UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS MENEZES DE SOUZA JÚNIOR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NO POLO PRESENCIAL “SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE" EM ESTÂNCIA/SERGIPE

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2014

CARLOS MENEZES DE SOUZA JÚNIOR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NO POLO PRESENCIAL “SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE" EM ESTÂNCIA/SERGIPE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eliana Sampaio Romão

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S729f

Souza Júnior, Carlos Menezes de.

Formação de professores na educação pública a distância: um estudo no polo presencial “Senador Júlio César Leite” em Estância/Sergipe / Carlos Menezes de Souza Júnior; orientadora Eliana Sampaio Romão. – São Cristóvão, 2014.

236 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Professores - Formação. 2. Ensino a distância. 3. Avaliação educacional. I. Romão, Eliana Sampaio, orient. II. Título.

CDU 371.13

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS MENESES DE SOUZA JÚNIOR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NO POLO PRESENCIAL "SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE/ ESTÂNCIA/SERGIPE".

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 19. 08. 2014

Prof.ª Dr.ª Eliana Sampaio Romão (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Maria Neide Sobral
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP-SP

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha saudosa e virtuosa mãe, mulher corajosa, batalhadora, que soube, com sabedoria, embora solitariamente, me conduzir para o caminho da retidão, e do bem; que sempre me supriu de todas as necessidades, com destaque para os valores essenciais à vida humana, como o amor e o respeito à diversidade. Uma grande educadora que, mesmo sem estudos superiores, educou várias gerações com excelência. Tive o privilégio de tê-la como professora e assim fui agraciado duplamente.

À minha esposa, Aurenitha, simplesmente Loura, que, com seu jeito único, me acompanha em todos os meus projetos e me faz completo, minha amante insubstituível.

Aos meus filhos Iago Nathan e Adriel Felipo, lindos e únicos. Com eles aprendo a cada dia a missão de educar. Em nossa relação não faltam amor, cumplicidade, afeto e respeito. Amor que não se mede.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Eliana Sampaio Romão, minha referência intelectual. Mudou a minha vida para sempre. Com ela aprendi a ser pesquisador, a compreender a arte de professorar com foco nas práticas "humanizadeiras", a ser mais poético, a ser mais pai e esposo e, acima de tudo, a ser mais gente, a levar a vida com mais vagar e paciência. Aprendi também a ser mais cidadão- a lutar por aquilo que nos é de direito. A coerência é a sua marca maior: como ser humano é, de fato, aquilo que demonstram suas obras marcantes, suas aulas inesquecíveis, sua oratória encantatória. O que sinto tem nome: ADMIRAÇÃO. Tive a "sorte" de sua forte presença cruzar a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Nesta vida não caminhamos sozinhos. Nossa trajetória é construída por meio das relações sociais. Sinto-me privilegiado por estabelecer conexões com seres tão especiais.

Agradeço, portanto:

A Deus. Ainda que para muitos cientistas este agradecimento é inadequado a um trabalho científico, esta expressão de amor, para mim, aqui declarada se faz extremamente necessária, pois Este ocupa o centro da minha vida. A Ele devo toda honra e toda glória.

À Prof.ª Dr.ª Lílian Cristina Monteiro França, referência tanto intelectual quanto de ser humano humilde e prestativo. A ela devo as primeiras orientações do meu projeto de pesquisa antes de ser levado para a apreciação da banca examinadora do processo seletivo.

Aos professores Dr. José Maria Aleluia Oliveira, Drª. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus e a Dr.ª Tacyana Ramos, membros da banca examinadora do processo seletivo de acesso ao Mestrado. Por meio de uma condução séria e rigorosa do processo de seleção eles permitiram o início da realização deste sonho.

A todos os professores que participaram da minha trajetória acadêmica, desde a minha base educacional. Destaco aqui os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em especial à Prof.ª Dr.ª Maria Inêz Oliveira Araújo, que com todos os seus ensinamentos tornou-me mais pesquisador e humano. Todos eles cuidaram da minha permanência com conclusão no curso. Todos eles contribuíram significativamente para a elevação dos meus horizontes.

Aos professores que participaram da minha banca examinadora, Dr. César Aparecido Nunes e Dr.ª Maria Neide Sobral, pelas significativas contribuições para o aprimoramento deste trabalho científico. Estes se dedicaram, com primor, ao aperfeiçoamento da qualidade desta pesquisa. Ao primeiro, em especial, por ter visto neste trabalho características de uma tese, fato que me fortaleceu, enquanto homem que deve primar por qualidade em tudo que faz e enquanto pesquisador, atento à relevância das suas obras.

A todos os sujeitos entrevistados na minha pesquisa, principalmente os estudantes do Polo "Senador Júlio César Leite" do Programa Universidade Aberta do Brasil da cidade de Estância. Estes foram fundamentais na construção deste trabalho. Para eles, todo este trabalho foi realizado. Destaco também as grandes contribuições da secretária acadêmica do polo em questão, Emanuella Wanus Barreto Siqueira e a diretora pedagógica do CESAD/UFS, a Prof.ª Mestra Clotilde Farias de Sousa. Todos estes sujeitos se revelaram guerreiros e batalhadores:

lutaram/lutam diariamente para manterem viva a chama da esperança por uma Ead pública democrática.

Ao Magnífico Reitor do Instituto Federal de Sergipe, o Prof. Mestre Ailton Ribeiro de Oliveira, que normatizou o direito de afastamento para estudo dos técnicos administrativos nesta instituição. Esta atenção ao que é de direito demonstra a sua valorização à nossa formação. Não uma formação qualquer, mas uma formação com qualidade, com tempo para se dedicar aos estudos.

Ao querido companheiro do Rotary Club de Estância, José Wellington de Almeida Siqueira, pela sua sensibilidade e generosidade.

Ao ex-prefeito de Estância, Ivan Santos Leite, pelas diversas oportunidades profissionais que me concedeu, inclusive a de ser coordenador do polo de apoio presencial do Programa Universidade Aberta do Brasil, fato que deu origem a esta pesquisa.

A todos os meus familiares, especialmente às minhas tias Denise Carvalho Costa, Dinorah Carvalho Costa da Cunha, Clarisse Mesquita de Menezes e Nivalda Maria Costa Rezende; à minha mãe emprestada, Cremildes dos Santos Almeida, à minha irmã Avanúzia Dias da Silva Falcão e à minha madrinha Tereza Cristina Menezes Macedo, por tentarem suprir a ausência presente da minha saudosa mãe.

A todos os amigos, sem distinção, em especial àqueles do grupo "Amigos fiéis", aos do Clube dos Amigos, a Jairlene Araújo Dias de Oliveira, a Manoel Messias Menezes Santos e à família Fontes, por toda torcida e força. E aos amigos de todas as horas, Antônio Iliseu Loures, meu quase co-orientador e João Manoel Santos Oliveira, por toda presteza e auxílio indispensável durante este tempo de pesquisa.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Sergipe - campus Estância, por suportarem a minha ausência em meio a um reduzido número de servidores em atividade laboral.

Enfim, a todos os colegas de programa, especialmente a Adriana Alves Novais Souza e a Leandro dos Santos, pela possibilidade da rica construção de conhecimento estabelecida durante este percurso e a todos os funcionários do PPGED, em especial a Eanes Correia pela cordialidade de sempre.

Gosto de agradecer, afinal aprendi com a minha saudosa mãe que "a gratidão é música para a alma."

A todos vocês, o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente estudo compreende, com ênfase nas tensões mais marcantes, o percurso de formação de professores na Educação a distância (Ead) em Sergipe, sob a égide do princípio da democratização - com acesso, permanência e qualidade. Ainda sinaliza proposições de melhorias para estes cursos que têm como instituição formadora a Universidade Federal de Sergipe (UFS), dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Governo Federal. O estudo de caso realizado no polo "Senador Júlio César Leite", localizado em Estância-SE, utilizou-se de uma abordagem qualitativa que se valeu de dados quantitativos para o aprofundamento da análise do fenômeno estudado. Esta triangulação - a análise de documentos, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas - foram os procedimentos utilizados para validar os resultados desta pesquisa. Este trabalho constata a existência de um contexto adequado para a implantação do referido programa e a escolha de formas de acesso coerentes com os princípios do programa que visam atingir à classe trabalhadora. Tensões como a cultura dos estudantes *versus* a nova cultura, a aprovação *versus* a reprovação e a presença *versus* a ausência contribuíram para a desistência de muitos alunos neste itinerário de formação. Diferentes constatações foram feitas, dentre as quais avultam falhas no Sistema de Avaliação e no Sistema de Comunicação. Esta realidade, se já é delicada frente aos limites do sistema de avaliação às avessas, tende a se agravar com um sistema de comunicação que não passa de apenas informações, em vez de relação e conhecimento. Os estudantes pagaram, todavia, um preço alto: uma aprendizagem individualizada, marcada pela solidão e pelo sofrimento. A UFS, por meio da Ead, está longe de contribuir como deveria com a democratização da Educação superior no estado: cuidaram do acesso, mas esqueceram de cuidar da permanência de seus estudantes e da qualidade dos serviços prestados. Faz-se necessário assegurar a qualidade a partir dos princípios do acesso com igualdade, permanência e resultados. Ampliar oportunidade de formação para quem, muitas vezes, não a tem na sua forma convencional é cada vez mais aceito e exige um conjunto de competências, porém o envolvimento das pessoas - partícipes nesse processo de formação - é o mais importante.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação de Professor. Democratização. Sistema de Avaliação. Sistema de Comunicação.

ABSTRACT

This study comprises, with emphasis on the most striking tensions, the path of professors' training in Distance Learning (DL) in Sergipe, under the aegis of the principle of democratization - with access, retention and quality. It signs proposals for improvements to these courses that have as leading institution the Federal University of Sergipe (Universidade Federal de Sergipe, UFS) within the Program Open University of Brazil (Universidade Aberta do Brasil, UAB) of the Federal Government. The case study carried out in Polo "Senador Júlio César Leite" - Estância - SE - used a qualitative approach that drew upon for quantitative data to deepen the analysis of the studied phenomenon. This triangulation - document analysis, use of questionnaires and semi-structured interviews conduction - were the procedures used to validate the results of this research. This paper notes the existence of a suitable context for the implementation of the mentioned program and the choice of ways of access consistent with the principles of the program aimed at achieving the working class. Tensions as the culture of the students x the new culture, approval x disapproval, presence x absence contributed to the withdrawal of many on this learning journey. Different findings were made, including large failures in the Assessment System and in the Communication System. If this reality is already delicate face the limits of the system of reverse evaluation, it gets worse with a communication system that is nothing more than just information, rather than relation and knowledge. It was paid, however, a high price: the individualized learning, marked by loneliness and suffering. UFS through DL, is far from contributing as it should to the democratization of Higher Education in the state. The access was taken care, but it was forgotten to take care of the permanence of students and the quality of the provided services. It is necessary to ensure quality from the principles of equal access, retention and results. Expanding training opportunities for those who often do not have them in its conventional form is increasingly accepted and demands a set of requirements, but the involvement of people - participants in this training process - is the most important.

Keywords: Distance Learning; Professor Training; Democratization; Assessment System; Communication System.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores com formação em nível Superior no Brasil..... 33
Tabela 2 - Tabela comparativa com formação em nível superior no Brasil.....35
Tabela 3 - Situação dos polos por região.....54
Tabela 4 - Matrículas na UFS: presencial e a distância.....58
Tabela 5 - Evolução do IDEB em Estância.....65
Tabela 6 - Candidatos inscritos no 1º vestibular UAB para o polo Estância.....73
Tabela 7 - Candidatos inscritos no Polo Estância nos 4 vestibulares da UAB.....74
Tabela 8 - Perfil dos candidatos inscritos no 1º vestibular UAB no Polo Estância: Faixa Etária e Gênero.....74
Tabela 9 - Primeiros Estudantes: Faixa Etária.....75
Tabela 10 - Primeiros Estudantes: Renda familiar..... 76
Tabela 11 - Avaliação dos primeiros Estudantes de uma das Semanas Acadêmicas realizadas no polo.....80
Tabela 12 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Matemática.....92
Tabela 13 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Física.....97
Tabela 14 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Química.....97
Tabela 15 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas.....98
Tabela 16 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Letras Português.....101
Tabela 17 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Geografia.....102
Tabela 18 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em História.....102
Tabela 19 - Estudantes primeiros licenciados e que permanecem na formação.....111
Tabela 20 - Relação: cotas de vagas no vestibular, licenciandos e licenciados.....113
Tabela 21 - Relação: Cidade de residência, início do percurso, licenciandos e licenciados...114
Tabela 22 - Relação: Gênero einício do percurso, licenciandos e licenciados.....114

Tabela 23 - Relação: Faixa etária e início do percurso, licenciandos e licenciados.....114
Tabela 24 - Relação: Estado civil,início do percurso, licenciandos e licenciados.....115
Tabela 25 - Relação: Situação econômica, início do percurso, licenciandos e licenciados....115
Tabela 26 - Comunicação dos estudantes com o CESAD e Coordenação de cursos..... 141
Tabela 27 - Utilização da plataforma pelos estudantes e do material impresso.....154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mobiliário e equipamentos mínimos de um Polo UAB.....53

LISTA DE SIGLAS

AD - Avaliações a Distância

AP - Avaliações Presenciais

ATUAB - Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCV - Coordenação Central de Concursos

CESAD - Centro de Educação Superior a Distância

CONEPE - Conselho do Ensino e da Pesquisa

CONSU - Conselho da Universidade

CPD - Centro de Processamento de Dados

EAD - Educação a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IPES - Instituição Pública de Educação Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

PIIC - Programa Institucional de Iniciação Científica

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudante

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio

PPC - Paridade do Poder de Compra

PQD - Programa de Qualificação Docente

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROINFO - Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SIGAA - Sistema de Gestão Acadêmica

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCA - Um Computador por Aluno

UFS - Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15

2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO POLO DE APOIO PRESENCIAL "SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE".....30

2.1 O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO.....30

2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUA EXPANSÃO.....36

2.3 O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....40

2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....56

2.5 ESTÂNCIA, BERÇO DA CULTURA DE SERGIPE.....64

2.6 O POLO DE APOIO PRESENCIAL "SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE".....66

3 PRIMEIROS LICENCIANDOS: TENSÕES MARCANTES.....72

4 SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFERENCIAIS DE QUALIDADE.....118

4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.....118

4.2 O SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ADOTADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE NO PROGRAMA UAB: TENSÕES MARCANTES.....122

4.2.1 O Sistema de Tutoria.....124

4.2.2 Relação de comunicação: estudantes, agentes e setores do CESAD.....141

4.2.3 O Ambiente Virtual de Aprendizagem e as possibilidades de interação.....147

4.2.4 O isolamento estudantil frente a um Sistema de Comunicação defeituoso.....155

4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADOTADA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE NO PROGRAMA UAB.....161

5 **O LUGAR DO PROFESSOR FORMADO NA MODALIDADE EAD NO CENÁRIO SOCIAL.....**184

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E PROPOSIÇÕES.....**204

REFERÊNCIAS.....228

1 INTRODUÇÃO

Qualquer investigação parte de um lugar envolvido pelas experiências do pesquisador e sua bagagem teórica. Esse é o lugar de onde fala o pesquisador. Deste modo, seguem, inicialmente, fragmentos decorrentes de nossa experiência no polo eleito para o presente estudo, ainda antes mesmo do seu nascimento.

Em 2005, enquanto Secretário de Educação do Município de Estância, contribuímos efetivamente com a elaboração de um projeto para concorrer ao edital de seleção para funcionamento do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB - na nossa cidade. O referido projeto foi selecionado e fomos os responsáveis pela assinatura inicial do termo de adesão em Brasília.

Em fase posterior, fomos escolhidos pelo MEC, por meio da análise de uma lista tríplice de currículos, para exercermos a função de Coordenador Municipal da UAB do município supracitado. No polo "Senador Júlio César Leite" da cidade de Estância, em Sergipe, experimentamos de forma muito próxima todas as suas etapas, desde o ingresso dos primeiros estudantes, acompanhando-os em toda a sua trajetória até a formação dos primeiros licenciados. Para Velho:

> [...] em princípio dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais do cotidiano, dando nome, lugar, e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma dada situação social, nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (VELHO, 2004, p. 127).

Exercendo os papéis de coordenador de polo (de 2007 a 2013), de amigo, de conselheiro dos estudantes e de pesquisador, nossa posição no dispositivo da pesquisa foi rica, mas também difícil, pois precisamos tomar distanciamento dos três primeiros para que prevalecesse a voz do último.

Esta experiência próxima ao objeto de estudo foi motivadora para a escolha do objeto da nossa pesquisa e, ao final, terminou favorecendo significativamente a produção deste trabalho, pois dirimiu possíveis barreiras que poderiam surgir na aplicação da metodologia. Os contatos pré-existentes antes deste trabalho com os indivíduos envolvidos também facilitou a busca por diferentes olhares dos sujeitos deste universo. Possuíamos o olhar de quem conhece de dentro os caminhos que deveriam ser percorridos.

Em Sergipe, a Educação[1] pública a distância de nível superior surge, pela primeira vez, com a adesão da Universidade Federal de Sergipe - UFS, enquanto instituição formadora, ao Programa Universidade Aberta do Brasil. Nove municípios do estado foram selecionados por meio do edital conhecido como UAB1 (BRASIL, 2005b) no ano de 2006: Arauá, Areia Branco, Brejo Grande, Japaratuba, Laranjeiras, Poço Verde, Porto da Folha, São Domingos e Estância. As prefeituras destes municípios, por meio da assinatura de um acordo de cooperação técnica, assumiram para si a responsabilidade de estruturarem e manterem os polos de apoio presenciais, a fim de receberem o referido programa.

Após o termo de cooperação técnica assinado, os entes envolvidos precisavam garantir a regularidade da oferta dos cursos ofertados. Ainda no início do século XXI, sobre a regularidade da oferta do ensino na Educação a distância, diz Belloni:

> A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias (BELLONI, 2002, p. 139).

Com esta regularidade da oferta da Ead, cabe, sobretudo, às organizações e instituições atenderem a esta demanda, pois segundo Lenzi (2010, p. 27-28), elas precisam buscar "alternativas que promovam respostas mais rápidas e dinâmicas na formação de indivíduos que sejam capazes de prover estes novos conhecimentos". Junto com a incorporação da Ead nas instituições, surgem inúmeros problemas e desafios, dentre os quais o primeiro é o fim da dicotomia entre as duas modalidades de ensino dentro de uma mesma instituição e o segundo é que a Ead não se torne um apêndice da Universidade, um "bico" dos profissionais da Educação e uma última opção dos estudantes e tantos outros presentes neste processo.

A partir da expansão, o Ministério da Educação – MEC - percebeu a necessidade de monitorar a qualidade destes cursos, criando o documento "Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância" que regulamenta os cursos na Ead (BRASIL, 2007a). A partir de então, inúmeros polos de apoio presenciais de Ead no país foram fechados.

Em Sergipe, todos os polos vinculados à UFS obtiveram baixos conceitos em uma escala de avaliação de 1,0 a 5,0 no relatório de supervisão produzido pelo MEC em 2010, inclusive com o fechamento de um de seus polos. O Polo Senador "Júlio César Leite", todavia, da cidade de Estância, foi uma exceção: recebeu média 4,0. Nota máxima 5,0 para a sua estrutura e nota

[1]A palavra Educação, durante todo o trabalho, está grafada com a letra E inicial maiúscula, a fim de destacarmos a importância deste substantivo em detrimento às adjetivações que lhes são aferidas, a exemplo da sigla Ead.

3,0 quando foram levados em consideração os aspectos pedagógicos da instituição formadora (BRASIL, 2010, p. 20).

As tensões iniciam-se aqui. Tensão e Educação se engendram.

A Educação se faz na tensão - no movimento de dois polos que se opõem: no ir e vir "do ser e do não ser", "do ser menos e do ser mais", da cultura popular e da cultura acadêmica, no revezamento da teoria planejada e da prática realizada que se engendram, na oscilação da igualdade e da diferença – um polo tensionando o outro e vice-versa. As tensões permitem as idas e vindas de pensar a Educação na direção de, não necessariamente, eliminá-las, mas aprender a lidar com elas. Esta aprendizagem possibilita encontrar algo novo que antes não havia sido visto. Nesse movimento (in)tenso se resgata o essencial da Educação - a pulsão refletida, permanente e contínua do itinerário de formação.

Isso posto, seguem as primeiras tensões que motivaram o presente trabalho:

No polo de Ead "Senador Júlio César Leite" do Programa Universidade Aberta do Brasil - mais bem avaliado, no estado, pelo relatório do MEC em 2010 - poucos estudantes ingressantes conseguiram concluir sua formação. Acrescente-se que é igualmente inexpressivo o número daqueles que permanecem nos cursos.

É diante desta inquietude que emerge o problema da presente pesquisa. O objeto de estudo, portanto, se concentrou nas turmas iniciais deste polo, aquelas que tiveram o seu ingresso em 2007, as primeiras turmas de sete cursos distintos: Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências Biológicas. Várias turmas ingressaram posteriormente, mas as primeiras tiveram tempo suficiente para a conclusão de seus estudos.

Causou-nos inquietação este quadro inicial encontrado: dos 320 primeiros estudantes que faziam parte das primeiras turmas, somente 59 permanecem no curso com matrícula ativa no segundo semestre de 2013 e apenas 25 conseguiram concluir seus estudos, após 06 anos do início dos seus cursos.

Estes são sinalizadores que demonstram com clareza que o polo presencial UAB Estância serve como referência no estado, já que foi o mais bem avaliado pelo MEC (BRASIL, 2010), mas traz em sua trajetória tensões que precisam ser compreendidas sob a égide da democratização da Educação superior.

No caminho, em construção, da presente pesquisa, inúmeras dúvidas surgem enoveladas com algumas certezas, entre as quais questionamos: o que subjaz no percurso de formação de cursos que, embora tão bem avaliados, apresentam índices tão altos de desistência nesta modalidade?

Desta questão, outras questões correlatas são formuladas.

Surge a primeira delas: qual o contexto em que acontece a formação de professor na modalidade eleita no presente estudo? Esta questão objetiva conhecer o contexto para melhor entendermos o itinerário desta formação.

Os questionamentos abaixo são baseados nos pressupostos levantados, *a priori*, na esteira de Luckési (1995, p. 26), quando ele afirma que "a democratização da educação passa por três pontos fundamentais: o acesso à educação, a permanência do educando na instituição até uma certa terminalidade e a qualidade do ensino".

O debate sobre a universalização do ensino como sinônimo de democratização da Educação já é ultrapassado. É preciso investigar para além do acesso. É necessário descobrir como tem acontecido a trajetória destes estudantes na instituição, os fatores que contribuem para a sua permanência e a qualidade da sua formação.

Com base nesses pressupostos, elaboramos mais três questões correlatas, a saber: qual o perfil dos primeiros estudantes que tiveram **acesso** aos cursos ofertados? Que tensões têm interferido na **permanência com conclusão** dos estudantes ingressos? Existem tensões que têm afetado **a qualidade** dos cursos ofertados?

Logo, este trabalho tem como objetivo central **compreender, com ênfase nas tensões mais marcantes, o percurso de formação de professores na modalidade da Ead sob a égide do princípio da democratização - com acesso, permanência com conclusão e qualidade.**

São objetivos ainda deste estudo: conhecer o contexto em que acontece a formação de professor na modalidade eleita no presente estudo, identificar o perfil dos primeiros estudantes que tiveram **acesso** aos cursos ofertados, relacionar as tensões que têm interferido na **permanência com conclusão** dos estudantes ingressos e mostrar as tensões que estejam afetando **a qualidade** dos cursos ofertados.

O método de caráter hermenêutico amparou o caminho dessa pesquisa. Justifica-se por se situar na existência da linguagem, pois é nela e por ela que se processam os significados. Para Guedin:

> Estamos sempre diante de uma realidade problemática e complexa, do mesmo modo que precisamos "objetivar" para poder "captar" o real. Mas a realidade não se mostra, por vezes se oculta em imagens inatingíveis. De certo modo, conhecer é entregar-se à realidade de forma que ela nos atinja e nos envolva a ponto de nos tornarmos parte dela. Assim, procuramos compreender as coisas que nos são incompreensíveis a primeira vista. O limite de nossa busca não está nas interpretações teóricas que encaminham muito bem a "objetivação" do real, mas no caminho– na metodologia– mais adequada para captar os significados que estão postos, não por objetos, mas por sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante (GUEDIN, 2009, p. 139).

O autor ainda complementa:

> A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o *texto* é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí?
> De certo modo o pesquisador é o interprete da realidade que se expõe diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências que são constitutivas de uma determinada visão de mundo que implica o processo de investigação. Assim, se poderia dizer que o pesquisador possui uma pré-compreensão do real, mas só a relação que se estabelece entre os sujeitos possibilita uma outra compreensão. É esta pré-compreensão que nos possibilita a racionalização de um determinado tema de pesquisa (idem, p. 5).

Esta pesquisa se inspira na Fenomenologia, na qual, segundo Masini (1989, p. 62), "não existe "o", ou "um" método fenomenológico, mas uma atitude. É a atitude de abertura[2] do ser humano para compreender o que se mostra. Conforme o autor:

> O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes em imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia. O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental (MASINI, 1989, p. 63).

Nesta mesma direção, Bicudo fala:

> Para a fenomenologia/hermenêutica, o mais importante é o campo da expressão linguística. Consideramos que sempre nos deparamos com a linguagem como intermediadora. Daí ser importante na descrição, mesmo quando enfatizamos o campo que reflete a experiência, ouvir a fala-falada, o que está sendo dito à luz da experiência vivida no contexto, que é dado pelo campo perceptual. A própria assume a forma de um texto à espera de interpretação. Não de uma interpretação entendida como técnica de tradução de signos, nem como exegese, mas como fenomenologia/hermenêutica (BICUDO, 2000, p. 80-81).

Com a tarefa de desvendar os fenômenos implícitos nas relações intencionais entre indivíduos, em sua diversidade e capacidade de expressões multifacetadas, a Fenomenologia

[2] Abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições

possibilita um retorno às coisas nelas mesmas. Possibilita ainda conhecer o fenômeno tal como se mostra à consciência e, através do discurso, permite desvelar o cotidiano do mundo do ser, tornando realidade aquilo que faz sentido para o sujeito. Desse modo, a Fenomenologia se apresenta como corrente mais apropriada para trazer à superfície as tensões reveladoras dos motivos de tanta desistência na formação de professores pela Educação pública a distância no estado de Sergipe, estes ainda escondidos no percurso de formação, ambiente ainda pouco explorado, valendo-se dos princípios da democratização. Desta forma, a inspiração fenomenológica colaborará com a compreensão daquilo que emerge deste processo educativo.

Este estudo se utiliza de abordagem qualitativa, considerada imprescindível para o alcance dos pretendidos objetivos. O que queremos dizer com relação à pesquisa qualitativa aproxima-se de Minayo et al. (2002, p. 21 e 22), ao afirmar que este tipo de pesquisa contribui com a valorização de "[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Este tipo de pesquisa também se propõe a dar respostas quando se quer analisar fenômenos atribuindo significados que são descritos por grupos ou pelos sujeitos que vivem ou experienciam situações próprias. Nesse tipo de abordagem, a qualitativa, busca-se a compreensão do todo e exige-se do pesquisador estar envolvido e sensível para compreender e interpretar os relatos que o sujeito do estudo dá aos fenômenos em foco.

Os dados quantitativos, porém, não foram descartados. A questão qualitativa *versus* quantitativa, então, se justifica de acordo com Gamboa (2007, p. 40) quando afirma:

> Muitas dissertações apresentam dados demais e análises de menos. A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística (GAMBOA, 2007, p. 40).

Thiollent (1984), citado por Oliveira, defende uma articulação destes dois tipos de abordagens:

> [...] que não podemos resumir numa oposição qualitativo versus quantitativo... podemos distinguir uma pluralidade de enfoques que dão privilégio quer aos aspectos qualitativos, quer aos quantitativos. Do ponto de vista ideal geral das Ciências, pensamos que a articulação dos dois tipos de aspectos é mais satisfatória. Mas, dependendo do assunto e da abrangência da observação, certas pesquisas são principalmente qualitativa ou principalmente quantitativas (OLIVEIRA, 2003, p.56).

O autor acrescenta ainda:

> Na realidade, qualquer fato social ou educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categoria, frequência ou intensidade dos dados observados etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, 'rotulagem' etc.). (THIOLLENT apud OLIVEIRA 2003, p. 56)

Segundo Oliveira (2003, p. 56), para Thiollent (1984) "as quantificações, dados e mensurações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para as análises qualitativas". E, desta forma, também pensamos. Os dados numéricos tiveram esta finalidade, sem perder de vista o destaque principal dado à valorização das descrições dos sujeitos envolvidos neste estudo. A abordagem quantitativa, portanto, ampliou e valorizou o universo pesquisado. Segundo Roach:

> Existe a tendência de identificar a abordagem fenomenológico-hermenêutica com a abordagem qualitativa. Embora é importante levar em conta a advertência de vários autores sobre os perigos de reduzir o debate epistemológico as escolhas entre perspectivas técnicas qualitativas ou quantitativas (GAMBOA, 2003 e GATTI, 2001). Temos que ir mais além da problemática referente às modalidades de pesquisa, tipos de análises, de trajetória de pesquisa, ou de dados, de índole qualitativa ou quantitativa (ROACH, 2008, p. 199-200).

Gamboa (2003) diz que:

> O grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada. Se a pesquisa toma como ponto de partida os problemas concretos, e consegue elaborar diagnósticos concretos, a sua eficácia está em fornecer critérios de ação e de intervenção. Neste sentido, acredito que a contribuição da pesquisa seja qualitativa ou quantitativa, seja na vertente fenomenológica, etnográfica ou dialética, se coloca no grau de contribuição no diagnóstico e transformação da realidade.
> As polêmicas sobre as técnicas, as teorias e as epistemológicas, embora importantes para entender a profundidade e abrangências dos diagnósticos e os graus de intensidade das mudanças pretendidas são relativamente secundárias. Trata-se de compreender a problemática estudada para transformá-la (GAMBOA, 2003, p. 404).

Nosso cuidado vem nesta direção apontada por Gamboa (2003) e nos leva a procurar compreender o fenômeno em pauta a partir de problemas concretos. A partir desta compreensão, elaboramos um diagnóstico baseado principalmente nas percepções dos sujeitos envolvidos, sem ficar à margem dos dados quantitativos. Ao final, sinalizamos ações práticas de melhoria para a realidade desvelada, contribuindo assim com a sua transformação.

Acima de qualquer polêmica sobre técnicas, teorias e epistemológicas adotadas, esta pesquisa cumpriu com o seu papel de contribuir com a prática educativa, utilizando-se do rigor necessário que um estudo científico imprime.

Qualquer estudo científico é um recorte imperfeito da realidade. Assim:

> A partir de conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem, a teoria surge como possibilidade de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte, um retrato parcial e imperfeito da realidade.
> Uma vez elaborada, a teoria passa a servir a dois propósitos importantes à nossa discussão: ela indica lacunas em nosso conhecimento da realidade e, com isto, gera novos problemas de pesquisa; ao mesmo tempo, apesar de parcial, ela serve de referencial explicativo para os resultados que vão sendo observados. Uma teoria que não sirva a estes propósitos terá pouca utilidade e tenderá a ser reformulada ou mesmo abandonada (LUNA, 1989, p. 31-32).

Este estudo de caso sobre os primeiros estudantes da Ead pública no Polo "Senador Júlio César Leite" da cidade de Estância - Sergipe gerou novos problemas de pesquisa, fato que enriquece o seu nível de utilidade acadêmica.

O estudo de caso do tipo instrumental foi utilizado como estratégia da nossa pesquisa. Para Yin (2005) o estudo de caso é uma investigação que abrange planejamento, técnicas de coleta e análise dos dados. Já para Stake apud André (2005) o tipo instrumental faz referência quando o interesse do pesquisador está em uma questão que o caso pode ajudar a resolver.

O estudo de caso deve demonstrar que o pesquisador empenhou esforços exaustivos ao coletar as evidências significativas. O papel deste pesquisador tem importância quando está pautado numa atuação crítica, descrevendo, interpretando, explicando as evidências. Encaminhamos nosso estudo nesta direção. Assim, o estudo de caso é uma estratégia adequada para investigar problemas práticos, já que fornecem informações importantes e que permitem também decisões políticas.

Freire e Romão foram marcadamente os referenciais teóricos para a nossa pesquisa. Luna (1989, p.32) diz que:

> O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades... As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que se deu a pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico (LUNA, 1989, p. 32).

Para a escolha das fontes dos dados, optamos pela triangulação que consiste em um "procedimento em que o pesquisador utiliza variadas fontes de informação para validar os resultados" (GRESSLER, 2007, p. 97). Compõem nossa triangulação: a análise de documentos, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Segundo Triviños (2008, p. 138), "a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger com máxima amplitude a descrição, explicação e compreensão do foco em estudo".

A investigação começou pelos documentos que tivessem relação com o fenômeno em estudo, a saber: a legislação da Ead e do Programa UAB no Brasil, portais oficiais do Governo Federal, a lei de criação do polo de apoio presencial da cidade, sites oficiais da instituição formadora, projetos pedagógicos dos cursos ofertados, documentos existentes no próprio polo, dentre outras fontes de igual importância.

Após esta fase inicial, foi elaborado um questionário de múltipla escolha com a intenção de que este contribuísse com os objetivos desta pesquisa: identificar o perfil dos primeiros estudantes que tiveram **acesso** aos cursos ofertados, relacionar as tensões que têm interferido na **permanência com conclusão** dos estudantes ingressos e mostrar tensões que estejam afetando **a qualidade** dos cursos ofertados.

Os estudantes das primeiras turmas ingressantes no segundo período do ano de 2007 que ainda permanecem com matrícula ativa no segundo período de 2013 nos seus respectivos cursos foram escolhidos como sujeitos para responderem o questionário, já que estes persistem na busca pela conclusão da formação docente que abraçaram há 06 anos e, portanto, têm muito a dizer por toda a trajetória construída. São testemunhas oculares do abandono de muitos, da vitória de outros e vivenciam uma luta diária para alcançarem a terminalidade da sua licenciatura.

Neste primeiro momento, a opção foi pela aplicação de questionário e não por entrevistas, pelo quantitativo destes estudantes, um total de 59. A necessidade primeira de um diagnóstico que trouxesse as percepções e as análises de todos os estudantes envolvidos foi importante para nortear o nosso trabalho. Neste momento, a entrevista não era a técnica mais adequada.

Utilizamos como amostra para aplicação deste questionário a fórmula proposta por Barbetta:

> n = N x n0/ N + n0, onde: n = amostra; N = população; n0 = primeira aproximação para o tamanho da amostra, calculado pela Fórmula: n0 = 1/ E02 (erro amostral tolerável ao quadrado). Aqui sugiro erro 0,05 como erro amostral (BARBETTA, 1998, p. 42).

Com a utilização desta fórmula, aplicamos 51 questionários com 51 estudantes, dos 59 matriculados no segundo semestre de 2013, ingressantes da turma do segundo semestre de 2007, os quais foram intitulados por nós como “os persistentes”. Os resultados desta aplicação estão espalhados por todo o trabalho.

Os sujeitos investigados são os primeiros atores que construíram ou têm construído a história do Polo de Apoio Presencial do Programa UAB da cidade de Estância, localizada no estado de Sergipe, situado na Região Nordeste do Brasil, que tem como instituição formadora a Universidade Federal de Sergipe, pois estes se encontram frente a uma realidade que pretendemos desnudar. Sobre essa relação, afirma Gamboa:

> Nas ciências sociais como na educação tanto o investigador como os investigados (grupos de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa. Esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (GAMBOA, 2007, p. 42).

Para realização de uma análise qualitativa com profundidade da realidade estudada, a entrevista foi utilizada como um procedimento técnico-instrumental de grande importância. Todas elas gravadas em áudio, com duração que variaram de 15 minutos a quase 2 horas em oito municípios do estado de Sergipe e da Bahia, cuja transcrição encontra-se no CD que acompanha esse trabalho. Todos os entrevistados autorizaram em áudio e por escrito a gravação da entrevista e assinaram o termo de consentimento.

Utilizou-se, para este estudo, a entrevista semiestruturada, por se caracterizar como um roteiro com perguntas abertas, normalmente indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de estudantes, de gestores, de profissionais da Ead, totalizando 62 sujeitos participantes. Com este tipo de entrevista, foi possível flexibilizar a sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado, fato que permitiu também a realização de perguntas distintas a cada entrevistado para entender melhor o fenômeno em pauta.

Executamos, pessoalmente, a transcrição do áudio para um segundo material, o impresso, pois seguimos as orientações de Queiroz (1983) que afirma que esta predisposição de executar este serviço já traz como vantagem para o pesquisador a chance de ter uma “primeira reflexão sobre a experiência”, pois ele consegue “captar a experiência sem a acuidade dos envolvimentos emocionais que o contexto vivo acarreta e poderá retomar a experiência para aprofundar suas observações”. Logo, continua o autor, “ao efetuar a transcrição, o pesquisador

tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência" (QUEIROZ, 1983, p. 84).

Somente depois dos dados coletados, a partir do questionário aplicado com os estudantes que ainda permaneciam no curso e já de posse de um panorama geral das suas percepções e análises, fomos buscar entrevistar um pouco mais de 27% deste universo, ou seja, 16 estudantes do total dos 51 que responderam ao questionário; sentimos a necessidade de "ouvir a fala-falada, o que está sendo dito à luz da experiência vivida no contexto, que é dado pelo campo perceptual" (BICUDO, 2000, p. 81).

Não houve um critério para escolha: procuramos os 51 licenciandos por e-mail, contato telefônico ou mesmo pessoalmente em dias de provas presenciais no polo; logo os 14 primeiros encontrados participaram das entrevistas. Seus depoimentos podem ser encontrados, principalmente, na segunda seção.

Escutar apenas os estudantes que ainda permanecem nos cursos sem conclusão não foi suficiente, precisávamos compreender este percurso de formação também por meio das percepções daqueles que conseguiram a terminalidade dos seus cursos:

> Com a fenomenologia, buscamos pelo fundo, pelo solo perceptivo, onde a percepção se dá. Buscamos pelo campo de presença, no qual estão nítidas as dimensões do aqui-ali (proximidade) e do agora/antes/depois (tempo) em que o sujeito se percebe se situa (BICUDO, 2000, p. 76).

A busca por diferentes visões foi enriquecedora: de um lado, aqueles que ainda permanecem no curso sem terem conseguido chegar à reta final da graduação, do outro, aqueles que já conseguiram chegar ao final da sua formação. Os distintos espaços que estão ocupando e o tempo desigual de experiência na formação trouxeram diferentes percepções sobre uma mesma realidade, trazendo para a nossa pesquisa a possibilidade de construção de uma análise rica e sólida dos fenômenos.

Foram entrevistados, então, os 25 estudantes concludentes, aqueles das primeiras turmas de ingresso no segundo período de 2007 e que conseguiram chegar à conclusão de sua formação. Cem por cento dos novos licenciados contribuíram com este trabalho.

Continuamos nosso trabalho investigativo com as entrevistas, técnica predominante durante todo o tempo de trabalho da nossa pesquisa. Utilizamo-nos da entrevista para escutar também os sujeitos participantes da instituição formadora, totalizando 22 profissionais.

Foi utilizado um único critério para a escolha dos gestores: escolhemos aqueles que ocupam os mais altos cargos dentro do programa Universidade Aberta do Brasil, na

Universidade Federal de Sergipe: a diretoria pedagógica, as diretorias dos departamentos de cursos e diretores do Centro de Ensino Superior a Distância - CESAD, do presente e do passado. Os gestores mais ligados aos professores tutores e aos estudantes também foram envolvidos, a exemplo dos coordenadores de tutorias, secretária Acadêmica do polo, dentre outros.

Já os professores tutores foram entrevistados aqueles que, com o caminhar, íamos tendo maior facilidade de acesso e, por último, mas não menos importante, os professores da universidade, intitulados no programa como coordenadores de disciplina. Para estes últimos, seguimos uma lista indicada pela diretoria pedagógica do CESAD.

Fizemos ainda uma entrevista exclusiva com Cipriano Luckési, estudioso do tema avaliação.

Para o exercício da escuta, aproximamo-nos de Freire:

> A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com o comunicar, e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p 73-74).

Freire (1996, p. 75) complementa ao afirmar que "escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". É preciso escutar sem se reduzir ao que o outro fala, pois é "escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura" (idem).

Com as entrevistas, atingimos um diversificado número de sujeitos participantes que contribuíram e/ou ainda contribuem com esta formação.

A análise dos dados coletados foi baseada nas categorias deste trabalho.

Desta forma, direcionamos este estudo com os olhos precisos de pesquisador. E durante o caminhar, várias descobertas foram sendo reveladas, conforme tratam a segunda e a terceira seções desta pesquisa, trazendo à tona os mais diversificados pontos de vista, um mundo repleto de tensões. Com o passar do tempo, a nossa convicção de que este estudo precisava ser descoberto pelas comunidades acadêmicas e pela sociedade em geral se confirmava.

Vasculhar o que está escondido nesta formação para descobrirmos que movimento tem atrapalhado a permanência e a conclusão dos estudos dos acadêmicos ingressantes é, talvez, uma das grandes tarefas deste trabalho.

