespaço:

Like everyday commonsense understanding, cultural style is too embodied to be captured in a theory, and passed on by talking heads. It is simply passed on silently from body to body, yet it is what makes us human beings and provides the background against which all other learning is possible [...] if we were to leave our bodies behind and live in cyberspace, nurturing children and passing on one's variation of one's cultural style to them would become impossible.

A primeira opção a que Pedro se referia em sua fala anterior, era um projeto de extensão que envolve encontros presenciais e visitas ao *campus*. E a presencialidade apareceu, de um modo geral, com muita força nessa dimensão: esta parece ser um critério fundamental de fortalecimento ou não dessa identificação-reconhecimento³⁷ com e da instituição; de espaço de conhecimento prático sobre a instituição. Os coordenadores parecem notar isso, e seus esforços voluntários visando uma maior aproximação e atividades para além das disciplinas da plataforma virtual e/ou encontros sincrônicos via *web* conferência tentam suprir essa ausência de relações presenciais.

Quanto a um projeto de extensão de Pedro que envolve presencialidade: "em relação ao sentimento de pertença deles [discentes], a gente percebe, por exemplo, como um projeto como *y* muda completamente essa realidade". Já Felipe comenta que a vinda dos alunos ao *campus* é um "evento social, tem uma significação muito especial para eles"; "eles sentem muita falta desse contato [...], a gente sente que eles querem muito alguma coisa presencial". Antônio, no mesmo sentido, diz de um "deslumbre" dos alunos quando "pisam na instituição, sentam a instituição".

Felipe continua: "demora muito para ele [discente da EaD] se entender aluno da universidade [...]. Eles não se veem aqui dentro, [é] como se a UnB fosse um outro [...],

³⁷ Uma das graves falhas identificadas, quando da execução do roteiro de entrevista, foi de o roteiro não perguntar explicitamente os impactos da presencialidade, do encontro face-a-face, na equipe docente. Reforçaria o reconhecimento deles em relação ao programa e aos discentes? Em nossa argumentação aqui, visamos construir a noção de um processo de mão dupla (reconhecer-identificar), não sendo exagero prescindir da empiria nesse caso e projetar que, razoavelmente, a presencialidade também reforça os laços comunitários do lado da equipe docente. Aliás, o próprio momento em que se percebeu a falha foi numa conversa com um tutor a distância da disciplina em que o autor atuou, onde este expressou que o encontro presencial é mais "importante" para o docente, no caso, tutor, do que para o aluno.

e essa vinda ajuda muito nisso: entender os espaços, entender a dinâmica [...], pra se sentir aluno UnB". Com Bruno vemos da seguinte forma:

[eles] não estão aqui no *campus* [...]. Mas sempre que [se] vai aos polos, eles se sentem alunos UnB. Eles gostam de carregar esse nome da UnB, dizer que são alunos daqui. Infelizmente, falta eles participarem, virem mais ao *campus*. Isso é muito complicado. Muitos moram longe. Os que podem tão sempre por aqui, vêm, participam de algumas atividades que a gente faz. Semana de extensão a gente sempre quer trazer, é pouco mais difícil, claro.

Ainda para Miguel:

eles querem conhecer o professor fulano, e fulana, que eles veem a foto, a *web* conferência, mas não conhece pessoalmente, por exemplo. [...] Nossa, [quando] eles vêm pra Brasília, eles ficam loucos. Porque eles se sentem parte da Universidade de Brasília. [...] A gente retorna tão pouco para eles.

Por fim, em reunião pedagógica que participei como tutor, no primeiro semestre de 2015, escutei o seguinte relato: ao serem informados da impossibilidade de encontros presenciais naquele semestre, dada a ausência de verba, os alunos de um polo propuseram pagar, eles próprios, a viagem e estadia da equipe pedagógica.

Dreyfuss tem sido um dos autores a defender a importância da presencialidade na dinâmica educacional. E aqui vemos uma "sede de presencialidade"³⁸ dos alunos, que em algum nível se sentem UnB, ou o desejam. Parece claro que o programa, apesar dos encontros presenciais nos polos, previstos em lei, despreza essa dimensão que nos parece essencial através das entrevistas. Tais estudantes, segundo as entrevistas, não passam por um processo completo de rituais para que se insiram na comunidade universitária.