Neste momento histórico, a qualidade na Educação a distância é questionada a todo instante e vivenciamos um panorama desfavorável mediante o fechamento de inúmeros polos de apoio presenciais de Ead no país. Assim, estudar qual tem sido o percurso formativo dos estudantes da UAB/SE, a partir dos princípios da democratização da Educação superior e da formação de professores no estado de Sergipe por meio de sua instituição formadora, a UFS, única instituição pública superior credenciada para atuar no referido programa no território sergipano, é relevante.

Rodrigues diz:

> A necessidade de estudos sistêmicos e a análise de várias aplicações da metodologia e uso de tecnologias em educação a distância são necessárias para o conhecimento potencial de uma modalidade educacional que tem muito a contribuir na melhoria da educação como um todo, mas requer planejamento cuidadoso, equipes multidisciplinares e comprometimento institucional para que possa gerar cursos e programas que atendam às expectativas e necessidades dos alunos e que sejam factíveis para organizações que os promovam (RODRIGUES, 2005, p. 75).

Este estudo objetiva servir de referência para os poderes mantenedores e, principalmente, para as inúmeras instituições formadoras, para os polos de apoio presenciais e milhões de universitários e futuros docentes, espalhados pelo interior do país. De forma convicta, ele contribuirá, ainda que de forma específica, com a reflexão sobre a democratização da Educação pública a distância no estado e, quiçá, no país.

Dentro do panorama apresentado, este trabalho desenha-se da seguinte maneira: após esta introdução, que corresponde à primeira seção, teremos a segunda seção, onde abordaremos alguns aspectos do professor e sua formação no país, bem como a Educação a distância como meio oficial de formação. Conheceremos ainda, com mais detalhes, o Programa UAB, bem como apresentaremos um breve histórico da UFS, instituição formadora credenciada. Conheceremos ainda algumas características da cidade de Estância, município de localização do polo UAB de apoio presencial e descobriremos fatos marcantes da fase de implantação do Polo "Senador Júlio César Leite".

Na terceira seção, conheceremos quem é o público que tem procurado a UAB da cidade de Estância, quem são os estudantes atingidos com o programa. Analisaremos ainda as tensões presentes no Polo "Senador Júlio César Leite", nas formas de permanência *versus* desistência,

de aprovações *versus* reprovações, nos cuidados *versus* descuidos com os primeiros estudantes deste polo.

Na quarta seção, escolhemos dois tópicos do documento Referenciais de Qualidade do MEC do ano de 2007: o Sistema de Comunicação e o Sistema de Avaliação, a fim de mostrar as possíveis tensões que podem estar afetando a qualidade dos cursos ofertados. Tratam-se de pontos de suma importância, os quais darão os subsídios necessários para a compreensão do percurso de formação, sob o princípio da qualidade dos cursos ofertados na Educação a distância.

A quinta seção surgiu no percurso desta pesquisa. Ela faz lembrar um dos diálogos de Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir em "A Cerimônia do Adeus" (BEAUVOIR, 1982), quando discutem que o importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós fazemos daquilo que os outros fazem de nós, pois buscamos conhecer os resultados alcançados com essa formação, a partir dos espaços que os primeiros licenciados das primeiras turmas estão ocupando no meio social, após a formação oferecida pela Universidade Federal de Sergipe.

Esta quinta seção surgiu com a necessidade de complementar nossa análise no que tange à qualidade deste percurso formativo, a fim de ampliar a nossa compreensão em relação à qualidade deste percurso formativo. A busca por possíveis tensões que têm afetado a qualidade dos cursos oferecidos não será somente feita pela análise dos Sistemas de Comunicação e Avaliação adotados na formação, mas também a partir da análise dos caminhos que estão sendo trilhados pelos primeiros formados pelo Programa UAB no polo Estância, após terem recebido esta formação docente. Desta forma, buscaremos entender o que eles têm feito daquilo que sua formação lhes proporcionou.

Nas considerações finais, traremos as constatações mais marcantes deste trabalho e decidimos apresentar algumas sinalizações propositivas que poderão contribuir com possíveis tomadas de decisões políticas em busca de melhoria e aperfeiçoamento desta formação a favor da democratização da Educação - acesso, permanência com conclusão e qualidade, ainda que sinalizar tais proposições não sejam objetivos deste trabalho. Servem, porém, como provocações para que o debate seja instaurado nos limites desta formação.

Em síntese, esta dissertação será estruturada da seguinte forma:

Seção 1: Introdução.

Seção 2: Contexto da formação de professores no Polo "Senador Júlio César Leite" da cidade de Estância- Sergipe.

Seção 3: Primeiros Licenciandos - Tensões Marcantes.

Seção 4: Sistema de Comunicação e Sistema de Avaliação- Referenciais de Qualidade.

Seção 5: O lugar do professor formado no Polo Senador “Júlio César Leite” da cidade de Estância- Sergipe no cenário social.

Considerações Finais: Constatações e Proposições

2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO POLO DE APOIO PRESENCIAL "SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE".

Esta seção objetiva conhecer o contexto da formação de professor que acontece no Polo de Apoio Presencial "Senador Júlio César Leite", abordando alguns aspectos da formação de professores no Brasil e da Educação a distância até a descrição da região ao redor do Programa UAB, especificamente no polo em questão, sem ainda aprofundar o estudo sobre o nosso objeto. Este programa, implementado com a presença de estudantes em 2007, tem como vocação a formação de professores na modalidade de Educação a distância e se fortalece, passo a passo, como política pública nacional.

Com ênfase nas tensões mais marcantes, o estudo visa compreender o percurso de formação de professores na modalidade Ead, sob a égide do princípio da democratização - com acesso, permanência com conclusão e qualidade.

2.1 O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO

A atenção com a formação do professorado no país é recente. Ninguém duvida da importância da formação de professores no Brasil e no mundo. Pensar sobre ela, porém, ganha vulto com a expansão da Educação básica. Gatti e Barreto (2009) relacionam a formação de professores ao movimento de expansão da escolarização com o aumento do número de estudantes na Educação básica em meados do século XX:

> Quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dá em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11).

Foi, então, com a ampliação do acesso aos estudantes do ensino fundamental e, mais tarde, do ensino médio, que veio à tona o cuidado de pensar, com uma maior preocupação, a formação docente no Brasil.

Com o aumento do acesso, a diversidade ganhou notoriedade nos ambientes escolares e tem ampliado os espaços de discussão do direito à diferença em inúmeros setores da sociedade e, particularmente, no interior da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN - 9394/96 (BRASIL, 1996), vigente no país, tem sido utilizada como um "instrumento viável de luta" dos direitos dos cidadãos e, em particular, do direito à Educação com direito às diferenças.

Por esta perspectiva, cresceu a quantidade de estudantes no interior da escola e, com efeito, os ganhos educativos gerados a partir da convivência com o diverso: " [...] o reconhecimento do diverso não supõe tomar partido em um culto ou qualquer outro segmento, mas o reconhecimento positivo da diferença" (CURY, 2005, p. 33).

O primeiro Plano Nacional de Educação do país desempenhou papel importante nesse reconhecimento. Cury diz:

> Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2002, p. 7)

Parafraseando o autor, o direito à educação escolar é um imperativo que não perdeu e "nem perderá sua atualidade":

> Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (idem, p. 1).

Sem ficar à margem desse direito, a proposta da escola básica para todos representa um avanço. A democratização da Educação básica inicia com o acesso. Conquistar o acesso, porém, não basta. Outras necessidades, daí decorrentes, se engendram ao ofício de ensinar e educar novas gerações – ampliar a quantidade sem, todavia, negar a qualidade de formação. Assegurar acesso com qualidade implica, entre outros, formação de professor na direção de que este atenda à necessidade de mudança.

É preciso preparar bem o professor para que possa aprender a lidar com as múltiplas tarefas que hoje lhe são exigidas, para além das capacidades meramente "conteudistas" ou técnicas e tecnológicas, mas capacidades de lidar com o público que o prestigia nas suas expectativas, seus ritmos, suas diferenças, seus desafios, na promoção do sentido de suas existências à altura, tanto quanto possível, do tempo atual.

Neste contexto, a formação de professores ganha lugar de destaque. Cabe à universidade este papel: formar professores bem preparados, capazes de lidar com o contexto educativo da

contemporaneidade. Cabe lembrar, porém, na esteira de Freire (2000), que se a educação sozinha não transforma a sociedade e, sem ela, tampouco a sociedade muda, é certo também que o professor sozinho muito pouco pode fazer.

Nesse sentido, do mesmo modo que há limites no papel da Educação na sociedade, há, igualmente, limites no papel atribuído ao professor. Nem por isso, porém, diminui a complexidade e importância da Educação, bem como do profissional que por ela responde, o professor, em particular. Se na Educação, de um lado, não se encontra todo o poder de mudança, seguramente ela "pode alguma coisa" e esta alguma coisa, acrescente-se, "não é coisa pouca". Aproximamo-nos do que Freire afirma:

> [...] eu diria que é preciso que não nos deixemos cair, de um lado, na ingenuidade de uma educação toda-poderosa; de outro, noutra ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação. Não. A educação, não podendo tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 2001, p. 100).

Na teia social, a Educação ocupa lugar de destaque. Por isso, ela pode e deve se tornar um mecanismo de contribuição para a transformação social, mas não o único.

Na tentativa de contribuir com a transformação da sociedade, na última década, investimentos públicos têm sido feitos na Educação, mas as queixas no que se refere à sua qualidade parecem procedentes.

A Educação básica do Brasil ocupa, de acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudante – PISA (PISA, 2012), os últimos lugares no *ranking* mundial: jovens de 15 anos chegam, ao final da escolaridade obrigatória, sem adquirirem os conhecimentos adequados de Matemática, Língua e Ciências.

Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criados pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também revelam dados educacionais alarmantes: em 2011, numa escala de 0,0 a 10,0, a Educação pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental recebeu média 4,7; já nos anos finais do Ensino Fundamental a média 4,1 e no Ensino Médio 3,7. Este índice é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil (BRASIL, 2007b).

Nesse cenário, é habitual colocar no centro das discussões o professor e a sua formação. Romão, Santos e Sena (2013, p. 31) discutem a formação de professores como "útil, imprescindível, indispensável enquanto houver necessidade de educação", de "virar gente, de

ser e mudar a si e a sociedade". Então podemos afirmar que esta será sempre uma necessidade permanente.

Tanto o primeiro Plano Nacional de Educação da União quanto o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira reconheciam a formação mínima do professor exigida pela LDBEN de n.º 9.394/96 em seu artigo 62 e apontavam para uma desejável formação: o nível superior (BRASIL, 1996). Admite-se, então, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A primeira Década da Educação, período que compreende 1996 a 2006, começou a ditar que os poderes públicos somente poderiam admitir professores habilitados em nível superior para atuarem na Educação básica. Mesmo com toda esta pressão social a favor da qualificação docente, em 2005, um ano antes do término da chamada Década da Educação, segundo dados do CENSO do MEC (BRASIL, 2005c), ainda existiam 429.601 (quatrocentos e vinte e nove mil, seiscentos e um) professores à frente dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem formação superior completa.

Este era o percentual de professores, conforme o CENSO deste mesmo ano, com formação em nível superior, que atuavam na Educação básica do nosso país, em 2005, no Brasil e na região Nordeste:

Tabela 1- Professores com formação em nível Superior no Brasil

	Brasil	Nordeste
Creche	24%	16,9%
Educação Infantil	40%	20,6%
Fundamental- séries iniciais	47,7%	30,1%
Fundamental- últimas séries	83,2%	66,6%
Médio	95,6%	91,18%

Fonte: INEP (BRASIL, 2005)

De acordo com a Tabela 1, nesse período, poucos professores possuíam o nível superior, principalmente na Região Nordeste, fato que aponta para um panorama desfavorável em busca de uma Educação com qualidade, que não se constitui somente por uma boa formação docente. Um professor bem preparado, porém, pode contribuir significativamente com a busca desta qualidade. Os professores do Ensino médio, cuja responsabilidade é estadual, já nesta época, possuíam o nível superior completo; o que demonstra que os Sistemas Estaduais de Educação apresentavam uma maior qualificação na formação docente.

O cenário encontrado impulsionou o Governo a tratar este assunto como uma das questões prioritárias. Juntou os esforços dos poderes públicos e das universidades, no sentido de repensar a qualificação docente. Definir uma política global de formação do professor passou a tomar assento de destaque, com a finalidade de oportunizar a qualificação dos professores que atuavam nas diversas etapas e modalidades de ensino.

É comum que se atribua à figura do professor a responsabilidade pelos problemas educacionais. A qualidade da Educação, porém, não depende somente do professor, mesmo com excelente formação. Gatti, Barreto e André contribuem com esta reflexão:

> Há outros elementos igualmente importantes- como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infra-estrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira- que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de política para professores (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 115).

Charlot (2008) apud Oliveira (2012) também empresta suas intervenções sobre este assunto:

> Charlot descreve o professor como o profissional das contradições que tenta superar a distância entre o excesso de discursos sobre a educação e a pobreza das práticas pedagógicas. O autor argumenta que as contradições relativas à escola são contradições sociais que, mesmo não estando necessariamente dentro da escola, desestabilizam a função docente (OLIVEIRA, 2012, p. 149).

Os autores admitem a precariedade das práticas pedagógicas dos professores, todavia não os responsabilizam por elas. Nesta trama, em que pese os efeitos das marcas deixadas pelo professor, é necessário investir na sua formação, na direção não de resolver, mas sim de contribuir com esta luta que deve buscar a democratização da Educação, isto é, o acesso, a permanência com conclusão dos estudantes e a qualidade dos serviços prestados.

De acordo com o portal do MEC, iniciativas para melhoria da Educação foram criadas pelo Governo Federal (2003 a 2014), a saber: Programa Um Computador por Aluno (UCA) de 2010, Programa Novos Talentos de 2010, Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) de 2008, Programa Banda Larga nas Escolas de 2008, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de 2007, Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Especial de 2007, Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO) de 2007, Programa Pró-equipamentos de 2007, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO) de 2007, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas

Interculturais (PROLIND)- Educação Indígena de 2005, PROINFANTIL de 2005, PRÓ-LETRAMENTO de 2005 e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) de 2005, foco de nosso estudo.

É importante perceber que os programas criados pelo Governo Federal pretendem atingir várias áreas educacionais, mas, como se observa no parágrafo anterior, com um foco mais acentuado e direcionado para a formação de professores.

Em 2012, o quadro de professores atuantes na Educação básica com formação em nível superior aumentou significativamente. A seguir seguem dados comparativos do Ministério da Educação:

Tabela 2 - Tabela comparativa com formação em nível superior no Brasil

	Brasil		**Nordeste**	
	2005	**2012**	**2005**	**2012**
Creche	24%	62,3%	16,9%	48,2%
Educação Infantil	40%	63,6%	20,6%	47,6%
Fundamental-séries iniciais	47,7%	88,7%	30,1%	87%
Fundamental-últimas séries	83,2%	89,4%	66,6%	88,5%
Médio	95,6%	95,6%	91,18%	92,2%

Fonte: INEP (2005 e 2012)

O presente estudo não tem como pretensão constatar se houve melhoria na Educação do nosso país, mas o quadro acima mostra, todavia, que houve uma mudança quantitativa de professores com qualificação, estes espalhados nas salas de aula do Sistema Educacional Brasileiro.

Prova consistente de que somente o aumento favorável, em números, não garante a qualidade dos serviços prestados à Educação é que, já em 2005, o Ensino Médio conseguia ter, em seu quadro de docentes, a quase totalidade destes profissionais com formação em nível superior, mas a qualidade dos últimos anos da Educação básica continuava sendo precária. É importante ressaltar que, dentre estes professores do Ensino Médio, existem docentes lecionando disciplinas outras que não correspondem à área de sua formação de nível superior.

Com a expansão do número de estudantes nas salas de aula da Educação básica, o Brasil passou a possuir ao longo da sua história um déficit social de professores capacitados e qualificados. Até a metade da primeira década do século XXI, milhares de professores de todo

o Brasil se encontravam espalhados nos sistemas e redes de ensino sem a formação em nível superior.

O Governo do Brasil, ainda no início do século XXI, começa a buscar outros caminhos para vencer esta deficiência. E um deles foi o incentivo à formação de professores.

Nos dias atuais, a esperança volta a tomar acento de destaque no cenário educacional brasileiro, por alguns motivos, a saber: os brasileiros têm a garantia, nos próximos anos, de 10% do Produto Interno Bruto – PIB - serem destinados a investimentos na Educação; em 25 de junho de 2014, foi assinada a Lei 13.005 que aprova o novo Plano Nacional de Educação – PNE. Este novo plano demarca a Segunda Década de Educação (2014 a 2024) somente iniciada após um limbo de 08 anos do término da Primeira Década (1996-2006). As metas 12 e 13 do PNE vigente busca a elevação da matrícula do nível superior e da qualidade da sua expansão, inclusive, por meio do fortalecimento do Programa UAB.

2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA EXPANSÃO

O Governo Federal lidera o movimento oficial de expansão da Ead, quando adota esta modalidade como política educacional em todo o território nacional e como incentivo para a formação de professores. Esta iniciativa trouxe significativas mudanças para dentro e para fora das universidades.

Ainda que a Educação pública superior já contasse com experiências anteriores de Ead, a exemplo da Universidade de Brasília em 1979 e do consórcio da UniRede criado, segundo o seu portal oficial[3], em dezembro de 1999, a expansão da Educação a distância no Brasil somente ocorreu de forma vertiginosa na primeira década do século XXI com a institucionalização da Ead, enquanto política pública de formação no país. A partir de então a Ead ganha força.

Segundo Mill (2009, p. 282), apenas 1.682 (hum mil, seiscentos e oitenta e dois) estudantes estavam matriculados na Educação a distância. Após a Ead ser transformada em política pública pelo Governo do Brasil, com as contribuições da experiência da UniRede, os números aumentaram significativamente. Segundo dados do MEC/INEP 2012, foram feitas 1.113.850 (um milhão, cento e treze mil, oitocentos e cinquenta) matrículas, 207 (duzentos e sete) vezes maior. Houve também, neste mesmo período, o aumento do número de cursos

[3]O consórcio UniRede também teve com o objetivo dar início a uma luta por uma política de Estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público e de qualidade. Dados disponíveis em: http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27 Acessado em 08 ago.2014.

ofertados de 10 (dez) para 1.148 (mil, cento e quarenta e oito). Estes dados comprovam o aumento expressivo de universitários usuários desta modalidade de ensino e consequentemente do número de Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras, que passaram de 07 (sete) no ano 2000 para 2.416 (duas mil quatrocentos e dezesseis) no ano 2011.

Em 24 de abril de 2007 foi assinado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007b), com o objetivo de melhorar a Educação no país em todas as suas etapas em um prazo de quinze anos. O Plano traz, dentre tantas outras ações, a duplicação das vagas das universidades públicas federais e o processo inicial de consolidação da UAB na área de formação, com o intuito de capacitar professores da Educação básica pública que ainda não possuem graduação, além de formar novos docentes e propiciar formação continuada, fato que também corroborou com a ampliação maciça da oferta da Educação a distância no país.

A partir de então, a Ead inicia seu processo de consolidação no Brasil, sendo utilizada como política pública na formação de professores, principalmente, por meio do Programa UAB:

> Embora a opção pela modalidade a distância seja justificada por aspectos pragmáticos relacionados aos custos, localização geográfica e inclusão tecnológica, as questões relacionadas ao processo de mediação pedagógica, por meio do uso maciço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), podem ser usadas como um importante dispositivo na construção de novos paradigmas de formação e atuação dos professores da Educação Básica. Afinal, no momento em que atingimos níveis bastante elevados de desenvolvimento tecnológico, devemos capitalizá-los para a educação, melhorando o perfil apresentado no que tange à formação dos educadores, e, consequentemente, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. O desenvolvimento de cursos a modalidade a distância, instituiu a utilização de tecnologias da informação como agregado indissociável de sua proposta pedagógica (CARVALHO, 2009, p. 21).

Belloni (2001) fala de três gerações da Ead: a primeira baseou-se no uso de material impresso, encontrando no ensino por correspondência um caminho para se concretizar; a segunda se consolidou valendo-se das mídias eletrônicas (rádio, televisão/vídeo); a terceira começou nos anos 1990 e, ao lado das outras mídias, coloca em destaque o computador e a internet. A Ead em estudo pertence a esta terceira geração.

Acrescenta Santaella (2003, p. 59) sobre a geração que inicia nos anos 90:

> [...] desde os meados dos anos 90, esses cenários começaram a conviver com uma revolução da informação e da comunicação cada vez mais onipresente que vem sendo chamada de revolução digital. No cerne dessa revolução está a possibilidade aberta pelo computador de converter toda a informação- texto, som, imagem, vídeo- em uma mesma linguagem universal.

Lévy, na mesma linha, reforça:

> Graças às redes digitais, o computador permite que as pessoas troquem todo tipo de mensagens entre indivíduos ou no interior de grupos, participem de conferências eletrônicas sobre milhares de temas diferentes, tenham acesso às informações públicas contidas nos computadores que participam da rede, disponham da força de cálculo de máquinas situados a milhares de quilômetros, construam juntos mundos virtuais puramente lúdicos- ou mais sérios-, constituam uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvam projetos políticos, amizades, cooperações. Isso tudo sem excluir aqueles que encontram nesse ambiente o lugar propício para propagar o ódio e a enganação (LÉVY, 1998, p. 12).

Então os computadores que participam da rede podem revelar-se como grandes aliados da Educação. Sobre esse assunto, logram Amorim, Amorim e Gomes:

> As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm ocupando um papel de extrema importância na Educação contribuindo com o desenvolvimento de estratégias, técnicas e facilidades para melhorar o ensino e aprendizagem. Atualmente, para satisfazer as necessidades educacionais da sociedade- marcada por grandes avanços em ciência e tecnologia- as TIC representam um elemento capaz de melhorar a interação e a comunicação na construção do saber, de forma a potencializar, reforçar e transformar a educação no sentido de torná-la mais democrática, personalizada e flexível. Assim, percebe-se que há, cada vez mais, demandas educacionais onde são exigidas novas formas de se ensinar e a incorporação de recursos tecnológicos na Educação (AMORIM, AMORIM e GOMES, 2012, p. 91-92).

Novas formas de ensinar e aprender pela incorporação de recursos tecnológicos mais recentes passam a ter grande destaque nas universidades do país, ainda que muitas delas, neste momento, não estivessem preparadas para lidar efetivamente com a 3ª geração da Ead.

Vale insistir que tais recursos por si só não garantem Educação de qualidade; neste cenário, as pessoas sempre são mais importantes, uma vez que somente o humano tem historicidade e por meio de sua experiência é capaz de agir como antes ou fazer as coisas acontecerem de forma diferente. Sobre esse diferencial dos humanos, Freire afirma que:

> [...] só o ser que se tornou, através da sua longa experiência no mundo, capaz de significar o mundo, é capaz de mudar o mundo... fomos até agora os competentes. Por isso mesmo é que, mais do que ter uma história, nós fazemos a história da gente. Vejam, por exemplo, que nós contamos a história dos leões. Os leões têm história, mas não têm historicidade. Quer dizer, os leões não se sabem fazendo história. A história dos leões é contada não por eles, mas por nós (FREIRE, 2001, p. 168).

Por esta perspectiva de mudar o que está posto, os sujeitos podem aproveitar a Ead e os meios tecnológicos mais recentes para promoverem uma Educação diferente, pois a história da Educação presencial em muito nos tem ensinado.

O substantivo Educação é o ponto final da questão.

Hoje, a modalidade de Ead ainda é muito questionada sobre sua eficácia e eficiência, muitos são os preconceitos e as dúvidas com relação aos seus resultados. O contexto em que vivemos, porém, parece favorável à adoção desta modalidade para formação de profissionais trabalhadores do nosso país, ainda que de distintas áreas de atuação e não somente das áreas em que os cursos se constituem. Sobre este aspecto, reforçam Romão, Santos e Sena:

> [...] o conhecimento ultrapassa a barreira do tempo e espaço, afetando as estruturas e relações de poder, as formas de convivência, as diferentes forças sociais do trabalho, do lazer, da cultura, da comunicação, da formação de diferentes profissionais, especificamente do campo da educ(ação), formação e atuação do professor (ROMÃO, SANTOS e SENA, 2013, p. 18).

Com o decorrer do tempo, as relações sociais foram intensificadas, passando a formar uma rede comunicacional. Este fato configurou a sociedade da informação, todavia o seu conceito tem sido reducionista e limitado apenas aos aspectos técnicos; a democratização da informação, por sua vez, vem sendo associada apenas aos recursos tecnológicos. A discussão deve ser focada na construção de uma sociedade do conhecimento, para que o sujeito seja capaz de produzir conhecimento, sobrepondo o uso político das tecnologias mais recentes em detrimento da simples valorização de um sistema de técnicas.

O simples fato de fortalecer um programa intermediado pelas tecnologias mais recentes para resolver a problemática de um déficit histórico com a formação dos professores não garante a oferta de formação política destes profissionais. Esta formação precisa ser bem compreendida e o seu projeto idealizado para a interlocução com a sociedade do conhecimento.

Diante da construção dessa sociedade, o processo educacional do cidadão trabalhador começa a ser uma exigência do universo de incertezas do mercado de trabalho. Ele necessita buscar sua qualificação e manter-se atualizado (formação continuada). Neste sentido, segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT):

> [...] a educação é o elemento chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento de aprender e concretizar inovações (BRASIL, 2000b, p. 38).

A Educação é elemento “chave”, porém se configura entre outras chaves que também pedem para ser consideradas.

O discurso da necessidade de igualdade de oportunidades para todos aproxima-se das tentativas do fortalecimento da democracia do nosso país. Este pensamento permeia o meio social sem muita reflexão acerca do acesso que a Ead possibilita à classe trabalhadora.

A igualdade de oportunidade é importante, mas não garante a igualdade de resultados. O acesso não é suficiente, pois não garante a permanência com conclusão. É preciso ir além da oportunidade de acesso para todos. As instituições precisam dar condições para que os seus estudantes consigam permanecer e concluir seus cursos de formação.

Neste contexto, a Ead, que o MEC (online, s.d.) define como “a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”, foi escolhida no Brasil como caminho importante para a formação docente. E, desta forma, o discurso do novo transporta para a Ead a responsabilidade de ser a “chave mágica” para a solução de todos os problemas históricos educacionais dos mais diversificados e longínquos espaços brasileiros, o que podemos também caracterizar como um engano.

O que queremos dizer aproxima-se de Romão:

> A questão, porém, não está em buscar uma nova identidade para a EAD, mas em recuperar a base em que a pedagogia se sustenta e a faz caminhar em direção da presença do homem a altura do seu tempo. A mesma base comum dada a educação presencial é, igualmente, comum a EAD, embora cada qual preserve suas especificidades. Uma mesma matriz para os mesmos propósitos- a educação (ROMÃO, 2008, p.85).

A Educação presencial e a Ead vêm dos mesmos princípios filosóficos, porém defendemos a Ead como oportunidade valiosa para que se promova um modelo de Educação diferente, em busca de resultados diferentes daqueles que temos encontrados na Educação presencial, que busque não somente a profissionalização dos seus estudantes, mas a sua formação cidadã.

Não podemos, porém, esquecer que o homem que promove a Educação contemporânea presencial é o mesmo que está por trás da Ead - dotado das mesmas crenças, dos mesmos valores e dos mesmos comportamentos, fruto do tecido social complexo formado por um emaranhado de fios condutores.

2.3 O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O Governo Federal adotou o Programa UAB como política pública na formação de professores do país e, desta forma, legitimou a modalidade da Ead como oficial neste percurso formativo. Gatti, Barreto e André reforçam a importância deste programa:

> Entre as medidas do governo federal que ocorrem nessa direção, uma das mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (Ead) (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 50).

O Portal da UAB na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES (BRASIL, 2014, s.d.) - define o referido programa:

> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

E complementa com as seguintes informações:

> O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas" (BRASIL, 2014, s.d.).

O Decreto 5.800/2006 apoiou-se no art. 84, inciso IV, da Constituição Federal que confere poder ao Presidente da República de sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução. Apoia-se também nos artigos 80 e 81 da LDBEN de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atribuindo ao Poder Público a competência de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de Educação continuada. Permite, ainda, a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais. Acrescente-se que

também foi amparado pelo primeiro Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

O artigo 80 desta LDBEN foi regulamentado posteriormente pelo Decreto 2.494 que traz em seu artigo primeiro um conceito bastante limitado para a Ead. Define Educação a distância como "uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados" (BRASIL, 1998). Com este conceito, a palavra autoconhecimento utilizada nos remete ao pensamento subtendido de que o estudante de Educação a distância é um ser isolado que deve aprender sozinho e cujo êxito depende somente do seu esforço individual.

O decreto 2.561, de 1998, altera a redação dos artigos 11 e 12 do decreto anterior. Passa a delegar competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto (assim intitulado à época) acerca do credenciamento das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas que pretendem ofertar Educação a distância.

Ambos os decretos foram revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 19 de dezembro de 2005, que muda, no seu artigo 1º, a definição de Educação a distância. Caracteriza a Ead como modalidade educacional:

> Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância 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 tempo diversos (BRASIL, 2005a, s.p.).

Nesse âmbito, já não encontramos o destaque atribuído ao autodidatismo apresentado nos decretos anteriores como forma de aprendizagem. Com este decreto, apareceram também os primeiros indícios de como o Programa UAB pretende se organizar, por meio da parceria entre os níveis federais, estaduais e municipais com as instituições públicas, que ofertam o nível superior no país.

Neste tripé organizacional, cabe ao Governo Federal arcar com o investimento do referido sistema, bem como coordenar a sua implantação, o seu acompanhamento, a sua supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB. Os municípios ou estados são responsáveis pela infraestrutura e recursos humanos adequados para o funcionamento dos polos de apoio presencial, que servirão como unidade operacional para o desenvolvimento

descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior. Às instituições formadoras compete o oferecimento de cursos e programas de Educação superior a distância.

Esta organização, a princípio, parece desafiadora, pois a consagração desta depende prioritariamente de que este tripé garanta a base e, assim, permita que cada ente e/ou organização envolvida cumpra com as suas responsabilidades e papéis no que fora acordado no Acordo de Cooperação Técnica, documento assinado pelos envolvidos responsáveis.

Assim como nos anos 90 tivemos no Brasil a experiência do Programa de Qualificação Docente (PQD), na tentativa de disseminar a universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados no que compete à formação de professores, o MEC implanta com este mesmo objetivo o Programa UAB, com grandes particularidades: esta formação docente acontece por meio da Ead, é destinada a professores em exercício e à comunidade em geral, a escolha dos municípios interessados aconteceu por meio do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre muitas outras.

Isso posto, a partir da necessidade de democratização do ensino superior com qualificação docente por meio da Ead – contemplada pela UAB – surgem as primeiras medidas, a saber:

Em 20 de dezembro de 2005 foi lançado o primeiro edital conhecido como UAB1, que possibilitou às instituições públicas federais de ensino superior apresentar propostas de oferta de cursos e, aos estados e municípios, se candidatarem a polos de apoio presenciais. Assim a concepção do Sistema UAB é concretizada (BRASIL, 2005b).

De acordo com os resultados deste primeiro edital no país, foram ofertados 21 tipos de cursos de Licenciaturas que passaram pelas Artes Plásticas, Artes Visuais, Biologia, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Naturais e Matemática, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Português, Letras Português e Espanhol, Matemática, Música, Pedagogia, Pedagogia com ênfase em Educação Infantil, Pedagogia com Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Química e Teatro.

No segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, já era possível a participação de instituições públicas estaduais e municipais na oferta de cursos superiores dentro do Sistema. Com este segundo edital, foram ofertados 26 cursos, sendo acrescentadas as ofertas dos cursos de licenciaturas em Ciências Naturais com habilitação em

Química, Física e Biologia, Ciências Sociais, Computação, Educação do Campo, Enfermagem e Informática. Neste segundo momento não houve a oferta de Artes Plásticas (BRASIL, 2006b).

De acordo com correspondência eletrônica enviada pela CAPES aos coordenadores de polos, até outubro de 2013, 96 instituições integravam o Sistema UAB, sendo 75 universidades (49 federais e 26 estaduais), 04 Fundações (02 federais e 02 estaduais) e 17 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. Destas 96 instituições formadoras, 33 pertencem à Região Nordeste. E em Sergipe, somente a Universidade Federal de Sergipe está credenciada para ofertar cursos na Educação a distância pelo Programa UAB.

O Programa dá autonomia às universidades para escolherem e adotarem seus próprios projetos pedagógicos, por este motivo um mesmo curso pode receber características distintas na Educação a distância, a depender da universidade que o ofereça. Logo, os objetos virtuais de aprendizagem, as formas de avaliação, os processos comunicativos, bem como todos os outros aspectos pedagógicos ficam a cargo de cada instituição formadora.

Esta certa autonomia fornecida às Instituições de Ensino Superior – IES - assume grande importância pelo fato de não transformarem os cursos ofertados no Programa UAB em pacotes fechados, prontos e definidos, idealizados e planejados por meia dúzia de intelectuais em gabinetes fechados, como feito em um passado não muito distante com outros programas públicos, como o PRÓ-LETRAMENTO, uma formação continuada ofertada aos professores de milhares municípios espalhados no país, que se utiliza de módulos padronizados para nortear todo o trabalho.

É animador para os participantes do contexto em que esta pesquisa se constitui constatar que este fato permite que as entidades de nível superior conquistem a oportunidade de discutirem internamente e de forma coletiva suas propostas político-pedagógicas e, tanto quanto possível, a realização de projetos sólidos e afinados com o contexto em que se insere.

A UAB funciona com um sistema de bolsas financeiras que abrange o pagamento aos coordenadores de cursos e de polo, aos professores coordenadores de disciplina e professores tutores, bem como a todos os profissionais envolvidos. Este é um fator débil do referido programa, pois a remuneração é feita sob o princípio de complementação salarial, fato que pode ser, por vezes, confundido com "bicos" laborais.

O Sistema de Bolsas do referido programa pode interferir no nível de envolvimento dos profissionais partícipes do mesmo. Também desfavorece a Ead com relação à Educação presencial, já que o vínculo do professor com esta segunda é via concurso público (com carga horária e salários definidos por meio de plano de carreiras), enquanto a primeira se desenvolve a partir de seleção de currículos, com tempo previsto para o encerramento da prestação dos

serviços, uma carga horária extra aquela já existente na modalidade presencial. Esta realidade acarreta uma sobrecarga dos profissionais envolvidos.

Em agosto de 2007 foi elaborado pela Secretaria de Educação a Distância - SEED - do MEC um documento com a definição dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância no país, que tem servido de base para os processos de regulação, supervisão e avaliação desta modalidade. O referido documento tem como propósito organizar os sistemas na Ead, cujas finalidades são:

> Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007a, p. 2).

Este documento entrou em vigor em agosto de 2007. A Portaria Ministerial nº 335/2002 formou uma comissão para elaboração de um relatório que culminou na produção do primeiro texto de 2003 do MEC, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para Educação superior a distância.

Este, portanto, serviu como ponto de partida para a atualização da proposta vigente, cujas modificações foram justificadas pela evolução dos processos, seja com relação à utilização das TIC, às concepções de Educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão, dentre outros.

O documento chama atenção para um aspecto primordial: a Ead deve ter como princípio a Educação, independente da sua forma de organização. Sobre este aspecto, Romão destaca:

> Importa que o direito de formação seja garantido no âmbito da esfera pública, quer seja a distância ou não. O que está em discussão não são as adjetivações, mas a educação possibilitadora de uma formação constituída em base sólida, uma formação que revele um profissional comprometido com a elevação da condição humana (ROMÃO, 2008, p. 83).

Procuramos, neste estudo, dar ênfase à importância da Educação para a vida dos indivíduos, independente da sua modalidade.

O que queremos reforçar ganha vulto em Valente (2000), Kenski (2007) e Romão (2008), que põem o acento agudo na Educação, enfatizando que as tecnologias por si não

revolucionarão o ensino, mas sim a forma como estas são utilizadas na mediação do saber. As pessoas, especificamente professores, vêm em primeiro lugar – professores, destacamos, com uma boa formação.

A Ead tem se revelado como possibilidade de mudanças estruturais, de concepções pedagógicas e de formação. Esta modalidade, por si só, não garante a efetiva ruptura com velhas e obsoletas práticas dos cursos de Educação presencial, muitas das quais veiculadas a resultados inesperados.

É imperativo examinar e avaliar a qualidade dos cursos ofertados pela Ead amparado no rigor que emerge de estudos científicos, na direção de compreender o percurso de formação de uma modalidade em que o grau de exigência parece bastante elevado em razão não somente de algumas tensões ou desafios não habituais, a saber: distância e proximidade, presença e ausência, aprendizagem social e individualizada, mas em relação às formas de comunicação e avaliação que esse tipo de formação tem se utilizado, além do compromisso institucional nem sempre pleno.

Seguramente, os tópicos antes relacionados contribuem para um caminhar em busca de uma formação de qualidade. A qualidade da formação ofertada pela UFS por meio do Programa UAB aos estudantes do Polo Senador "Júlio César Leite" da cidade de Estância/ Sergipe será analisada nas seções IV e V deste estudo.

O documento intitulado de Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância traz:

> Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:
> (I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
> (II) Sistemas de Comunicação;
> (III) Material didático;
> (IV) Avaliação;
> (V) Equipe multidisciplinar;
> (VI) Infraestrutura de apoio;
> (VII) Gestão Acadêmico-Administrativa;
> (VIII) Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007a, p. 7-8).

Exige-se que a universidade esteja cada vez mais comprometida com a Educação dentro do que se propõe - de nível superior, seja ela presencial ou a distância, de forma a garantir uma formação multidimensional aos seus estudantes e que, portanto, combine os saberes científicos, tecnológicos e humanistas. O que dizemos aproxima-se de Gonçalves e Gonçalves (1998) quando afirmam que:

> Para buscar a competência pedagógica, parece-nos importante que no curso de formação, nas diferentes disciplinas, sejam elas de cunho científico ou pedagógico, haja possibilidade de estabelecimento de relações com os conteúdos que serão ministrados pelos futuros professores, bem como as questões sociais, éticas, políticas, ecológicas... neles envolvidas. Se estas relações puderem se fundamentar na prática, melhor ainda" (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 119).

O documento "Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância" aponta as seguintes im(posições) ou diretrizes que orientam todo trabalho de monitoramento e avaliação dos cursos oferecidos. A seguir segue um estudo mais aprofundado sobre tais orientações[4].

Este documento fornece ou ampara uma dita autonomia para as universidades decidirem que concepção de Educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem querem adotar, de que forma preferem se organizar didaticamente. Ressalta, todavia, as práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento e coloca o estudante como foco do processo pedagógico. Sobre este processo de construção, Romão afirma:

> EAD não é só ficar diante do computador, nem se reduz "a apertar botões" ou dizer "certo ou errado" ou exercitar vocabulário monossilábico, nem, ainda, aplicar a didática do "tira-teima"- o aluno pergunta e o professor responde; nem, menos ainda, ficar em silêncio diante da tela (ROMÃO, 2012, p. 142).

A autora complementa:

> Não basta entrar em contatos, mas entrar em interação, em diálogo. O diálogo só se dá a partir da existência e valorização do outro e pelos laços buliçosos que se constituem e sucedem a partir daí. Do diálogo emerge a discussão, provoca-se o debate, nasce a rebeldia, suscitam-se estranhamentos, dá-se a elevação da condição humana (idem, p. 144).

[4]Ainda que intituladas de orientações, segui-las é quase uma obrigação, uma vez que todo o trabalho de monitoramento e avaliação oficial feito pela CAPES aos polos e às instituições formadoras dos cursos ofertados têm como base o referido documento.

Os sujeitos envolvidos com a Ead precisam elaborar seus projetos pedagógicos pautados na construção coletiva, pois eles são os primeiros pontos que anunciam o caminho desejado em busca do conhecimento. Romper com a falta desta construção se faz necessária.

Esta proposta de construção do conhecimento remete-nos a Freire (1996, p. 21), quando afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção". Acrescenta o autor:

> Mulheres e homens somos os únicos seres que, socialmente e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição* dada. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar,* o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 28, grifo do autor).

Com este privilégio da possibilidade de aprender, devemos aproveitar para não limitar este processo de ensino e aprendizagem à mera repetição de conteúdo. A construção do conhecimento deve estar intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem. Neste movimento de construção, a comunicação torna-se indispensável, logo, o presente documento também faz orientações neste sentido.

Dentro do tópico dos referenciais, intitulado de Sistema de Comunicação, apresenta-se a necessidade da Ead colocar a interação e a interatividade como princípios fundamentais para o processo comunicativo, reforçando a ideia de que o estudante é o centro do processo. Por isso, o diálogo entre ele e todos os agentes do processo educacional deve ser eficaz e permanente, a fim de evitar o isolamento estudantil. Sobre esta preocupação, Romão fala:

> O que quero enfatizar é que o esforço quase sempre solitário do aluno é, em geral, tido como miudinho e pálido dada a necessidade de apoio que exige a aprendizagem individual. Assim, recomenda-se reconhecer as formas de apoio que melhor atendem o enfrentamento da solidão vivida pelo aluno (ROMÃO, 2009, p 6).

Os cursos de Ead devem estar atentos à adoção de Sistemas de Comunicação eficazes, capazes de oferecer formas de apoio que melhor enfrente a solidão vivida pelo estudante, conforme chama atenção a autora. Os referenciais em discussão, embora enalteçam o estudante como "centro" reconhece, na esteira de Freire (1987, p. 45), a importância do diálogo como "exigência existencial":

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

> transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Por essa perspectiva, os sujeitos do processo (estudantes e professores) têm papéis relevantes. Sem deixar de reconhecer o destaque merecido ao primeiro, não fica por menos o papel do professor que, na modalidade eleita para este estudo, se consolida também na figura do tutor.

A CAPES (BRASIL, 2014, s. d.) conceitua tutor como "o profissional selecionado pela Instituição Pública de Educação Superior - IPES- vinculada ao Sistema UAB para o exercício de atividades específicas". No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos para tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

Para Gonzáles (2005), o tutor é o mediador, isto é, responsabiliza-se pelo desenvolvimento do curso. É o profissional que media a comunicação entre professor-estudante e entre estudantes, acompanha as atividades discentes, participa do processo de avaliação da disciplina e recebe orientação do professor responsável, dentre outras funções.

Emerge recentemente, na Educação, este tipo de profissional de grande importância no processo de ensino e aprendizagem na Educação a distância.

Sobre o Material Didático, o documento revela:

> [...] é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando interagir as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores (BRASIL, 2007a, p. 11).

Mais uma vez, o documento mostra atenção especial à perspectiva da construção do conhecimento e ao favorecimento da interação. Também apresenta como ponto importante a utilização das diferentes mídias com possibilidades de integrarem-se aos materiais apostilados. Sua elaboração deve ser pensada para o uso a distância.

Os Referenciais de Qualidade apresentam duas dimensões para o assunto avaliação: aquela referente ao processo de aprendizagem e a institucional. A primeira deve ser contínua e baseada no que diz o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005a) no seu artigo 4º: "A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas e II - realização de exames presenciais".

Esta obrigatoriedade da avaliação presencial sobre outras formas de avaliação só aumenta a responsabilidade das instituições formadoras que precisam garantir em seus projetos pedagógicos a prevalência das avaliações presenciais, sem supervalorizar o momento pontual em que ocorrem, pois a aprendizagem acontece de forma processual, durante todas as etapas.

Este decreto também determina momentos presenciais obrigatórios, como os estágios supervisionados, as defesas de trabalhos de conclusão de cursos e as atividades de laboratórios de ensino, quando necessárias.

Já a avaliação institucional deve configurar-se num processo permanente que consiga produzir melhorias de qualidade dos cursos ofertados. Esta deve envolver estudantes, professores, tutores, todos os participantes do processo.

O tópico intitulado de Equipe Multidisciplinar traz a obrigatoriedade das figuras dos docentes, professores tutores e pessoal técnico-administrativo. Os primeiros devem passar por uma política de formação permanente e sua carga horária semanal destinada para os cursos a distância deve ser especificada. Os segundos classificam-se de duas formas: a distância e presencial, cada um com atribuições específicas que permitam a troca constante entre eles, porém estes devem ter algumas características comuns, como o domínio de conteúdo, imprescindível para o exercício das suas funções. Os terceiros envolvem-se, geralmente, em dimensões distintas, administrativas e tecnológicas.

O referido documento destaca a figura do coordenador do polo de apoio presencial, colocando-o como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este profissional, no início do primeiro edital UAB, era escolhido pelo próprio MEC por meio de 3 currículos enviados pelo órgão mantenedor. Depois de alguns anos, a seleção passou a ser feita pela instituição formadora, também através do envio de uma lista tríplice de currículos.

Com base em relatos de alguns gestores, tanto no primeiro formato quanto no segundo, qualquer um dos currículos selecionados possuía, na maioria das vezes, laços políticos partidários com o prefeito ou governador. Fato este que, se por um ângulo fortalece a estruturação dos polos pela influência deste com o governante, por outro o amordaça, impedindo-o de cobrar de forma consistente quando as providências necessárias não são tomadas pelo poder local[5]. Desabafa um coordenador de polo de apoio presencial em Sergipe:

[5]Com esta mudança do órgão selecionador, o coordenador de polo ficou em uma situação ainda menos confortável, pois viu sua autonomia ainda mais prejudicada, uma vez que agora também não pode cobrar de forma contundente das universidades melhorias dos processos, pois sua continuidade no referido programa vê-se ameaçada por todos os lados. A competência para colocar ou retirar este ator do programa passou a ser das IES- Instituições de Ensino Superior, que também sofre influências dos políticos locais

> O coordenador de polo já não tinha autonomia, mesmo com a escolha dos currículos feita em Brasília, agora com esta seleção que é feita pelas universidades é que não temos força nenhuma para criticar procedimentos pedagógicos ou equívocos do CESAD, pois caso façamos, podemos ser excluídos do programa. Mesmo assim não me furto de exercer o meu papel (GESTOR A, 07/08/2013).

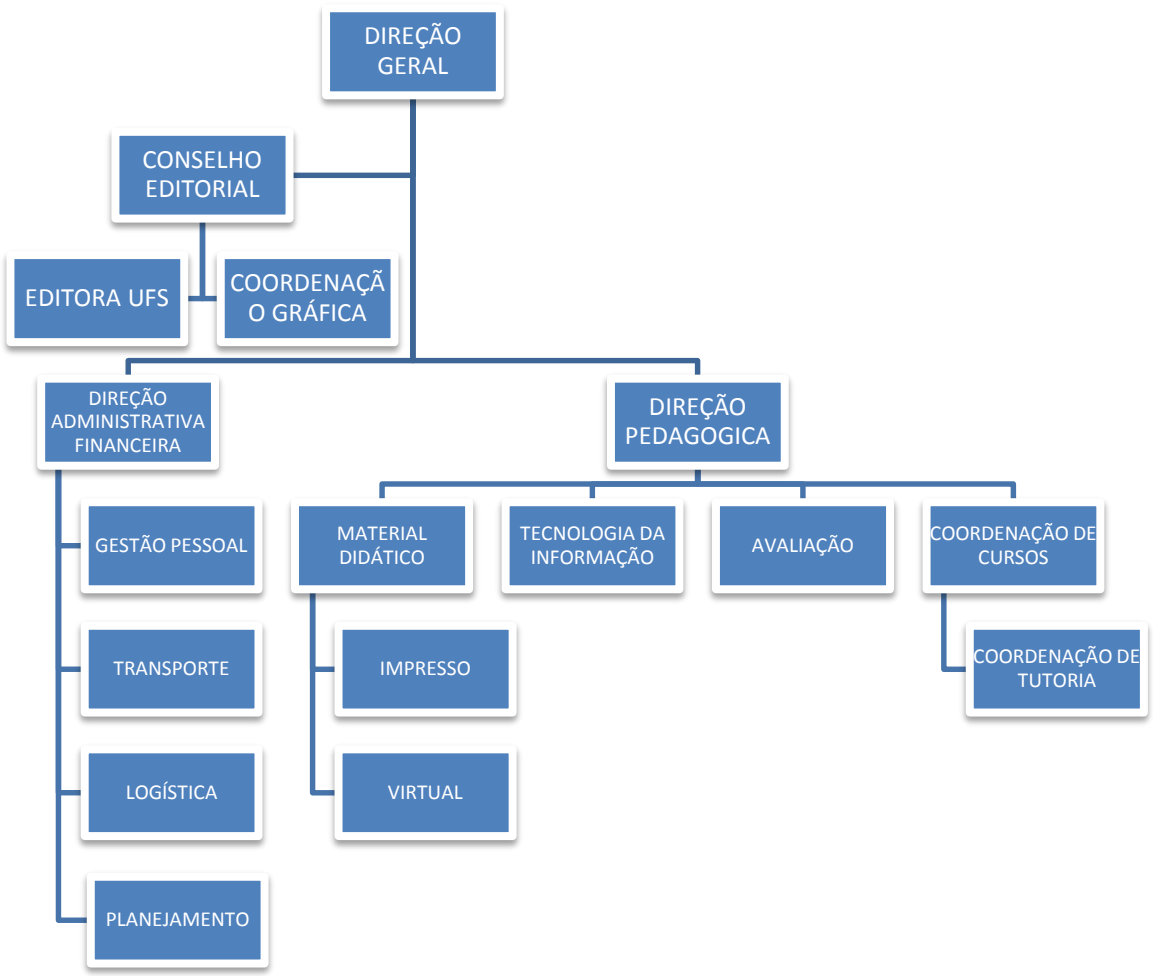
O documento diz que a infraestrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar condizente tanto na sede da instituição, como nos polos de apoio presencial. Na UFS encontra-se o CESAD, o Centro de Educação Superior a Distância, que em 2011, segundo o relatório de gestão deste mesmo ano, conta com a estrutura hierárquica representada na Figura 1.

Outros organogramas estiveram em vigor desde a sua fase de implementação[6], este, no entanto, é o mais recente. É importante destacar que estes centros ou unidades são responsáveis por garantirem as ações e as políticas de Educação a distância. Para que seja ofertada uma formação multidimensional de fato, o estudante, seja ele da modalidade presencial ou a distância, além das atividades previstas em ambientes virtuais de aprendizagens ou presenciais, deve ter acesso ao universo da pesquisa e da extensão.

:

[6] Destaca-se que o CESAD ainda não possui regimento próprio, mesmo depois de 7 anos de fundado.

Figura 1 – Organograma de gestão



Fonte: Relatório de Gestão 2011- CESAD/UFS.

O MEC estabeleceu uma estrutura mínima para os polos de apoio presenciais:

Quadro 1 - Mobiliário e equipamentos mínimos de um Polo UAB

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	mesa para computador	computador com multimídia
	mesa de escritório	impressora a laser
	mesa para impressora e scanner	Scanner
	armários com 02 portas	aparelho de telefone e fax
	arquivos de aço	Webcam
	mesa para telefone e fax	no-break
	Mural	linha telefônica com ramais
	cadeiras giratórias	Acesso a internet para o polo
Sala de Coordenação do Polo	mesa de escritório	computador completo
	cadeiras giratórias	Webcam
	Mural	aparelho de telefone
	mesa para computador	
	armário com 02 portas	
Sala de Tutores Presenciais	mesas de reunião p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	Scanner
	cadeiras com braço	Impressora
	mesas de escritório	aparelho de telefone
	mesa para impressora e scanner	Webcam
	armários com 02 portas	
Sala de Professores	mesa de reunião p/10 pessoas	
	cadeiras estofadas	
	armário com porta	
	Mural	
	quadro branco	
Sala de Aula Presencial	carteiras estofadas	
	quadro branco ou negro	
	Mural	
	mesa para professor	
	cadeira estofada	
Laboratório de Informática	cadeiras estofadas	computadores completos
	mesas para computador	Webcam
	quadro branco	impressora e 01 scanner
	murais com vidro	projetor multimídia
	mesa para projetor	aparelho de TV 29” e DVD
	armários de segurança	Servidor
	mesa para impressora e scanner	no break, HUB e roteador
	suporte para TV	aparelhos de ar condicionado
Biblioteca	mesas p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	aparelho de telefone
	cadeiras giratórias	Impressora
	mesas para computador	
	mesa de escritório	
	armários com fechaduras	
	mesa para impressora	
	armário com 02 portas	
	estantes de aço	

Fonte: ATUAB/CAPES, acesso restrito

Os Referenciais de Qualidade do MEC para a Educação a distância destacam, ainda, indicadores para os polos de apoio presenciais:

> Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os polos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos (BRASIL, 2007a, p. 25-26).

Até 2012, estavam sendo ofertados 54 tipos de cursos pelo Sistema UAB em 818 polos de apoio presencial, os quais têm sido monitorados frequentemente, com base nos referenciais de qualidade do MEC.

Em correspondência eletrônica enviada pela CAPES para os polos de apoio presencial em 30 de setembro de 2013, 437 polos foram classificados como aptos para funcionamento, 103 polos foram dados como inaptos e foram fechados, uma vez que os mantenedores não se manifestaram durante o monitoramento feito pela Diretoria de Ead/CAPES ou não apresentaram qualquer solução para as pendências detectadas na visita *in loco*.

Após visita da DED/CAPES, 28 polos estão em análise, 183 polos ainda estão com visitas programadas para acontecerem até dezembro de 2013 e 67 polos estão sendo estudados de forma específica, já que responderam ao ofício da CAPES, mas não cumpriram satisfatoriamente com as adequações.

A situação dos polos, com base nos dados do Ambiente de Trabalho da UAB - ATUAB[7], mostra a seguinte situação por região na sua forma percentual:

Tabela 3- Situação de polos por região

	Centro-Oeste	**Nordeste**	**Norte**	**Sudeste**	**Sul**
Polos aptos	9,7%	26,1%	11,0%	31,3%	21,8%
Polos inaptos	22,3%	35,9%	21,3%	15,5%	4,8%
Polos ainda em análise	17,9%	46,4%	00,0%	35,7%	00,0%
Polos com sérios problemas, que serão analisados de forma específica e individual	13,4%	43,3%	16,5%	13,4%	13,4%

Fonte: ATUAB

Segundo a LDBEN 9394/96, é responsabilidade da União a oferta do Ensino Superior, mas no Programa UAB os municípios ou estados são obrigados a arcar com todas as despesas

[7]http://uab.capes.gov.br/atuab/login/index.php. Dados de acesso restritos a usuários com l*ogin* e senha, obtidos enquanto gestor do polo.

do polo de apoio presencial, desde sua estrutura até a manutenção do mesmo, já que optaram por assinar o acordo de cooperação técnica. O fechamento destes polos está estritamente ligado ao não cumprimento deste acordo por parte dos mantenedores que, por diversos motivos, não puderam arcar com seus compromissos. Diante disso, indaga-se a quem se deve o fechamento dos polos ou, dito de outro modo, a quem o Programa de UAB induz a assumir a debilidade do programa?

Não é nossa intenção transcorrer sobre a problemática, mas apontar as questões que emergem dessa análise e, mais que isso, discutir a primeira tensão imiscuída no referido programa, ainda que na superfície deste estudo: a UAB foi criada para chegar aos lugares mais longínquos e difíceis do país, mas em contrapartida, para que estas mesmas cidades de baixo IDH e poderio econômico possam receber tal benefício, devem assumir com parte dos investimentos, numa evidente contradição.

Um país constituído por milhares de municípios muito pobres compele a grande maioria a depender dos recursos financeiros repassados pelo próprio Governo Federal. Assim, embora sem arrecadação própria, mas no anseio de levar o sonho da universidade para a vida dos trabalhadores e para a população em geral, lhes é (im)posta a responsabilidade de contribuir financeiramente, estruturando e mantendo os polos de apoio presenciais.

Estas prefeituras, porém, têm consciência de que a oferta deste nível de Educação não é de sua responsabilidade. Os municípios que recebem a UAB não conseguem, ainda, cumprir com as suas próprias despesas e se deparam com dados insatisfatórios para a Educação infantil e do ensino fundamental de suas redes. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio – PNAD - 2012 publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (disponíveis em seu portal), 69,2% das crianças em idade para frequentar creches ou pré-escola estão fora da escola. Um estudo feito pela Universidade de Brasília e Universidade Federal de Santa Catarina (NETO et al., 2013, p. 94) para medir a infraestrutura das escolas no Brasil aponta que somente 6,4% do total de 7.915 escolas públicas municipais possuem infraestrutura adequada. Ambos os cenários são de responsabilidade dos municípios brasileiros.

Este esforço das prefeituras de se tornarem parceiras na oferta da Educação superior em suas cidades também reflete a ideia de que, qualificando os professores lotados nas suas respectivas redes de ensino, podem melhorar a qualidade da Educação básica do seu município. Muitos dos governantes não conseguem cumprir com o acordo estabelecido: a vontade na hora da assinatura soa mais forte que o planejamento, mas nesse percurso outras prioridades tomam formatos e valoração. E, como resultado, vários polos de apoio presencial da UAB são fechados,

afetando o sonho de milhares de trabalhadores que já estão em percurso de formação. Os estudantes são remanejados para outras cidades, outros polos, outra realidade.

Na Tabela 3, anteriormente apresentada, observam-se que os polos fechados concentram-se, principalmente, nas Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, regiões mais pobres do país. Os índices de polos desligados do programa nas Regiões Sul e Sudeste são bem menores. A Região Sudeste, com 04 estados, possui mais polos aptos do que a Região Nordeste, com 09 estados e do que a Região Norte, com 07. A Região Nordeste ainda possui o maior número de polos com sérias pendências, que serão analisados pela CAPES de forma específica.

Sobre a Gestão acadêmico-financeira, o documento Referenciais de Qualidade coloca de maneira explícita a importância que o Sistema Acadêmico deve dar ao estudante da Ead. Exige que as mesmas condições e o mesmo suporte dos estudantes da Educação presencial sejam dados aos estudantes da Educação a distância. Sugere que a instituição deve explicitar referenciais de qualidade em seu projeto de gestão.

Concluindo a discussão apresentada sobre os Referenciais de Qualidade do MEC nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre a Sustentabilidade Financeira, que evidencia o grande investimento inicial demandado para a implementação da Ead, fato destacado no próprio documento. Fala-se pouco, todavia, sobre a inadequada relação custo-benefício, considerando que a viabilidade do projeto somente será possível em médio/longo prazo (após amortização do investimento inicial), dado que no campo da Educação os resultados não são instantâneos.

A viabilidade seguramente está a depender de diversos fatores, mas um deles parece ganhar notoriedade: a democratização do nível superior de ensino com acesso, permanência e oferta de uma formação com qualidade para todos, incluindo particularmente os estudantes trabalhadores. Para tanto, precisam aprender a se valer da oportunidade de formação – seja presencial, seja, sobretudo, a distância, sem a herança conturbada decorrente de experiências passadas e opostas a esta. Esta busca não está acabada e parece longe de chegar ao final, por vários setores e instituições superiores de ensino. A UFS também se insere nesta busca.

2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A UFS foi fundada em 15 de maio de 1968, está presente em cinco campi de Educação presencial (São Cristóvão, Aracaju, Itabaiana, Laranjeiras e Lagarto) e somente em 2006 começou a implementar a Educação a distância com a criação do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), de acordo com a Resolução n° 49/2006 do Conselho Superior (CONSU)

e adesão, em 2007, ao Programa da UAB, momento da oferta do primeiro vestibular, contemplando sete cursos de Licenciatura: Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia e Letras - Português, em nove polos presenciais resultados da UAB1. O ingresso na instituição pelo processo seletivo é anual. Na edição ocorrida em novembro de 2012 ofertaram-se 5.500 vagas em 106 opções de cursos presenciais, segundo o Relatório de Gestão 2012.

Por diversas razões, a oferta de formação na modalidade Ead no que tange ao processo seletivo não tem acontecido anualmente como previsto. De acordo com o Relatório de Gestão da UFS 2012, por razões técnico-pedagógicas, em 2009 não foi realizado vestibular para preenchimento de novas vagas, uma vez que estava procedendo, por exigência do Programa UAB, a adequação dos currículos da Educação a distância aos currículos da graduação presencial da UFS. Os polos de apoio presenciais também estavam com restrições na CAPES, inclusive o polo "Senador Júlio César Leite" da cidade de Estância que, nesta época, precisava de adequações na estrutura predial: adequar seus espaços para deficientes físicos e a necessidade de montagem dos laboratórios de Química, Física, Matemática e Biologia, problemas que abordaremos ainda nesta seção.

Nesse mesmo ano, o Polo de Areia Branca foi desativado por não apresentar as condições mínimas exigidas pela UAB, sendo os seus estudantes distribuídos nos polos melhores localizados em relação àquele município.

Na UFS, outras formas de ingresso também são possíveis, tais como a transferência interna para estudantes de um polo que pretendam estudar em outro polo ou migrar da modalidade de origem (presencial para a distância ou vice-versa). Já aconteceram casos isolados em que acadêmicos de Química a distância conseguiram ser transferidos para o curso de Arquitetura presencial ou ainda acadêmicos de Biologia conseguiram ser transferidos para o curso de Odontologia presencial.

Existem, ainda, outras formas de acesso: a transferência externa para estudantes de outras instituições de ensino superior, a readmissão de ex-graduandos da universidade que precisaram abandonar seus cursos e o ingresso como portador de diploma para quem já concluiu algum curso de graduação.

De acordo com o Portal da UFS, foram ofertadas 2.000 vagas no ano de 2004 por meio de vestibular para todos os cursos presenciais; já em 2012 este número subiu para 5.490 vagas. A Tabela 4 traz a progressão de estudantes matriculados na UFS em suas graduações nas modalidades de educação presencial e a distância:

Tabela 4 - Matrículas na UFS: presencial e a distância.

	Presencial	**A Distância**	**Total**
2004	10.217	X	10.217
2005	10.580	X	10.580
2006	11.357	X	11.357
2007	13.200	X	13.200
2008	15.032	1.892	16.924
2009	17.147	4.445	21.592
2010	20.486	4.328	24.814
2011	22.830	5.600	28.430
2012	25.456	5.562	31.018

Fonte: Relatório UFS (2004 – 2012).

Houve um aumento gradativo de estudantes matriculados na UFS a cada ano, principalmente a partir de 2008, quando a referida instituição formadora intensificou a busca pela democratização da Educação superior e pela oportunidade de acesso, para atender ao convite da legislação vigente e do Governo Federal, seja com a expansão de campus presenciais no interior do estado ou por sua inclusão no Programa UAB, desde 2007.

Observa-se que não houve crescimento de estudantes matriculados do ano de 2009 a 2010, bem como do ano 2011 a 2012, devido à ausência de processo seletivo na Ead nestes períodos, quebrando a regularidade da oferta.

Feitas essas considerações, emerge a segunda tensão no movimento do discurso à ação, qual seja: um programa que surgiu como promessa de regularidade nas ofertas dos seus cursos não mais atende a este requisito.

O gestor B da UFS fala sobre este assunto:

> Quando surgiu o primeiro edital, precisava criar polos, precisava deste convênio: prefeituras, universidades, MEC ou mesmo estado intermediando. Ali eles criaram para a partir de então dinamizar estes polos, criaram com uma estrutura mínima, mas todos os prefeitos que assinaram ou mesmo estados em todo país sabiam do prazo de deixar o polo apto, conforme as exigências, mas sabe como é que é. Aparece uma coisa que é julgada prioritária e eu sei que tem, aí diz olhe: não está funcionando, a gente faz no semestre que vem e isso se prolongou durante alguns anos, não foram poucos anos. E eles começaram a exigir cada vez mais até ter dado o prazo limite que se não fizerem até aqui, não tem vestibular, tem que ficar aquele AA. Apesar daquelas insistências, até que Estância não foi um polo assim com resistência, muito pelo contrário, e outra também: não foram todos. Mas alguns, realmente, fizeram aquela adesão inicial e não imaginaram que não tinham que fazer, o que contornaria, porque tem essa cultura do contorno. Depois que eu entro vejo lá pra não sair, a ponto da gente passar um período sem um polo, sequer, apto. Aí eles suspenderam

> o vestibular. Não suspenderam para o Brasil inteiro, suspenderam para o estado que não tinha polos aptos (GESTOR B, 23/05/2014).

Segundo este relato, a irregularidade da oferta dos cursos por meio dos vestibulares se dá pelo descumprimento dos prazos pelos mantenedores.

Uma nova tensão também é encontrada: as primeiras turmas da Ead começaram a estudar no segundo semestre de 2007, porém a UFS apresenta, em seus sistemas e documentos, os primeiros estudantes como ingressantes no segundo semestre de 2008.

A UFS, com o mesmo objetivo do Programa UAB de avançar em busca da democratização da Educação superior, também adotou a política de cotas sociais.

A Lei 12.711 de agosto de 2012, regulamentada pelo decreto 7.824 do mesmo ano (BRASIL, 2012), determina a separação de 50% do total de vagas das instituições para alguns segmentos da sociedade, visando à inclusão de pessoas por meio da Educação. Metade deste percentual é destinado a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE. A UFS atendeu de imediato a esta legislação, incluindo ainda uma vaga destinada a candidatos com necessidades especiais em cada curso presencial.

Em 2013, a UFS adotou o ENEM como critério de acesso para todos os seus cursos, abolindo o vestibular como critério de seleção. Porém, tanto o sistema de cotas sociais como o ENEM ainda não foram adotados pela UFS para a Ead, fato que não vem ao caso aprofundar nesse estudo.

O Relatório de Gestão 2012 traz mais alguns dados pertinentes, que possibilitarão conhecer um pouco mais a instituição formadora em Sergipe do Programa UAB, quais sejam:

Quanto ao programa de pós-graduação, 1.458 estudantes estão matriculados em 48 cursos *strictu sensu*, sendo 8 de doutorado, 37 de mestrado acadêmico e 3 de mestrado profissional.

Os números também são refletidos nos ensinos fundamental e médio através do Colégio de Aplicação (CODAP), que atende 458 alunos. Há 29 professores efetivos.

No total, o quadro de pessoal da UFS conta com 1.401 professores, sendo 1.156 do quadro efetivo (60% deles com título de doutorado). Já o quadro de técnico-administrativos é constituído por 1.177 servidores efetivos.

Não há nenhum professor do quadro efetivo destinado somente para trabalhar com a Ead, aqueles que fazem parte de seu quadro docente recebem uma complementação em forma de bolsas. Os professores, porém, parecem não se incomodar com esta situação:

> Quando essa proposta chegou no departamento ou em vários departamentos a maior dificuldade que a gente sentiu foi de adesão do corpo presente docente presencial ao projeto, né? Então, geralmente as coisas vem de cima pra baixo, não há uma discussão, uma reflexão, um amadurecimento sobre a implantação da proposta, quais são os prós e os contras, e alguns colegas não só na Geografia, mas em vários cursos até hoje não aderiram a modalidade pelo fato de não acreditarem na modalidade. Acham que é mais um pacote engessado do governo pra fazer número nos momentos políticos de auge e que, por outros motivos nas questões individuais, políticas filosóficas, também acabam não aderindo, então há a não adesão da modalidade. Os que aderem é porque acreditam na modalidade como eu disse antes, no presencial existem problemas com os recursos que são canalizados para viabilizar uma educação de qualidade também. Nessa modalidade também existe, vem a questão das oportunidades do acesso as universidades. No país que a gente vive problemático sobre todos acessos, onde dificulta o acesso da população marginalizada ao ensino superior, então também eu acho que grande parte do corpo docente vê também uma forma de contribuir com essa população que tem essa dificuldade de acesso a universidade e tem também a questão do pagamento, né? Porque mesmo que o professor ele não entre em contato permanente com o aluno através do presencial, mas é uma forma também, talvez, até mais livre do professor ganhar uma remuneração, além do baixo salário que tem um professor universitário, que é ruim em termo da qualificação do professor com as exigências que o MEC tem exigido em ter um mestrado, um doutorado e etc, Então a gente percebe que tem outras formas de ampliar o seu salário, né (PROFESSOR-COORDENADOR 1, 23/05/2014)?

Diante do relato, este docente da Ead, que recebe pelo Sistema de Bolsas do Programa UAB e que não está só, vê a complementação salarial da forma que acontece como positiva para a sua vida profissional, ignorando a problemática da necessidade de criar uma política de carreira profissional exclusiva para a Ead, já que esta modalidade chegou para ficar.

A Ead não pode ser tratada como um apêndice da Educação presencial, um bico para aumentar os vencimentos dos professores trabalhadores, é importante estabelecer um quadro próprio de professores para a Ead com um plano de carreira estabelecido. Desta forma, a Ead tornar-se-á uma modalidade de Educação permanente e sairá da condição de uma modalidade de segunda opção. Esta é mais uma das tensões encontradas na Ead que decorre do movimento do ter ou não ter direito.

Em 2013, nas atividades de pesquisa da UFS, havia 627 projetos de pesquisa em andamento no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC, 239 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e 428 professores envolvidos na iniciação científica. Esta é mais

uma das tensões encontradas na Ead, pois, segundo relato dos gestores responsáveis por esta demanda na UFS, não há nenhuma atividade e/ou projetos de pesquisa vinculados à Ead na UFS.

Ainda nesta linha de incentivo a estudantes por meio de atividades de pesquisa e extensão, na Educação presencial há 777 alunos bolsistas de iniciação científica (sendo 511 remunerados e 266 voluntários), enquanto, segundo dados da entrevista do gestor da UFS responsável por esta área, na Ead não há nenhum estudante envolvido com este tipo de atividade.

Se o espaço universitário propõe um tripé indissociável: ensino, pesquisa e extensão, os estudantes da Ead da UFS só têm o direito ao ensino, logo, ficam à margem das duas outras atividades, inerentes ao processo de aprendizagem que visa à formação multidimensional do sujeito estudante, como preconizam os Referenciais de Qualidade para a Ead.

O gestor C da Universidade Federal de Sergipe fala sobre o assunto:

> Porque a pesquisa ela é uma atividade que é muito diferente da formação coloquial, da formação em geral. Dentro da pesquisa... o envolvimento dentro do corpo docente, dentro do corpo de pesquisadores, isso molda demais a formação acadêmica dos estudantes. Eu vejo com bons olhos a participação dos alunos da Educação a distância para algumas modalidades, para outras não, que eu vou chamar de categorias experimentais eu não vejo como realizar isso, a não ser que seja numa bancada, em um laboratório experimental, mas existem algumas áreas que eu acho que é possível. Isso é tão possível que a Universidade já está tentando entrar na pós-graduação a distância. Só que o Conselho da Universidade, o CONSU não nos deu nenhum aparato legal de como atuar com estes alunos, então a gente está de mãos atadas, não tem ainda como lidar com este aluno que está vinculado à UFS, através da Ead, que é extremamente importante para a universidade, mas a gente não tem ainda uma legislação específica de como lidar com este aluno. Porque com o aluno devidamente matriculado no curso presencial, nós temos ferramentas legais para cobrar dele seus direitos, seus deveres, como a entrega de relatórios, prestação de contas. Este aparato legal nós não temos ainda para a Ead (GESTOR C, 08/04/2014).

Após 06 anos do início deste percurso formativo, a universidade ainda não criou uma normatização que possibilite o incentivo financeiro à pesquisa para os estudantes da Ead, princípio que fere a isonomia do direito entre estudantes devidamente matriculados na instituição, seja de qualquer modalidade. Movidos por esta inquietação, perguntamos quais os trâmites e qual o tempo necessário para que este direito seja estendido ao estudante da Ead. O mesmo gestor responde:

> Existe uma comissão, que é a comissão de pesquisa que é composta por representantes de todas as áreas da Universidade Federal de Sergipe em que

> esse tema pode ser abordado, pode ser discutido, desde que seja levantado de forma legal. Porque nunca foi levantado de forma legal dentro desse conceito. Pode ser levantado através de um professor do próprio conselho que levante esta demanda nas reuniões, então estas demandas vão ser discutidas dentro do conselho, aí a gente prepararia a parte legal pra levar pro CONSU, aí o CONSU prepararia a base legal de direitos e deveres destes estudantes. Após aprovado no CONSU, publicado em portaria, aí a gente teria como criar um programa para abordar estes discentes (GESTOR C, 08/04/2014).

Este fato nos causa estranhamento: nenhum professor membro do Conselho Superior ou mesmo de nenhum departamento dos cursos ofertados ou até mesmo o próprio CESAD dedicou atenção para que este direito dos estudantes da Ead da UFS fosse respeitado. O gestor também informou que, de forma estimada, um processo para ser discutido e aprovado no Conselho Superior dura, em média, de 4 a 6 meses. Este estranhamento se dá com base na importância da pesquisa para a formação do professor.

O mesmo relatório também afirma que a UFS possui 257 projetos de extensão cadastrados, o que contempla um público de 363.908 beneficiados, 696 professores envolvidos, 1.576 estudantes e 57 técnicos estão envolvidos em projetos junto à comunidade. Há 1.717 bolsistas de extensão. O quadro da pesquisa que deixa à margem os estudantes da Ead na UFS se repete na extensão.

Sobre os estudantes da Ead não serem contemplados com os projetos de extensão, a gestora D fala:

> Eu não sei como é a matrícula dele, mas se ele tem o código de matrícula padrão graduação e pós-graduação, exemplo, pelo que eu soube pelo CPD que o mesmo estilo da graduação, é do Mestrado e do Doutorado, então você sabe que é aluno da Universidade. Se a pessoa tem matrícula e esta for no mesmo patamar que eu não sei se é, o aluno não tem impedimento... sobre o aluno de Educação a distância eu não posso afirmar porque eu não sei qual o padrão do código. Se for o mesmo da graduação e da pós, o sistema vai ler como aluno (GESTORA D, 11/04/2014).

Não queremos nos deter na questão de códigos ou não, pois este fato não interessa a esta pesquisa. O importante deste relato é a demonstração de que os estudantes de Ead são ignorados também na extensão. Nem sequer a gestão da universidade nesta área tem conhecimento do tipo de vínculo institucional que o estudante de Ead da Universidade tem com a instituição formadora. Prova que este assunto nunca fora discutido no âmbito da extensão da UFS.

Após o parêntese para revelarmos estas tensões, este estudo volta à descrição da instituição formadora.

Hoje a UFS possui 5 grandes centros: Centros de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e Centro de Educação Superior a Distância, este último estritamente ligado ao acesso, à permanência e à qualidade dos cursos ofertados na Ead.

Sobre esta incorporação da Ead pelas universidades para a formação docente, Sobral chama atenção:

> [...] No campo da formação da docência, a universidade tem que aliar a qualidade à quantidade, respondendo ao perfil do profissional que estamos pedindo, de um homem crítico e que ultrapasse as fronteiras locais, pois vivemos numa sociedade globalizada. O desafio é que o sistema de ensino, em particular o ensino a distância, possa formar profissionais reflexivos, críticos e criativos, através de uma metodologia que rompa com o ensino convencional, dogmático, expositivo e memorístico (SOBRAL; SILVA e RUIZ, 2007, p. 11).

À luz dessa análise, destaca-se uma categoria que merece atenção: a questão da qualidade.

Na UFS, a quantidade de ingressantes cresceu de forma exponencial, mas até que ponto a qualidade acompanhou este desenvolvimento numérico? Precisa-se de investigação. E, neste caso em específico, faz-se necessário analisar a qualidade destes cursos, seja no tocante aos serviços prestados no percurso de formação, seja a partir dos espaços ocupados por seus primeiros licenciados, após a sua formação. Este trabalho dedicará as seções III e IV para mostrar possíveis tensões que afetaram a qualidade deste percurso formativo.

Em Sergipe, vários foram os problemas encontrados na implantação da UAB, um deles foi o cumprimento do Acordo de Cooperação Técnica assinado pelos envolvidos. As prefeituras alegavam dificuldades financeiras para assumirem tamanha responsabilidade e não conseguiram cumprir com sua parte no referido termo, no tempo hábil previsto para implantação, fato que trouxe grandes transtornos para o início do referido programa. Uma das exceções foi a Prefeitura de Estância, que conseguiu atender às exigências feitas pelo Ministério desde o começo, exceto nos itens acessibilidade e montagem dos laboratórios de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas.

O Governo do Estado de Sergipe precisou intervir no funcionamento do Programa no estado e passou a ser parceiro. Ajudou com reformas dos prédios, com a aquisição de equipamentos e, em alguns casos mais graves, tornou-se mantenedor de alguns polos, os quais deixaram de ser mantidos pelas prefeituras. O polo “Senador Júlio César Leite”, da cidade de Estância, manteve a prefeitura local como sua mantenedora.

2.5 ESTÂNCIA, BERÇO DA CULTURA DE SERGIPE

Surge, a partir deste momento, a história do Polo de Apoio Presencial Senador "Júlio César Leite" da cidade de Estância – SE, nosso campo de estudo.

Para compreendermos melhor o contexto em que o referido polo está inserido, traremos dados descritivos de Estância, cidade litorânea do interior sergipano, que possui área de 644.083 km^2, localizada a 68 km da capital, Aracaju.

Em 1831, aconteceu a povoação de Estância, em vista de suas promissoras condições socioeconômicas, obtendo, por Decreto de 25 de outubro, sua emancipação, recebendo o nome de Vila Constitucional da Estância.

Sobre a cidade, França e Graça falam:

> Estância é considerada o berço da cultura sergipana, por concentrar um grande número de atividades culturais e de centros de propagação do saber. Em 1832, em Estância ocorreu a fundação da imprensa sergipana, pelo Monsenhor Antônio Fernandes da Silveira, que na sua tipografia, redigiu e editou o jornal "Recopilador Sergipano" (FRANÇA e GRAÇA, 2000, p. 82).

Hoje ainda é reconhecida como "Berço da Cultura Sergipana", pois a cultura erudita e a cultura popular sempre se propagaram em diversos ramos.

Por meio da música surge a Lira Carlos Gomes, hoje com 135 anos ininterruptos de história. No teatro, a cidade recebia companhias teatrais de todo país, contando com as participações de artistas internacionais e locais. Contava com a existência de diversos clubes movimentados, como o Cruzeiro Sport Club, fundado em 1929. Nas artes plásticas, Estância é famosa por seus grandes pintores e escultores, como José de Dome, Eraldo Lima, Félix Mendes, Judite Melo e outros. O pioneirismo cultural estanciano também pode ser verificado no cinema, com os Cinemas São João e Guarani. Esta cidade sempre foi celeiro de grandes intelectuais, como Francisco Camerino, Gumersindo de Araújo Bessa, Ministro Heitor de Souza, João Nascimento Filho, Maurício Graccho Cardoso, Gilberto Amado e tantos outros.

De acordo com o portal do IBGE, em 1848, a Lei provincial nº 209, de 4 de maio, concedeu foros de cidade à sua sede municipal. Atualmente, Estância é um dos principais municípios industriais de Sergipe e, sobretudo, um grande centro da indústria têxtil.

O Censo 2010 apresenta dados interessantes:

Estância possui 64.464 habitantes (uma taxa de 100 hab/ km^2), sendo que 85% de sua população se concentra na área urbana. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de

2000, aponta para 0,647, classificado como médio, assumindo a posição 3.181º dos 5.565 municípios existentes no país. Como a maioria das cidades brasileiras, Estância também sofre de uma enorme desigualdade social: a participação dos 20% mais ricos era de 56%, ou 17 vezes superior a dos 20% mais pobres.

Este interior do menor estado brasileiro, Sergipe, possui belas praias, uma cultura popular ainda muito fortalecida e continua sendo polo central das decisões políticas administrativas da região sul sergipana.

No campo da Educação, de uma Educação atenta (tanto quanto possível) aos apelos de um novo tempo, o contexto em destaque ganha notoriedade. Na área das recentes tecnologias que servem à Educação, em 2005, o percentual de escolas do ensino fundamental com laboratórios de informática era de 15,9%; com computadores 10,1% e com acesso à internet 8,7%. As escolas do ensino médio com laboratórios de informática eram de 55,6%; com computadores 33,3%, e com acesso à internet 33,3%.

Em 2010, 6,9% das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental; a taxa de conclusão, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 36,4%. No município, em 2005, o percentual de escolas do ensino fundamental com laboratórios de informática era de 15,9%; com computadores 10,1% e com acesso à internet 8,7%.

Em 2012, havia 30,9% dos alunos do ensino fundamental com idade superior à recomendada nos anos iniciais e 47,8% nos anos finais, chegando a 52,6% entre os que alcançam o ensino médio.

A seguir, veremos a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) deste município, medido numa escala de 0,0 a 10,0 na Educação pública, a partir dos dados do INEP:

Tabela 5- Evolução do IDEB em Estância

	2005	**2007**	**2009**	**2011**
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2.9	3.1	3.5	3.2
Anos Finais do Ensino Fundamental	2.4	2.8	3.0	2.7

Fonte: IDEB-INEP

A Tabela 5 apresenta índices muito baixos com relação à Educação básica no Brasil; neste caso, respectivamente, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no ano de 2011,

4.7 e 3.9. O município está na 5.003ª posição entre os 5.565 do Brasil, quando avaliados os alunos da 4.ª série, e na 4.503.ª, no caso dos alunos da 8.ª série.

Estância apresenta índices muito menores que a média nacional, dados alarmantes que merecem cuidados especiais e que justificam, por exemplo, o recebimento do Programa UAB para melhor formar seus professores e contribuir com o aperfeiçoamento da Educação básica. Não que esta iniciativa por si só resolva a problemática em questão, muito distante deste pensamento mas, dentro de um conjunto de iniciativas e de políticas públicas corretivas, pode dar sua parcela de contribuição para a reversão deste quadro educacional.

Segundo bancos de dados da Secretaria Municipal de Educação de 2009, o município de Estância possuía 596 professores efetivos na sua rede educacional, sendo que mais de 16,% não tinham formação em nível superior. De acordo com os dados do polo, somente 15 ingressaram no Sistema UAB nas primeiras turmas do polo da cidade. Destes 15, somente 7 permanecem com matrícula ativa.

Ocupando sempre lugar destacado no cenário sergipano, Estância foi contemplada com o Programa UAB e o seu polo de apoio presencial também ganha destaque no estado.