³⁸ Esse termo se aproxima do que Lopes de Sousa (2005, 2014) e Mitchell (2002) denominam "economia da presença". Tal termo possui semelhanças e diferenças entre os dois autores. No caso de Mitchell (2002), diz respeito a uma substituição das sociabilidades presenciais por outras fundadas em relações sociais por meio das NTICs. Já para Lopes de Sousa (2005, 2014), com tom mais crítico, a uma lógica prejudicial de poupança de tempo, recursos e esforços através das NTICs cujo risco é anular, nas relações político-pedagógicas, a dimensão da presencialidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central responder se entre a modalidade a distância (UAB) e presencial no nível da graduação na UnB existiria uma estratificação-hierarquização intrainstitucional, no caso dual. Com isso acreditávamos analisar uma forma concreta da continuidade da complexa reprodução educacional contemporânea em nossa conjuntura, que, como aponta o debate teórico através de autores como Bourdieu (2010), Dubet (2001), Prates (2007, 2010) e tantos outros, possui formatos mais sutis e paradoxais, como uma inclusão excludente (KUENZER, 2007). A originalidade do estudo reside, a nosso ver, em tratar da variável modalidade educacional dentro da problemática clássica da reprodução educacional.

Partindo-se da hipótese de que sim se encontraria uma dualidade intrainstitucional, como aponta uma parte significativa da literatura especializada, definiu-se uma estratégia metodológica. Nesta se incluem tanto revisão de literatura e utilização de base de dados sobre educação superior nacional, quanto análise dos documentos institucionais e das entrevistas semiestruturadas inéditas com coordenadores de cursos a distância da UnB. Com isso, pode-se analisar de forma aprofundada e embasada as problemáticas da institucionalização da modalidade educacional na universidade em questão.

Num primeiro momento do texto, buscamos contextualizar o programa UAB nas atuais mudanças e características da educação superior no Brasil e no mundo. Notaram-se significativas persistências dos impactos das desigualdades nos sistemas educacionais, assim como esforços, ainda instáveis e limitados, visando suas superações, dentre os quais o programa e a EaD se inserem.

Depois, discorremos sobre o histórico e estrutura da UnB, para, enfim, através de revisão de literatura, análise de documentos institucionais e das entrevistas com coordenadores de 6 cursos a distância da universidade, traçar as configurações das 3 dimensões de dualidade intrainstitucional que definimos para análise: gestão, didático-pedagógica e comunitária.

Diante do exposto ao longo dos capítulos, não se consegue alterar o diagnóstico de institucionalização parcial da EaD na UnB dado por Martins (2006), mesmo antes da UAB, mas podemos trazer mais concretude e atualidade a esse termo.

Através dos documentos e entrevistas, vê-se que houve um importante avanço na institucionalização, envolvendo todas as dimensões analisadas, desde o início da participação da UnB no sistema UAB. Sob nossa perspectiva teórica, isso não invalida em nada nossa hipótese, ao contrário, pode fortalecê-la, já que se espera dos formatos da reprodução atual algum nível de paradoxo e contradição – sendo esta sua singularidade e força dissimuladora. Elencamos exemplos desses avanços: manutenção de certa estabilidade até 2015; reconhecimento explícito da EaD nos documentos da administração superior, assim como contínuas estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento; a consolidação da DEGD; maior participação das unidades acadêmicas e reconhecimento da coordenação a distância; algumas convergências no nível didático-pedagógico e da administração acadêmica, como os PPP; permanência de agentes voluntariosos e defensores da modalidade e do programa.

Por outro lado, ficou claro ainda que a institucionalização, de forma geral, encontra tanto barreiras externas, provindas do nível legal-normativo e do próprio formato do programa, além da ausência de recursos diversos, quanto de níveis internos, pela resistência de agentes e estruturas em não reconhecerem e incorporarem o programa e a modalidade enquanto universidade. A vinculação e condição trabalhista dos agentes, principalmente os técnico-administrativos e os tutores, a infraestrutura interna e dos polos também se mostram precários. O currículo e a formação do discente a distância são claramente mais limitados, rígidos, e não incluem de forma satisfatória a extensão, a pesquisa, e a vida comunitária, deixando as dinâmicas de identificação-reconhecimento entre agentes do programa e a universidade extremamente frágeis e pontuais.