2.6 O POLO DE APOIO PRESENCIAL "SENADOR JÚLIO CÉSAR LEITE"

Em 2007, o polo "Senador Júlio César Leite" desta cidade recebeu o primeiro vestibular realizado pela Universidade Federal de Sergipe na Ead, com a oferta de 350 vagas, sendo 50% destas destinadas exclusivamente para professores da rede pública de ensino (política adotada pelo MEC para todo o país) e os outros 50% para a comunidade em geral.

Em 22 de novembro de 2007, em uma noite festiva, com as presenças das autoridades da época, o então Magnífico Reitor da UFS, o Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho, da Diretora do CESAD da UFS, a Prof.ª Dr.ª Lílian Cristina Monteiro de França, da Coordenadora pedagógica do CESAD, a Prof.ª Dr.ª Maria Neide Sobral, do Prefeito de Estância, Ivan Santos Leite e de seus Secretários Municipais, os representantes das mais importantes entidades da sociedade civil organizada estanciana, dos estudantes ingressantes do Programa UAB e demais autoridades, foi inaugurado "o polo UAB mais organizado de Sergipe", esta fala era traduzida quase que unanimemente pela equipe diretiva da UFS.

Uma noite memorável, apesar de uma queda de energia elétrica, fato este que não conseguiu roubar o brilho da festa. Enquanto as autoridades locais tentavam reverter a situação, os presentes puderam aguçar a audição e deleitar-se com o repertório musical da Centenária

Lira Carlos Gomes. Ao final, a placa foi descerrada e um grande coquetel foi servido aos presentes.

Consta no plano de gestão e funcionamento do polo que este funcionou em sistema de comodato com a Associação Comercial da cidade em um amplo espaço, com 1.014,24 m², compreendendo 4 salas para tutoria com acomodação para 40 alunos, duas salas para receberem os laboratórios de Química, Física, Biologia e Matemática. Existia ainda uma sala de vídeo e de webconferência com capacidade para 50 pessoas, sala para coordenação, secretaria acadêmica, três laboratórios de informática, com 90 computadores ligados à rede mundial através de banda larga. Duas bibliotecas conjugadas, cozinha, um auditório, uma quadra e banheiros completavam os espaços do polo, todos ambientes exclusivos para o funcionamento do Programa UAB.

Mais tarde, em 2010, a Prefeitura comprou o prédio da associação, passando a ser patrimônio público.

Além desta aquisição do espaço próprio, a Prefeitura Municipal equipou o polo de apoio presencial desde o primeiro dia de funcionamento, com exceção dos laboratórios pedagógicos de Química, Física e Ciências Biológicas, pois, à época, houve uma intervenção do Governo do Estado de Sergipe no Programa UAB, que se pronunciou como parceiro e responsável pela doação de todos os equipamentos laboratoriais das 09 prefeituras, então esta responsabilidade passou, ainda que de maneira informal, a ser estadual.

O Governo do Estado só cumpriu com a palavra em 2012, ano que a primeira turma UAB consegue se formar em Sergipe. Até os laboratórios no próprio polo passarem a ser realidade, a Prefeitura de Estância comprometeu-se até o ano de 2012 de ceder transporte público para deslocar os estudantes do polo até a UFS, em São Cristóvão, a fim de que pudessem ter acesso às aulas práticas. Até maio de 2014 os referidos laboratórios estão sem funcionamento, ainda que finalizados.

Para a sua inauguração, o polo adquiriu com recursos próprios: 01 aparelho de vídeo laser – DVD, 05 armários altos em aço, 01 armário baixo em madeira, 02 armários para pastas suspensas, 05 arquivos em aço, 05 bancadas de trabalho, 01 bebedouro de água tipo garrafão, 01 cadeira giratória com apoio para braços, 32 cadeiras altas tipo caixa em tecido, 140 cadeiras universitárias, 01 caixa acústica, 45 estabilizadores, 46 estantes em aço, 10 lixeiras, 02 mesas de reunião para 6 lugares, 01 mesa para escritório em madeira, 02 mesas para microcomputadores, 01 microfone sem fio, 04 quadros *blackboard*, 01 quadro branco, 01 relógio de parede, 01 *scanner* de mesa e 10 ventiladores de teto.

O polo recebeu também do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): 50 cadeiras fixas almofadadas, 50 computadores com estabilizadores, 02 impressoras, 01 televisor em cores, 10 aparelhos de ar condicionado, 01 geladeira e 18 *webcam*.

A Prefeitura Municipal também fez a cessão de servidores, a exemplo de uma secretária acadêmica, três auxiliares administrativos, duas pessoas de apoio, dois vigilantes, o coordenador de polo e uma equipe da prefeitura ligada à TIC.

Também disponibilizou internet banda larga nos seus dois laboratórios de informática, um dos poucos municípios a cumprir com estas exigências desde o primeiro dia de funcionamento, já que em Sergipe, de um modo geral, as prefeituras não conseguiram cumprir com o acordado. Demorou muito tempo para que o referido programa conseguisse avanços neste sentido. Em 2013 há, no entanto, polos mal estruturados – os queixumes ainda são muitos. A gestora F fala sobre o assunto:

> [...] Fragilidade eu considero do ponto de vista logístico, principalmente eu acho que a gente ainda tem e deixa muito a desejar em relação em termos de infraestrutura da organização dos polos, os laboratórios de ensinos só recentemente estão sendo montados. A gente tem fragilidades do ponto de vista logístico em relação às redes, redes de computadores eu estou falando, internet baixa de velocidade, né? É claro que assim, não seja uma coisa do sistema, própria do sistema, a gente tem nas nossas residências dificuldades em relação isso, pagando tudo, mas é uma coisa que preciso apontar aqui, acho que é uma grande dificuldade porque inviabiliza outras possibilidades de trabalhos, de uso de recursos [...] (GESTORA F, 14/03/2014).

Em Estância, o tripé Governo Federal-Município-Universidade começou bem, pois cada um parecia cumprir com o proposto pelo Termo de Cooperação Técnica assinado. O MEC cumpriu com a parte dos investimentos, a Prefeitura de Estância atendia com a cessão de um polo bem estruturado e a UFS com a entrega do material didático para os estudantes. No percurso, fica evidente o quanto a instituição formadora fragiliza o programa UAB em Sergipe. Podemos perceber estas fragilidades na seção a seguir.

Somente em 27 de agosto de 2009 foi aprovada a Lei de Criação do Polo, de número 1.392/2009, baseada no acordo de cooperação técnica 230/2006 assinado pelo Prefeito da cidade aderindo ao Programa UAB. Esta lei deixa evidente em seu artigo 3º que o município de Estância é copartícipe nesta modalidade de Educação e que providenciará a qualquer tempo ações, aquisições e outras medidas exigidas pelo termo assinado, somente dentro das possibilidades financeiras do município. Este último trecho é preocupante, pois deixa em aberto o aporte financeiro que deve ser mantido enquanto o programa existir, pois está condicionado às possibilidades do município.

O polo UAB de Estância também foi o primeiro a organizar o seu plano de gestão e funcionamento, bem como o seu regimento interno, o regimento do seu Conselho de Polo e o regimento da sua Biblioteca.

A construção do Plano de Gestão e Funcionamento do Polo "Senador Júlio César Leite" foi finalizada em 15 de setembro de 2010, com a participação dos professores tutores presenciais, de funcionários e duas assembleias de estudantes. Nele constam os seguintes objetivos do polo: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada aos professores da Educação básica; contribuir para o desenvolvimento e promoção de conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; auxiliar na formação de profissionais competentes nas áreas em que atuam; oportunizar condições para o aperfeiçoamento, formação continuada, atualização e a especialização profissional, por meio do acesso virtual, quando assim o acadêmico desejar, salvo nos momentos presenciais obrigatórios, além de abrir espaços para a formação do espírito crítico e participativo e o contato com as tecnologias que possibilitem a inclusão digital.

Dos cursos planejados para serem ofertados no referido polo até o final de 2013 se concretizaram o curso de extensão intitulado Educação para a Diversidade, o curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola e as especializações em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão pública Municipal, todavia, o curso de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e o curso de extensão Educação Integral e Integrada não aconteceram.

O Regimento Interno construído paralelamente ao Plano de Gestão e Funcionamento e com a mesma metodologia adotada traz como principal conteúdo os direitos e deveres de todos os agentes envolvidos na Educação a distância vinculados ao polo. O seu artigo 62 fala também sobre a atuação do Conselho de Polo:

> O Conselho do Polo de Apoio Presencial é um órgão colegiado e terá atribuições consultivas e deliberativas com a finalidade de acompanhar a implementação e execução das atividades do polo de apoio presencial vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB/CAPES/MEC, de forma a assegurar o seu pleno funcionamento, salvaguardando os benefícios educacionais do ensino ofertado no Município (REGIMENTO INTERNO, 2010, p. 21).

Em seu artigo 63, o regimento acrescenta que o Conselho de Polo será composto pelo coordenador de polo, um representante dos professores tutores presenciais, um representante estudantil de cada curso e um representante da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o Regimento do Conselho de Polo, no seu capítulo V, artigo 8º, as reuniões são previstas para acontecer mensalmente. Sobre este assunto fala a representante de curso:

> Sabíamos que o nosso polo era o único de Sergipe que fazia reunião com líderes dos cursos e era muito bom, pois tomávamos decisões coletivas, apesar de que as soluções para as questões levantadas demoravam demais para serem resolvidas e às vezes nem era solucionadas, pois o polo dependia sempre do CESAD, da UFS. Nossas reuniões aconteciam mensalmente, mas com o tempo, sem resolutividade dos problemas passamos a nos reunir bem menos (LICENCIANDA 1- Ciências Biológicas, 15/08/2013).

Também no mesmo período dos outros regimentos foi construído o regimento da biblioteca, o qual destinou o capítulo 9 inteiro, do artigo 12 ao 21, à questão do empréstimo de títulos, pois sem regulamentação específica eram permitidos empréstimos, o que causava sérios problemas de ordem pedagógica. Somente em 14 de setembro de 2009 o regimento começou a vigorar, ou seja, depois de quase dois anos de implementação dos cursos. Tudo era novo, havia uma aprendizagem coletiva no caminhar, o que, naturalmente tornavam os processos lentos e demorados.

Mesmo com a chegada dos primeiros livros em 2008, os mesmos só começaram a ser disponibilizados para empréstimo em 2010, fato que dificultou bastante o acesso às leituras complementares. Estância, todavia, foi o primeiro polo a disponibilizar os livros para seus estudantes, depois da aprovação deste regimento por toda a comunidade acadêmica.

Segundo relatório datado de 05 de outubro de 2009, a Biblioteca possuía 1.547 títulos de diferentes cursos. Já em outubro de 2013, o acervo contava com 3.164 livros.

Nos dois primeiros anos de funcionamento, o polo funcionou com as presenças de 07 professores tutores presenciais, cada um com formação em uma das áreas dos cursos ofertados, cuja carga horária de 20h era dividida nos três turnos de funcionamento.

No ano de 2009 e 2010, o polo começou a dividir espaço com a Secretaria Municipal de Cultura, Juventude e Desporto, que ocupou o lado direito da sede. A partir de 2011, o compartilhamento foi feito com o Instituto Federal de Sergipe, uma vez que a sede do referido instituto na cidade não ficou pronta no tempo previsto.

Pelos dados apresentados, justifica-se a nota máxima 5,0 atribuída pela CAPES ao polo, em seu Relatório 2010, relacionada à sua estrutura.

Com o que dissemos, tentamos alcançar o nosso objetivo de conhecer o contexto em que acontece esta formação de professores, para que, ao final deste estudo, melhor compreendamos este percurso formativo.

Na próxima seção, será discutida a questão do acesso por meio do primeiro vestibular da Ead ofertado pela UFS, a partir do perfil destes estudantes durante fases da formação, além de conhecer o processo de adaptação e inserção destes nesta nova modalidade. Aprofundaremos ainda na descoberta de novas tensões possivelmente encontradas, que culminaram na permanência ou desistência dos primeiros estudantes neste percurso formativo.

3 PRIMEIROS LICENCIANDOS: TENSÕES MARCANTES

Esta seção discute o acesso dos estudantes por meio do primeiro vestibular da Ead ofertado pela UFS, atendendo a um dos nossos objetivos: o de identificar o perfil destes durante as fases de formação. É nossa intenção, além de conhecer o processo de adaptação e inserção desses estudantes nesta nova modalidade, relacionar possíveis tensões encontradas que culminaram em sua permanência ou desistência no percurso formativo.

O acesso à Educação é o primeiro passo para a sua democratização, mas está longe de ser suficiente. Nas políticas públicas, especificamente as educacionais, os *slogans* se espalham com a mesma velocidade dos ventos. É sabido que Educação, desde a constituição de 1934, "é direito de todos", uma ideia anteriormente de peso constitucional, mas que ganhou caráter reducionista nas campanhas políticas, mediante a banalização de um direito reconhecido por todos.

Grande parte das políticas públicas federais implementadas apresenta como uma de suas finalidades principais a garantia do direito à igualdade de oportunidades para todos os brasileiros. Muitas dessas medidas, que aparecem em nome da democratização, acabam escamoteando o direito à Educação. O país avançou nesse sentido, mas ainda há muito que se fazer na direção da Educação como direito de todos. No artigo 5º da Resolução de número 7 de 14 de dezembro de 2010 reza que o direito à Educação é direito inalienável do ser humano. Direito implica, mais do que acesso, em igualdade de resultados, quando todos conseguem chegar ao final e encontrar o seu lugar na sociedade.

Se for certo que oportunizar o acesso à Educação não é tão simples, é mais certo ainda que, ao criar condições objetivas para que estes estudantes possam continuar seus estudos até a sua conclusão, o grau de exigência aumenta, fazendo-se necessário um conjunto de iniciativas adequadamente planejadas e, portanto, exequíveis. Portanto, é preciso incluir nesse conjunto os meios que venham assegurar a qualidade, afinal, acesso, igualdade de resultados e qualidade andam ou deveriam andar de mãos dadas.

Isso posto, esta seção objetiva mapear o perfil dos primeiros estudantes que tiveram acesso aos cursos ofertados, no início, durante e ao final da formação, além de relacionar as tensões que têm interferido na permanência com conclusão dos estudantes ingressos na formação de professores no polo "Senador Júlio César Leite", da cidade de Estância. Causou-nos inquietação um número tão baixo de estudantes concludentes e, por outro lado, um número igualmente inexpressivo com enormes dificuldades de conclusão, os quais foram nomeados por nós como "os persistentes".

O panorama projetado para esta seção começará pelo acesso e quadro de vagas dos cursos da Ead em Estância. É também nossa pretensão identificar e analisar as tensões mais marcantes imiscuídas nesse processo de formação, quais sejam: cultura social *versus* cultura acadêmica, permanência *versus* desistência, aprovação *versus* reprovação, êxito *versus* fracasso, cuidado *versus* descuidos, entre outras, nesta busca por uma formação de professores com qualidade.

O polo de Estância conseguiu o maior número de inscritos para o 1º vestibular da UFS na Ead, por meio do Programa UAB: 1.198 inscritos para 7 áreas distintas, com 50 vagas, conforme informações do Portal da Coordenação de Concursos e Vestibulares (CCV) da UFS:

Tabela 6 – Candidatos inscritos no 1º vestibular UAB para o polo Estância

CURSO	COMUNIDADE EM GERAL	VAGAS OFERTADAS	PARA PROFESSORES	VAGAS OFERTADAS
Português	153	25	67	25
Matemática	135	25	39	25
Geografia	164	25	52	25
Física	26	25	9	25
C. Biológicas	229	25	48	25
Química	43	25	11	25
História	172	25	50	25
TOTALIZADOR	922	175	276	175

Fonte: Portal CCV

De acordo com esta tabela, a concorrência neste vestibular para a classe dos trabalhadores em Educação não foi tão concorrida quanto para a comunidade em geral. A concorrência máxima foi 2,68 para uma vaga em Língua Portuguesa, já em Física e em Química o número de inscritos foi bem inferior ao número de vagas oferecidas. Este retrato reflete na ausência dos professores destas áreas no cenário da Educação brasileira. Estas áreas carecem de professores, conforme afirma o Portal do Governo Federal Todos pela Educação.

Para a comunidade em geral, em todos os cursos, a procura foi maior que a oferta, com elevada concorrência. O curso de Ciências Biológicas, porém, foi o mais procurado, chegando a 9,1 inscritos para uma vaga.

Desde o início, o Polo UAB de Estância mereceu destaque. Foram aprovados, neste polo, 320 estudantes, os quais complementam o quadro dos primeiros universitários da Educação pública a distância no estado de Sergipe.

De acordo com os dados do polo, o número de inscritos para os quatro vestibulares realizados foi o seguinte:

Tabela 7- Candidatos inscritos no Polo Estância nos 4 vestibulares da UAB em Sergipe.

Cursos de Licenciatura	Inscritos por Vestibular			
	2007	2008	2010	2011
Português	153	164	97	122
Matemática	135	100	114	77
Geografia	164	128	82	106
Física	26	45	19	40
C. Biológicas	229	232	234	195
Química	43	54	43	41
História	172	194	126	160
Português – Professores	67	29	14	17
Matemática – Professores	39	27	22	11
Geografia - Professores	52	30	15	18
Física – Professores	9	6	3	4
C. Biológicas – Professores	48	31	26	18
Química – Professores	11	6	2	1
História – Professores	50	29	10	24
TOTALIZADOR	1198	1075	807	834

Fonte: Portal da Coordenação de Concursos e Vestibulares (CCV) - UFS

Com as informações encontradas no próprio polo, mapeamos primeiramente os perfis dos inscritos no primeiro vestibular em questão, a fim de conhecer o público interessado pela Ead em Estância, como se pode ver na Tabela 8:

Tabela 8- Perfil dos candidatos inscritos no 1º vestibular UAB no Polo Estância: Faixa etária e Gênero.

Cursos de Licenciatura	Inscritos						
	Até 24 anos		25 a 34 anos		Acima de 34 anos		TOTAL
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	
Português	60	6	38	15	29	5	153
Matemática	35	19	22	34	10	15	135
Geografia	40	28	39	22	20	15	164
Física	4	9	2	7	0	4	26
C. Biológicas	75	22	74	11	34	13	229
Química	10	8	9	10	1	5	43
História	44	21	39	24	29	15	172
Português -Professores	1	0	27	4	32	3	67
Matemática- Professores	2	2	10	3	17	5	39
Geografia -Professores	4	0	19	3	20	6	52
Física - Professores	0	1	3	1	0	4	9
C.Biológicas-Professores	2	1	16	5	21	3	48
Química -Professores	2	0	3	1	3	2	11
História -Professores	0	0	10	3	30	7	50
TOTAL	279	117	311	143	246	102	1198

Fonte: Polo Estância

Houve um predomínio maciço do gênero feminino e a procura atingiu faixas etárias diversificadas, com predominância para o jovem adulto.

De acordo com a CCV da UFS, dos 320 estudantes aprovados no primeiro vestibular do Programa UAB no Polo Estância, 107 ocuparam as vagas de professores e 213 as vagas para a comunidade. Não foram preenchidas totalmente as vagas para os cursos de Física nem para professores, nem para a comunidade. As vagas de professores não foram preenchidas em nenhum dos cursos, por isso deixaram de ser preenchidas 30 vagas, ou seja, 30 matrículas não foram realizadas.

Segundo dados do polo, dos seus 320 primeiros estudantes aprovados na Ead pública, 65,7% residiam na própria cidade, 27,3% em outros municípios de Sergipe, até na capital e 7% no estado da Bahia.

Ainda tomando como base os dados do polo, 61% dos aprovados eram do gênero feminino. De acordo com diagnóstico do polo, apresentamos a faixa etária dos primeiros estudantes aprovados:

Tabela 9 - Primeiros estudantes: Faixa etária

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE EM NÚMERO	QUANTIDADE EM PERCENTAGEM
17 a 20	45	14,2%
21 a 25	60	18,8%
26 a 34	124	38,8%
35 a 45	60	18,8%
46 a 60	30	9,4%
TOTAL	320	100,0%

Fonte: Polo de Estância, 2008

O público demandante da UAB ultrapassa a faixa etária habitual de estudantes egressos do ensino médio, que ingressam imediatamente ao ensino superior. O diagnóstico realizado apresenta outros dados voltados para a relação do estudante com o estudo: 50% deles estão afastados dos estudos há mais de 4 anos.

Ainda de acordo com os dados do polo, acrescente-se que aproximadamente 70% desses estudantes são trabalhadores, 47,1% são funcionários públicos, 21,4% são funcionários da iniciativa privada; 14,3% são autônomos, 11,4% estão desempregados e 5,8% não responderam.

No presente estudo, inúmeros depoimentos ressaltam a importância desta modalidade de Educação e as possibilidades que esta traz para o avanço da vida acadêmica dos seus estudantes. Alguns deles merecem destaque:

> O curso de História é um curso bem interessante, muito bom, bem interessante para quem não tem a facilidade de fazer um curso presencial, para quem não tem esta oportunidade, quem trabalha o dia todo como eu [...] (LICENCIANDA 2- História, 07/08/2013).
>
> De início sempre foi um sonho meu fazer uma faculdade, principalmente, de Biologia, porque trabalhava na área de Saúde e quando surgiu a oportunidade de fazer o vestibular e o primeiro, no qual eu consegui passar. Hoje estou estudando (LICENCIANDA 3- Ciências Biológicas, 07/08/2013).
>
> Eu sempre gostei do curso de História e achei que esta seria uma forma de estudar ou ter esta formação, estudando sem sair de casa, organizar os meus horários para estudar(LICENCIANDA 4- História, dia 08/08/2013).

O diagnóstico apresenta também os primeiros estudantes no momento do seu acesso e distribuídos com relação à renda familiar:

Tabela 10- Primeiros Estudantes: Renda familiar.

RENDA FAMILIAR	QUANTIDADE EM PERCENTAGEM
01 salário mínimo	11,4%
entre 02 e 03 salários mínimos	45,7%
entre 04 e 05 salários mínimos	17,1%
entre 06 a 07 salários mínimos	14,2%
Acima de 07 salários mínimos	5,7%
Não responderam	5,9%

Fonte: Polo de Estância.

Mais da metade dos estudantes sobrevivem com a renda familiar de até 02 salários mínimos.

Com este mapeamento, constata-se que o Programa UAB conseguiu atingir a classe trabalhadora a que se propunha, pelo menos no que tange ao acesso: parcela da população que compõe a parte menos favorecida financeiramente da sociedade.

Com base na lista de estudantes matriculados, aproximadamente 8% dos professores sem formação superior da Rede Municipal de Educação de Estância são estudantes da UAB deste primeiro vestibular. O referido programa conseguiu atingir, em Estância, o público a quem se propôs: a classe trabalhadora, mas não exatamente aos professores em exercício de sua

profissão, pois um número pouco expressivo tornou-se estudante das licenciaturas deste percurso formativo.

Os 320 primeiros estudantes da UAB em Estância iniciaram o primeiro período e receberam uma relação pronta com as disciplinas que precisavam cursar. Todos estavam compelidos a acatar a oferta de disciplinas indicadas na matriz curricular.

Os primeiros períodos dos primeiros cursos ofertados pela UFS na Ead em Sergipe foram marcados por várias tensões, entre as quais avultam: cultura popular *versus* cultura acadêmica, permanência *versus* desistência, aprovação *versus* reprovação, êxito *versus* fracasso.

Inicialmente, foram descobertos os conflitos iniciais entre a crença dos aprovados em relação aos cursos a distância e como estes, de fato, acontecem na prática. Boa parte dos entrevistados, antes da experiência com a Ead, trazia consigo a ideia de que tais cursos eram aligeirados, de fácil condução e complexidade. Este relato não vem no singular:

> [...] quando iniciei aqui, em 2008, eu pensava que, de fato, eu analisava porque de fora você vê de uma coisa, mas quando você adentra, você vê uma coisa, é realista mesmo. Você tem que vivenciar aquele momento ali, dali em diante, então eu pensava por ser um ensino de educação a distância, né? Não seria tão complexo, entendeu? Porque eu poderia organizar meus horários, né? E daí por diante eu poderia organizar de certa forma mais flexível, mas é, quando eu adentrei eu vi que não era tão fácil assim não, tinha que me dedicar muito mais do que eu pensava, pelo fato de ter a figura do professor, de estar ausente, mas se comunicando assim a distância, a gente depois de muitos obstáculos vencidos, a gente consegue assim descobrir o fio da meada e conseguir assim se adequar, e dali em diante tornar a se organizar e se disciplinar para de acordo com o cronograma exigido (LICENCIANDO 5 - Ciências Biológicas, 09/08/2013).

Este depoimento, assim como parte expressiva dos demais entrevistados, chama atenção pelo fato de acreditarem que os cursos em Ead trazem uma liberdade "total" de organização nos seus estudos. Fato conflitante com os prazos e datas rigorosas do cronograma de estudos planejados pela instituição formadora: datas para envio de atividades, datas de provas, divisão do material apostilado em lições com prazos para estudo, dentre toda a sua forma de organização.

Alguns procuram a Ead em busca de uma formação de qualidade inferior, que exige menos do estudante, por isso uma maneira mais fácil de adquirir o diploma. Afirma Belloni ainda no início do século XXI sobre a regularidade da oferta do ensino na Ead:

> A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou

> emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2002, p. 139).

A UFS fez questão de imprimir em seus cursos o carimbo contrário ao caráter supletivo, paliativo e emergencial, confirmando a afirmação da autora. Os cursos possuem as mesmas matrizes dos cursos presenciais e surgem com a promessa de regularidade em suas ofertas. Seus cursos ofertados duram o mesmo tempo dos cursos ofertados na modalidade presencial, suas matrizes curriculares são exatamente idênticas para as duas modalidades. Mais de 70 % dos estudantes que permanecem nesta formação classificam os cursos entre difícil e muito difícil. Dado que comprova a ausência de facilidade para adquirir o diploma.

Quando o licenciando de Ciências Biológicas afirma que teve que aprender a vencer muitos obstáculos para descobrir "o fio da meada" e só a partir de então conseguir se adequar, se organizar e se disciplinar, toca em um ponto importante para o ingressante no nível superior. Tempo de estranhamento, adaptação e inserção. Para Coulon (2008), o tempo de estranhamento se dá até a conquista de conseguir chegar ao tempo de filiação:

> O aluno deve adaptar-se aos códigos de ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas. Como se adquire essa competência se não através de uma aprendizagem que inicie o debutante nas regras de seu novo universo? A entrada na universidade pode ser analisada como uma passagem, no sentido etnológico do termo, que eu proponho considerar em três tempos:
> - o tempo de estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
> - o tempo de aprendizagem quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
> - e, por fim, o tempo de filiação que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (COULON, 2008, p. 32).

Esse licenciado conseguiu chegar ao tempo de aprendizagem citado por Coulon. Acrescenta o autor:

> Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo. A entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante. Como toda passagem, ela precisa de iniciação... os alunos que não conseguem afiliar-se fracassam (idem, p. 31-32).

O processo de estranhamento já é complexo para os ingressantes no mundo universitário da Educação superior presencial, imagine para estes estudantes do nível superior da Ead, os quais são frutos de uma Educação básica, onde estudantes e professores dividem o mesmo o espaço com tempo sincrônico, e, mais que isso, a ação curricular nem sempre assegura o diálogo entre os saberes.

As necessidades destes estudantes na Ead causam elevado grau de dificuldades. Afastados da escola há algum tempo, eles desenvolvem inúmeros papéis sociais e não possuem o tempo apropriado para se dedicarem aos estudos. Com a universidade destinada para este público, o nível de tensões é maior e mais evidente. Lidar com elas é mais um implicador.

Ademais, muitas deles podem estar habituados a uma escola meramente conteudista e centrada no professor "dono do saber", "senhor da verdade", "dono da educação/destino do outro". Freire descreve os efeitos deste tipo de Educação na formação dos/as estudantes:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 33-34).

Acostumados a este tipo de relação autoritária predominante ainda nos sistemas educacionais do país, os universitários na Ead precisam se habituar a uma nova forma de processo educacional e, assim, aprender a lidar com a nova forma espaço-temporal e exercer seus papéis com certo grau de autonomia, o que nem sempre encontra. Nesse sentido, indaga-se: teria o aluno na Ead autonomia? Para Romão e Oliveira:

> A questão, então, não é identificar quem exerce ou não autonomia, mas em que grau ela se dá e se esse aluno que parece agir com autonomia sabe lidar adequadamente com o campo de possibilidades de exercer a autonomia e ocupar seu espaço no processo de ensinagem e aprendizagem. Os alunos não devem ser objetos, mas sujeitos partícipes do processo educativo. Por isso, é necessário criar situações nas quais esses alunos sejam capazes de organizar seu estudo (princípio do estudo autônomo) (ROMÃO e OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Passarem de objetos, frutos de uma Educação presencial "bancária", a sujeitos partícipes do processo educativo, no sentido de que estes universitários sejam capazes de organizar seu

tempo de estudo, como cita a autora, não é tarefa fácil e requer destes estudantes certo desprendimento da cultura escolar antiga e da habilidade de se readaptar a novas situações.

Mais um implicador reside no fato de que esse processo educacional tem sido gestado com a participação de professores doutores, muitos deles com raízes fincadas nos grandes vícios da Educação presencial e descrentes da Ead por meio das tecnologias mais recentes.

A UFS, em algumas iniciativas, preocupou-se em contribuir com o processo de filiação destes estudantes, a exemplo de quando juntamente com os Polos de Apoio Presencial organizavam as Semanas Acadêmicas de Polos, os quais tinham a liberdade de construir sua própria programação.

O polo "Senador Júlio César Leite" realizou, até 2013, cinco Semanas Acadêmicas, um Encontro Estadual de Educação a distância com centenas de participantes de todos os polos vinculados à UAB em Sergipe e dois Ciclos de Palestras. Os estudantes e servidores do polo lembram com bastante apego a estes momentos. Relata a gestora E:

> Em relação às Semanas Acadêmicas, os alunos viviam bastante satisfeitos, a presença era maciça e os próprios alunos estavam dispostos a colaborar com o polo. Os alunos participavam, davam ideias. Inclusive, no último encontro, eles foram bastante atuantes. Nos últimos semestres, eles têm sentido dificuldade, inclusive, para preencher créditos complementares, já que não têm acontecido com tanta regularidade como foram nos primeiros semestre deste polo (GESTORA E- 02/09/2013).

Encontramos no polo a avaliação feita pelos estudantes da última Semana Acadêmica realizada, conforme mostra a Tabela 11:

Tabela 11 – Avaliação dos Estudantes de uma Semana Acadêmica realizada no polo:

Os temas abordados foram			
Ruim	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
2%	5%	36%	57%
A abordagem foi			
Ruim	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
2%	5%	40%	53%
O conhecimento construído			
Ruim	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
0%	9%	52%	40%
Organização do evento			
Ruim	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
3%	5%	36%	55%

Fonte: Polo UAB Estância, 2009

Mais de 90% dos participantes atribuíram conceitos bom e ótimo para todos os itens avaliados. Esta iniciativa anual surtia um efeito positivo na vida acadêmica dos estudantes e, por este motivo, não poderia ter deixado de ser uma realização regular do polo.

Somente 15,7% dos estudantes que permanecem nesta trajetória afirmam que não participavam destes momentos de encontros promovidos pelo CESAD e pelo polo.

Não podemos nos furtar, porém, de analisar a forte moldura que a UFS imprimiu no início da oferta de seus cursos, repleta de tensões mal resolvidas que possivelmente contribuíram para que parte destes licenciandos não conseguisse chegar ao tempo de filiação e, por este motivo, não permaneceram nesta formação a distância. Mais do que seus estudos, os seus sonhos, as suas expectativas de dias melhores foram abandonados e, desta forma, experimentaram o fracasso.

Com as dezenas de entrevistas realizadas, constata-se que a Ead, para muitos, é a única forma de acesso possível para cursar o sonho da universidade. Aproximadamente 25,5% dos estudantes que permanecem nos cursos dizem não ter dificuldade de cursar o nível superior na Educação presencial. Com a impossibilidade e/ou dificuldade da maioria absoluta em cursar o nível superior em outra Educação que não seja a distância, os baixos números de licenciandos que conseguem permanecer e concluir sua formação acadêmica devem nos inquietar.

Os primeiros momentos na Educação a distância da UFS:

> Eu entrei no curso em 2007 por uma necessidade de mostrar a meus filhos que eu também poderia passar num vestibular. Aí entrei no curso e me deparei com as tecnologias, as novas tecnologias e me assustou demais. Eu era uma pessoa, até hoje eu sou estressada, hoje menos, mas no início eu me estressei muito, por dois motivos, uma porque eu não entendia muito das novas tecnologias, tive que aprender, fui aprender, fui fazer o curso de computação pela Prefeitura para aprender. Mas, no início, a plataforma do CESAD nos deu muita complicação, nada funcionava, não sei se por muitos alunos ao mesmo tempo. A plataforma caía, a plataforma saía do ar todos os momentos, não tinha muitas informações, os tutores precisavam de um treinamento ainda mais. Nos primeiros períodos, faltava a minha compreensão de trabalhar com a tecnologia, faltavam livros, a gente não tinha. No início, vinha um livro didático, faltavam dois, três, aí depois atrasava a entrega, nós tínhamos a dificuldade também em acesso a parte da didática dos livros que iam nos dar o apoio, assim, então foi estressante, viu? Pra mim foi, talvez pela minha idade, talvez porque eu passei muito tempo fora de uma escola, porque quando eu retornei, pra mim foi muito desgastante para eu entender o mecanismo da UAB. Foi terrível (LICENCIANDA 6- História, 02/09/2013)!

A estudante de 56 anos assume a sua fragilidade frente ao domínio das tecnologias mais recentes e mostrou que soube aproveitar o apoio que a Prefeitura Municipal deu ao programa. Um curso de Informática Básica foi fornecido para os iniciantes interessados. Este primeiro

momento foi para ela um tempo de estresse, como ela finaliza sua fala, afirmando que foi terrível. Mas tem a consciência de que a instituição formadora falhou também ao colocar à disposição dos seus primeiros estudantes uma plataforma sem força e inconsistente para atender ao grande número de iniciantes dos nove polos do estado.

Acrescenta ainda a estudante sobre a entrega atrasada do material impresso com os conteúdos a serem estudados, bem como a falta de preparo dos professores tutores. Ela toca novamente no período de estresse que precisou vivenciar e faz uma autorreflexão, transferindo a si a culpa pelos conflitos enfrentados, ou pela faixa etária avançada ou por há muito tempo ter se afastado dos bancos escolares. Caracteriza este período de entendimento do programa como estressante, desgastante, uma fase terrível. A sensação que a mesma traz à tona é de que "nada funcionava".

Este quadro é revelado também nos depoimentos de muitos estudantes:

> Primeiramente, logo nos primeiros períodos nós tivemos muitas dificuldades, inclusive nós só tivemos duas disciplinas que foi Tecnologia da Informação e Técnicas em Ead, que a gente ficou assim um ano inteiro só nessas duas disciplinas, devido as dificuldades de implantação do sistema, assim não era satisfatória, acho que a experiência da universidade ainda não era suficiente para manter esse tipo de ensinamento a distância, então assim foi muito complicado pra gente se adequar a ele, né? Tem esse lado também, que a gente veio de um ensino totalmente presencial , quando a gente passa para um ensino a distância então teve esse choque, totalmente a distância pra gente ficou complicado e creio que para a universidade também. Há uma própria deficiência do professor, mesmo ele tendo mestrado e doutorado, ele pode ser mestre ou doutor no conhecimento, mas ele não domina a técnica da Ead ainda, é tudo muito frio, tudo assim muito superior, ele não chega a se preocupar, a gente tinha que buscar e a vinda de lá pra cá do conhecimento não tinha aquele ânimo, eu nem sei a palavra correta, só sei que era tudo muito frio (LICENCIANDA 1- Ciências Biológicas, (15/08/2013).

A estudante toca em assuntos importantes que merecem destaque.

A UFS ocupou-se em acolher seus estudantes ingressos. Ofereceu-lhes, em um primeiro momento, duas disciplinas distintas relacionadas à nova modalidade de Educação abraçada pela universidade, a Ead, a saber: Tecnologias da Informação e da Comunicação e Princípios da Ead, como cita a estudante.

Este momento serviu para que estes estudantes aprendessem teoricamente sobre a modalidade em questão e ao mesmo tempo também ganhassem, aos poucos e na prática, a confiança na escolha que fizeram pela modalidade. O contato com estas tecnologias, para muitos, era novo, desconhecido, causava exaustão e muito desconforto.

Esta foi outra iniciativa que traduz o traço marcante da universidade em colaborar com o processo de filiação estudantil. Ação bem pensada que contribuiria bastante para minimizar o tempo de estranhamento e, após ouvir os depoimentos destes primeiros estudantes, de sofrimento. Estas disciplinas, porém, desempenharam um outro papel primordial para a UFS, forçado pelo cenário que se configurava: servir de plano de fundo para esconder a falta de condições em lidar com as tensões acadêmicas vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de deixar todo este despreparo institucional na penumbra, as disciplinas TIC e Princípios de Ead conseguiram arrastar o 1° período para o tempo cronológico de, aproximadamente, um ano. Tempo necessário para que a universidade tentasse "arrumar a casa". Este fato desestimulou os estudantes. Os relatos coletados dos primeiros estudantes deste percurso apontam que as esperanças e expectativas de início davam lugar ao desestímulo e ao desânimo.

Devido a tantas tensões mal trabalhadas presentes na fase de implantação, como o fato de que foram abertas vagas para nove polos, mas o provedor de internet adquirido não possuía capacidade para deixar em pleno funcionamento a plataforma moodle, a fim de atender aos seus 2.024 usuários de todo o estado, ainda as duas primeiras e únicas disciplinas ofertadas se arrastavam por longo período.

Quase todos os lienciandos entrevistados tocam neste assunto e afirmam que ficaram totalmente à mercê do tempo e da "vontade própria" da máquina, que funcionava em tempos e tempos, fato que trouxe, incialmente, para o modelo mental destes primeiros estudantes o conceito de que a Ead era ineficiente e ineficaz.

Outro forte exemplo foi a dificuldade da Universidade em encontrar professores dispostos a produzirem seus materiais conteudistas nos tempos e prazos regulamentares, além de conseguir fazer chegar o material impresso em tempo hábil às mãos dos estudantes. Os depoimentos coletados demonstram que tudo era muito lento e penoso.

Estas e tantas outras tensões que foram se apresentando durante o percurso, trataremos no decorrer do nosso estudo.

De forma quase unânime, estes primeiros estudantes externaram em suas queixas a inexperiência da instituição formadora na Ead. A licencianda 1 mostra também tal queixa em seu depoimento. Todo este quadro fez aumentar a insegurança para aqueles que já tentavam navegar por rios desconhecidos e, com toda a moldura ora apresentada, agora também por rios turbulentos e agitados. A licencianda 1 reflete também sobre suas próprias culpas, sobre o

choque que os estudantes sofreram com a Ead. Afirma que os estudantes dependiam da Educação presencial, que estavam habituados a receber por toda a sua vida escolar.

Os estudantes não estão acostumados à liberdade de escolher que tempo é mais adequado para seus estudos, a priorizar conteúdos, a decidir que caminhos é melhor seguir. Todo este estranhamento lhes causa perplexidades e por estes motivos é que Coulon (2008) afirma que a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega à universidade é aprender o ofício de estudante. Esta afirmação também serve para a Ead. Estes precisam se adequar às novas necessidades para conseguirem chegar ao final do curso com êxito.

Esta estudante ainda traz importantes reflexões sobre uma sutil e problemática discussão: estavam preparados muitos destes doutos da universidade, com toda a bagagem intelectual que lhe é peculiar, para servir à classe trabalhadora, aqui na condição de estudantes universitários na modalidade a distância? De oferecer aos trabalhadores um processo educativo capaz de despertar nestes o gosto pela aprendizagem a distância?

Segundo a licencianda 1 e de inúmeros outros depoimentos que compartilham desta mesma percepção, a resposta é claramente negativa. A simples transferência de procedimentos utilizados na Educação presencial para a Ead não é suficiente para que estes consigam adquirir resultados iguais nas duas modalidades. Sobre o perfil destes estudantes, Romão afirma:

> Muitos desses alunos, apesar da superação exemplar de alguns, vieram de uma educação cesta básica, que não possibilitou a base que o permitiu andar e progredir nos estudos com independência e autonomia intelectual. Muitos deles, ainda, não dispõem de todo tempo que se propaga para "aprender a aprender" ou, sequer, aprender a pensar. Ensina-se pouco ou mal a pensar (ROMÃO, 2008, p. 10).

Esta tensão se agrava quando a universidade escancara suas portas para todas as camadas da população e os nossos doutos são obrigados a acatar tamanha decisão política.

Para muitos, na universidade não há espaço para o senso comum, para as culturas diversas, pois este é o lugar do rigor científico, da construção do conhecimento onde os pares assumem posicionamentos importantes, logo o ingressante ao nível superior precisa abandonar a cultura anterior, que o acompanha desde o seu primeiro berço, a fim de seguir uma nova cultura, tão complexa e bem mais sofisticada.

A licencianda 1 percebe esta frieza, como exige a Ciência; ela repete este termo por mais de uma vez. Chega a notar o grau de superioridade enrustido pelos títulos acadêmicos dos professores universitários, mas dá uma lição ao ignorar a sua competência intelectual e assim

chamá-los de deficientes no tocante à técnica da Ead, deixando implícito que a modalidade não permite o descuido, o distanciamento, a ausência de afeto e de sensibilidade.

Quando questionados se é possível e benéfico a presença de afeto na Ead entre os envolvidos, 70% foram categóricos em responder que sim. Já quando perguntamos somente aos persistentes se este afeto foi encontrado em seu curso na Educação a distância ofertado pela UFS, 60,8% responderam negativamente. Se é certo o que Freire (1987, p. 45) diz que "não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor, que a infunda", é igualmente certo que a maioria destes estudantes não experimentou o diálogo em suas relações durante o seu percurso formativo.

O afeto está presente na relação pedagógica e exerce influência na percepção e no pensar e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Almeida (1999, p. 107) diz que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto deve estar presente". Se é certo que a transmissão do conhecimento implica interação, é muito mais certo afirmar que, na postura de construção deste mesmo conhecimento, a interação é intrínseca ao processo. Onde há interação há afeto.

Esta tensão não termina por aqui ou dela outros complicadores pedagógicos aparecem. Sobre a fase de implantação, dizem ainda os licenciandos:

> Tinha muitas dificuldades, muitas no primeiro período, ninguém sabia direito o que estava fazendo, na verdade. O polo tinha até uma razoável estrutura, mas o que vinha da universidade era mínimo, ninguém sabia o que estava fazendo na verdade , era o início de tudo, então ficou todo mundo meio que perdido e isso foi demorando, demorando, demorando e ficou o ano inteiro em um único período (LICENCIANDA 7- Ciências Biológicas, 03/09/2013).

> O primeiro período era muito tumultuado, muito, a gente ficou perdido, sem saber. O pessoal não sabia passar pra gente, tava todo mundo perdido, era uma experiência, a primeira turma foi uma experiência, aí tava todo mundo ansioso, sem saber o que fazer, como começar e mesmo a tutoria sem saber passar pra gente o programa do curso assim (LICENCIANDA 8- História, 04/09/2013).

Os depoimentos só reforçam a quantidade de tensões que permearam o início dos cursos destes estudantes na fase que estes estão mais suscetíveis a abandonar a formação. Causa-nos inquietude o que dizem os depoimentos: "tudo estava perdido". E, por este motivo, o primeiro período durou quase 12 meses.

A gestora G fala dos motivos que levaram a UFS a proporcionar aos estudantes ingressos um período inicial tão longo:

> Quando assumi a direção da UAB os cursos e polos já haviam sido definidos pela equipe anterior, dirigida pelo Prof. Dr. R. L. (Economia/UFS). Era um projeto muito grande, mas não havia como reduzir nem o número de cursos nem o número de polos. Ter começado tão grande, sem um projeto piloto e um grupo de controle foi muito difícil. Os problemas com a infraestrutura das escolas, a cargo dos municípios, e com a infraestrutura do CESAD para o produção de material didático, deslocamento, pagamento de bolsas aos professores, tutores e pagamento da equipe foram imensos. A equipe de direção, composta por 5 pessoas, trabalhava 15, 18 horas por dia, inclusive em finais de semanas, feriados, enfim, tentando estruturar a implantação da UAB. A conexão de Internet foi um dos principais problemas, quando funcionava era muito lenta. Isso inviabilizava grande parte das atividades a distância, que tinha na plataforma Moodle a sua base. Foi uma época de muito trabalho, muitas reclamações e com muita precariedade na implantação do sistema. O corpo de professores da UFS, altamente qualificado, ajudou muito na correria da fase de implantação. Acho que foi o principal potencial daquele momento. A falta de carros para visitar os polos, de gente para trabalhar, de recursos para o uso de telefone, impressão, motoristas, técnicos, fez com que os primeiros semestres se arrastassem o que deixou a todos muito descontentes, mas, de fato, com o tamanho do projeto, não poderia ter sido diferente. Eu sugeri várias vezes reduzir os polos e os cursos, mas nunca foi possível (GESTORA G, 13/01/2014).

A gestão inicial que cuidou do funcionamento dos cursos confirma a pertinência das queixas destes estudantes, a exemplo da produção de material didático e da péssima conexão com a internet, esta última indispensável para o funcionamento deste tipo de Educação ofertada.

A UFS promove um projeto ambicioso para mais de 2.000 estudantes. Decide abranger, de uma única vez, nove polos de apoio presenciais espalhados pelo estado. Com estas decisões, não leva em consideração sua pouca experiência em Ead e, portanto, não consegue oferecer condições mínimas de trabalho aos profissionais envolvidos para executar as ações de forma eficiente. Este conjunto de fatores demonstra algumas fragilidades deste percurso de formação.

De acordo com a gestora, faltava tudo ao CESAD. A UFS implementa o sistema com muita precariedade. Enquanto falta tudo para os profissionais envolvidos com esta implantação, sobram-lhes problemas, queixumes e descontentamentos dos estudantes. Os sonhos começavam a dar lugar à desesperança.

As consequências foram danosas para o percurso formativo dos primeiros estudantes da Ead pública em Estância. A propósito, a mesma gestora confirma que, apesar da vontade e esforço máximo dos envolvidos no CESAD, os primeiros períodos arrastaram-se e causaram o descontentamento já evidenciado pelos estudantes entrevistados.

A gestora G continua sua explanação:

> O maior desafio foi no que diz respeito à credibilidade. Os cursos a distância pareciam ser vistos como de segunda classe. Depois a falta de apoio dentro da própria universidade, pois faltava o básico e muitas das faturas, viagens, contas de telefone, combustível, impressões foram pagas com recursos meus e/ou da equipe dirigente. Um terceiro problema foi com relação ao apoio de alguns municípios, embora a maior parte tenha feito o possível, em alguns casos o polo funcionava numa sala minúscula, sem janelas, iluminação adequada, com pilhas de computadores nas caixas empoeirando...enfim, sem a menor condição. Foi um desafio. O ideal teria sido começar mais devagar, com mais calma e ir ganhando experiência para depois ampliar os horizontes. Como não estava nessa primeira fase não sei quais as razões que levaram a começar um projeto de modo tão amplo. Acho que a UAB tem sido fundamental para a formação de professores no Estado, mas muita gente desistiu, desacreditou o projeto, criticou a qualidade, não sem razão. Atualmente a estrutura é outra, houve um enxugamento e o foco está muito claro e consistente. O Prof. P.B. tem sido um gestor excepcional e levando adiante a perspectiva de democratização do ensino em Sergipe (GESTORA G, 13/01/2013).

A gestora continua, ainda, citando os diversos problemas que afetam a fase de implantação dos cursos na Ead pela UFS. O primeiro deles diz respeito à credibilidade em relação ao novo, natural para qualquer novo projeto até que consiga sua consolidação. O segundo trata da falta de compromisso da própria universidade com o projeto, pois faltava o básico, fato que levava os dirigentes a usarem os seus próprios recursos para que as coisas mínimas funcionassem. O terceiro se refere à falta de estrutura mínima dos polos de apoio presenciais para receberem seus estudantes que, segundo a entrevistada, a maioria dos gestores municipais fazia o possível, mas a precariedade também era encontrada nos polos.

No discurso desta gestora, quando ela diz que "o ideal teria sido começar mais devagar, com mais calma e ir ganhando experiência para depois ampliar os horizontes" parece que, uma vez não tendo sido atendida tal premissa, outros complicadores, plenos de tensões de difícil trato, foram encontrados neste percurso formativo. A confirmação deste descuido mostra que a democratização da Educação superior no estado, com garantia do acesso, da permanência com conclusão e da qualidade dos cursos ofertados foi afetada.

A descrença no projeto, de acordo com o balanço das entrevistas, coloca em questão a qualidade dos cursos.

Esta gestora demonstra acreditar que hoje o CESAD busca a democratização da Educação, mas evidencia que ainda há muito por fazer para que os sinais daquilo que busca sejam descobertos. As entrevistas levam a permanência com conclusão dos seus estudantes a sinais desfavoráveis, a exemplo do baixo diálogo entre os sujeitos envolvidos, da pouca

interação e interatividade, de um sistema de avaliação da aprendizagem antidemocrático, dentre outros.

Esta outra gestora exerceu várias funções dentro do referente centro e atribui à fase de implementação destes cursos a causa para a falta de amadurecimento da trajetória desta formação:

> Eu penso que aquilo que não começa bem amarrado, dificilmente lá na frente você vai ter condições de fazer uma coisa mais sistematizada. Eu acho que quando você tem um projeto amadurecido, a concepção disso é todo o processo se dá de forma amadurecida. Infelizmente em Sergipe nós tivemos uma adesão grande das prefeituras municipais, porque em um primeiro momento é por conta das questões políticas o governo estadual não manifestou nenhum interesse em fazer parcerias com o governo federal, então os municípios de forma até ingênua se é que eu posso assim dizer ou talvez de forma pouco analisada, eles aderiram, abriram-se a um edital, eles aderiram ao Programa e imaginando eles que dariam conta, eles ao longo dos anos não foram dando a olhada ou a dedicação que o projeto exigia, então fragilidade pra mim é essa, as questões políticas que permeiam este programa e por conta dessas relações políticas a gente percebe e deixa muito a desejar a questão de estrutura, de infra--estrutura, não é a toa que a gente tinha um universo de 15 polos, hoje a gente tem um universo de 13, destes a gente tem alguns que não estão aptos, aptos com pendências, sem poder receber cursos e isso tem causado prejuízo de várias ordens. Essa pra mim é a maior fragilidade (GESTORA I, 12/03/2014).

Esta gestora reconhece que a implantação desta formação não começou bem amarrada e afirma que este fator arrastou uma imaturidade para todo o processo. Foca, todavia, seu olhar para as relações políticas que permeiam o programa. Cita as fragilidades dos polos que fecharam, devido às avaliações ruins recebidas pela CAPES, enquanto outros se encontram inaptos ou com pendências para funcionamento. Ainda cita outras fragilidades atuais:

> Tem outras fragilidades internas, como aqui na universidade, o que é que a gente percebe? Muitos profissionais de educação não fizeram a leitura do que é o projeto, do que é a inserção da Ead no Brasil e tem uma visão preconceituosa, elas não abrem mão, não se propõem a estudar, então elas até fazem parte do programa da Universidade Aberta, mas elas não têm o compromisso porque elas não defendem, não acreditam, elas vêm aqui por conta de uma bolsa, alguma coisa assim, isso é muito notório e eu falo isso, faço essa declaração aqui, inclusive com a consciência que está sendo gravada, por várias razões, porque a gente percebe pelo envolvimento, pela falta de envolvimento deles no projeto. Em termos de potencialidades, pra mim assim é o programa de expansão do Governo Federal, a presença do curso superior nos mais longínquos lugares, Sergipe é um estado pequeno, é bem verdade, mas é a oportunidade de pessoas que residem em Poço Verde, em Brejo Grande, em Estância, Lagarto, São Domingos, sei lá, vários municípios desses, só a presença da Universidade lá pra mim já é um dos grandes positivos é do projeto, do programa da Universidade Aberta, porque é a gente sabe

> quantas pessoas nesses municípios, quantas dificuldades as pessoas enfrentaram para cursar um curso superior, se deslocando, chegando na capital do estado, de madrugada, ou então tendo que sair daqui às pressas, então uma série de coisas, que pra mim só por isso o projeto já é válido. Assim, se a gente pensar em termos das fragilidades também é em relação assim ao que tem por fazer ainda é muita coisa, agora se a gente pensar em termos positivos e disser assim já tem um grupo de gente muito grande formado pela Universidade Aberta do Brasil, não só em Sergipe, mas no Brasil inteiro, pra mim isso é um ganho muito grande pelo fato de atender pessoas de lugares muito distantes que dificilmente teriam condições se não fosse um projeto como este (GESTORA I, 12/03/2014).

Ela coloca como ponto positivo o acesso que o Programa fornece aos indivíduos que residem longe dos centros universitários e a quantidade de estudantes formados espalhados não só em Sergipe, como também no Brasil, mas em nenhum momento a qualidade destes cursos foi citada.

A gestora toca em um assunto delicado já levantado por diversos estudantes entrevistados que trazem a percepção de quem está de fora das paredes físicas da universidade e do contato com tais profissionais, mas sentem este efeito, ainda que nos lugares mais longínquos do país. Esta gestora corrobora com esta percepção dos estudantes, com a visão de quem se relacionou de perto, próximo destes profissionais e, por esse motivo, diz que percebe de forma clara tal realidade. Afirma que percebe esta falta de engajamento, de envolvimento, pois muitos destes profissionais não acreditam no projeto e, segundo a gestora, tratam a Ead de forma preconceituosa. Diz ainda que muitos continuam no programa, todavia, apenas pela complementação salarial da bolsa ou algo do tipo. O gestor B toca, em nível geral, neste assunto:

> As pessoas têm procurado muito a Educação a distância. A Educação a distância é uma modalidade de ensino que ainda luta com muita resistência e com pessoas que estão dentro do programa. Se não fossem a bolsa que recebem, naturalmente, teriam até feito um movimento contra, porque a gente luta com esta resistência. A gente tem um hábito milenar de ensino presencial que você já tem enes formas de fazer ou de não fazer dizendo que faz e em Educação a distância a gente sabe que é preciso criar esta cultura da Educação a distância, mas eu não tenho a menor dúvida: se as TIC acabarem, que não tem a menor perspectiva, é a Educação que vai ficar. As outras se sentem ameaçadas, talvez é por isso a resistência (GESTOR B, 23/05/2014).

De acordo com os relatos coletados, esta complementação salarial em forma de bolsa acaba servindo de mordaça para alguns profissionais envolvidos, que trabalham com a Ead, mesmo sem acreditar neste tipo de Educação. Este tipo de profissional também existe na Educação presencial, que se apega somente aos vencimentos financeiros no final do mês. A distinta e injusta forma de remuneração agrava a situação na Ead.

De volta ao percurso de formação dos primeiros estudantes da Educação pública a distância em Estância, após a finalização de um primeiro período extenso de um ano de duração, outra dificuldade era apresentada aos estudantes: a segunda matrícula.

Desta vez, o estudante da Ead precisavam escolher as disciplinas a serem cursadas, fato que causou pânico nos mesmos. Sobre este assunto, destaca Coulon (2008, p.90) que "a relativa liberdade deixada ao estudante num currículo estruturado, de escolher as disciplinas que ele quer seguir, bem como a sua ordem sequencial, é geradora de grande perplexidade".

Nesta novidade administrativa vivenciada pelos estudantes, ainda que por desconhecimento dos procedimentos, muitos chegaram a se matricular em 8 disciplinas, sobrecarregando os resultados acadêmicos do período. Trabalhavam o dia inteiro e não tinham tempo suficiente para se dedicar a tantas disciplinas, comprometendo o resultado. Outros se matricularam em disciplinas que provocaram choque no horário de realização das provas escritas. Desta forma, não fizeram escolhas conscientes que contribuíssem com a sua trajetória.

Outra tensão que avulta nos depoimentos coletados e assim se constitui no meio dos estudantes: eles precisam avançar no curso, mas a oferta de disciplinas no ato de matrícula ofertada pelo CESAD é irregular. Nem todas as disciplinas são ofertadas semestralmente de forma regular e este fato traz implicações sérias para a trajetória acadêmica dos estudantes. Mais de 58% dos estudantes persistentes classificam esta oferta como péssima ou ruim. Sua vida acadêmica fica à deriva do que é ou não possível lhes ser oferecido, de acordo com a conveniência administrativa. Muitos precisam recuperar o tempo perdido por efeito das disciplinas que não conseguiram aprovação, mas não vêm como regularizar sua vida acadêmica; outros, por algum motivo passado, deixaram de cursar o número de disciplinas suficiente para finalizar seu curso em tempo regulamentar e precisam adiantar disciplinas, mas estas não são disponibilizadas:

> Na verdade é o seguinte. Quando começou este curso a distância, eu fazia um outro curso presencial e dentre alguns períodos, como no início a disponibilidade de disciplinas era grande, nós tínhamos 06 disciplinas por período, então como eu fazia outro curso presencial, eu acabei de fazer em um dos períodos duas disciplinas e deixei quatro. Para tentar recuperar estas disciplinas que eu havia deixado de fazer, eu não consegui. E hoje eu estou já tem 05 períodos, mais ou menos 05, eu estou com uma disciplina a cada período, porque eles não estão disponibilizando pra mim e outra coisa também, é... além de tudo eles não disponibilizavam a disciplina na plataforma, não tinha a disciplina, era para existir naquele período, mas não tinha e muitas vezes um dos argumentos que foi dito para nós, alunos, era que não tinha feito o material. Até se você for pegar o histórico na grade tem as disciplinas que eram pra ser disponibilizadas, mas quando você vai fazer a matrícula, aí as disciplinas não estão em oferta, então não tem como você

> adiantar ou mesmo terminar no tempo regulamentar do curso (LICENCIANDA 9- Letras Português, 20/08/2013).

A licencianda consegue externar uma angústia de quem tem pressa para terminar o curso com a maior brevidade possível, mas não vê alternativa. Esta dificuldade em ofertar disciplinas regularmente por semestre para seus estudantes tem também contribuído com o desestímulo de muitos estudantes, como dizem os relatos:

> Na matrícula, na oferta de disciplinas há choques de horários, há pouca oferta de disciplinas pra que a gente possa progredir no curso. É um curso difícil e às vezes são ofertadas duas disciplinas, enquanto, às vezes, você compara com o presencial, os alunos têm acesso a seis, sete disciplinas. Aí eles dizem "Ah! Vocês são loucos de cursarem tantas disciplinas". Não seríamos se não fosse o método de avaliação tão massacrante como é feito aos finais de semana, que é mais uma das dificuldades que eu também acho que leva aos índices de reprovação muito altos. Muito começa daquela tradição de já ser um curso difícil, por isso eles acham normal os índices de reprovação muito alto, às vezes reprovam a turma inteira e eles dizem: "Ah, é normal", eles acham isso normal, apesar da gente na parte que a gente tem o apoio pedagógico, nos auxílios das matérias mais destinadas à Educação, a gente vê que não é normal, a gente tem que estudar e procurar o que é que está acontecendo para ter este índice de reprovação, então no Departamento de Matemática tudo é normal, essa reprovação (LICENCIANDA 10 - Matemática, 06/10/2013).

Esta licencianda, além de reforçar que a irregularidade de oferta de disciplinas no CESAD dificulta o desenvolvimento do estudante no curso, também afirma que o sistema de avaliação é massacrante e toca num ponto crucial: a naturalização da reprovação. Esta possível naturalização vai na contramão do verdadeiro sentido avaliativo. Tornou-se costumeiro reprovar. Arroyo (2010, p. 35) defende a ideia de que precisamos "intervir no sistema escolar crentes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos".

Na mesma linha, Luckési (2011), lembra que a verdadeira função da avaliação da aprendizagem é auxiliar na construção de uma aprendizagem significativa.

A palavra reprovação apareceu de forma incessante nos depoimentos dos estudantes entrevistados que continuam batalhando para concluírem os seus cursos, logo resolvemos investigar com maior profundidade esta tensão aprovação/reprovação.

Detalhamos estes índices por disciplinas ofertadas no primeiro período[8] dos sete cursos, já que é, prioritariamente, na fase inicial que qualquer instituição formadora deve cuidar para

[8] Como os dois períodos foram transformados em um único, estamos considerando, neste momento de análise para todos os cursos, as duas disciplinas específicas introdutórias da Ead e as outras ofertadas em seguida e específicas dos cursos. Neste caso, buscamos respostas para as 06 disciplinas iniciais do curso de Matemática.

que os seus estudantes cheguem ao tempo de filiação. Comecemos pelo curso de Matemática da licencianda 10. De acordo com o SIGAA, segue a tabela para análise:

Tabela 12 – Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Matemática.

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO
Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação	50	82%	18%
Princípios de Educação a Distância	50	82%	18%
Cálculo I	46	6,5%	93,5%
Fundamentos da Matemática	46	2,1%	97,9%
Introdução à Psicologia da Aprendizagem	46	43,5%	56,5%
Vetores e Geometria Analítica	46	6,5%	93,5%

Fonte: SIGAA

A licencianda 10 fala sobre os altos índices de reprovação e a naturalização deste quadro nas áreas das exatas.

A quantidade de estudantes matriculados nas disciplinas de preparação para a modalidade da Ead difere das outras específicas do curso, indícios que só reforçam o fato de que estas foram ofertadas em períodos distintos e não em 2008.2 como constam nos sistemas de matrícula da UFS.

Nas disciplinas que exigem bastante cálculo, os índices de reprovação chegam a ultrapassar os 90% do universo total dos estudantes matriculados.

A classe trabalhadora brasileira, pertencente a uma baixa classe social e possuidora de cultura diferente da socialmente reconhecida pelos bancos da universidade, formada por egressos de uma Educação básica pública marcada por sua precariedade e resultados efêmeros de formação, parece traduzir, por estes dados, uma situação de não pertencimento das massas por este universo acadêmico. Durante centenas de anos de história, a universidade foi pensada e feita apenas para uma minoria privilegiada.

Ainda que se tente democratizar a Educação superior no país, grande parte dos detentores do saber, das elites pensantes das nossas universidades, continua acreditando que nem todos os indivíduos têm "vocação" para os estudos, para as carreiras superiores.

À luz dessa análise, quando reprovar tornou-se habitual, indaga-se: para onde leva o caminho da Educação oferecida? Onde fica a elevação da condição do estudante na sua condição humana de ser e ir além e adiante?

É a Educação em si, presencial ou a distância, a responsável pelos resultados alcançados, independentes das modalidades que as acompanham. Romão fala sobre esta questão:

> É importante, então, reconhecer e compreender o sentido da educação, sobretudo na modalidade cuja denominação é dita Educação a Distância, pois é a educação que promove a dignificação da natureza do homem. Primorizar a expressão adjetiva- à distância- em detrimento do substantivo, tem empalidecido o fenômeno educativo na sua essência, forjando suspeitas muitas das quais precipitadas que rondam em seu entorno, bem como uma teia de desvios e outras inversões afinadas com a lógica da distribuição, da exclusão, da desigualdade, da sociedade, tanto da informação e do conhecimento quanto da barbárie (ROMÃO, 2008, p. 205).

Este ponto merece destaque: os mesmos doutores que promovem o curso em uma ou na outra modalidade, repetem as suas crenças, os seus valores e os seus comportamentos nas ações e relações pedagógicas.

A licencianda 10 relata porque foi necessário cursar a sua última disciplina na Educação presencial:

> A única opção que me restou foi migrar no último período, faltando uma só disciplina ir para a educação presencial, porque eu peguei uma disciplina. A última vez que eu reprovei eu tinha as últimas disciplinas para terminar o curso. Reprovei porque não consegui dar conta de todas as disciplinas, eram 5 disciplinas, todas de cálculos e uma realmente eu não consegui, me conformei. No último período, eu peguei um professor, foi no caso que eu tirei 5,5 na primeira prova, tirei 8,0 na 2ª prova e fui para uma terceira precisando tirar apenas 2,0. Fiz uma prova praticamente... eu vou lhe dizer, um professor era previsível, ele dava uma lista de atividades e ele tirava a prova daquela lista, ou seja, a gente praticamente fez a prova baseado na lista e o professor achou que a gente colou, nos humilhou, nos chamou de criminosos, o professor deu zero a todo mundo, foi reprovação 100% da turma, entrei com um processo, um recurso, foi indeferido tudo, ou seja, o Departamento de Física, porque esta disciplina que eu estou dependendo é do departamento de Física, nem do meu departamento de Matemática é, ela é de Física, ou seja, foi indeferido, não tive opção: a Disciplina não foi ofertada neste período no curso a Distância, ou seja, eu ia passar um período inteiro na dependência de ver, quem sabe, se no próximo seria ofertado a Disciplina, me revoltei, tentei ir para outra universidade, de tão revoltada, desesperada e contrariada que eu estava com o curso a distância, mas aí foi quando surgiu uma luz que foi ofertada no curso presencial, a Professora C. conseguiu essa vaga pra mim e foi o que me restou a fazer. Estou tentando me adaptar, porque a gente já tinha um ritmo no ensino a distância. Estou tentando me readequar ao ensino presencial, mas está valendo a experiência, porque, realmente, estou me sentindo fazendo parte de uma universidade mesmo, está sendo proveitoso. Tomei muita rasteira, fiquei muito chocada, que é como estou relatando, que não é nem do meu Departamento, é do Departamento de Física (LICENCIANDA 10- Matemática, 06/10/2013).

A estudante mostra muito rancor, muita insatisfação e certo mal-estar contidos nos termos pelos quais se valeu para se manifestar. A estudante deixa claros os efeitos de tal prática na sua formação. Se a reprovação já é um mal na vida do estudante, o mal é dobrado quando a reprovação é repetitiva e, segundo a própria, arbitrária e injusta.

Ela tenta iniciar uma discussão sobre o sistema de notas adotado para aprovação, quando simula as notas que tirou nas primeiras avaliações e a necessidade de nota que precisava na terceira prova escrita.

Quando a estudante relata que foi humilhada pelo professor por ocasião da "cola" que ele afirma que foi utilizada como artifício para conseguir êxito na disciplina, mostra sentimento de indignação. Nenhuma pedagogia alcançará seu objetivo amparado em estigmas lançados na alma do estudante. A voz da estudante treme ao relatar que o professor os chamou de "criminosos".

Mais uma vez aparece a tensão da oferta irregular das disciplinas, que a faz pensar em mudar de instituição formadora. Só não efetiva o seu pensamento porque a licencianda consegue cursar a disciplina Física B na Educação presencial da própria UFS, por meio da diretora pedagógica do CESAD, que é sensível à situação e consegue esta saída.

Um fato curioso é que a estudante se diz já acostumada com a Ead e, talvez, com os déficits pedagógicos dela decorrentes. Causa-nos admiração o final do relato da estudante, quando ela afirma que somente na Educação presencial da UFS sentiu-se, verdadeiramente, inserida em uma universidade.

Esta estudante, como tantos outros, parece querer colocar à tona tudo aquilo que quase ninguém quis ouvir, numa tentativa meio que esperançosa de que seus gritos, embora "sussurrados entre os dentes", assim como seus apelos, mereçam registro, reflexão e atenção cuidadosa. Ela continua com seu relato:

> Fiz o concurso do estado, fui aprovada que eu acho que é um ponto positivo para o curso a distância, vê que uma aluna do curso de Matemática foi aprovada em 9º lugar do concurso do estado, fui convocada, não tinha o diploma, aí corri atrás dos professores para vê se dava uma chance para fazer uma nova avaliação, pra que eu pudesse concluir o curso e me foi negado tudo e com esta última reprovação desse professor me chamou de criminosa, aí é que meu sonho de ser uma concursada do estado ficou mais distante ainda. Reprovei em períodos seguidos com professores diferentes na mesma disciplina, em um período alguns foram aprovados, só que no primeiro o próprio tutor mandou um e-mail dizendo que 60% da turma foi aprovada, só que ele alegou que a maioria tinha sido cópia das provas, disse que eles não estavam capacitados para serem aprovados, ele descascou com o ensino a distância, disse que quem quisesse aprender fosse para o ensino presencial, que na modalidade a distância ninguém aprendia e não saía com boa

> aprovação, aí... ou seja, dessa primeira vez foram 60% aprovados e ele disse que foram cópias das provas uns dos outros, aí no último professor, ele simplesmente disse que a gente colou , reprovou 100% da turma, inclusive uns do polo de Estância, alunos do polo de São Domingos, alunos do polo da Colônia Treze, ou seja, foi uma cola mútua, né... a distância também, reprovou todo mundo e a gente fica assim sem saber, sem credibilidade na modalidade dessa (LICENCIANDA 10- Matemática, 06/10/2013).

A estudante fez questão de ressaltar que a disciplina pendente não faz parte do seu departamento, mas, mesmo assim, não quiseram lhe dar uma nova chance para que pudesse mostrar que não havia colado e que dominava o conteúdo exigido. Esta recusa custou-lhe o sonho de ser funcionária pública, professora da Rede Estadual de Educação.

Os 2,0 pontos de conteúdos não alcançados em uma prova escrita de Física B não a faria melhor ou pior professora de Matemática. Não há relação com o que deixou de aprender nesta disciplina e a sua prática pedagógica na Educação básica como professora. Estes 2,0 pontos em Física B lhe custaram o sonho de exercer a sua profissão na Rede pública de ensino e de contribuir com o combate à falta de professores nesta área.

Todo este episódio traz indícios de que os estudantes que conseguem chegar à conclusão dos seus cursos no modelo de Ead da UFS chegam com a qualidade exigida e com chances reais para concorrer e ocupar vagas no mundo do trabalho, ao menos no que tange à sua profissionalização. Reconhecemos que esta é apenas uma importante parte da finalidade universitária, pois a maior delas é formar cidadãos conscientes.

Buscamos a professora tutora presencial 1, na perspectiva de ampliar a análise dos dados. Esta professora tutora promovia, nos primeiros períodos, encontros semanais com os estudantes e provocava grandes discussões, com base nas apostilas do curso. É interessante notar que a depoente menciona em sua fala a licencianda 10 de Matemática:

> Lembro-me da aluna V.C.S., uma excelente aluna, muito comprometida, inclusive mesmo depois da minha saída, nós continuamos assim conversando, ela sempre vinha pedir ajuda, inclusive na hora do estágio ela pediu que fosse um estágio lá no Arabela, é... houve um problema da greve do estágio, ela teve que aguardar, mas ela fez o estágio lá no Arabela, muito comprometida, inclusive, no último concurso do estado, ela conseguiu aprovação (PROFESSORA TUTORA 1, 10/12/2013).

Perguntamos a licencianda 10 se depois de tudo que ela experimentou, que imagem tem da Ead:

> Acredito na educação a distância, porém não da forma total como está sendo apresentada pela UAB, pela UAB não, pela Universidade Federal de Sergipe, porque já estamos há muito tempo servindo de cobaias, então já deu para eles

> verem onde estão os erros e quais são os momentos que têm que ser consertados, então não existe aquela questão de estar permanecendo no erro, você vendo que não está dando certo, vendo que a evasão está imensa, vendo que estão aí os alunos revoltados e por que não tentar minimizar? Melhorar? Mudar a qualidade? Mas acredito que na modalidade de ensino a distância, eu acho que tem muito a crescer ainda nesta modalidade (LICENCIANDA 10 – Matemática, 06/10/2013).

Ela continua acreditando na Ead, mas tece sérias críticas ao modelo pedagógico adotado pela instituição formadora, chamando-a de inoperante frente à estagnação do quadro que, na sua opinião, está repleto de erros visíveis mas continuam sem mudanças substanciais. Licenciados, na mesma linha, alongam as revelações feitas: "Não acredito não, porque não tem suporte nenhum para o aluno. O aluno, ele fica sozinho, ele não tem nenhum apoio de ninguém. Portanto, se for desta forma não dá para continuar não" (LICENCIADA 17- Geografia, 09/03/2014).

> Eu acredito no projeto pedagógico que a UFS está oferecendo, mas precisa melhorar muita coisa. Eu sei que esse pessoal que está aí hoje em dia está sofrendo muito, porque quando eu comecei, eu não sei bem como está atualmente, mas eu sei que quando eu comecei ainda tinha acesso a livros, tinha tutores presenciais e eu acredito que hoje em dia eles não têm nada disso, então eles estão sofrendo bastante, mas eu acredito sim na instituição, eu acredito que pode dá certo, trem ajustes a serem feitos, só que são ajustes que estão demorando muito para acontecer, então pode fazer com que o sistema acabe falhando por conta disso. São mudanças que eles dizem que estão acontecendo, mas não chega pra gente, pra gente realmente visualizar. Eu terminei meu curso e depois eu fiz uma avaliação comigo mesmo: o que foi que mudou durante esse tempo todo? Eles dizem que o sistema estava melhorando, mas sinceramente no que eu vi não melhorou nada, só piorou, do que eu comecei pra o que eu terminei, em relação, principalmente, ao suporte dado aos alunos, porque, realmente a gente terminou só, sozinho, solitário, então por canta disso (LICENCIADA 18- Geografia, 09/03/2014).

Os licenciados também tecem sérias críticas à evolução dos cursos e afirmam não perceberem mudanças significativas durante o seu percurso. Defendem a ideia de que esta formação piorou e fazem questão de registrar que terminaram o curso de forma solitária e isolada no tocante ao acompanhamento dos estudantes pela instituição formadora. Sobre este assunto, Romão destaca que:

> Acompanhar o aluno que na maioria das vezes encontra-se a distância do professor aparece como um dos paradoxos mais difíceis de lidar, se não o maior, no campo EAD. Acompanhar o estudante para que não se perca, não se sinta só, não abandone os estudos, não quebre contrato didático, nos remete para uma intencionalidade educativa definida com clareza, um querer

> planejado de acompanhar o trajeto educativo, condições objetivas da ação (ROMÃO, 2008, p. 78).

Ainda no tocante à investigação da tensão aprovação *versus* reprovação nos cursos da área de Exatas, seguem os resultados das Disciplinas do Curso de Física do primeiro período, de acordo com o SIGAA:

Tabela 13- Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Física

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS
Int. a Física	21	23,8%	76,2%
Cálculo I	20	10,0%	90,0%
Educação e TIC	22	77,2%	22,8%
Princípios de Educação a distância	23	82,6%	17,4%
Vetores e Geometria analítica	20	5,0%	95%
Química I	21	9,6%	90,4%

Fonte: SIGAA

Os altos índices de reprovação se repetem nas Disciplinas específicas também para o curso de Física. A seguir, com base no SIGAA, os resultados do curso de Química, último dos cursos da área das Exatas:

Tabela 14 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Química.

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS
ESTATÍSTICA BÁSICA APLICADA À QUÍMICA	31	22,5%	77,5%
CÁLCULO I	31	12,9%	87,1%
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	34	93,0%	7,0%
PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	36	86,1%	13,9%
VETORES E GEOMETRIA ANÁLITICA	31	3,2%	96,8%
FUNDAMENTOS DE QUÍMICA	31	29%	71%
LAB DE QUÍMICA	31	35,4%	64,6%
QUIMIOMETRIA	31	22,5%	77,5%
INT À PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	31	41,9%	58,1%

Fonte: SIGAA

É grande o número de disciplinas que estes estudantes foram obrigados a cursar no primeiro período, já que a primeira matrícula vem com uma grade fechada, determinada pelo sistema acadêmico.

São 07 disciplinas com alto grau de complexidade, as quais, em sua maioria, exigem bastante investimento em cálculo, um déficit histórico dos egressos da Educação básica do

nosso país. A reprovação foi maciça, inclusive, em Disciplinas de Fundamentos de Química e Introdução à Psicologia da Aprendizagem.

A naturalização da reprovação não é um caso isolado do Departamento de Matemática e sim da área das Ciências Exatas. O professor 2, intitulado pelo programa como coordenador de disciplina, fala sobre a reprovação no curso de Química:

> O curso de química independente da modalidade, seja presencial ou a distância é um curso difícil, ele não é um curso fácil. Vários fatores podem ser apontados como hipótese desse distanciamento dos alunos, vale frisar que esse número de formandos ele não é pequeno somente na modalidade a distância, na modalidade presencial também (PROFESSOR-COORDENADOR 2, 06/05/2014).

A reprovação tem o mesmo significado para o processo educativo, independente da modalidade: ela representa fracasso. Fracasso do estudante, dos profissionais envolvidos, do processo. Os resultados ruins da Educação presencial não podem servir de pano de fundo para justificar as mesmas práticas desta ou daquela modalidade. A Ead é ou deveria ser uma oportunidade do pensar e fazer pedagógico diferenciado, baseado nas experiências acumuladas com a Educação presencial. Não se admite a naturalização da reprovação em nenhuma prática educativa.

Segue, a partir de então, a análise de disciplinas fora das áreas das Exatas. Em relação ao curso de Ciências Biológicas no polo de Estância:

Tabela 15 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas.

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS
Int. a microscopia	45	31,2%	68,8%
Ecologia dos ecossistemas	44	38,7%	61,3%
Educação e tecnologias da informação e da comunicação	43	90,7%	9,3%
Princípios de educação à distância	44	90,9%	9,1%
Elementos de anatomia humana	44	X	100,0%
Química I	45	24,5%	75,5%
Sociologia I	45	40,0%	60,0%

Fonte: SIGAA

É visível que o problema de reprovação não está limitado às disciplinas da área de Exatas, as disciplinas específicas do curso de Ciências Biológicas traduzem índices altamente elevados, inclusive com a percentual zero de aprovação. A discussão exige mais análise e medidas urgentes. Não é nosso objeto, porém, discorrer sobre o tema, por isso, deixamos uma indagação para estudos posteriores.

Mediante a prática quase habitual de reprovar, para onde vai a formação/Educação nesta modalidade? Ou dito de outro modo, na tensão que alimenta a reprovação e aprovação, que lado traz efeitos favoráveis a uma Educação de qualidade?

Esta tendência, a reprovação, já confirmada seguramente, está atrelada a outras tensões de elevado grau de indignação demonstrado pelos envolvidos. Existe um implicador que contribui para índices tão alarmantes nesta e em outras disciplinas já apresentadas: cursos que exigem prática laboratorial e não contaram com as presenças dos laboratórios de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas no próprio polo.

Para Moreira e Diniz (2003), no ensino de Biologia a experimentação é de suma importância e praticamente inquestionável, então é incabível conceber um curso superior desta natureza sem que haja a possibilidade do contato cotidiano destes estudantes com os laboratórios específicos do seu curso. Krasilchik (2004, p. 1) cita que "a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito".

A queixa sobre a ausência dos laboratórios foi recorrente em praticamente todas as entrevistas, pois cursos desta natureza, que não têm como meios metodológicos a experimentação, tornam-se efetivamente menos motivadores e envolventes:

> O problema maior que eu acho no curso de Biologia é a questão do laboratório, né? Que a gente não tem e tem essa dificuldade, porque Biologia, de qualquer forma, é mais questão de pesquisa, você tem que, é... você quer estudar um determinado assunto, sobre plantas, sobre o ser humano e você precisa é também ter a prática e o que eu tô achando a dificuldade de avançar essa questão do curso de Biologia é essa questão de laboratório, a dificuldade que a gente tem de trabalhar também a parte prática, mas ao todo o que está faltando é com relação a isso mesmo (LICENCIANDO 11- Ciências Biológicas, 28/08/2013).

"Devido ao cronograma apertado e as dificuldades na programação das aulas, as aulas tiveram de ser resumidas muitas vezes, com o conhecimento sendo passado de forma teórica, ao invés de prática, como seria esperado" (LICENCIADO 3- Química, 16/11/2013); "Algumas questões que deixam a desejar na estrutura oferecida: Laboratório, que em certas disciplinas ou situações, que não é ou não foi disponibilizado, recursos para execução de projetos e aulas de campo" (LICENCIADO 4- Geografia, 18/08/2013).

Para minimizar esta situação, a instituição formadora disponibilizava os espaços do campus São Cristóvão que serve à Educação presencial para os estudantes da Ead que, na

companhia dos professores tutores presenciais, realizavam os ensaios científicos aos sábados, quando estes espaços não estavam sendo ocupados pelos estudantes do referido campus:

> Eu fui algumas vezes para São Cristóvão onde eu recebia as aulas da Professora A.M. que é a parte prática dos Laboratórios de Física e eu é quem repassava esta aula, ministrava aula prática lá dentro do departamento da Universidade Federal de Sergipe com os alunos de Física e os alunos de Matemática também (PROFESSORA TUTORA 2, 19/02/2014).

Estes ensaios aconteciam de acordo com o planejamento de cada professor da disciplina, mas as queixas dos estudantes eram constantes sobre a insuficiência destes momentos, os quais apenas serviam como paliativos para encobrir uma realidade desconcertante. Acrescenta a professora tutora:

> Física é um curso que não é fácil, existem muitos cálculos, exige muita atenção, existem muitas perguntas diretas ao professor, porque um depende muito da base e que muitos alunos que foram para a UAB foram alunos da rede pública e estes alunos não tinham base matemática suficiente e quando chegou para vê Cálculo Numérico, por exemplo, que precisa de muito cuidado, de muita atenção, que o professor está minuciosamente explicando, não tem esse professor. Então talvez a base seja a falta da continuidade, não... seja um dos motivos pelo qual não deram continuidade ao curso. Na parte teórica, a gente pode está lendo, perguntando, mas quando vai para os Cálculos mesmo, a gente se perde e vai perguntar a quem (PROFESSORA TUTORA 2, 19/02/2014)?

A professora tutora parece não acreditar na possibilidade da aprendizagem das disciplinas de Exatas por meio da Ead, pois atribui total dependência do estudante à figura do professor e chega a ignorar o papel do professor tutor neste processo, a quem cabe instigar o processo de construção.

A falta de base pode ser mais um dos motivos do fracasso discente nos cursos até aqui apresentados, pois o perfil dos estudantes da UAB, oriundos da classe trabalhadora brasileira, traduz o distanciamento dos bancos escolares, fruto de uma Educação básica pública precária. Ela ainda afirma que, quando a disciplina é por essência teórica e não exige muitos cálculos, é possível estudar nesta modalidade, pois a leitura é que se torna ingrediente básico para a compreensão dos conteúdos.