Assim, além da institucionalização parcial, também podemos, na linha de Heringer e Honorato (2014, p. 316), falar de uma inclusão parcial do estudante EaD enquanto membro da IPES como instituição e também comunidade, ou o que Coulon (2008, p. 42) chama de "membro nativo", no sentido didático e comunitário. Apesar de benefícios quanto a custos, o programa perde por se ausentar da presencialidade e demais dispositivos que ela traz. A UAB, sob a UnB, através de nossos resultados, peca

na construção de uma cidadania universitária, ou ao menos constitui uma muito peculiar e distante da vida acadêmica do presencial. Na mesma via, ainda que oficialmente a UAB seja, nesse caso, uma universidade pública, modelo institucional de prestígio e qualidade em nosso sistema educacional nacional, a configuração em torno da modalidade a exclui de uma gama de recursos que a princípio deveriam ser acionados.

As operações institucionais, didáticas e relações comunitárias dos cursos via sistema UAB, na UnB, em vários aspectos, passam ao largo, ou, como diz Lopes de Souza *et al.* (2012, p. 290) são "paralela[s]", da unidade acadêmica e da modalidade presencial, fundando-se assim uma visível dualidade. Mais que isso: uma dualidade desnivelada, hierarquizada, onde o a distância é o polo desprivilegiado. E, daí, torna-se possível afirmar que o programa se mostrou ser nem igualitário, dada as disparidades institucionais entre modalidades, nem equitativo, tendo em vista que não traz maior apoio institucional aos que mais precisam, os alvos da política de inclusão que é a UAB.

Confirma-se, ao fim, nossa hipótese inicial, baseada no suporte teórico e na literatura já em curso sobre o fenômeno, e os limites dessa política no caso analisado, dado sua realidade de diferenciação interna via modalidade educacional que se oculta sob a sigla de uma IPES e diz respeito a um novo modo mais sofisticado e complexo de reprodução, que conserva exclusões em meio a inclusões.

Avaliando criticamente o trabalho, não temos dúvidas de que a EaD é um objeto que merece cada vez mais atenção e espaço no debate da sociologia da educação, e se espera que esse trabalho tenha ratificado tal posição. Quanto à metodologia, a integração das dimensões mais formais e informais como focos de análise, numa concepção ampla de institucionalização, mostrou-se bastante acertada e produtiva para compreender as novas formas e facetas da reprodução educacional sob um viés sociológico. Contudo, deve-se confessar que houve dificuldade, em vários momentos da pesquisa, de se separar o campo específico de cada dimensão - ocorrendo sempre algum nível de arbitrariedade, como pode ser visto. Parece-nos que tais dimensões podem ser aprofundadas, corrigidas e aplicadas em outras instituições que fazem parte do sistema UAB, inclusive através de estudos comparativos e de larga escala.

O trabalho, obviamente, apresentou vários limites. A dimensão comunitária foi o elemento mais debilmente construído. A metodologia utilizada e os agentes

participantes das entrevistas são claros limitadores quando se visa compreender as dinâmicas de identificação-reconhecimento, sobretudo por parte dos discentes. Futuras pesquisas exigiriam um esforço mais etnográfico nesse sentido.

Outra limitação do trabalho diz respeito à veloz conjuntura na qual este foi feito, o que torna, como dito mais de uma vez aqui, qualquer prognóstico quase impossível e a validade dos seus resultados bem curta.

Embora não tenha sido uma pretensão desse trabalho ser uma avaliação de política pública, tal acabou sendo feito, em graus variados. Sendo assim, sua "utilidade" a nível prático pode ser acionada tanto para gestores, professores, mas também pelos discentes, os mais diretamente interessados em efetivar seus próprios direitos.

5. REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educ. rev.**, Curitiba , n. spe4, p. 37-52, 2014 .

ALMEIDA, Onilia Cristina de Souza de. **Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALMEIDA, Rebecca Samara Fidelis de. Precarização do trabalho na educação á distância: condições de trabalho do tutor virtual no sistema UAB/UnB. In: II Encontro Internacional Teoria do Valor Trabalho e Ciências Sociais. **ANAIS eletrônicos...** Brasília, 2014. p. 853-866.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH**. 2007, vol.20, n.49, p. 35-46.