Ainda analisando a tensão aprovação *versus* reprovação, veremos os primeiros resultados dos cursos da área de Humanas da Ead promovido pela UFS no polo de Estância, assim também verificaremos se o pensamento da professora tutora de que a Ead serve apenas para disciplinas teóricas se aproxima da realidade. Com os dados do SIGAA, segue o início da análise pelo curso de Letras:

Tabela 16-Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Letras Português

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS
INT À FILOSOFIA	48	70,8%	29,2%
HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	48	62,5%	37,5%
EDUCAÇÃO E TIC	48	89,5%	10,5%
PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	48	85,4%	14,6%
PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTO	48	45,8%	54,2%
LINGUÍSTICA	48	37,5%	62,5%
FUNDAMENTO DE LÍNGUA LATINA	48	16,6%	83,4%
TEORIA DA LITERATURA 1	48	50,0%	50,0%

Fonte: SIGAA

No primeiro curso de Humanas analisado, os índices de reprovação continuam elevados. O panorama apresenta a maioria das disciplinas específicas com resultados insatisfatórios de aprovação: 04 delas não conseguem apresentar uma aprovação superior a 50% da turma, em Fundamentos da Língua Latina a reprovação chega a ultrapassar a casa dos 80%. Apenas em Introdução à Filosofia e em História da Língua Portuguesa a aprovação ultrapassa o universo de 50%, ainda que com índices insatisfatórios.

Temos mais apego ao que defende Depover (2002, p. 7-8), quando ele afirma que a "questão fundamental, portanto, não está em optar por essa ou aquela tecnologia, mas na decisão de conhecer uma sequência ou um ambiente de aprendizagem segundo um modelo pedagógico adequado aos efeitos esperados no aprendiz".

O panorama se repete em todos os cursos, com tímidas peculiaridades, o que nos leva a pensar sobre a adequação dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela UFS nesta modalidade de Educação, análise que faremos na próxima secção.

No curso de Geografia, encontramos resultados acanhados, mas também se configura como disciplina onde a reprovação prevalece sobre a aprovação. Sobre o polo de Estância, mostra o SIGAA:

Tabela 17-Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em Geografia.

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS
GEOGRAFIA E FILOSOFIA	47	68,0%	32,0%
CARTOGRAFIA BÁSICA	47	51,0%	49,0%
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	48	83,3%	16,7%
PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	48	83,3%	16,7%
CLIMATOLOGIA SISTÊMICA	47	46,8%	53,2%
GEOLOGIA GERAL	47	70,2%	29,8%
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL	47	68,0%	32,0%

Fonte: SIGAA

Até o presente momento, o curso de Geografia começa a destacar-se por índices de aprovação superior com relação aos outros cursos, com exceção das disciplinas Climatologia Sistêmica e Cartografia Básica, que permanecem com altos índices.

Chegamos à análise da tensão aprovação *versus* reprovação do último curso ofertado no polo "Senador Júlio César Leite" da cidade de Estância, o de História, que obteve os seguintes resultados no primeiro período, de acordo com o SIGAA:

Tabela 18 - Índices de aprovação e reprovação no 1º período dos primeiros estudantes de Licenciatura em História.

DISCIPLINA	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS
INT À FILOSOFIA	50	74,0%	26,0%
HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL- TURMA 1	49	75,5%	12,0%
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	50	92,0%	8,0%
PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	50	90%	10,0%
TEMAS DE HISTÓRIA DE SERGIPE I	49	63,2%	36,8%
PRÉ-HISTÓRIA	29	100,0%	100,0%
INT À HISTÓRIA	48	72,9%	27,1%
TEMAS DA HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO- TURMA 1	50	72,0%	28,0%

Fonte: SIGAA

Enfim encontramos um curso com índices de reprovação que não nos causam indignação. Resolvemos, então, estudar com mais profundidade este curso. A primeira informação que buscamos foi conhecer quantos estudantes de História conseguiram concluir seus estudos na modalidade de Educação a distância da UFS. Segundo relato do responsável pelo departamento do curso de História, este foi o curso que mais formou até 2013, com largo distanciamento: exatamente 147 estudantes no estado já conseguiram concluir seus estudos e já podem ser chamados de Historiadores.

Pedimos licença ao leitor para trazer o comentário por inteiro do gestor H, por suas relevantes constatações:

> Acho que seria importante a gente historiar um pouco essa trajetória, né? Em 2007, o MEC, naquele programa eleitoreiro ou eleitoral, né? Do Lula, pré-candidato a presidência da república, então ele tinha a intenção de expandir o ensino superior, porque nós sabemos que principalmente nas Universidades públicas o número de vagas que oferece está muito abaixo da procura e muitos alunos egressos do ensino médio ficavam de fora do curso superior, né? Então naquele programa foi criada a Universidade Aberta do Brasil. E eu lembro que estava lá no Departamento de História, quando chegou o comunicado da pró-reitoria de graduação, na época eu era vice chefe, né? Era a professora I. L., disse: - Olhe nós vamos implantar aqui o ensino a distância, História tem interesse? Naquele momento, a gente não conhecia, eu mesmo não sabia, não entendia nada, né? De metodologia, do ensino a distância, que são diferenciadas como nós sabemos, mas eu disse: - Vamos escutar o pró-reitor. Escutamos o pró-reitor e percebemos que realmente a ideia era excelente. Levamos para o Departamento, eu acho que foi o único Departamento da universidade que aprovou por unanimidade o projeto, alguns professores já trabalhavam, né? Com essas metodologias vinculadas ao ensino a distância, elaboramos o projeto e iniciamos. É lógico que foi um início difícil, um início difícil para os alunos, para os professores, a questão da estrutura dos polos, mas na medida em que os anos foram passando nós fomos aprendendo, e continuamos aprendendo porque não podemos dizer que somos especialistas, sabe que o ensino, né, o ensino é... você ser inserido em qualquer modalidade de ensino é um aprendizado que não termina, que não termina nunca, sempre você tem coisas novas para descobrir (GESTOR H, 15/10/2013).

E continua relatando:

> O que eu considero como positivo, dos pontos que eu considero como positivo? Do êxito do curso de História, inclusive com a nota boa, né? Aliás ótima, que pretendemos atingir a excelência, né? Na última avaliação do ENAD, numa escola de zero a cinco, o curso de História tem nota quatro tanto no presencial como no ensino a distância, o que eu considero como um dos pontos positivos primeiro é o engajamento dos professores do Departamento de História, todos os professores estão engajados no processo, exceto aqueles que, por questões burocráticas, não podem participar, mas nós temos, por exemplo, um professor, que ele não coordenou nenhuma disciplina, mas escreveu o material didático, quer dizer, então esse engajamento dos professores, professores devidamente qualificados, por exemplo, nós temos hoje dezenove professores no Departamento de História, dezesseis professores tutores, aliás, quatorze professores tutores, dois terminando o doutorado agora, e o restante mestre. Quer dizer, é um corpo docente devidamente qualificado. Outra questão, além desse engajamento, é a questão do compromisso, porque eu entendo que educação não é apenas o professor ter o conhecimento, mas de que adianta ter o conhecimento, se você não tem o compromisso com aquele curso, com aquela modalidade que você esta atuando? E o que nós percebemos é que realmente os professores estão compromissados, os professores estão é... preocupados com seus alunos, temos um grupo de tutores que nós tivemos também o cuidado de selecionar os professores tutores, basicamente 90% dos professores tutores, a titulação é

> de mestre nas diferentes áreas, né? Principalmente na área de História ou nas áreas afins, como por exemplo, a própria Educação, né? Alunos egressos do mestrado de educação da Universidade Federal de Sergipe, então eu acho que esses são fatores que têm contribuído de forma significativa para que hoje o curso de História tenha o maior número de formando, de graduados: quarenta e seis na primeira turma, trinta e nove na segunda, sessenta e dois na terceira. Alunos formados, devidamente qualificados e com as mesmas competências e habilidades daqueles alunos que se formam num curso presencial (GESTOR H, 15/10/2013.

A leitura do relato, bem como a entonação da voz do depoente, que infelizmente não é possível mostrar no texto, mostra a crença do gestor na Ead, bem como na importância daquilo que realiza. Ele usa a adjetivação excelente para designar o projeto da UAB para a UFS. Demonstra compartilhar com os princípios do projeto e cita outro fato importante que pode ter sido um diferencial para o Curso: o projeto foi aprovado por unanimidade e todos os professores, com possibilidade legal, hoje trabalham com a Ead dentro do Departamento. Houve aceitação unânime pelos professores do Departamento, o programa foi muito bem aceito, fato que facilita bastante o trabalho coletivo.

O entrevistado reconhece, com humildade, o quadro inicial de desconhecimento em relação a esta modalidade de Educação por parte dos profissionais que aderiram ao projeto na época. Ele cita as dificuldades que todos enfrentaram mas, ao mesmo tempo, destaca que as habilidades para lidar com a Ead prevaleceram. Ainda demonstra consciência de que esta aprendizagem é contínua e permanente e assim mostra ser conhecedor do campo em que se insere.

Outro dado importante é o nível de qualificação dos docentes e também dos professores tutores a distância, fator determinante para o aparente êxito da trajetória do curso. Em seu relato, o gestor mostra que seu corpo docente é engajado, envolvido, atento e cuidadoso com a causa. Apresenta, ainda, dois fatores importantes para que qualquer modalidade de Educação obtenha boa aceitação: o compromisso com o projeto que abraçaram e a competência técnica, aliada à experiência.

Como comprovação do que está relatando, o professor dá resultados que corroboram com as características apresentadas: o curso de História, tanto na Ead como na Educação presencial conseguiu nota 4 em uma escala de 0 a 5 na avaliação feita pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE. O mesmo depoente faz questão de finalizar o seu depoimento igualando os egressos do curso de História nas duas modalidades.

O depoimento da gestora J demonstra sintonia com o relato do gestor H:

> As pessoas envolvidas no curso de História relacionadas ao DHI sempre tiveram muito cuidado para que os alunos da Ead tivessem a mesma qualidade dos alunos presenciais. Existem algumas características específicas que de certo modo, é..., por exemplo alguma singularidade nos dois ensinos, mas do mesmo jeito que o aluno a distância tem algumas deficiências, ele também tem outras qualidades, no caso, e a gente sempre teve esta preocupação em manter esta qualidade, embora nem sempre a estrutura do sistema permitisse isso, principalmente nas primeiras turmas mesmo, na primeira turma de História de 2008 ela não teve as mesmas oportunidades do que a atual conjuntura está podendo ter, a gente está tentando se reestruturar ao longo do tempo. Sabemos que temos uma longa caminhada ainda e nesses 04 anos tem muita coisa por vir, mas a gente considera que o curso de História está numa crescente, embora a gente ainda não tenha chegado no ponto que a gente gostaria de excelência (GESTORA J, 15/10/2013).

A gestora cita a preocupação do Departamento em formar estudantes com qualidade, independente da modalidade adotada. Reconhece as dificuldades dos primeiros períodos, despejando os desafios iniciais na estrutura do sistema e nos enche de esperança quando afirma que as turmas atuais estão tendo bem mais oportunidades de sucesso que a primeira turma de 2007. Outro fato importante é o desejo externado, que não aparece isolado, de querer chegar ao nível de excelência do curso.

No polo de Estância, História não foi o curso que alcançou maior número de formandos, pois foram apenas 05 concludentes do primeiro vestibular. Mesmo com este contexto favorável, o polo não conseguiu ser afetado em termos de resultados quantitativos na formação dos nossos estudantes de História. Não cabe, neste estudo, examinar os preceitos do curso de História especificamente, mas tentamos nestes últimos parágrafos instigar futuras pesquisas nesta direção, para confirmarem ou não estes primeiros indícios de êxito no curso de História da UFS na modalidade de Ead.

Outras tensões possíveis de serem encontradas estão no modelo de avaliação adotado pelo CESAD em seus projetos pedagógicos de cursos. As queixas são maciças e acertadamente tal modelo tem contribuído em grande parcela para a retenção destes estudantes no curso. Presenciamos os enormes índices de reprovação do primeiro período, impedindo a progressão dos estudantes e colaborando com a não permanência dos mesmos nos cursos escolhidos. Sobre o sistema avaliativo, falam estes estudantes:

> A avaliação do CESAD interfere muito, porque são muitos testes pra dois dias e os professores procuram complicar em perguntas. Não aceitam a resposta que o aluno possa dar. Querem respostas de acordo com o que está no material. Se você é um estudante, você está ali para aprender. Eles querem que você responda como um ser dotado que é o professor (LICENCIANDA 12-História, 11/09/2013).

> Realmente essas avaliações eram muito difíceis e muitas vezes provas muito mal elaboradas por professores que se diziam sábios e não faziam provas pra realmente ver o que a gente tinha aprendido e sim queria que a gente decorasse um livro. Eles falavam tanto no material que a gente tinha que aprender, que a gente tinha que fazer os nossos alunos não decorarem e eles eram os primeiros a cobrar nas avaliações e nas atividades as decorações, porque a gente era aluno decoreba, as provas que a gente fazia era pra decorar. Se a gente não decorasse o livro, a gente reprovava, então, já que é pra decorar, a gente vai decorar, porque quando a gente colocava uma resposta nossa eles cortavam, então, tinha que colocar o que estava no livro e eu cansava de dizer: isso não está certo, mas se eu não fizer, eu vou me prejudicar. Infelizmente eu tive que aceitar esse sistema de avaliação (LICENCIADA 18- Geografia, 17/09/2013).

Sobre as provas escritas imprimirem o caráter "decoreba" relatado pelos estudantes, as quais exigem deles exatamente o conteúdo da forma que está no material apostilado, relata uma professora-coordenadora de disciplina:

> [...] eu nem sei qual o outro modelo de prova seria melhor. Quando a gente pensa em Educação eu penso no aluno ser avaliado no processo, ser avaliado de forma processual e às vezes eu acho que o sistema não permite... eu não sei quem é meu aluno, eu não sei qual a demanda, qual a dificuldade dele... Eu, às vezes, quero fazer uma avaliação processual ao longo da disciplina, mas que tipo de avaliação eu vou fazer, né? Eu, às vezes, não conheço esse outro aluno. Existem questões legais porque tem aluno que entra achando que vai conseguir o título de qualquer jeito, que vai passar sem estudar, então a gente tem essa avaliação... que verifica a aprendizagem desse meu aluno e que eu fuja das possíveis colas no processo de avaliação e que eu também não crie uma arapuca pra mim no sentido de criar uma questão e o aluno vai responder qualquer coisa e eu tenha que aceitar, porque ele vai no Ministério de Educação e vai me fazer aceitar, então, assim pra dar seriedade no processo a gente tem que pensar, porque são muitas pessoas e nem todas eu conheço, eu não consigo fazer um perfil claro de todos os alunos, porque muitos não entram em contato(PROFESSORA COORDENADORA 3, 15/04/14).

Este relato revela o desejo da professora de avaliar seus estudantes sob outro modelo, respeitando o processo. O receio, todavia, de elaborar provas escritas que não exijam dos estudantes respostas fechadas de acordo com o conteúdo das apostilas e a falta de conhecimento sobre outras formas de avaliação parecem impedi-la. Há uma preocupação com as colas, com o direito estudantil. A professora demonstra insegurança em adotar uma avaliação que respeite o processo ou elabore provas escritas que solicitem o posicionamento dos estudantes sobre determinados assuntos. Este desejo da professora não vem solitário:

> Eu acho que também as avaliações elas devem ser diferentes, elas devem ter um outro sentido, elas devem ter um sentido mais prático, elas devem ter um sentido de casos concretos, de aplicação direta e não conceitos meramente sobre o que é, como é vai fazer o aluno a pensar sobre a realidade e pensar

> como ele pode aplicar por exemplo a química na vida dele, no cotidiano (PROFESSOR COORDENADOR 2, 06/05/2014).

Se o desejo por um sistema de avaliação diferente parece pertencente à maioria, indaga-se: por que não houve mudanças neste sentido até hoje? Enquanto não há perspectiva de mudanças, os estudantes se queixam:

> Na verdade, fazer todas as provas em único final de semana eu acredito que fica um pouco complicado, até porque a gente não tem acesso presencial, não tem esses encontros presenciais, então você próprio estudar e conseguir fazer 3 provas, quatro provas em um dia só fica um pouco difícil, né? O intervalo de tempo entre a entrega de avaliação a distância e a avaliação presencial é muito curto, porque você tem uma semana antes das provas, né? Se possível, teria ter umas 2 ou 3 semanas para gente poder ter acesso a correção dessas atividades a distância pra poder se basear na hora de estudar. Essa divisão em relação às provas, eu não acho muito viável, até porque assim a gente tem essa noção de que quem entra no curso a distância é porque ou não teve a oportunidade de um curso presencial ou muitas vezes não teve acesso, pelo menos acredito, algumas pessoas, né... a um bom ensino médio, então tem uma certa dificuldade no momento que está estudando sozinho, então fazer em um único final de semana 06 a 07 provas, eu acredito que fica inviável (LICENCIANDA 9 - Letras, 20/08/2013).

A estudante fala com convicção e reúne em sua fala o que se passa com parte expressiva dos colegas ao ressaltar sobre a dificuldade que é para qualquer discente fazer um número exagerado de provas escritas em uma única data. Este sofre com o peso de tantas informações que precisam memorizar ou assimilar em disciplinas diversas, de uma única vez.

A estudante também toca em um assunto relevante que envolve a sistemática entre professores tutores a distância e os estudantes: a devolução das avaliações a distância.

Estudantes comentam sobre esta relação entre professores tutores e eles:

> Você acaba se sentindo sozinho, desanima, uns desistem, eu estou persistindo, desmotivada, porque me sinto só, entendeu? Você tem aquele corre, corre do dia-a-dia, do trabalho, então aquela união da primeira turma, do primeiro grupo de tutores, você não tem mais para dizer: - Bora, Vamos, estamos aqui, chegue. Você não tem mais isso, eles não estão para lhe chamar, pra lhe dizer: - Bora, Vamos, estamos aqui, motive. Então a gente acaba indo sozinho, acaba perdendo o ânimo de continuar. Falta motivação, causada pelo distanciamento entre alunos também, não existe mais aquele grupo, pra estar ali estudando, firme, como era no primeiro, segundo período, até no terceiro ainda existia. As pessoas acabam se afastando uma das outras e você fica ali ou você tem uma força de vontade muito grande e continua ou você acaba enfraquecendo (LICENCIANDA 08 - História, 20/11/2013).

> A comunicação meio restrita, muito difícil, então era a base de insistência do aluno, porque tinha coisas que a gente solicitava e não vinha respostas na mesma hora e era difícil o contato. A universidade precisa dar mais, porque

> como eu já disse, o aluno, ele é só. Se ele quiser tem que ficar em busca dos conteúdos, porque por ser a distância, o nome já diz: a distância. O aluno tem que se virar, ele é o professor, é o estudante, ele é tudo (LICENCIANDA 12 - História, 17/09/2013).

Elas sentem falta das palavras de incentivo que parecem também ter sido perdidas com o tempo pelas ausências dos encontros, das reuniões, dos debates. E esta ausência dos encontros no polo também contribuiu para o distanciamento entre os próprios colegas, bem habitual de cursos a distância, que não estão atentos a esta provocação.

As estudantes citam diversas vezes a questão do afastamento, do distanciamento, do isolamento que causa o enfraquecimento, a falta de ânimo, e, caso o estudante não tenha uma força de vontade surpreendente para lidar com a situação de solidão, acaba desistindo do seu foco. Neste sentido, Romão fala sobre a responsabilidade da instituição formadora:

> O que quero enfatizar é que o esforço quase sempre solitário do aluno é, em geral, tido como miudinho e pálido, dada a necessidade de apoio que exige a aprendizagem individual. Assim, recomenda-se reconhecer as formas de apoio que melhor atendem o enfrentamento da solidão vivida pelo aluno. Como agir para não sentir falta do calor e do aconchego possibilitado pela intensa presença? Como, então, se valer dos meios e das tecnologias disponíveis para lidar com os efeito nocivos da aprendizagem individual (ROMÃO, 2009, p. 6)?

Preti vem nesta mesma direção:

> A autoaprendizagem é uma também uma *tarefa coletiva*, de corresponsabilidade entre o aprendiz e a instituição que oferece o serviço. A responsabilidade da aprendizagem não pode estar concentrada somente no aprendiz. Devem atuar eficientemente todos os suportes necessários para um sistema de EAD (administrativo, pedagógico, cognitivo, afetivo, etc.) (PRETI, 2005, p. 143-144).

A UFS não conseguiu estabelecer formas de apoio para estreitar a relação com os estudantes desta formação. Como resultado os estudantes sentem falta da presença, sentem-se ilhados. Os estudantes, de acordo com o balanço das entrevistas, revelam um ponto que parece incomodar a maioria: a sensação de solidão.

Romão (2008, p. 101) fala que "educação com isolamento, ausência de vínculos, sem que o encontro seja transformado em relação, não é educação. Por isso, insistimos, é necessário identificar de que encontro, de que distância estamos falando".

São muitas as queixas sobre a necessidade do toque, do encontro, da presença. O projeto pedagógico da UFS na Ead também não prevê encontros presenciais sistêmicos para aulas teóricas:

> O curso de Geografia pra mim é muito estimulante, na sua essência, no que ele traz de preparação, de conteúdo, mas em relação ao ponto a distância tenho algumas restrições, por achar que deveríamos ter algum momento que nós poderíamos ter um contato com os professores, talvez, fosse uma forma mais semipresencial. Eu acho que sinto muito essa falta de ter esse contato com o professor, e talvez seja uma coisa minha, pois tem alguns alunos que se adaptam a distância, mas eu preferia que fosse dessa forma: semipresencial. A evasão tem causas gritantes e a principal é esse distanciamento do aluno com o professor. Acho que mais uma vez fica provado a necessidade de estar interagindo diretamente, porque a nossa geração não está acostumada ainda com a máquina, né? São pessoas que já tem uma formação que estão fazendo o curso, é a primeira turma, então não estava ainda adaptada a ter o contato só com a máquina, com o computador, com o novo sistema, com o programa, a gente precisa ter um contato mais próximo com os professores, da interação, de ter uma emoção entre o conteúdo e a aprendizagem (LICENCIANDA 13-Geografia, 13/09/2013).

A estudante se sente motivada e satisfeita com o curso em si, mas comenta sobre a dificuldade do público alvo da UAB em lidar com as tecnologias mais recentes, sem que a figura do humano se faça presente no processo, por isso repete inúmeras vezes sua necessidade do contato, do encontro, da presença física do professor. Romão (2008, p. 83) diz que "é necessário que ambos, professores e alunos - experimentem o movimento (in) tenso de idas e vindas entre a distância e a presença, e, assim, se tornem presentes na distância e, na distância, presentes". Estes estudantes pouco conhecem a presença. Para Tori:

> As atividades educacionais desenvolvidas em um mesmo espaço físico facilitam a interação entre aluno e professor, e entre os próprios alunos, além de propiciar ao professor a obtenção instantânea e contínua de feedback visual, auditivo e emocional... a tecnologia ainda não consegue substituir perfeitamente o contato ao vivo (TORI, 2010, p. 10).

Adotar encontros presenciais ainda que na modalidade a distância é uma iniciativa interessante na tentativa de engajar os aprendizes, aumentar o rendimento e diminuir os índices de desistência. Não é garantia de êxito, mas é uma iniciativa a mais. Fala a licencianda a este respeito:

> Eu me sinto muito isolada, muito, é isso que está me angustiando. Porque é... a gente se sente isolada, uma porque o tutor a distância, é claro, nós temos horário para atender, tudo, mas é uma coisa mecanizada, é uma coisa que fica assim. O gostoso que nós tivéssemos uma aula presencial, que nos trouxesse para o polo, que o CESAD nos desse oportunidade de reuniões, que eles nos ouvissem, como era, eles vinham pra cá, eu assisti aula de Prof. L. aqui no polo, eu fiquei encantada, então isso nos motiva e não somos cobradas. Toda a responsabilidade é do aluno, eu sei , que o atraso, os nossos ganhos ou perdas dependem da gente, é nós que determinamos o horário, é nós que

> determinamos a maneira de estudar, então às vezes a gente se sente solta sim. O curso a distância tem essa desvantagem- ele nos deixa solta, ele nos deixa isolado pra poder estudar. Eu gosto muito do contato pessoal, eu gosto muito de reuniões, eu gosto muito do debater, então isso eu não vejo, eu não tenho, então a gente se afasta, então é melhor abandonar do que tá tendo problema, desilusões. Eu acho que se o CESAD tivesse outra postura, se eles trouxessem os professores para o polo, se nos dessem a possibilidade de pelo menos uma aula por mês, entendeu? Que nos motivasse de alguma forma, eu não deixaria, mas ele está deixando solto (LICENCIANDA 14 - História, 07/08/2013).

A estudante atribui o encantamento ao momento do encontro e que este serve de motivação para ela. Consegue mesclar a autonomia e a solidão, criando uma sensação de grande nível de liberdade, que não possibilita a integração. A estudante não sabe lidar com esta liberdade. Mais um pedido surge por momentos presenciais, aulas mensais, é mais um grito dos estudantes por iniciativas eficazes de integração.

Este nível de autonomia também não pode ser confundido com autodidatismo, como citam vários estudantes em seus relatos:

> Essa dificuldade de tá presencial totalmente e passar a ser autodidata, então quando você é autodidata, se você não consegue conciliar tempo para estudar, pesquisar, leitura. A princípio a gente não tinha muita fonte de pesquisa em livros, a universidade demorou um certo tempo para deixar à disposição do aluno. E os encontros semipresenciais não aconteciam como deveriam, para enriquecer mais o ensino, diminuir as distâncias do conhecimento e não do físico, que isso aí a gente até consegue com o tempo para se adequar. Eu resumiria minha evasão pelo desestímulo. O aluno da UAB tem que ser autodidata, porque assim ele não encontra a figura do outro lado pra poder enriquecer o seu conhecimento (LICENCIANDO 11 - Ciências Biológicas, 28/08/2013).

A autonomia que defendemos encontra em Preti (2005, p. 114, grifos do autor) seu amparo: “A autonomia faz parte do *vir a ser* do homem, de sua constituição na história, num processo não-individualista e isolado, mas de trocas e interações com o(s) outro(s)”.

Em meio a tantas tensões mal trabalhadas já apresentadas, segue o quadro situacional dos primeiros 320 estudantes do Programa UAB em Estância:

Tabela 19 - Estudantes licenciados e que permanecem na formação

	Licenciados	Licenciandos matriculados no período 2013.2
Matemática	01	04
Física	00	00
Química	03	05
Ciências Biológicas	00	08
Letras Português	06	11
Geografia	10	14
História	05	17
TOTAL	25	59

Fonte: Dados do Polo de Estância

Com a análise das tensões já reveladas, começamos a compreender os números apresentados com a clareza de quem passa a conhecer o itinerário turbulento que os primeiros estudantes tiveram que percorrer.

Após um pouco mais de 06 anos de implantação da Ead pela UFS, apenas 7,1% dos estudantes ingressos conseguiram chegar ao final dos seus cursos no polo em questão. Outro dado que serve de alerta total para os gestores e autoridades competentes envolvidos no programa é que tão somente 18,4% dos estudantes ingressantes permanecem matriculados nos cursos a distância.

Alonso faz uma relação da desistência com a avaliação:

> No entanto, a EaD apresenta alguns problemas que lhe são específicos. Do ponto de vista da avaliação, um dos problemas mais frequentes diz respeito às altas taxas de abandono nos cursos realizados nessa modalidade. Podemos afirmar que toda proposição de sistemas educativos baseados na EaD deverá tomar isso como referência e, a partir daí, indicar alternativas que venham, efetivamente, superar o problema (ALONSO, 2005, p. 164).

A avaliação aparece mais uma vez como um dos problemas da desistência de muitos nesta formação, mas está longe de ser o único. Não encontramos na entrevista com os gestores indicação de alternativas para superar estes altos índices de reprovação e, consequentemente, de desistência.

Não aceitamos como naturais os índices de evasão na Ead em todo o país, nem encaramos com naturalidade este fato. Aceitar ou até mesmo banalizar o fracasso e o abandono na Educação, em qualquer modalidade, é o mesmo que deixar de se inquietar com a fome de milhões de brasileiros no país ou não mais conseguir se revoltar com os vários níveis de

corrupção que assolam e adoecem nosso sistema público de governança. Não faz sentido naturalizar os índices apresentados.

De acordo com a coleta de dados dos questionários aplicados, 68,2%, dos persistentes afirmam que já pensaram em desistir pelo menos uma vez durante a sua trajetória. Destes, 74,3% dizem que já pensaram em desistir por diversas vezes. Dados que reforçam a grande fragilidade do curso. Se apenas 59 estudantes permanecem neste percurso formativo e 25 estudantes conseguiram chegar ao final desta formação, então 234 estudantes desistiram de permanecer nesta formação a distância no polo em estudo. Se é certo que 68,2% dos 59 estudantes que ainda tentam concluir sua formação já pensaram em desistir, é certo também que 73,1% dos 320 estudantes do início desta formação na Ead desistiram dela.

Coulon (2008) discorre acerca de uma característica marcante que tem merecido destaque no ensino superior francês:

> O olhar e as expectativas da sociedade relativas ao ensino superior mudaram. Tanto os estudantes e suas famílias quanto os poderes públicos e das universidades esperam um "retorno dos investimentos". As teorias do "capital humano", massiva e ideologicamente rejeitadas na França durante décadas, adquiriram status atualmente. Procura-se agora uma melhor rentabilidade das universidades e a perda econômica, que representa o fracasso e o abandono prematuros dos estudantes, tornou-se objeto de preocupação (COULON, 2008, p. 23).

Esta também tem que ser uma das nossas preocupações. Precisamos cobrar o retorno destes investimentos e repensar o nosso fazer educacional, caso os resultados que estamos colhendo estejam sendo incipientes e insatisfatórios. Após as considerações feitas, chegamos a algumas conclusões.

Ao fim é necessário que haja indignação com os altos índices de reprovação e os alarmantes índices de evasão dos estudantes nesta formação na Ead; não podemos naturalizar uma modalidade de Educação que, de fato, surgiu para democratizar a Educação superior no país. O alcance desta só será possível com a igualdade de resultados para todos e não somente com a oportunidade do acesso.

É imprescindível a necessidade de ouvir os queixumes dos estudantes envolvidos, de conhecer as tensões presentes no processo de ensino e aprendizagem e, de forma coletiva, é preciso adotar uma postura dialógica, buscar mudanças significativas no projeto pedagógico dos seus cursos. O caminho trilhado, pelos gestores deste programa na UFS , porém, parece ter sido no sentido contrário:

> [...] a reclamação é normal, tudo que vem dos estudantes, todo tipo de reclamação, até as injúrias, eu chamo isso de uma normalidade que não tem tamanho. Você passa lá e tem um estudante que não precisava fazer daquele jeito, ser daquele jeito, mas isso é normal. Você tá dentro de um sistema, você vai vê e, sobretudo, quando o sistema é público, porque você diz as coisas quase que não têm muito retorno. Se fosse o privado se você não quer, saia, vai embora, porque você está atrapalhando. Mas o que reclama como se fosse o pior inferno, no entanto ele sabe que não é assim por mais que você passe por um ensino público ele ainda continua sendo um ensino mais democrático [...] (GESTOR B, 23/05/2014).

A naturalização das reclamações também está posta entre os gestores. Faltam perspectivas de mudanças. Falta o exercício da escuta cuidadosa. Em várias passagens deste estudo, os depoimentos coletados exprimem os grandes desafios que esta primeira turma enfrentou durante todo o seu percurso formativo na UAB e, que, convictamente, refletiram nestes primeiros resultados.

De acordo com os resultados dos questionários aplicados, podemos comparar o perfil dos primeiros estudantes ingressantes no início do curso ao daqueles persistentes que conseguiram, mesmo com as dificuldades do percurso, permanecer até o momento e daqueles que conseguiram conclui-lo. Seguem alguns aspectos:

a) Com relação a cota das vagas do vestibular:

Tabela 20 – Relação: cotas de vagas no vestibular, licenciandos e licenciados

	INÍCIO DO PERCURSO	**PERSITENTES (2013.2)**	**LICENCIADOS**
Vagas destinadas a professor	33,43%	37,25%	19,2%
Vagas destinadas à comunidade em geral	66,57%	62,75%	80,8%

Fonte: Coleta de Dados

Os professores da Educação básica mostraram-se mais firmes rumo à conclusão dos cursos que escolheram. A comunidade em geral, porém, foi que conseguiu concluir esta formação.

b) De acordo com o local de suas residências:

Tabela 21 - Relação: Cidade de residência: início do percurso, licenciandos e licenciados

	INÍCIO DO PERCURSO	PERSISTENTES (2013.2)	LICENCIADOS
Estância	65,7%	73,7%	48%
Outro município	27,3%	17,5%	44%
Outro estado	7,0%	8,8%	8%

Fonte: Coleta de dados

Os estudantes que residem na mesma cidade do polo mostraram-se mais persistentes rumo à conclusão dos cursos que escolheram. Destaque também para os estudantes da Bahia. O fato dos estudantes residirem em um município diferente do polo de apoio presencial não foi empecilho para concluírem os cursos; eles merecem destaque nesta tabela no que tange à conclusão do percurso formativo.

c) Quanto ao gênero:

Tabela 22- Relação: Gênero- início do percurso, licenciandos e licenciados

	INÍCIO DO PERCURSO	PERSISTENTES (2013.2)	LICENCIADOS
Feminino	61%	84,3%	64%
Masculino	39%	15,7%	36%

Fonte: Coleta de dados

As mulheres demonstraram ter se adaptado ou persistido mais na Educação a distância neste modelo pedagógico adotado pela Universidade. Foram elas também que mais conseguiram chegar à reta final.

d) Com relação à faixa etária:

Tabela 23 - Relação: Faixa etária- início do percurso, licenciandos e licenciados

	INÍCIO DO PERCURSO	PERSISTENTES (2013.2)	LICENCIADOS
17 a 25 anos	33%	27,25%	48%
26 ou mais	67%	72,75%	52%

Fonte: Coleta de dados

O público mais jovem conseguiu concluir de forma mais rápida o percurso formativo. Os estudantes mais adultos, porém, mostram-se persistentes em busca de recuperar o tempo perdido.

e) Mais dados comparativos:

Tabela 24 – Relação: Estado civil- início do percurso, licenciandos e licenciados

	INÍCIO DO PERCURSO	PERSITENTES (2013.2)	LICENCIADOS
Casados	42,3%	62,74%	40%
Com filhos	50%	80,4%	44%
Com mais de 5 anos sem estudar	50%	68,6%	48%
Trabalham	70%	86,3%	88%

Fonte: Coleta de dados

Estes dados mostram que o casamento, os filhos, o trabalho ou o período sem estudar antes de iniciar o nível superior não foram empecilhos para que os estudantes continuassem em busca da conclusão dos cursos que escolheram. Os estudantes que concluíram esta formação eram, em sua grande maioria, trabalhadores.

f) Em relação à renda dos estudantes na fase inicial:

Tabela 25- Relação: Situação econômica- início do percurso, licenciandos e licenciados

	INÍCIO DO PERCURSO	PERSISTENTES (2013.2)	LICENCIADOS
01 a 03 salários mínimos	57,1%	62,9%	64%
04 a 05 salários mínimos	17,1%	31,37%	20%
06 ou mais salários mínimos	31,8%	5,89%	16%

Fonte: Coleta de dados

A renda menor também não foi empecilho para estes estudantes permanecerem em seus cursos, nem tampouco para concluírem esta formação.

A frequência no polo "Senador Júlio César Leite", destes primeiros estudantes que persistiram e ainda permanecem nesta formação baixou significativamente. Cerca de 21,6% afirmam que não frequentam mais o polo e 52,9% dizem frequentar pouco.

Sobre este aspecto, a gestora E fala:

> No início os alunos eram participativos, vinham ao polo e estavam sempre em grupo de estudo. Nesse momento também, havia tutor para cada curso, então cada tutor estava especificamente trabalhando com determinado grupo. Tivemos o primeiro vestibular, 07 licenciaturas, então o polo era bastante movimentado, ocupávamos em dia de avaliações presenciais 3 escolas, quase... eram 23, 24 salas e atualmente só temos três tutores, um por turno, o que mudou também a dinâmica no polo, os alunos não aparecem com frequência e em dias de avaliação só uma escola é ocupada com 06 salas, o que é que acontece? A evasão está grande e não há tanta reunião, nem há mais grupo de estudo, talvez também pela falta de um tutor mais frequente aqui no polo, já que os dias de aulas presenciais são marcados pelo CESAD e a frequência também não é grande. Já são 04 vestibulares e a cada semestre vem

> diminuindo bastante a frequência e a presença do aluno no polo (GESTORA E, 02/09/2013).

Mais uma vez, os dados trazem revelações que causam inquietação. O polo já chegou a ocupar 23 a 24 salas de aulas por turno, para que fosse possível aplicar as provas para a quantidade de estudantes matriculados. Hoje, com o acúmulo de 04 vestibulares, somente 06 salas são suficientes para a realização das avaliações presenciais.

Este dado dá indícios de que o número de estudantes que permanecem nos cursos das turmas ingressantes posteriores ao primeiro vestibular da UAB continua baixo, seguindo o mesmo caminho penoso dos primeiros estudantes que abriram caminhos na Ead pública em Estância.

Mais uma vez o sistema de tutoria é colocado. Este assunto vem à tona nos depoimentos dos entrevistados. É recorrente no discurso de todos os envolvidos, o que nos instiga a um aprofundamento investigativo e que será feito no próximo capítulo.

De acordo com relatórios enviados pelo CESAD para os polos, até dezembro de 2013, dos 2.024 estudantes do primeiro vestibular da UFS na Ead, apenas 116 concluíram o curso que escolheram em todo o estado de Sergipe. Exatamente 5,7% conseguiram se tornar licenciados. Somente 387 permanecem com matrículas na Ead em 2013.2, ou seja, 20,8% dos ingressantes. Os 73,5% restantes não concluíram, nem permaneceram em seus itinerários formativos. Uma coisa é fato: a maioria esmagadora não está mais no modelo de Ead promovido pela UFS no Programa UAB.

A evasão alarmante é encontrada em todo o estado de Sergipe, fato que invalida atribuir a responsabilidade desta a qualquer outro fator que fuja da falta de competência da instituição formadora, a UFS, em promover uma Educação a distância capaz de contribuir com a democratização da Educação superior no estado, no tocante à permanência com conclusão.

Somente as estruturas precárias dos polos em Sergipe não podem servir de plano de fundo para mascarar a fragilidade da UFS em promover uma Ead que possibilite a permanência com conclusão dos estudantes que procuram na UAB uma possibilidade de concretizar o sonho do ensino superior e de melhorias futuras em sua qualidade de vida.

O polo “Senador Júlio César Leite”, do início de sua implantação ao final do ano de 2013, não trazia sérios problemas estruturais, mas nem por isso deixou de sofrer com as consequências de resultados desastrosos.

Durante este capítulo, encontramos inúmeras tensões marcantes que precisam de cuidados, quais sejam: cultura popular *versus* cultura acadêmica; aprovação *versus* reprovação; permanência *versus* desistência, êxito *versus* fracasso. Não ficamos, todavia, apenas nestas

inicialmente previstas. Outras tensões não menos importantes emergiram no caminho perscrutado. Se não resolvidas, pelo menos, devem ser minimizadas. Destas, destacamos mais duas: aproximação *versus* isolamento; presença *versus* ausência. Algumas destas não eram intencionais, foram reveladas durante a pesquisa.

Nas próximas seções nos utilizaremos dos depoimentos não mais dos persistentes, somente dos licenciados. Analisaremos os Sistemas de Comunicação e Avaliação por meio das impressões daqueles que já alcançaram o seu objetivo: concluir suas licenciaturas.

Após, nesta seção, conhecer o perfil dos estudantes partícipes da presente pesquisa- os ingressantes, os que permaneceram e os que conseguiram concluir- trataremos da seção IV. Nela nos debruçaremos sobre o Sistema de Avaliação e o Sistema de Comunicação dos cursos ofertados pela UFS no Programa UAB por meio das impressões daqueles que já alcançaram a conclusão das suas licenciaturas, hoje já licenciados. Uma análise a partir do olhar daqueles que já ocupam outros espaços sociais, diferentemente destes que ainda persistem e precisam lidar com as tensões presentes neste percurso de formação para alcançar a terminalidade de seus cursos.

Na seção IV, faremos a relação entre o documento do Governo Federal "Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância" e os projetos pedagógicos dos cursos e destes com a prática pedagógica encontrada no processo de ensino *versus* aprendizagem desta formação, no que tange aos Sistemas de Comunicação e Avaliação.

4 SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFERENCIAIS DE QUALIDADE

Esta seção objetiva mostrar, a partir das concepções de Educação subjacente, as tensões que afetaram a qualidade da formação de professores no polo Senador "Júlio César Leite" do Programa UAB, tendo a UFS como instituição formadora desta modalidade.

O documento intitulado Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007a) traz, como já discorremos em seção anterior deste estudo, oito tópicos que servem como parâmetros para que se avalie a qualidade dos cursos na Ead. Para rememorar, são eles: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Para esta pesquisa, elegemos o estudo de dois destes tópicos: o Sistema de Comunicação e a Avaliação. Este último tópico será restrito a apenas uma das dimensões elencadas nos Referenciais de Qualidade: a avaliação da aprendizagem. Esta escolha foi feita baseada nos resultados dos questionários aplicados com os primeiros estudantes do polo UAB Estância que permanecem neste percurso formativo sem concluírem seus cursos. A importância dessa análise foi confirmada pelas entrevistas realizadas com os primeiros licenciados e, tanto os questionários quanto as entrevistas evidenciaram que os tópicos em questão estão imiscuídos de tensões que têm afetado a qualidade dos cursos em questão.