ARETIO, Lorenzo García. Historia de la Educación a Distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. v. 2, n. 1, p. 11-40. 1999.

BALBACHEVSKY, E. Higher Education in Brasil: different worlds and diverse beliefs. **Comparative and International Higher Education**, v. 5, p. 71-74, 2014.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: _____. (Org). **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. 1. ed. RIO DE JANEIRO: 7Letras, 2014, p. 51-70.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____, W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 189-217.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. (org.). **A miséria do mundo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A Profissão de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CORBUCCI, P. R. Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil. Brasília: IPEA, 2014. (**Texto para Discussão n. 1950**).

COULON, Alain. Introdução. In: _____. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 31-46.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil:** implementação e previsões. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educ. Soc.** 2004, vol.25, n.87, p. 423-460.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. **Sociologia, Problemas e Práticas.** 2004, n.45, p. 131-143.

_____. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Rev. Bras. Educ.** 2002, n.21, p. 5-16.

DREYFUS, Hubert L. **On the internet.** 2. ed. New York: Routledge, 2009.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 17, maio/ago. 2001. p. 5-19.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 191-234.

CUNHA. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology:** a critical theory revisited. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2002.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; GOMES, Ana Lúcia de Abreu. Trajetórias das licenciaturas da UnB: em busca de um olhar qualificado sobre a Educação a Distância. In: FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). **Trajetórias das licenciaturas da UnB:** EaD em foco. Brasília: 2012, EdUnB, p. 11-25.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, Dec. 2008.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília**. Brasília: Editora da UnB, 2014.

GÓMEZ, Carlota Guzmán. Reflecciones em torno a la condición estudiantil em los noventa: los aportes de la sociología francesa. **Perfiles Educativos**. v. 24. n. 97-98. México, p. 38-56.

GRIPP, Glícia; BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo. In: _____. (Org). **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 19-49.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. Ligia O. (Org). **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. 1. ed. RIO DE JANEIRO: 7Letras, 2014, p. 315-350.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.** 2007, vol.28, n.100, p. 1153-1178.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. O curso de Pedagogia a distância FE/UnB: contexto, proposta, oferta, avanços e desafios. In: FERNANDES, Maria Lidia Bueno; *et al.* **Tessituras & Tramas: refletindo sobre a experiência da licenciatura em Pedagogia a distância na FE/UnB**. Brasília: Edunb, 2014, p. 17-38.

LOPES DE SOUSA, Carlos Alberto. A pesquisa no ensinar e aprender em e no entorno de ambientes conectados virtualmente e presencialmente: riscos e possibilidades. In: FERNANDES, Maria Lidia Bueno; *et al.* **Tessituras & Tramas: refletindo sobre a experiência da licenciatura em Pedagogia a distância na FE/UnB**. Brasília: Edunb, 2014, p. 175-200.

_____. **ONGs e Internet: Da Ação Educativa e Política no Lugar ao Ciberespaço**. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia)- PUC-SP, São Paulo, 2005.

_____.; AIRES, Carmenísia Jacobina y GONCALVES DE FARIA LOPES, Ruth. La noción de sujeto implicado en la formación docente en una comunidad de trabajo y

aprendizaje en red (CTAR) en la enseñanza superior pública. **Estud. pedagóg.**, vol.38, n.1, 2012. p. 285-295.

MARTINS, Carlos Benedito. Prefácio. In: PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea** - O caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

_____. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro?. **Sociologias** (UFRGS. Impresso), v. 29, p. 100-127, 2012.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. ; AMARAL, M. C. M. . A Universidade Aberta do Brasil e a Massificação do Ensino Superior. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011, Curitiba. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, realizado em Curitiba-PR, de 26 a 29 de julho de 2011, 2011. v. XV. p. 1-18.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de 1979 a junho de 2006**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MITCHELL, William J. **A vida urbana** - mas não como a conhecemos. São Paulo: SENAC, 2002.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 127, Jun. 2014, p. 417-441.

MOURA; Márcia Abrahão; IMBROISI, Denise. Ensino de graduação a distância na Universidade de Brasília: institucionalização e convergência com ensino presencial. In: FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). **Trajelórias das licenciaturas da UnB: EaD em foco**. Brasília: 2012, EdUnB, p. 27-49.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. **Apresentação no Congresso de 2012 da LASA**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Enseñanza Superior en Brasil y las políticas de inclusión social. **Páginas de Educación**, vol.7, n.2, jul-dez 2014. Montevideo, p. 299-320.

NOVAIS, Sueli Menelau de; FERNANDES Antônio Sérgio Araújo. A Institucionalização do Ensino a Distância no Brasil: o caso da Graduação em

Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 29, p. 152-172, jan/abr 2011.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educ. rev.** 2014, vol.30, n.3, p. 267-289.

PINTO JUNIOR, Glenio do Couto; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação. **Avaliação (Campinas)**. 2014, vol.19, n.1, p. 227-249.

PRATES, Antonio A. P. Ampliação do Sistema de Ensino Superior nas Sociedades Contemporânea no final do sec. XX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional - o caso brasileiro. **Estudos de Sociologia**, v. 15, p. 125-146, 2010.

_____. Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**. 2007, n.17, p. 102-123.

_____; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea - O caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

ROCHA, Ana Marilis Guimarães *et al.* Traços, riscos e bordados constituintes da história do programa Universidade Aberta do Brasil na UnB. In: FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). **Trajetórias das licenciaturas da UnB: EaD em foco**. Brasília: 2012, EdUnB, p. 81-113.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: BARBOSA, M. Ligia O. (Org). **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 103-128.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **A questão da inclusão social na Universidade Brasileira**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2015.

_____. Os desafios da educação no Brasil. In: _____.; BROCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 9-50.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial** 30, p. 103-156. 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, 1999. p. 451-471.

SILVA, Matheus Faleiros. **Expansão do ensino superior e diferenciação institucional**: uma análise comparativa do efeito dos modelos clássicos e vocacionais sobre o status operacional de seus egressos. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Nelson do V. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: _____. HASENBALG, C. (Orgs.), **Origens e Destinos**: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003. p. 105-138.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em tempos globalizados. **Sociologias**. 2012, vol.14, n.29, p. 72-99.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANNEY, João; ROESLER, Jucimara. Educación superior a distância en Brasil. In: _____.; VITALE, Cláudio Rama (Coord.). **La Educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe**: realidades y tendencias. Unisul: 2010, p. 37-60.

VAN ZANTEN, Agnès. New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. **European Educational Research Journal**, v. 4, n. 3, 2005, p. 155-169.

VILELA, Elaine Meire; COLLARES, Ana Cristina Murta. Origens e destinos sociais: pode a escola quebrar essa ligação? **Revista Teoria & Sociedade**. n. 17, jul-dez, 2009. p. 62-93.

VITALE, Cláudio Rama. La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento? **Apertura**, vol. 7, núm. 6, noviembre, 2007, p. 32-49.

_____. **La reforma de la virtualización de la universidad**: El nacimiento de la educación digital. México: EDG Virtual, 2012.

_____. La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina. **Revista iberoamericana de educación a distancia**, Vol. 13, n. 1, 2010. p. 39-72.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Os estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior**. Porto Alegre: Solidus, 2009.

Sítios eletrônicos e base de dados:

Censo da Educação Superior - INEP. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

DED-CAPES - Educação a Distância. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/>

Diretoria de Ensino de Graduação a Distância - UnB. Disponível em:
<http://www.ead.unb.br/>

Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>

Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

Secretaria de Administração Acadêmica - UnB. Disponível em:
<https://matriculaweb.unb.br/>

Top Universities. Disponível em: <http://www.topuniversities.com/>

UnB - História da Universidade de Brasília. Disponível em:
<http://www.unb.br/unb/historia/resumo.php>. Acesso em: 29 de março de 2015.

UnB - Linha do tempo - UnB 50 anos. Disponível em:
<http://www.unb50anos.com.br/index.php/linha>. Acesso em: 29 de março de 2015.