Faremos neste capítulo a articulação entre o que apresentam os referenciais, as contribuições que trazem alguns autores e, principalmente, a percepção dos estudantes desta formação no que tange aos dois tópicos eleitos.

4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

As Resoluções (CESAD/UFS, 2006) de números 120 - Ciências Biológicas, 121 - Física, 122 - Geografia, 123 - História, 124 - Letras Português, 125 - Matemática e 126 - Química, aprovam os projetos pedagógicos dos cursos a distância da UFS pelo Conselho do Ensino e da Pesquisa- CONEPE. Eles apresentam, respectivamente, em seus artigos 11, 9º, 9º, 9º, 8º, 5º e 11º a garantia de trazer como base do processo de ensino *versus* aprendizagem dos seus cursos "uma metodologia de ensino que estimule a atitude construtivista como princípio educativo".

Estas mesmas resoluções trazem outros artigos em comum acerca do processo de ensino e aprendizagem. Dentre outros, que "o planejamento de ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem e o perfil cultural dos alunos". Em teoria, os cursos em questão respeitam em seus projetos pedagógicos as necessidades e o perfil cultural dos seus estudantes, garantias que conflitam com as tensões que foram reveladas na segunda seção, quais sejam cultura popular *versus* cultura acadêmica, aproximação *versus* isolamento, presença *versus* ausência, aprovação *versus* reprovação, permanência *versus* desistência.

Freire fala com ênfase na relação plural entre o eu e o outro: "O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso', e não o contrário (FREIRE, 2011, p. 45).

A construção do conhecimento se dá de forma coletiva. Isso nos remete a Comênius (2001) quando adverte que a Educação não é coisa de um homem só. Valadares destaca:

> O construtivismo humano, com a sua visão não cética mas também não dogmática da produção do conhecimento e com a sua íntima ligação à aprendizagem significativa, é reconhecidamente um referencial teórico importante que torna a aprendizagem educacional (VALADARES, 2011, p. 75-76).

Cursos que se propõem a estimular a atitude construtivista como princípio educativo devem criar ações que busquem o pensar junto sobre os objetos de estudo. Professor e estudante precisam exercer um novo papel. O primeiro deve ouvir os estudantes para conhecer os seus pontos de vistas e desafiá-los constantemente, o segundo deve aliar a liberdade de gerir sua aprendizagem à responsabilidade, para tornar-se ativo e dialogante durante o processo, transformar-se em um pesquisador reflexivo e um estudante com intencionalidade de perseguir determinadas metas do seu percurso (VALADARES, 2011). Para que atuações desejáveis aconteçam, é necessário que haja interação entre os sujeitos envolvidos. Esta interação é a mola propulsora para o alcance da aprendizagem.

Nesse sentido, interação pode ser definida como:

> [...] o conceito sociológico de interação- ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre *intersubjetividade*, isto é, encontro entre dois sujeitos- que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo carta ou telefone) (BELLONI, 2012, p. 63).

A interação que defendemos para a Ead é de caráter sociológico e aproxima-se de Vygotsky (2011), ao assinalar que a interação social faz com que ocorra o aprendizado. Neste

sentido, Valadares (2011, p. 110) afirma que é preciso haver qualidade nas "interações do estudante com ambiente envolvente e, em particular, com os pares com quem trabalha cooperativamente é, pois, fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem como construção do conhecimento por cada sujeito". Queremos que sujeitos subjetivos se encontrem e dialoguem, mediatizados por distintos meios de comunicação.

Por essa perspectiva, utilizar "mídias capazes de criar e sustentar essa comunicação, *pessoal embora não presencial*, é essencial", afirma Belloni (2012, p.51, grifo da autora). Um curso na Ead que se propõe a construir o conhecimento deve apresentar mídias com esta capacidade, além de priorizar um Sistema de Comunicação capaz de promover um processo de ensino *versus* aprendizagem repleto de interações. Assim, é preciso atenção à atuação do professor, pois:

> Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, por meio da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania (BELLONI, 2012, p. 89).

A figura do professor é indispensável para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, a partir de uma metodologia de ensino que estimule a atitude construtivista como princípio educativo. Esta metodologia implica em melhorar a relação com ações que facilitem o processo de comunicação, como por exemplo a adoção de chats, fóruns, videoconferências, encontros presenciais, dentre tantas outras que têm por objetivo esta finalidade.

O professor da Ead, modalidade que deve ter como uma de suas máximas a interação, não garante, por si só, esta tendência. Às vezes, nela existe professor "por vezes, mais tradicional e arcaico que muitos professores da "velha" escola, mesmo se utilizando dos mais avançados recursos possibilitados pela pedagogia em rede" (ROMÃO, 2008, p. 95). A Educação precisa de professores, enfim, que promovam a comunicação.

A Educação é pensada, feita e refletida por pessoas. São as pessoas que promovem a interação, a comunicação, o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Se é certo afirmarmos que a interação é indispensável para estudos baseados em atitudes construtivista, é tão certo também que não há interação sem comunicação.

Como diz Freire (2011, p.91), "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a

significação de significados". Isso posto, o diálogo visa o aprimoramento da autonomia dos estudantes. A referência que fazemos de autonomia aproxima-se na definição de Belloni:

> O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão dos seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo das nossas universidades, abertas ou convencionais. A única unanimidade em torno do assunto talvez seja a convicção de que a educação em geral, e o ensino superior em particular, devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento (BELLONI, 2012, p. 44).

É esta autonomia que ainda está longe no percurso formativo de professores do polo "Senador Júlio César Leite". Romão (2008, p. 122) diz que "é preciso não confundir autonomia com autoditatismo. A autonomia é algo muito mais complexo". E diz mais (idem, p. 123): "Depreendemos que o mais relevante, então, não é identificar quem é ou não autônomo, mas em que grau o é, e, além disso, se esse ser autônomo sabe lidar adequadamente com o campo de possibilidades de exercer a autonomia".

A autonomia não surge em um passo de mágica, de forma repentina, por vontade ou por pressão, principalmente, na vida intelectual daqueles que foram educados durante toda a sua trajetória acadêmica por uma escola tradicional.

Belloni (2012, p. 44), por outro lado, adverte que "em qualquer situação educacional, e muito especialmente em Ead, a aprendizagem efetiva é necessariamente ativa, sabemos disso há muito tempo". Logo, entre o que se sabe e o que, de fato, se vê ou entre o que se espera e se realiza ou ainda entre o que se deseja e se efetiva há distâncias consideráveis.

Os projetos pedagógicos precisam estar coerentes com a prática da formação a que se propõem, ainda que nenhuma teoria esgote a complexidade da prática. Esta coerência se constatará se o dito dos projetos que anunciam os cursos se aproximarem do dito dos sujeitos que experimentaram esta formação.

Acerca desta coerência entre a proposta pedagógica encontrada nos projetos pedagógicos e a prática cotidiana, a gestora F fala:

> Nós temos um universo de oito cursos atualmente e de uma variedade enorme de disciplinas, diferenças assim do ponto de vista do currículo, diferença do ponto de vista pedagógico, diferença do ponto de vista das pessoas, da mentalidade das pessoas, assim em termos didáticos, vamos dizer assim. Diferenças do ponto de vista dos professores, então se a gente considerar de modo geral eu num não arriscaria dizer que a organização pedagógica é basicamente e simplesmente conteudista, por quê? Porque a gente poderia pensar assim é um curso que é baseado em um material didático instrucional,

> em um caderno de aula; os alunos estudam aquele material, fazem as provas em cima daquele material, aí por essa, por essa via eu poderia dizer que é basicamente conteudista, porque estuda pelo material, as provas são baseadas naquele material e em outros recursos que são disponibilizados pelos professores e só. Mas assim: a proposta não é essa, não foi pensado pra ser assim. A proposta foi pensada e em alguns casos é levada e feita como foi pensada para ser extremamente interacionista, porque pelo menos o uso do ambiente virtual de aprendizagem permite isso e toda a logística foi montada de forma a permitir essa interação, tanto é que existe um grupo, um sistema de tutoria que é justamente com essa intenção que é de favorecer essa interação. As ferramentas que hoje a plataforma moodle dispõe são plenamente viáveis à interação, então assim de um ponto de vista assim do projeto, eu acho que ela não é uma pedagogia do ponto de vista conteudista não, eu arriscaria a dizer que ela é muito mais interacionista; e do ponto de vista prático aí é relativo, bastante relativo, porque depende de professores, depende de alunos, depende de um conjunto de fatores e nós temos experiências, temos vivenciado, observado práticas completamente interacionistas, assim professores abrem chats, abrem fórum, elaboraram questionários no moodle, de utilizarem todas as ferramentas didáticas e terem retorno e os alunos participarem, além de utilizarem todas as ferramentas do AVA e também planejam e desenvolvem atividades presencialmente com os alunos, atividades extraclasses, de efetuar pesquisas de campo, então eu acho assim que varia muito, eu não fecharia assim que é basicamente conteudista, eu acho que é arriscado dizer isso (GESTORA F, 14/03/2014).

Ela ratifica que os projetos pedagógicos dos cursos - PPC - são interacionistas, pois visam à interação como princípio educativo. Os projetos pedagógicos de cursos anunciam, então, que a aprendizagem deverá ser construída por meio da interação com o outro. A dimensão coletiva ganha vulto, o movimento de cooperação precisa ser estabelecido para que os processos internos de desenvolvimento do raciocínio sejam estabelecidos.

Segundo a gestora, a prática, porém, nem sempre corresponde a esta realidade. Ela ensaia um resumo sobre como acontece o processo de ensino *versus* aprendizagem na prática e cita as práticas de interação como minorias. Segundo a professora, o processo é baseado em um material instrucional que é produzido e depois cobrado em provas escritas.

Aproximadamente 96,1% destes estudantes que ainda não concluíram a formação, afirmam que leem o material instrucionista impresso disponibilizado pelo CESAD, um dado bastante significativo que constata a importância deste para a sua permanência nos cursos.

4.2 O SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ADOTADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE NO PROGRAMA UAB: TENSÕES MARCANTES

Em relação ao Sistema de Comunicação, os Referenciais orientam que:

> [...] o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado. Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) (BRASIL, 2007a, p. 10).

As orientações colocam a interação e interatividade como pontos indispensáveis para o processo de comunicação que tem como aliado as TIC.

A interatividade dos estudantes desta formação de professores deve ser incentivada, baseado em Padovani e Moura (2008), por compreenderem a interatividade como característica que depende da proatividade que o sistema provoca em seus usuários durante o processo de interação. Ou seja, o Sistema precisa permitir um nível alto de interatividade, pois quanto maior o seu nível, maior a participação dos estudantes dentro dele. Assim:

> Não é de qualquer maneira, automático o vínculo da EaD e interatividade. A interatividade não ocorre sozinha- precisa ser planejada, o que implica investimentos, tempo e, principalmente, treinamento. É preciso pensar em professores treinados e capacitados. Em um nível mais amplo, também em currículos criativos e flexíveis. E, em um nível mais amplo, em uma nova forma de gestão das instituições de ensino (MATTAR, 2009, p. 118).

Com os primeiros licenciados, é comum a escuta de depoimentos que mostram o efeito do isolamento. O depoimento revela:

> A maior dificuldade foi essa: a barreira que o próprio CESAD, a própria Universidade colocou entre nós... criava aquela barreira, aquele dificuldade. Então, a gente tinha que tirar nossas dúvidas sozinhas, então é um curso que nós fizemos sozinhos" (LICENCIADA 5-Geografia, 09/03/2014)

Muitos se sentiram isolados, órfãos e sozinhos. Estas expressões trazem indícios de complicadores existentes no Sistema de Comunicação adotado, bem como da falta de interação entre os sujeitos envolvidos.

Os Referenciais de Qualidade anteveem esta possibilidade de isolamento por parte dos estudantes e fornece orientações de prevenção:

> Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem,

> facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (BRASIL, 2007, p. 11).

A instituição formadora do Programa UAB no estado, a UFS, traz para esta formação de professores algumas iniciativas metodológicas que possibilitam esta interação, quais sejam: chats, fóruns, troca de mensagens, dentre outras.

4.2.1 O Sistema de Tutoria

O papel do professor tutor é imprescindível no processo de ensino *versus* aprendizagem na Ead. Preferimos o termo professor tutor à utilização de somente tutor, pois concordamos com o que diz Romão:

> O tutor, muito próximo do professor, encontra-se diante de uma tarefa desafiadora e, igualmente, complexa. Suas competências não seriam (ou deveriam) ser tão diferentes daqueles de que necessita um bom docente. Suas funções não seriam tão diferentes daquelas que se formam a partir de uma base sólida de formação, de um professor formado numa perspectiva crítica de educação. Uma base formativa que permita ao professor fazer valer a relação educativa, criar laços entre o conhecimento, o aluno, a realidade e o outro (ROMÃO, 2008, p. 200).

O tutor é um professor. O professor tutor precisa estabelecer vínculo com os estudantes e cabe a ele estimular a relação interpessoal e instigar o gosto pela aprendizagem. Não diferente do professor, seja de qual modalidade for.

Numa perspectiva pedagógica, Kenski (2010, p. 104), na mesma linha, diz que o professor ou tutor na aprendizagem em rede "[...] é o orientador das discussões e do caminho a ser seguido para o desenvolvimento do curso. Faz perguntas, estimula a apresentação de respostas e comentários de todos os alunos, encaminhando-os para análise e reflexão crítica das informações disponíveis na rede".

O professor tutor é uma das peças fundamentais para a formação crítica dos estudantes. Cabe a ele o contato imediato com os estudantes, além da interlocução que aconchega, da sinalização para a problematização dos conteúdos e do caminho para a construção do conhecimento.

Segue, nos parágrafos seguintes, a descrição do Sistema de Tutoria da UFS nesta formação. Ele não foi uniforme, passou por algumas modificações desde o seu início, na fase de implantação dos cursos.

Em 2007, na fase de implantação da formação aqui em destaque, existiam professores tutores presenciais e a distância, ambos formados em áreas específicas solicitadas por editais, de acordo com a atuação para ele destinada, ou seja, os professores tutores presenciais formados em Geografia davam assistência aos estudantes de Geografia e assim por diante.

O polo "Senador Júlio César Leite", que oferta 07 cursos de licenciatura, contava com a presença de 07 professores tutores, cada um com formação inicial em sua área de atuação. Cada professor tutor presencial fazia seu horário de 20 horas semanais em consonância com os gestores do polo, coordenador e secretária acadêmica, mediante o papel de prestar assistência aos estudantes nos três turnos. Esta divisão dos horários em diferentes turnos deixava o professor disponível para os estudantes em tempos diversificados, facilitando a adequação do tempo do estudante destinado à sua formação.

Segundo os primeiros professores tutores presenciais entrevistados do polo "Senador Júlio César Leite", eram funções deles no início, dentre tantas outras, tirar dúvidas dos estudantes quanto aos conteúdos programáticos das disciplinas, além de instigá-los a participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Relata a gestora E:

> Os tutores presenciais, no início, tiravam as dúvidas dos alunos, mas verbalmente a ordem que vinha dizia que era extremamente proibido dar aula, era uma pressão muito grande no combate à realização de aulas. Eles incentivavam os alunos a tomarem gosto pelo curso, apesar das enormes dificuldades desta fase, tentavam fazer a inclusão digital dos alunos com as máquinas, vasculhavam o ambiente virtual de aprendizagem e passavam estes ensinamentos aos estudantes (GESTORA E, 02/09/2013).

De acordo com a escuta dos estudantes licenciados e desta gestora do polo de apoio presencial, incialmente cabia ao professor tutor presencial a função de esclarecer as dúvidas dos estudantes em relação aos conteúdos, ainda que de forma pontual. Há uma tentativa reducionista de limitar as funções deste profissional àquele que somente tira dúvidas. A característica de estimular a construção do conhecimento se perde no caminho.

Este licenciado fala sobre este contato:

> Inicialmente o nosso contato era muito próximo como eu falei com o tutor presencial, então todas as nossas dúvidas que nós levávamos para os tutores, eles procuravam responder. Quando eles tinham alguma dificuldade diziam que na outra que voltasse, que no outro encontro, eles davam sinal (LICENCIADA 6 – Geografia, 23/09/2013).

Os estudantes entrevistados, tanto os licenciados como aqueles que ainda estão em formação, lembram desta época como um tempo proveitoso e produtivo. O contato físico com esse tipo de professor tutor facilita a aprendizagem, o que torna importante a ocorrência de momentos presenciais nesta formação. Romão fala sobre esta relação distância e presença:

> Na distância nasce o interesse pela presença, ao passo que no encontro com presença se define e se estimula o que fazer na distância. Ocorre que a distância e a presença, movidas pelos mesmos propósitos, caminham sem que necessariamente esta se sobreponha àquela. A questão, portanto, não é sepultar a distância, mas transformá-la em momentos de reflexão. A partir do momento que incomoda e se reflita sobre o que se faz, parece possível ressignificar e até descobrir novas formas de form(ação) e a(tua)ação (ROMÃO, 2008, p. 83).

Os encontros presenciais dão dinamismo à formação e servem, como diz a autora, para definir e estimular acerca do que fazer, do que produzir na distância.

Mais licenciados lembram-se destes encontros como produtivos:

> Chegamos a fazer vários grupos nos primeiros anos, motivados por um tutor presencial que era o F.V., então ele nos incentivava muito a esses grupos e nós chegamos a fazer grupos com ele, de sentarmos, discutirmos, foi onde até o grupo se destacou bem nas matérias que estavam fazendo estes debates com F.V., mas depois de um tempo a Universidade proibiu que o professor presencial, que antes era especialista em História desse essas aulas para História, pois este tinha agora que ser geral e até causado um certo problema dele está dando essas aulas, fazendo essas discussões, não sei o porquê (LICENCIADO 7 - História, 06/08/2013).

Este tipo de lembrança é comum aos estudantes e egressos entrevistados. No tocante à proibição deste tipo de movimento no polo, citado pelo licenciado em questão, faz referência à mudança no Sistema de Tutoria da UFS que atingiu especificamente o professor tutor presencial.

Após alguns períodos iniciais, o Sistema de Tutoria presencial passou por modificações. A seleção deles a partir de então não exigia mais formação na área do curso de atuação e sim qualquer licenciatura de nível superior. A carga horária de 20h do professor tutor presencial foi dividida por turno. O polo em estudo ficou com três tutores, um por turno. E assim funciona até hoje.

As depoentes abaixo relacionadas falam sobre esta mudança:

> Quando no início do curso tinham os tutores por área e a gente tinha as dúvidas, então a gente ia lá cada um com as suas dúvidas apresentadas e o tutor ia tirando as dúvidas de cada um de nós. Alguma situação que a gente não conseguia encontrar a resposta, então o tutor encaminhava a resposta a um

> tutor a distância que estaria nos enviando por e-mail. Quando esse tutor saiu e aí veio só um tutor geral pra todo mundo, que aí era na formação pedagógica, então, quando a gente ia lá que procurava sanar a nossa dúvida da disciplina que a gente estava estudando, a gente não encontrava uma resposta, porque a pessoa não tinha uma formação naquela área, aí ele enviava, pontuava pra o tutor a distância, mas a resposta não vinha de imediato e pra enviar essa resposta ao tutor não precisa eu ir pra o polo. Eu posso fazer isso na minha casa e tem dúvidas que é fácil pra eu formular falando, mas pra eu perguntar escrevendo parece que as palavras fogem e a dúvida parece até ser, sei lá , boba, sem sentido. Uma coisa é você estar lá olhando a pessoa e dizendo minha duvida é essa, não estou conseguindo compreender esse material... então o tutor fazia essa mediação e a partir do momento em que essa pessoa foi tirada deixou a gente órfão (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).

> (...) No começo era bem melhor, porque o tutor, cada curso tinha seu tutor de sua área, depois é cortado, é colocado um tutor só para todos os cursos, aí, quer dizer, nem todos os tutores sabiam nada de Geografia, outros não sabia na área de História, na área de Matemática e complicava mais a gente, porque o tutor é para tirar dúvida, a gente não tendo ninguém para tirar dúvida ficava na mesmice, não é? Então de um tempo do meio pra cá do curso, eles complicaram mais pra gente (LICENCIADO 8 - Geografia, 11/03/2014).

É quase unânime o sentimento de regressão dos estudantes com relação a esta mudança no Sistema de Tutoria feito pela universidade. A estudante sentiu-se abandonada com a ausência do contato, do encontro. Chegou a externar que ficou órfã dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Aproximadamente 43% dos estudantes que ainda tentam concluir o seu curso afirmam que não se utilizam dos serviços hoje prestados pelos professores tutores presenciais diante desta nova formatação. Se o professor tutor presencial não tem mais a formação adequada para tirar dúvidas conteudistas dos estudantes, a tendência é que os estudantes, que possuem acesso à internet em suas residências, optem por recorrer aos professores tutores a distância, no conforto de suas casas. Mais uma vez os sujeitos envolvidos nesta formação tentam reduzir a função deste profissional a um mero "tira-dúvidas", uma crença que impossibilita a riqueza do processo comunicativo entre professores tutores e estudantes.

Mais uma vez o encontro e o contato são valorizados pelos estudantes. Buber (2001, p. 20) diz que a "presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece dentro de nós". Em um percurso formativo a distância, a presença e a ausência contribuem para uma boa formação.

Ainda sobre os professores tutores presenciais, o professor tutor 3 do polo "Senador Júlio César Leite" fala sobre as funções que hoje lhes são designadas:

> Basicamente o tutor presencial agora é um oficial administrativo. É um burocrata, a gente não trabalha diretamente com as disciplinas do curso. Eu

> mesmo sou formado em Biologia, mas trabalho com disciplinas de todos os cursos, então, a gente acaba sendo um oficial administrativo, né? A gente acompanha o aluno no acesso do AVA, em alguns planejamentos de algumas disciplinas, nas avaliações presenciais, nos encontros presenciais, mas nada direcionado a disciplina (PROFESSOR TUTOR 3, 09/10/2013).

Atualmente, na prática cotidiana, os professores tutores presenciais desempenham funções muito mais próximas da administração do polo do que da docência. Em grande parte são confundidos com auxiliares administrativos. Nesta formatação em específico, fica menos pertinente o termo professor tutor.

Aproximadamente 45% dos primeiros estudantes dizem que utilizam pouco os serviços destes "professores tutores". Esta pouca utilização se resume à entrega de material apostilado, dúvidas com a matrícula, informações sobre encontros presenciais, dentre outras atribuições de ordem burocrática. Para o funcionamento burocrático do Programa UAB até que isso pode ser um bom sinal, mas este formato a que se resume a sua função, bastante banalizada até, requer mudanças. Aproximadamente 39,2% dos primeiros licenciados avaliam a atuação destes profissionais como indiferente. Afirmam que não há interferência ou grau de importância do trabalho destes para a sua formação.

Já com relação aos professores tutores a distância do primeiro ano de implantação do programa para a formatação mais atual não houve grandes mudanças em suas atribuições. Apenas houve a regulamentação das funções dos profissionais envolvidos. De acordo com o Termo de Responsabilidade (2013, p. 1), assinado por estes profissionais no período 2013.1, são elas:

1. Conhecer e respeitar o Calendário Acadêmico/UAB/UFS;
2. Respeitar os dias e horários de trabalho;
3. Conhecer o Planejamento Acadêmico da(s) Disciplina(s);
4. Conhecer detalhadamente os materiais didáticos da(s) Disciplina(s);
5. Orientar os alunos em seus estudos;
6. Atuar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
7. Utilizar os recursos técnicos disponíveis no ORBI e Sistema de Gestão Acadêmica (SIGAA) necessários ao cumprimento das suas funções;
8. Participar das reuniões pedagógicas com os coordenadores de disciplinas;
9. Avaliar a aprendizagem dos alunos, corrigindo as atividades a distância e presenciais;
10. Orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, conforme necessidades e exigências específicas de cada curso, quando for o caso;

11. Participar dos encontros presenciais programados e ou atividades práticas nos laboratórios de ensino, conforme necessidades dos cursos;
12. Participar das capacitações promovidas pelo CESAD, de acordo com o cronograma estabelecido;
13. Participar de reuniões administrativas;
14. Cumprir com outras obrigações administrativas: lançar notas no SIGAA, e entregar relatórios de acompanhamento dos alunos as coordenações das disciplinas; responder aos questionamentos dos tutores presenciais;
15. Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas;
16. Receber, analisar e emitir pareceres sobre documentos e/ou processos quando solicitado;
17. Estabelecer a interação necessária com os diversos setores do CESAD.

Este tipo de profissional desenvolve as mesmas funções de um professor em salas de aulas presenciais, acrescente-se, porém, que deve fazer as adequações necessárias às especificidades da modalidade em questão.

São muitas as atribuições, entre as quais avulta o conhecimento do planejamento acadêmico e dos materiais didáticos que serão utilizados em suas disciplinas de atuação, como também a correção de atividades e avaliações presenciais.

Na prática, prioritariamente, cabe a este profissional da Ead a responsabilidade de auxiliar os estudantes em seus estudos, no esclarecimento de dúvidas, função que pedagogicamente não se encerram em si mesmas. É ele quem deve estimular a construção do conhecimento proposto nos projetos pedagógicos do curso, promover o acolhimento do estudante, incentivar e instigar o estudante na busca por aprendizagens significativas.

Neste formato de Sistema de Tutoria, a comunicação imediata dos estudantes perpassa pela figura do professor tutor a distância. Ele é o mediador entre os estudantes e os conteúdos. É necessário problematizar os conteúdos, a partir de uma postura dialógica, que estimule nos estudantes discussões (a partir de provocações), que os levem a pensar criticamente.

Para Freire (2011, p. 112), embora estivesse se dirigindo às práticas presenciais, a tarefa do educador é "a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado".

No modelo desta formação é o professor tutor este educador, com papel fundamental para o processo de construção do conhecimento.

A comunicação entre estudantes e professores tutores a distância precisa ser estreita, eficiente, eficaz. Valadares (2011, p. 72) diz que "é importante o *feedback* que os alunos recebem de professor, também o é aquele que o professor recebe dos alunos, pois é com base neste que ele deverá ir corrigindo o processo de ensino". Nesta direção, Rumble (2000, p. 50) também diz: "Todas as pesquisas demonstram a importância do *feedback* rápido para os alunos, de acordo com as suas tarefas e em resposta às suas solicitações". Caso contrário, a qualidade da formação será comprometida.

Dos estudantes que ainda permanecem nos cursos, 17,6% dizem não utilizar os serviços destes professores tutores e 43,1% afirmam que usam pouco os seus serviços. Tais indicadores sinalizam para a ineficiência do Sistema de Comunicação adotado e chama a atenção pelo nível de importância que o professor tutor tem na Educação a distância, embora seu *status* e papel estejam às avessas.

Os depoentes assumem esta postura:

> O Sistema de Tutoria do meu curso era razoável, porque assim eu não fui muito em busca, eu sempre gostava de me virar sozinha, porque, às vezes a demora era muita e a atividade era já recente, então eu procurava sempre fazer sozinha ou então com A.B., que era meu braço direito (LICENCIADA 9- Letras Português, 23/10/2013).

Muitas foram as causas que levaram os estudantes a ignorarem ou a desvalorizarem o importante papel dos professores tutores a distância no processo de aprendizagem. Na mesma linha, outra licenciada revela: "Eu ia mais em busca dos colegas, a dúvida que eu tinha eu procurava um colega que já tinha passado naquela disciplina, aí ele me orientava, era assim que eu tirava minhas dúvidas, não com o pessoal lá do CESAD, entendeu?" (LICENCIADA 23- Letras Português, 26/10/2013)? Estes depoimentos, dentre tantos outros, denotam indiferença ao importante trabalho que os professores tutores poderiam ter desempenhado nesta formação.

Cada estudante procurou uma forma de vencer os ruídos de comunicação que tanto atrapalharam o seu percurso de formação. Alguns desses ruídos criam grandes obstáculos de interlocução entre professores e estudantes. Faltou envolvimento.

Muitos licenciados referem-se a algumas causas que justificam estes índices tão elevados de pouca procura e pouca valorização destes profissionais, quais sejam:

> A busca tinha que ser do aluno. Se o aluno não se comunicasse, a comunicação também vinha de forma muito limitada, apenas na forma de orientações, de datas de avaliação, de data de entrega, mais nada que dissesse respeito ao conteúdo da Disciplina (LICENCIADO 11- Química, 04/04/2014).

> Alguns tutores, que a gente perguntava coisas, ficavam muitos dias sem responder, outros na mesma hora lia, em menos de 24h você já tinha a resposta, aí tinha coisas que a gente precisava pelo menos um dia pra dar respostas, eles se prolongavam, uma semana, aí a gente ficava a mercê sem saber de informação, perguntando, mandava e-mail pro coordenador da Disciplina, pro departamento de Geografia e a gente não tinha resposta (LICENCIADO 12- Geografia, 12/03/2014).

> O que precisa ser feito é o seguinte: uma melhor qualidade dos tutores. Nós temos tutores que são excelentes e nós temos outros que não estão tão preparados, até na questão das respostas que nos enviam. Às vezes você vai tirar uma dúvida e a resposta vem grosseira como aconteceu comigo e eu não fui grosseria, mas eu admito também que há por parte dos alunos grosseria (LICENCIADA 2- Geografia, 09/03/2014).

> A gente não tinha com quem tirar dúvida, se entrava em contato com o professor virtual demorava tirar as dúvidas, se era pelo polo, a gente não tinha muito apoio na verdade e as dúvidas que a gente tinha a gente engolia, não tinha como tirar (LICENCIADA 17- Geografia, 20/02/2014).

> Alguns tutores ou professores que demoravam a responder os questionamentos dos alunos, outros que não fazem questão de manter o contato como forma de estimular os alunos, e em alguns casos só postavam mesmo as duas atividades que valiam nota e pronto, não interagiam em nada mais(LICENCIADO 4- Geografia,06/05/214).

A ênfase na centralidade do estudante parece equivocada. O licenciado de Química toca em um assunto importante: os professores tutores não estão utilizando ações que sirvam de estímulo às discussões, não provocam os estudantes em busca da construção do conhecimento, estas sim funções do professor tutor. Fato condenado por Freire, pois:

> Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e a vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à domesticação dos homens e instrumentaliza a invasão cultural (FREIRE, 2011, p. 71).

Freire condena este tipo de rejeição e apresenta as consequências para esta postura. Esta rejeição pode ser comprovada pelo depoimento de vários entrevistados, inclusive do licenciado em Química, quando afirma que cabia ao estudante iniciar o diálogo, pois, caso contrário, a comunicação com o professor tutor a distância restringia-se a informações técnicas sobre o curso. Não chegavam a debater o conteúdo e problematizá-lo. Cria-se, em Educação, uma grande ocasião perdida.

Os relatos dos licenciados 16, 17 e 4 em Geografia também tocam em outro ponto bem comum das entrevistas realizadas: a falta de agilidade no processo de comunicação. Ele chega

a mencionar que ficam "à mercê de informações" e que "engolia as dúvidas". O mais grave é que afirmam procurar outras fontes de informações, mas também sem sucesso. O Sistema de Tutoria adotado pela UFS mostra-se deficiente.

Já a quarta licenciada, em Geografia, apresenta mais um ruído na comunicação: respostas grosseiras entre professores tutores a distância e estudantes e vice-versa. Em alguns casos não há uma relação harmoniosa entre estes sujeitos envolvidos no processo. Fato que dificulta a motivação dos estudantes em procurar os serviços deste profissional nesta formação. As relações precisam ser pautadas na confiança entre os sujeitos comunicantes. Para Aparici:

> Construirse y construir tienen como base el respeto por uno mismo y por los demás. Esto no se improvisa, ni se predica, ni se desarrolla a través de algún taller. Es el fruto de uma constante e intensa relación com uno mismo, plasmada en documentos, em materiales, em reflexiones sobre modos de actuar y de percibir, y de uma también intensa relación com los demás, espresada em espacios em los que puede uno hacer um constante ejercício de confianza, de fe em la palavra y em las intenciones del outro (APARICI, 2003, p. 83).

Os estudantes e demais envolvidos precisam perceber respeito entre os sujeitos que se comunicam, pois as intenções de cada ser comunicante tornam-se nítidas com as palavras. A licenciada 2 ainda questiona a qualidade dos professores tutores.

Freire (1981, p. 67) diz que "o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca". A indiferença ou as relações ásperas encontradas nos relatos destes estudantes mostra esta negação do conhecimento como processo de busca, como afirma o autor.

Diante de um cenário tão desfavorável a atitudes que vêm pela contramão da construção do conhecimento, encontrar professores tutores com o perfil de bons docentes causa contentamento nos estudantes que tiveram a "sorte" de encontrar este profissional durante o seu percurso. Os licenciados dizem mais:

> Eu acho que falta mais treinamento para os tutores, que muitos deles não sabem. Tem salas onde você vai debater certos assuntos. Eu tive professores excelentes que sabiam fazer esse trabalho, onde eles jogavam os assuntos e os alunos debatiam. Lembro muito bem da História da África, a professora conseguia fazer com que os alunos debatessem sobre o assunto, porque ela instigava, ela fazia questionamentos e quando nós respondíamos, ela pegava o que respondemos e aí questionava em cima disso, dava outras posições, outras medidas, outras ideias e imaginações. Isso não é a totalidade dos professores do ensino a distância. Acho que é uma minoria que consegue ter esse comportamento (LICENCIADO 7 - História, 06/08/2013).

Um licenciado, enfim, apresenta um professor tutor com o perfil de mediador do conhecimento, como aquele que problematiza, que leva o estudante a pensar reflexivamente e instiga o aprofundamento do debate. O licenciado recorda também que muitos professores tutores de sua formação atuaram de forma excelente, mas fala que estes são exceções. Esta constatação alimenta a esperança. É necessário mais do que treinar. Precisamos preparar este professor tutor para exercer sua verdadeira função no processo de comunicação na Ead: possibilitar para os estudantes a construção de processos cognitivos e de aprendizagem.

Para Peters:

> Aqui a arte de ensinar dos professores não mais se baseia em qualidades retóricas, como ocorre no ensino com presença, mas, sim, na maneira como se combinam funções do comunicar, do explicar e do orientar seus textos didáticos, estruturando-os adequadamente- e isso com vistas às necessidades cognitivas dos estudantes. Decisiva é a passagem da mera exposição dos conteúdos a serem ensinados para a disponibilização e iniciação de processos cognitivos e de aprendizagem (PETERS, 2001, p. 148).

Os professores tutores precisam, principalmente, tornar-se incentivadores do processo de construção do conhecimento. Prepará-lo, então, é fundamental. Neder (2000, p. 119) afirma ser " imprescindível que o orientador acadêmico tenha uma formação especial, em termos dos aspectos político-pedagógicos da educação a distância e da proposta teórico-metodológica da qual irá participar".

Outros licenciados também fazem referência ao trabalho dos professores tutores que contribuíram positivamente na sua formação:

> Meu primeiro tutor foi L.C.A. Foi justamente com ele que eu consegui aprender Cálculo I, que eu tinha uma grande dificuldade no início. Não tínhamos um professor muito fácil. Ele conseguia transmitir pra mim através dos exemplos como resolver, tirava as dúvidas, tinha um horário livre o tempo todo e toda dúvida que eu mandava pra ele, ele mandava resposta de imediato... Disciplinas como Estruturas Algébricas, Álgebra 2, nós tivemos alguns tutores muito bons que tiravam as dúvidas como N., ajudava a gente bastante. Tanto é que até hoje eu sei o nome (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

A estudante lembra com alegria do seu primeiro professor tutor que se mostrava disponível, construía o conhecimento e era ágil no processo de comunicação. E faz questão de dizer que até hoje lembra o nome da professora tutora, porque esta contribuiu positivamente com a sua formação, mas acrescenta:

> Mas isso não aconteceu durante o curso todo. O que mais nós tivemos foram problemas envolvendo os tutores a distância. Em Física, por exemplo, foi um terror. Vou chamar de terror. Não tinha auxílio. Quando a gente fazia uma pergunta, voltava pra gente e mandava ler de novo na página tal, mas ele não compreendia que pra gente aquela página tal não explicava o que a gente deveria fazer. Fora que o módulo não mudava... a grande maioria não cumpria com o papel deles, porque a gente entendia tutor a distância como um tira dúvidas: o caminho que você tem que seguir é esse. Responder pelo menos uma questão não iria fazer com que a gente decorasse, iria servir de suporte a uma prova. É o que a gente faz em uma sala de aula normalmente, né? A gente responde algumas questões com os alunos e depois os alunos tentam utilizar o mesmo procedimento para responder as próximas, mas eles não nos permitiam isso, eles não faziam isso. Todo curso acabava ficando: ou você abandonava a tutoria ou você vivia denunciando a tutoria e não tinha esse retorno do CESAD. O CESAD não tomava nenhum tipo de providência ou você sofria e perdia. Tinha que se virar sozinho realmente. Isso era muito negativo... Teria que repensar a postura dos tutores a distância, porque eles que enfraquecem o curso, fazem a evasão se tornar maior. Se eles não fornecem um auxílio necessário que a gente consiga responder as questões, eles não fornecendo nenhuma atividade extra pra gente entender o conteúdo, então a gente se desanima e busca a evasão (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

A licenciada utiliza de palavras duras para descrever a atuação da maioria dos professores tutores e sentimos em sua voz certa indignação. Neste depoimento, mais uma vez, a função do professor tutor o reduz somente ao "tira-dúvidas". Suas atribuições vão bem mais além, embora, nem para esta finalidade, os seus professores tutores servem.

Ela faz uma comparação entre a metodologia utilizada nas salas de aula presenciais e nos ambientes virtuais de aprendizagem, afirmando que estas devem ser semelhantes. Concordamos neste aspecto, mas destacamos que o respeito às especificidades de cada modalidade deve ser preservado.

A egressa de Matemática afirma que um dos caminhos a seguir é desistir das tentativas de interação com o Sistema de Tutoria e ainda diz que não adianta denunciar os professores tutores descomprometidos para o CESAD, pois nenhuma providência é tomada. Ela atribui ao Sistema de Tutoria uma das causas do desestímulo dos estudantes e de enfraquecimento dos cursos, ocasionando a evasão de muitos.

Pela relevância do próximo relato, pedimos licença para trazê-lo integralmente para este estudo. A gestora F faz críticas e acusações à atuação dos professores tutores nesta formação, muitas das quais procedentes:

> Tudo que eu estou falando até agora é tudo percepção minha, né? Há quem discorde plenamente, até porque eu não estou falando baseada em nada, em dados nenhum, eu tô falando só um ponto de vista meu. Eu acho que a tutoria deixa muito a desejar e deixar muito a desejar é um ponto. Assim um dos

> pontos frágeis do programa da UAB, por aquelas razões que eu lhe disse antes do regulamento, né? O regulamento é insuficiente, é insuficiente pra dizer qual é o papel do tutor. O que é que ele tem, que pode fazer e o que é que se pode cobrar dele. Há tentativa no sentido de deixar claríssimo isso, mas não deixou e aí o que a gente tem é um tutor que é, apesar de ter assinado, um termo de compromisso e ter que cumprir e dar resposta em 48 horas aos alunos, ele leva oito dias pra dar uma resposta ao aluno, né? É um tutor que o aluno pergunta, quer tirar uma dúvida, faz uma pergunta a ele, ele inventa uma resposta totalmente com o que não tem nada a ver com o que o aluno quer saber e envia. É um tutor que tem dificuldades até de escrever, nós temos tutores com dificuldades de escrever, francamente. Então eu acho o sistema ainda muito frágil de tutoria, porque os tutores, eu não sei se o problema é deles de não aceitarem a sua própria condição de ser tutor. Que se você pensasse assim há uma deficiência do ponto de vista da formação dos tutores. Não! Do ponto de vista do quadro, da formação, você tem o melhor que Sergipe tem. Você tem uma seleção rigorosíssima, né? Eles são selecionados, passam por um processo rigoroso de seleção, que eles têm que mostrar uma titulação alta, eles têm que mostrar experiência docente. Eles têm, os tutores muitos. Eu não saberia dizer o percentual, mas tem um número enorme de mestres, de doutores, então não é titulação, não é formação que tá pesando. Talvez pese mais assim, essa falta de compromisso seja uma reação à própria função de ser tutor, porque muitos queriam eu acho ser professor e como no Brasil não está suficientemente, ao meu ver, esclarecido o que é ser tutor, aí eles reagem desta forma, dando pouca importância ao seu papel na sua atuação cotidiana. Eu entendo assim, é uma reação contrária e até certo ponto eu acho irresponsável, porque você assume um compromisso com a instituição e com os alunos, então a parte o que você tem contra a essa categoria você deveria honrar com os seus compromissos, mas isso não acontece. Em contrapartida, né? Não acontece nada com quem deixa de cumprir a sua função. Eles não têm bolsas cortadas, o pagamento deles não é cortado. Eles são advertidos, alguns podem sair do programa, mas esses casos são exceções até o momento, porque quem tem autoridade pra fazer, pra afastar tutor que não cumpre com a sua obrigação, que não faz a tutoria como deveria fazer. São as coordenações de curso e as coordenações de curso não agem, ao meu ver, ainda suficientemente nesse sentido. Nós temos visto eu, pelo menos, já vi iniciativas no sentido da correção nos problemas relacionados à tutoria, tem coordenadores de curso muito preocupados com isso e têm corrido atrás e revisto formas de seleção inclusive, né? Formas de acompanhamento dos tutores, justamente porque sabem que as queixas do alunado são muitas, né? Porque os problemas têm sido notáveis assim como a evasão, a repetência. Estão começando a enxergar na tutoria um lugar de assim, uma causa do problema (GESTORA F, 14/03/2014).