UnB - Linha do tempo. 2006. Disponível em:
http://www.unb.br/unb/historia/linha_do_tempo/60/index.php. Acesso em: 29 de março de 2015.

UnB - Principais capítulos. Disponível em:
http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos. Acesso em: 29 de março de 2015.

UnB/DPO - UnB em Números - 2013. Disponível em:
http://www.dpo.unb.br/dados_institucional.php. Acesso em: 29 de março de 2015.

Universidade Aberta do Brasil - CAPES. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>

Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.unb.br/>

Legislação

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

_____. **Decreto n° 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. **Decreto n° 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 8.389**, de 7 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a execução orçamentária dos órgãos, dos fundos e das entidades do Poder Executivo até a publicação da Lei Orçamentária de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n° 3.998**, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências.

_____. **Lei n° 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____. **Lei n° 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. **Lei n° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. **Projeto de Lei 5797/2009**. Altera o art. 1º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e o art. 1º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, para dispor que os benefícios no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e do Programa Universidade para Todos - PROUNI são aplicáveis a cursos superiores presenciais ou à distância.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n° 4.059**, de 10 de dezembro de 2004.

_____. Resolução **CD/FNDE n° 26**, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

Documentos, reportagens, relatórios e apresentações

ABED. **Censo EaD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014.

ALTBACH, Philip G. *et al.* **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.** 2009.

CNI-IBOPE. **Retratos da educação brasileira: educação a distância.** Brasília, CNI, 2014.

COC. **Manifestação da Comissão Organizadora da Consulta para escolha do Reitor/Reitora da Universidade de Brasília (2012-2016) a respeito do voto de aposentados (docentes e técnico-administrativos) e alunos à distância.** Brasília, UnB, 2012.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2013.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância.** Brasília, 2014.

COSTA, Luiz Cláudio. **Apresentação - O Plano nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12082&Itemid=> . Acesso em: 07 de set. de 2015.

MCKINSEY & COMPANY. **Offline and falling behind: Barriers to Internet adoption.** 2014. Disponível em: www.mckinsey.com. Acesso: 22 de set. de 2015.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, 2007.

MEC/INEP. **Apresentação - Censo da Educação Superior 2013.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2015.

MEC/INEP. **Censo da educação superior 2011: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2013.

_____. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2014.

MEC/UAB/CAPES. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. 2013.

MOURA, Ana Lúcia; *et al.* **UnB cumpre 99% das metas de expansão de vagas do Reuni**. 06/06/2012. Secretaria de Comunicação da UnB. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6678>. Acesso em: 25 de mar. de 2015.

SUZUKI, Erika. **1ª reunião do Consuni marca o início do ano na UnB**. 02/03/2015. Secretaria de Comunicação da UnB. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=9283>. Acesso em: 25 de mar. 2015.

UnB. **Ato do Decanato de Ensino de Graduação N. 024/2010**. Brasília, UnB: 2010.

UnB. **Ato do Decanato de Ensino de Graduação N.002 /2009**. Brasília, UnB: 2009.

UnB. **Documento aprovado na da 339ª reunião do conselho universitário, realizada em 04/07/2008**. UnB: 2008.

UnB. **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília, UnB: 2011.

UnB. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília, UnB: 2011.

UnB/CEPE. **N 92/ 2009 Regulamenta a distribuição de carga horária docente na Universidade de Brasília**. Brasília, UnB: 2009.

UnB/DEGD. **Diretoria de Ensino de Graduação a Distância - Gestão 2013-2015**. Brasília, UnB: 2014.

UnB/DEGD. EaD/UnB: **Cursos de licenciatura a distância no âmbito do sistema da UAB - Universidade Aberta do Brasil - 2013/2014**. Brasília, UnB: 2013.

UnB/DEGD. **Educação a Distância 2013/2014**. Brasília, UnB: 2014.

UnB/DEGD. **O sistema UAB não pode parar**. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/index.php/506-o-sistema-uab-nao-pode-parar> . Acesso em: 06 set. 2015.

UnB/DPO. **Anuário Estatístico 2014 (2009-2013)**. Brasília, UnB: 2014a.

UnB/DPO. **Bases do planejamento estratégico 2011 a 2015**. Brasília, UnB: 2011a.

UnB/DPO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2017**. Brasília, UnB: 2014b.

UnB/DPO. **Relatório de Autoavaliação Institucional Exercício 2010**. Brasília, UnB: 2011b.

UnB/DPO. **Relatório de Autoavaliação Institucional Exercício 2011**. Brasília, UnB: 2012a.

UnB/DPO. **Relatório de Autoavaliação Institucional Exercício 2012**. Brasília, UnB: 2013a.

UnB/DPO. **Relatório de Autoavaliação Institucional Exercício 2013**. Brasília, UnB: 2014c.

UnB/DPO. **Relatório de Autoavaliação Institucional Exercício 2014**. Brasília, UnB: 2015a.

UnB/DPO. **Relatório de gestão - 2010**. Brasília, UnB: 2011c.

UnB/DPO. **Relatório de gestão - exercício 2013**. Brasília, UnB: 2014d.

UnB/DPO. **Relatório de gestão - exercício 2014**. Brasília, UnB: 2015b.

UnB/DPO. **Relatório de gestão do exercício 2011**. Brasília, UnB: 2012b.

UnB/DPO. **Relatório de gestão do exercício 2012**. Brasília, UnB: 2013b.

UnB/Secretaria de Planejamento. **Relatório anual de gestão - 2005**. Brasília, UnB: 2006.

UnB/Secretaria de Planejamento. **Relatório anual de gestão - 2006**. Brasília, UnB: 2007.

UnB/Secretaria de Planejamento. **Relatório anual de gestão - 2007**. Brasília, UnB: 2008.

UnB/Secretaria de Planejamento. **Relatório de gestão - 2008**. Brasília, UnB: 2009.

UnB/Secretaria de Planejamento. **Relatório de gestão do exercício - 2009**. Brasília, UnB: 2010.

UNESCO. **Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos** Relatório Conciso - O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. 2014.

VIANNEY, João. **Educação Superior a Distância** - O perfil dos alunos, os Resultados no ENADE, e a Representação Social da Educação a Distância. Apresentação no Senado Federal, 2011. Disponível em: http://www.senado.leg.br/comissoes/ce/ap/AP20111109_Joao_Vianney.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2015.

6. APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Poderia me contar sobre como chegou a esse/aquele cargo?
2. Já possuía relação com a EaD antes dele?
3. Na sua unidade acadêmica como a EaD é administrada (pessoal, estrutura)?
4. Como avalia a qualificação e o empenho dos agentes da equipe pedagógica (tutores, professores) e administrativa?
5. Como a EaD é tratada dentro dos colegiados?
6. Os alunos e tutores possuem representação institucional e poder de voto nos espaços deliberativos da universidade, como eleições para direções?
7. A política da UnB em relação à institucionalização dos cursos de graduação tem sido a integração com a modalidade presencial e a ampliação do papel das unidades acadêmicas. Qual sua avaliação desse processo?
8. Você é a favor da contabilização plena de horas dos professores do a distância?
9. Se pudesse revisaria o sistema de tutoria, no que tange a sua vinculação institucional?
10. Há diferenças entre os projetos político-pedagógicos das modalidades do curso na sua unidade acadêmica?
11. As ementas e programas das disciplinas do presencial sofrem alterações no a distância?
12. Poderia me relatar como é o processo de matrícula distância e suas especificidades?
13. Poderia me falar um pouco do perfil do aluno a distância?
14. Funciona pesquisa, monitoria, extensão e outras atividades extracurriculares via EaD?
15. Como avalia a situação e administração dos recursos tecnológicos e didáticos na instituição e nos polos?
16. Há muitas diferenças entre os polos e as regiões atendidas pelo curso?
17. Como avalia o reconhecimento da comunidade e gestão universitária em relação a modalidade a distância?
18. Em relação aos alunos e tutores, qual sua impressão em relação ao sentimento pertencimento deles com a instituição?
19. Há perspectiva de que nesse ano ocorram muitas mudanças no sistema. Você possui alguma hipótese do que acontecerá com o programa na UnB a longo prazo?
20. Examinando sua trajetória quais avanços e retrocessos você sente em relação à EaD na UnB?