O relato toca em problemas semelhantes descritos pelos estudantes, comprovando assim a segurança dos depoimentos daqueles que sentiram na pele o reflexo deste Sistema Tutorial deficitário, a saber: falta de agilidade no processo de comunicação, respostas inadequadas para os estudantes, dificuldades em escrever, dentre outras.

A partir deste depoimento, constata-se que a existência do ideário do professor tutor como aquele que tira dúvidas não está somente entre os estudantes, a gestão também corrobora com este pensamento.

Para a gestora, não é a titulação que está em jogo, pois os professores tutores têm formação acadêmica adequada. Ela atribui esta fragilidade da formação à falta de compromisso dos professores tutores e chama esta atitude de irresponsável. Freire (2011, p. 251) diz que "talvez seja menos prejudicial para o aluno a presença de professor autoritário, mas sério e competente, do que a presença de um professor irresponsável, incompetente e silencioso". Ressaltamos quão prejudicial, para Freire, não é este tipo de professor, considerando o quão este pensador é amante da liberdade. No caso em específico, o professor tutor irresponsável ou descomprometido é um grande mal para a formação a distância.

No tocante à insatisfação dos professores tutores sobre a sua condição profissional, também consideramos o termo "tutor" inadequado e reconhecemos todas as implicações e contradições que envolvem esta função no país, principalmente pela falta de profissionalização desta função como explicita Romão:

> Temos que confessar que o termo é impróprio. O termo não está de acordo em razão apenas de um ofício que não está regulamentado por lei e, portanto, desprovido das recomendações legais que se estendem ao ofício docente. A invenção do tutor é também imprópria ao caráter que se pretende imprimir à EAD nos dias atuais (ROMÃO, 2008, 193-194).

Ainda que os professores tutores ligados à UFS não aceitem esta condição, como supõe a gestora F, concordamos com ela quando critica severamente a pouca valorização que os professores tutores dão à sua própria função dentro do processo. É uma postura inadequada que tem colocado em xeque a qualidade dos cursos ofertados.

Seja qual for a motivação para o descompromisso, ela não se justifica. Os profissionais buscam ser professores tutores, mesmo conhecendo toda a problemática do exercício desta função no país. Depois de passarem por uma seleção rigorosa e antes de assumirem a função, conhecem o regulamento e assinam um termo de responsabilidade. Estão cientes de todos os seus deveres, que são muitos, e dos poucos direitos que possuem. Se eles aceitam assumir esta função na Ead, precisam desempenhá-la dignamente. As lutas de melhoria em busca da sua profissionalização devem existir em paralelo ao desempenho satisfatório das suas atribuições dentro do processo.

É lamentável constatar que a universidade não possui, após 06 anos de implantação do referido programa, uma base de dados sobre temas tão importantes como evasão, reprovação, dentre tantos outros, de grande valia para o aperfeiçoamento do percurso formativo.

Depois de mais de 06 anos do início dos cursos, como a própria gestora F menciona, ela ainda se vê obrigada a falar durante toda a entrevista com base nas suas percepções, das experiências, apesar de ricas, mas que não trazem o rigor de um estudo científico.

Se é grave o fato dos professores tutores se furtarem de exercer de forma plena a sua função, é igualmente grave a apatia dos gestores da Ead em não monitorar sistematicamente a ausência de cumprimento das atribuições tutoriais, a fim de orientá-los sobre estas. E mais: o ato de não punir pressupõe conivência, já que a impunidade gera desleixo, desmotivação e injustiça.

Tais constatações evidenciam a falta de envolvimento e compromisso dos professores tutores. A gestão tem consciência que o Programa UAB em Sergipe conta com um Sistema de Tutoria frágil e o fato de reconhecer o cerne do problema pode ser o caminho para a busca por soluções, o que traz esperança em relação ao destino do referido programa. A voz da gestora F, todavia, imprime o tom de solidão de alguém que luta por mudanças, mas não consegue avançar neste sentido. A falta de formação significativa para os professores tutores juntamente com a impunidade são impactantes nos serviços prestados na UAB.

A gestora tem conhecimento dos queixumes dos estudantes com relação ao Sistema de Tutoria, porém o quadro continua o mesmo, o que é desanimador. A mesma diz que esta situação começa a ser percebida pelos gestores da UAB em Sergipe como um ponto a ser estudado como uma das causas dos índices de reprovação e evasão.

Mais uma gestora corrobora com o pensamento da gestora F:

> [...] tem muita gente com compromisso, aí eu me refiro muito especificamente a essa coisa da tutoria, que eu acho que é o coração do trabalho na Ead. Se a tutoria anda bem, as outras coisas vão por consequência bem. Tem pessoas que ingressam e elas não dão conta daquilo que elas se propuseram, mesmo assinando os termos de compromisso, mesmo assinando os termos de forma escrita, mas nem sempre as suas práticas revelam aquilo que elas assinam, o que elas se propõem (GESTORA I, 12/03/2013).

É necessário o estreitamento do caminho entre o falar e o fazer, o planejar e o executar. O papel e a experiência são necessários. Cabe a gestão adotar meios para o cumprimento desta tarefa. E mais: preparar bem este professor tutor para exercer com eficiência as suas funções. A professora tutora 7 sentiu falta desta preparação:

> Eu não recebi nenhum tipo de treinamento. Se teve eu não fui comunicada. A única coisa que me comunicaram é que eu ia ter que ficar tantas horas na semana pra estar em um laboratório e fazer o trabalho de auxílio aos alunos a distância, né? Foi um desafio, imagine você chegar assim pra administrar uma plataforma que não lhes foi apresentada, então era buscando mesmo as

> informações, tentando conhecer ao longo do tempo. Às vezes quando um aluno falava comigo lá no final do semestre: e isso aqui você não utilizou? Eu não sabia esta ferramenta e fui aprendendo pouquinho com àqueles que utilizavam, mas foi difícil (PROFESSORA TUTORA 7, 16/05/2014).

Se é difícil para a professora tutora que não recebe uma preparação adequada, mais difícil ainda é para os estudantes que precisam deste profissional para instigar e liderar o processo educativo.

Com base neste Sistema de Tutoria, este modelo de Ead adotado pela UFS aproxima-se do que diz Moore (1990) apud Belloni (2001, p. 26): a "Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional".

Este baixo diálogo também é encontrado na relação comunicacional entre os professores tutores presencial e a distância. Os sujeitos envolvidos falam sobre este assunto: "Eu mesmo particularmente não consigo me comunicar com os tutores presenciais. A comunicação mais é com os próprios alunos. Eu nunca, acho que nesse semestre, entrei em contato com eles" (PROFESSOR TUTOR 4 - a distância, 05/11/2013).

> Nós não temos muitos contatos com os tutores a distância. O contato que nós temos é através do AVA, quando eles postam algumas informações para os alunos e a gente fica sabendo através do AVA, visto que o tutor presencial tem acesso a todas as disciplinas de todos os cursos, então, é o contato que nós temos. Apesar de alguns tutores a distância encaminharem e-mails aos tutores presenciais, falando dos encontros ou de atividades que serão entregues no dia da prova, entregues no polo para ser encaminhado ao CESAD. Somente (PROFESSOR Tutor 3 - presencial, 05/11/2013).

> Há um lapso muito grande entre o tutor presencial e o tutor a distância. São duas rodas, fazem partes da mesma engrenagem, mas eles não se comunicam. Como se fosse muito distante mesmo, no caso são, parece que são. Apesar que são coordenações diferentes, a coordenação dos tutores presenciais tem uma coordenadoria específica, mas eu não sinto, eu particularmente eu não sinto este entrosamento na equipe como um todo: entre o a distância e o presencial (GESTORA J, 15/10/2013).

> A relação tutor a distância com aluno, coordenador de polo e tutor presencial fica restrito aos laços tecnológicos... O tutor presencial agora está muito mais ligado a um, a um técnico laboratorial, então perde a essência da discussão da disciplina... Como não faz parte da nossa atribuição, então deixa esta lacuna de comunicação entre tutores presenciais e tutores a distância (PROFESSOR TUTOR 5 - a distância, 06/11/2013).

Há rupturas marcantes no processo comunicacional entre os envolvidos. A ausência de comunicação está presente em muitas direções. No último relato, o professor tutor a distância

tenta explicar o motivo para tal distanciamento entre os professores tutores a distância e os presenciais. Os tutores a distância falam também sobre outras relações de comunicação:

> No caso do curso a distância eu acho que o tutor é o ponto certo, porque é ele quem lida diretamente com o aluno e com a disciplina. Esse elo entre o professor que está pensando na disciplina e o aluno que está cursando a disciplina, então ele é um facilitador desse movimento entre aluno e professor em todo processo de aprendizagem. No ensino a distância é fundamental (PROFESSORA TUTORA 6, 15/10/2013).

> A relação de tutor a distância e coordenador de disciplina, coordenadoria de tutoria e coordenadoria de curso são os laços mais estreitos. Nós temos aí mensalmente reuniões com os coordenadores de disciplina para tratar de assuntos e dirigir a disciplina e encaminhar durante o semestre. O coordenador de tutoria que está dia-a-dia com a gente pra estar orientando as nossas atribuições e o professor coordenador do curso que está ali orientando o curso como um todo. Acho que é essa relação está mais próxima (PROFESSOR TUTOR 5, 06/11/2013).

> O sistema de comunicação com os alunos é muito bom, porque a gente pode se comunicar através da plataforma, que é o AVA. A gente pode se comunicar através do SIGAA também e também através de e-mails. Eu não sei porque essa dificuldade de comunicação. Toda semana eu entro em contato com os meus alunos dos três polos. A questão é que eles dificilmente respondem. Tem as atividades que eles dificilmente postam pra gente corrigir. Eu tenho um polo que são trinta e três pessoas e cinco enviaram as ADs 1. Aí eu pergunto qual é o problema, está sentindo dificuldade? E sempre que eu mando uma mensagem desta eu mando pela AVA, pelo SIGAA e pelo e-mail. Eu não sei porque eles não estão respondendo... No semestre passado, o encontro com o professor da Disciplina era bem maior, até porque eu fui aluno dele, então tinha o telefone celular dele, então ligava, então a comunicação era bem proveitosa e facilitava. Então nesse semestre como eu não conheço a professora, porque é ela é nova, então existe uma dificuldade e eu até mando vários e-mails pra ela e ela só responde quando ela quer, quando ela tem tempo, não sei quais são os problemas dela, mas a dificuldade está bem maior. Já com o coordenador de tutores a distância, a comunicação é muito boa, sempre está presente. Com coordenadores de curso nós temos uma reunião no início do semestre, aí tem pelo menos na parte de Geografia. A gente tem depois da AP1 outra reunião para avaliar a AP1 e se preparar para a AP2 e depois só na AP3. No outro semestre teve, espero que nesse também tenha (PROFESSOR TUTOR 4, 05/11/2013).

Os relatos mostram a importância dos professores tutores a distância na engrenagem da Ead. As relações de comunicação dos professores tutores com coordenadores de disciplina, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria devem ser sistêmicas e contínuas. Com base nestes relatos, a comunicação entre estes sujeitos se dá de forma organizada, todavia, o relato 3 deixa em dúvida sobre esta organização, pois o processo eficaz de comunicação fica à mercê de laços de afinidade alheios ao sistema UAB.

Os professores parecem perceber o Sistema de Comunicação diferentemente dos estudantes. Fato que chama atenção e preocupa, pois se para estes profissionais o Sistema de Tutoria está bem, não há motivo para promoverem a mudança necessária. Professoras da UFS, nesta formação chamadas de coordenadoras de disciplina, corroboram com este sentimento dos professores tutores:

> Eu procuro ter uma relação de muita proximidade com os meus tutores. De fato que a gente possa trocar experiências. Agora o empecilho que a gente sente, às vezes, pra que essa troca seja maior é, de fato, a falta de costume dos próprios discente de estar sempre em contato com os tutores na necessidade. Porque o discente ele procura o coordenador eventualmente, é mais quando há alguma coisa assim que ele não entendeu do que está escrito, não é um contato muito próximo, mas eu procuro na verdade na medida do possível fazer isso com os tutores. Eu não tenho sentido que há um retorno tão grande, embora eles também estejam disponíveis pra essa troca, porque o contato dos próprios discentes com ele pra essa troca não é muito frequente. Já aconteceram alguns casos de alunos me procurarem, eles me levarem alguns casos, a gente resolver situações, esclarecer algumas coisas, mas a sensação que a gente tem é porque ninguém está reclamando, ninguém está falando nada e talvez isso seja uma ilusão, mas no momento que existe todo sistema e oferece a possibilidade de você ir buscar as soluções, procurar as pessoas e você não procura é porque aparentemente está tudo bem, né? Então, eu não senti ainda um conflito, mas são poucos os retornos dos tutores. Eles quase não procuram ,não trazem muitos problemas, entendeu? É a realidade que eu tenho (PROFESSORA COORDENADORA 4, 09/05/2014).

> Eu acho que nós temos instrumentos bons o suficiente hoje pra estabelecer comunicação com os alunos. Na minha experiência é que essa comunicação não se dá muito mais por estranhamento na forma nova de educação do que efetivamente por ausência de meios, né ? A minha experiência comprova que eu posso abrir modos de comunicação com meu aluno e isso eu faço constantemente de criar chatas, fóruns, os tutores colocarem seus horários, mandarem mensagens. Eu tento me comunicar colocando mensagem semana por semana para esse aluno e esse aluno não consegue efetivar essa comunicação e a gente fica falando sozinho e eu não acho que seja má vontade do aluno: é um processo de adaptação, é uma forma diferente de educação (PROFESSORA COORDENADORA 3, 16/05/2014).

Talvez o silêncio dos estudantes citado nos relatos não represente um estar tudo bem, como pensam professores tutores, coordenadores de disciplina e gestão; não significa ausência de problemas e de queixumes. Pelo contrário, talvez este silêncio seja reflexo do cansaço natural dos estudantes pela falta de provocações, de apoio, de acompanhamento, enfim, de acolhimento durante todo o processo de ensino *versus* aprendizagem. O silêncio de quem já desanimou a tal ponto que optou por um percurso formativo solitário e frio. Há necessidade de inquietar-se para buscar aperfeiçoamento.

O comodismo é aliado do conforto e inimigo da inquietude. Este tipo de leitura é equivocado e prejudicial, pois parece não refletir a realidade do grito silencioso e sofrido dos estudantes.

4.2.2 Relação de comunicação: estudantes, agentes e setores do CESAD

Após a constatação da precarização de um Sistema de Tutoria frágil, apresentaremos como acontecem as relações comunicacionais dos estudantes com os demais setores do CESAD.

No portal do CESAD há a disponibilização dos endereços eletrônicos dos seus diversos setores. Note o que mostra o depoimento seguinte:

> [...] os canais estão postos de comunicação, o aluno tem por e-mail os contatos da direção pedagógica. estão todos os contatos no site, os polos sabem a quem recorrer hoje. Os polos têm tutores presenciais que representam a universidade e poderiam auxiliar os alunos direcionando eles aos lugares certos e pra buscar respostas nos lugares certos (GESTORA F, 14/03/2014).

A comunicação, porém, entre eles é pífia. A quantidade de estudantes sem comunicação adequada é grande:

Tabela 26 - Comunicação dos estudantes com o CESAD e Coordenação de cursos

	Não se comunicam com o CESAD	**Comunicam-se pouco com o CESAD**	**Não se comunicam com os coordenadores de curso**	**Comunicam-se pouco com os coordenadores de curso**
Percentual de estudantes:	15,7%	51%	23,5%	43,1%

Fonte: Coleta de dados

Mais de 66% dos estudantes dos cursos não dialogam ou pouco dialogam com o CESAD da UFS e com os seus respectivos departamentos. Causa admiração que diante de tantas tensões encontradas e de difícil solução, a procura pelos gestores seja pequena. Novamente aparece o silêncio dos estudantes, bem como a necessidade de interpretá-lo de forma adequada.

Sobre a qualidade desta comunicação, aproximadamente 31% classificam-na como indiferente, sem significado para eles. Os licenciados falam sobre a comunicação, de uma forma geral, com os seus respectivos departamentos:

> Outro ponto mais fraco do curso é a questão da barreira que era criado com a Universidade, com o CESAD, com o departamento de Geografia, eles criavam como se fosse uma barreira. Eles lá e a gente cá no nosso cantinho. A gente não pode ter acesso a isso, a gente não pode ter acesso aquilo, mas os que são presenciais tinham acesso aos cursos, as disciplinas que quisessem e a gente não tinha acesso a nada (LICENCIADA 6 - Geografia, 23/09/2013).

> [...] existia uma grande barreira entre a gente. Meu contato com o coordenador do curso de Geografia era quase nenhum, a gente não tinha contato quase nenhum com ele, a gente sabia porque a gente sabia quem era, mas contato com a gente, de procurar a gente. Eu não vi aqui em Estância para saber as dúvidas sobre o que estava se passando, como é que está, não. Nunca houve, acho que nenhum dos cursos teve nenhum coordenador pra vê a gente. Se não fosse o coordenador presencial pra vê a gente aqui, a gente tinha contato nenhum com o CESAD praticamente... acho que faltou um pouquinho de, sei lá, acho que faltou o entrosamento do CESAD, da distância com os alunos, entendeu? A gente sofreu muito no começo, hoje não sei porque não sei assim como está acontecendo, mas no começo a gente sofreu muito, sofreu muito (LICENCIADO 8 – Geografia, 11/03/2014).

"Eu considero o Sistema de Comunicação muito deficiente... com o coordenador de curso as conversas eram raras e quando eu tinha contato, eu não tinha respostas imediatas ou não tinha resposta" (LICENCIADA 14 – Química, 15/10/2013).

A grande parte dos licenciados utiliza a palavra barreira para descrever como acontece o processo de comunicação com a universidade. Os licenciados acima usam frases de expressão, como por exemplo: "eles lá e a gente cá no nosso cantinho", "a gente não tinha acesso a nada". Segundo o balanço das entrevistas, a maioria ressalta a falta de entrosamento com o CESAD e departamentos, há barreiras que parecem intransponíveis; colocam o Sistema de Comunicação na posição de deficitário. O isolamento estudantil ganhou destaque nesta formação.

Quando os estudantes ou egressos fazem referência ao CESAD, incluem todos os sujeitos envolvidos que se encontram na posição a distância: coordenadores de curso, coordenadores de disciplinas, professores tutores a distância, dentre tantos outros. Nesses depoimentos, eles estão analisando a coordenação de curso e afirmam que não tinham quase nenhum contato com o departamento.

Os egressos abaixo trazem à tona as dificuldades de comunicação com outros sujeitos do processo:

> Com os coordenadores de disciplinas, nós tivemos enes questionamentos. Eu poderia citar os professores que realmente estiveram lá como coordenadores das disciplinas. Eram aqueles que davam um suporte pra gente, que não era só colocar o suporte de aulas, o planejamento de aulas e deixar a gente a ver navios ... Professora A.M foi a única que deu suporte em Física... havia uma comunicação muito ágil com ela, qualquer dúvida ela mandava resposta, mas

> nós tivemos coordenadores, em sua grande maioria que não se comunicavam de forma alguma durante todo o semestre, ele entrava para indicar o planejamento e só aparecia no final do curso para colocar a nota. Nesse momento aí a sua aprendizagem é só com os módulos e com sua pesquisa que você faz na internet com livros, porque a comunicação não era boa (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

> [...] pra você ter uma ideia nos procuraram poucas vezes. A parte da coordenação teve poucas vezes e uma das vezes eu fiquei muito triste. Nós estávamos no auditório em Estância, quando um aluno começou a falar, um aluno do polo de Laranjeiras, numa mesa redonda, acho que foi um simpósio que outros alunos participam. E nós pudemos participar, discutir o que cada polo passava, né? Eles nos parabenizaram, porque Estância foi o que viram: a qualidade estava acima dos outros e aí na hora que ele foi falar, A.P. e C.F. cortaram ele, então eu senti que ali eles não deixaram que os alunos expressassem realmente o que estava acontecendo. Não era com eles, ali não era ... Eles não estavam entendendo que não eram eles, que não estavam culpados pela situação, porém eles estavam à frente, então tinham o dever de escutar pra tentar melhorar a situação, que vai refletir o trabalho deles. Eu senti muito mais envolvimento da parte do polo de Estância do que da parte deles conosco (LICENCIADA 2- Geografia, 09/03/2014).

O primeiro relato descreve a precarização do processo de comunicação entre estudantes com os coordenadores de disciplina, professores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A licenciada afirma que a maioria dos professores coordenadores de disciplinas deixam os estudantes "a ver navios" e que por isso eles têm que buscar suas respostas de forma solitária. Este foi o caminho encontrado pela maioria dos entrevistados.

O segundo relato traz na lembrança um episódio que aconteceu no seu polo com os gestores do CESAD. Neste caso sim, a descrição faz referência ao próprio centro. A licenciada lembra com tristeza que nas poucas oportunidades em que podia aproveitar as brechas do percurso formativo para fazer valer a comunicação e apresentar suas angústias e sofrimentos a quem, de fato, podia resolver a questão, havia repressão. Ela faz uma reflexão quando diz que faltava a compreensão dos gestores em entender que os estudantes não os culpavam, mas que enquanto gestores eles estavam à frente de toda a formação. Ela ainda ensina que a escuta leva à reflexão e consequentemente pode levar às mudanças.

As queixas de comunicação também aparecem dentro da estrutura da própria universidade. Pedimos licença para colocar este trecho longo de um dos gestores da UAB pelo seu nível de relevância:

> Eu acho que o maior problema que a gente enfrenta na universidade aberta no caso de Sergipe está relacionado com a estrutura do próprio centro, do próprio CESAD. Eu vejo que as ações acabam sendo de forma desarticulada, por exemplo: a diretoria pedagógica, deveria ter uma articulação maior com os coordenadorias de curso. A gente tenta manter esse contato direto com a parte

> pedagógica pra tentar amenizar problemas sérios que vem ocorrendo ao longo do tempo nos cursos que são oferecidos, a gente percebe que as ações são totalmente desarticuladas, os alunos ficam totalmente perdidos na questão da condução deles dentro da modalidade, não sei se porque eles não conseguem absorver bem a filosofia dentro da modalidade por mais que o centro ele tente se fazer mais próximo desses alunos, ele tente explicar como é que deve funcionar, mas a gente percebe que mesmo assim há um grande impasse entre a universidade e esses alunos. E aí os problemas vão ocorrendo, vão amplificando. No meu caso da Geografia eu tento conversar com a coordenação pedagógica, coloco várias situações, mas me parece que essas questões ficam no acaso, a gente vai denunciando, a gente vai colocando problemas no dia-a-dia a partir da nossa vivência com os alunos, mas nenhuma solução é tomada, nem no sentido local e talvez essas questões não chegam nem aos ouvidos da CAPES... Eu acho que essa coordenação deveria buscar pelo menos alternativas mesmo que parciais pra tentar resolver essas questões que ocorrem... Eu acho que um problema maior que a gente enfrenta pra tentar resolver algumas situações é a falta de diálogo, reuniões que não ocorrem com frequência com os coordenadores de curso..., então, na minha opinião por exemplo, aluno manda um e-mail, questiona um fato e quer a solução de um problema, então a solução foge a minha expectativa, então eu faço chegar verbalmente no centro, mas não há uma reunião entre a gente para buscar soluções para esses problemas, então, quem resolve, então é a CAPES quem vai resolver? Então como chegar até a CAPES? É a direção do CESAD quem vai resolver? Então, como chegar até a direção do CESAD? A resolução está na minha competência? Isso fica difícil, a resolução ouve os alunos, mas o centro não ouve os alunos, o desabafo dos alunos, o que é que tem de positivo, o que é que tem de negativo, então, eu ouço os a professores, coordenadores de disciplinas, mas o centro não ouve os coordenadores, então acho que nós estaríamos na necessidade agora de um retorno. Precisaria agora de um feedback na modalidade pra gente verificar quais são os entraves que estão impedindo o andamento melhor dos cursos, porque os alunos estão desmotivados, o que é que está falando, mas o CESAD nada faz pra isso (GESTOR L, 23/05/2014).

A falta de diálogo, de retorno e de autoavaliação vai se apresentando como uma marca do Programa UAB em Sergipe, percebida pelos sujeitos de dentro e de fora das paredes da universidade.

Alguns depoentes parecem, de qualquer forma, encontrar caminhos para externar seu sofrimento ocasionado pelas diversas tensões já apresentadas, sobretudo em razão da falta de retorno do Sistema de Comunicação. Os licenciados contribuíram para desvelar estas iniciativas utilizadas pelos estudantes:

> E o interessante é que começo, nos primeiros um ano e meio, dois anos, nós tínhamos um dos fóruns era de tema livre, as pessoas podiam debater e questionar sobre diversos assuntos. Esse fórum se tornou o ponto principal onde o aluno podia ser ouvido, onde ali eles reclamavam da plataforma, dos professores, de tudo aquilo que eles achavam que era incômodo e que realmente não estava ajudando o aluno. E misteriosamente esse fórum foi tirado do ar, esta parte da sala foi tirada do ar e só deixado os fóruns destinado a matérias ou assuntos específicos da matéria, pois eu creio que a universidade

> não se sentia confortável com as reclamações que eram muitas, eram diversas, você via os alunos debatendo ali, como vários deles ali que até tomaram posições no grêmio e em outras áreas para continuar esse trabalho de poder fazer essa melhora (LICENCIADO 7 - História, 06/08/2013).

> Quando existia o fórum café, o próprio CESAD combateu aquele fórum, porque era o momento que as pessoas extravasavam suas opiniões. Eu participei algumas vezes do fórum e a gente percebia que muitas pessoas estavam se reunindo, se agrupando para buscar melhorias e isso foi combatido pelo CESAD, de forma arbitrária. Foi uma atitude autoritária do CESAD de combater o fórum. Infelizmente não retornou mais. E era o momento que justamente estes alunos estavam conseguindo interagir melhor, porque extravasar ajuda a aprendizagem. Você se posiciona também politicamente e a impressão que eu tinha era que o CESAD não queria isso. Não queria ser incomodado caso isso acontecesse. E a postura da própria universidade não era tão aberta (LICENCIADA 13 – Matemática, 24/04/2014).

Este espaço tornou-se político, que serviu para que os estudantes se organizassem melhor em prol da luta por melhorias. De acordo com a percepção dos egressos, a universidade colocou em desuso por não se sentir confortável com tantas reclamações. O que podia servir de grande reflexão para o fazer pedagógico da instituição formadora tornou-se um espaço de constrangimento e, portanto, de desconforto.

A falta da escuta foi relatada constantemente nos relatos dos licenciados:

> Eu particularmente não me senti ouvida no curso no que diz respeito entre nós alunos e o CESAD, porque quando a gente vinha e tinha uma demanda, a gente tinha um questionamento pra fazer e a resposta deles era: "que entre não funcionar ou funcionar faltando braço, faltando perna, era melhor funcionar faltando braço, faltando perna. Mas num aceitavam assim, não nos ouviam pra pelo menos tentar mudar alguma coisa, mesmo que não desse pra atender tudo, né? Que a gente sabe que é complicado a gente atender tudo só de uma vez, mas aos poucos pelo menos, demonstrar algum interesse nesse sentido. Como eu disse era mais ouvido com relação ao coordenador do polo, na época era quem nos ouvia, mas ele sozinho não ia poder fazer muita coisa (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).

Causou-nos indignação a resposta que, segundo esta egressa, o CESAD dá aos estudantes para justificar as tensões do processo "que entre não funcionar ou funcionar faltando braço, faltando perna, era melhor funcionar faltando braço, faltando perna". Esta é uma forma de coagir os estudantes a pararem com suas reivindicações em nome da existência do programa pois, caso contrário, o programa poderá ser suspenso. Encontramos, todavia, fala semelhante na gestora F do CESAD quando transcorre sobre a Avaliação, mas que serve para amparar esta fala da licenciada:

> Veja ficamos entre a cruz e a espada, é melhor ter o programa nestas condições ou é melhor não ter o programa, porque hoje eu percebo que é a questão é essa, porque o programa está posto com determinadas restrições, com determinadas limites e dentro do que nós temos hoje é o possível administrativamente, é esse modelo que não é o melhor pedagogicamente falando, eu não acho o melhor (GESTORA F, 14/03/2014).

A licenciada 1 em Geografia é convicta quando afirma que ouvia este argumento do CESAD, pois a própria gestora F afirma que o modelo pedagógico adotado não é o melhor, mas que, devido às restrições e limites do próprio programa, é o possível de realizar. Novamente coloca a situação, destacando a falta de perspectiva: ou tem o programa com este modelo ou não tem o programa. Descarta qualquer possibilidade de mudanças significativas.

As limitações, as restrições e as regras do Programa UAB são iguais para todas as universidades, mas o modelo pedagógico adotado é construído por cada instituição formadora. Com base no argumento utilizado pela gestora F, compreendemos que todas as universidades do país apresentam estas mesmas dificuldades em lidar com as tensões e tenham percursos formativos com tamanhos complicadores. Não defendemos este posicionamento.

Os estudantes licenciados também assumem sua culpa diante da luta mais organizada por soluções, uma vez que o Sistema Comunicacional não atende às suas necessidades: “Nós alunos reivindicávamos poucos, poucas as questões das falhas. Porque quando o aluno reivindica o aluno vai atrás, ele consegue o que ele quer” (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

> Do CESAD mesmo os nossos apelos nenhum praticamente falando foi ouvido... a gente cobrava, mas não sabia como cobrar, faltou aquela comunicação quando fomos cobrar. Houve muita reclamação, mas também não houve interação da equipe, entendeu? Houve a parte de orientação do polo de como a gente deveria fazer, para que fôssemos unidos, mas não houve dos alunos essa integração, essa união. Era um pouco egoísta, cada um no seu quadrado, cada um estava mais voltado pro seu umbigo, enquanto poucos queriam ver a melhoria (LICENCIADA 2 em Geografia, 09/03/2014).

Os cursos a distância sem a realização de encontros presenciais e sem iniciativas que proporcionem uma forte relação interpessoal tendencia o afastamento dos estudantes, pois fica evidente seu percurso solitário. Esta forma de condução enfraquece as ações coletivas, situação instaurada de maneira proposital ou não.

O segundo relato fala das poucas reinvindicações dos estudantes, que buscam alcançar seus objetivos. A gestora F fala sobre esta questão:

> [...] os polos têm tutores presenciais que representam a universidade e poderiam auxiliar os alunos direcionando eles aos lugares certos e pra buscar

> respostas nos lugares certos, mas nem os tutores presenciais nem os agentes que estão nos polos, nem os alunos eles vão chegar aos lugares adequados e não só enviar os seus questionamentos aos lugares adequados, às pessoas adequadas, mas principalmente receber um retorno se eles não souberem se pronunciar, se eles não souberem acompanhar os seus processos, se eles não souberem cobrar, porque é aquilo: as pessoas têm as suas obrigações, mas a gente não pode esperar do ser humano que ele cumpra as suas obrigações simplesmente porque ele tem consciência delas. A gente tem que buscar respostas das pessoas se elas não nos derem e os alunos não sabem disso suficientemente. Eu acho que, pelo menos eles não têm, até podem saber, mas eles não encorajam a fazer porque eles têm medo de represálias, eles têm medo de se identificar, eles têm medo de se manifestar e, às vezes, e muitas vezes eles não sabem como fazer isso. Eu canso de receber aluno aqui depois que ele foi, é, deixou de ser respondido por outras pessoas, né? E coisas simples que poderiam ser respondidas de forma simples se ele soubesse se dirigir, acompanhar e cobrar o retorno de forma simples, aí eles andam um mundo todo, rodam num sei quantos setores, num sei quantas pessoas finalmente chegam a mim pra resolver uma coisa que podia ser resolvido simplesmente se tivesse feito da maneira correta. Aí eu acho que se ele tivesse um coordenador no polo, não digo todos os dias, mas com uma frequência, com uma constância suficiente que instruísse esse, que incentivasse ele como acontece muito no presencial, né? Os coordenadores, os professores, eles estão o tempo todo instruindo os alunos que aprendem rapidamente a se locomoverem dentro da universidade, a se defender até quando não estão sendo atendidos adequadamente. Eu acho que falta esse contato maior da instituição com os polos (GESTORA F, 14/03/2014).

Este relato leva a constatações importantes, a saber: os estudantes não conhecem ainda a sua instituição, vários sujeitos envolvidos não cumprem com suas obrigações, os estudantes não buscam as respostas a quem, de fato, deve dá-las, por medo de retaliações.

A primeira constatação somente leva a um Sistema de Comunicação frágil e, por isso, formará de maneira frágil a relação, a didática, enfim, a própria formação em si. A segunda aponta mais uma vez para a ingerência do programa na universidade, que reconhece o não cumprimento das obrigações dos sujeitos envolvidos, mas nenhuma providência eficaz toma para resolver esta situação nociva. A terceira é consequência da ausência de uma relação dialógica aberta e franca entre os sujeitos envolvidos, não encontrada na prática pedagógica.

Os processos de comunicação continuam se apresentando de forma inadequada e ineficiente.

4.2.3 O Ambiente Virtual de Aprendizagem e as possibilidades de interação

O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, por meio da plataforma moodle, também traz algumas possibilidades de diálogo e de interação. Ele é um importante elemento que compõe o Sistema de Comunicação dos cursos Ead.

Dias e Leite (2010, p. 92) definem os AVA como "uma sala de aula virtual acessada via web". Os princípios básicos como respeito, dialogicidade e a busca pela construção do conhecimento devem estar presentes em qualquer sala de aula, presencial ou virtual. Já Valadares (2011, p.120) define o AVA como o lugar "onde o aluno aprende, onde utiliza ferramentas e manipula objetos de aprendizagem, onde recolhe e interpreta informação e onde interatua mais ou menos com outros alunos de modo a todos aprenderem mais e melhor". Para Burnham et. al.:

> O ciberespaço pode ser visto como o mais amplo dos ambientes virtuais para a construção do conhecimento de forma individual e coletiva. Seguindo nesta linha, pode-se compreender as diversas interfaces existentes no ciberespaço como sendo, também, ambientes que, em potência, se constituem em espaços fecundos de aprendizagens (BURNHAM, et. al. 2012, p. 147-148).

Silva descreve os aspectos pedagógicos de ambientes virtuais de aprendizagem pedagogicamente adequados:

> Constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento por meio de comunicação síncrona e assíncrona, simulações, hipertextualidade, cooperação, construções coletivas e compartilhamento (SILVA, 2013, p. 92)

Um AVA didaticamente favorável aos objetivos propostos é aquele que possibilita a construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos. Deve, então, dispor de meios tecnológicos eficazes para possibilitar esta finalidade.

Os licenciados mostram suas percepções sobre a utilização do AVA, no modelo pedagógico adotado pela UFS no Programa UAB:

> Eu acredito que a Ead com a plataforma virtual de aprendizagem, ela ganhou muito e nós ganhamos também. Pois eu confesso: mesmo sendo pedagoga eu tinha um distanciamento com as TIC. Não utilizava muito o computador, não inseria no meu dia a dia e quando eu comecei a cursar Geografia eu precisei inseri-la na minha vida, pois a Ead ela faz com que o aluno entre no mundo virtual. Com relação à plataforma ela é muito dinâmica a ponto de muitos alunos não conseguirem acompanhar, essa é a minha percepção. Ela oferece fóruns não frequentemente, mas sempre teve fóruns, teve chats, enfim ela é dinâmica, interativa. O que falta é o aluno começar a perceber que é uma nova modalidade, um novo meio de se estudar de se aprender, de se ensinar (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

> Até que a plataforma tinha alguns meios, só que eu não tinha conhecimento porque os tutores não chamavam atenção pra isso, aí eu não, como é que eu

> posso dizer, eles não criavam atividades neste sentido, dessa comunicação. Só no final em uma ou duas disciplinas que eles começaram a fazer essas coisas assim, aí foi que eu fui tomar conhecimento que tinha chats, fóruns, mas também porque eu não ficava lá vasculhando, porque se os tutores não pediam, não tinha porque eu ir atrás, assim era meu pensamento, né (LICENCIADA 14- Química, 11/03/2014)?

A primeira licenciada chama atenção para uma importante contribuição do AVA para a presente ou futura prática docente destes estudantes: o manuseio com as tecnologias mais recentes. Ela ainda afirma que a plataforma é dinâmica e que os estudantes é que não conseguem acompanhá-la. Cita, porém, que a criação de fóruns para participação dos estudantes não era uma prática frequente.

A outra licenciada, na mesma linha, apresenta o motivo que a impossibilitou de aproveitar melhor estes meios de interação possibilitados pelo moodle. Dias e Leite (2010, p.95) definem o moodle como "uma plataforma de código aberto, livre e gratuito para aprendizagem a distância (virtual ou *online*). É um sistema de gerência de ensino".

A egressa também apresenta mais uma falha do Sistema de Tutoria, que tem como função levar os estudantes a conhecer o ambiente de aprendizagem, além de estimular e instigar a sua participação. Relata também que os professores tutores não criam atividades que favorecem o processo de comunicação. Observa-se que a estudante ainda mantém o pensamento da Educação presencial, que deposita a responsabilidade total do ensino à figura do professor.

Os AVA podem vir imiscuídos de crenças que depositam no professor ou no estudante a centralidade do processo, a depender dos profissionais que estão atrás das telas do computador, ou, dizendo de outra forma: à frente do pensar e do fazer pedagógico dos cursos ofertados.

No tocante à plataforma destes cursos na Ead, os relatos dos estudantes não caminham em uma linha tão uniforme, as percepções se dividem, com predomínio maior para os depoimentos que se seguem:

> A plataforma era mais mecânica, a gente não tinha, na minha época, a gente não tinha vídeo-aulas postadas. Às vezes alguns fóruns, mas não promovia alguma interação entre alunos, entre tutores, não havia. Era conteudista mesmo. Deixou muito a desejar a plataforma, muito mesmo (LICENCIADA 1 - Geografia, 09/03/2014).

> Só tinha a área de fazer o dever, de fazer as atividades, saber nota, saber alguma coisa, mas não tinha de interessante pra você olhar, dialogar, através de vídeos, através de nada, tinha só o fórum, mesmo assim você participava, eu já participei de fóruns que não tinha resposta, a gente botava pergunta, ia perguntando, perguntando e os tutores a distância olhavam mais pra uns do que pra outros, não dava atenção. Eu perguntava e continuava perguntando e

> continuava e eu disse, olhe vou desistir e aí desistir, inclusive eu coloquei na hora, não fui respondido, então desisti, aí postei lá (LICENCIADA 8 - Geografia, 11/03/2014).

Estes licenciados apresentam a plataforma somente como instrucionista. Para eles, ela não atende às iniciativas de construção, como pregam os projetos pedagógicos dos cursos, baseada na interação e na interatividade. Os egressos falam da inadequação na realização dos fóruns e da forma como os sujeitos responsáveis lideraram o processo de comunicação, que não levam à construção do conhecimento. Falam sobre a sua desistência em participar destes momentos.

Mais uma vez a formação de professores em estudo perde a oportunidade de utilizar um meio adequado de comunicação a favor da construção do conhecimento. Segundo Santos, são finalidades dos fóruns:

> A interface fórum permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. A inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração todos-todos. Essa é uma das características fundamentais do ciberespaço. A possibilidade de diálogos a distância entre indivíduos geograficamente dispersos favorece a criação coletiva fazendo com que o ciberespaço seja muito mais que um meio de informação – tv, rádio, etc. A comunicação assíncrona proporciona não só a criação de temas de discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo a troca de sentidos construídos por cada singularidade. Cada sujeito na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente (SANTOS, 2003, p. 11).

Neste percurso formativo, cada vez mais a possibilidade de troca entre os sujeitos envolvidos se engessa. A construção do conhecimento coletiva, a partir das contribuições singulares de cada ser, não acontece com o uso da maioria dos fóruns presentes no ambiente de aprendizagem adotado nesta formação de professores.

A cada falha de comunicação, os estudantes vão desistindo da aprendizagem em rede, optando pelo isolamento. As tensões encontradas até aqui têm levado os estudantes de Ead da UFS para uma aprendizagem individualizada, onde cada um tem buscado forças e seus próprios caminhos para vencer os ruídos de comunicação que atrapalham o diálogo e a interação entre os envolvidos nesta formação. Sobre a análise dos fóruns, contribuem mais estudantes:

> Existe lá um perfil em que você vê todos os participantes, então você adiciona todos os seus alunos, os seus colegas de Disciplina e você percebe quem está on-line quando você entra na plataforma, então é uma rede social dentro da

> plataforma e dentro dessa rede social você pode fazer essa interação, esse debate tanto via fórum quanto via links, quanto msn, é como o facebook. Então é essa rede interacionista que os alunos de certa forma não percebiam ou não queriam utilizar ou não utilizavam... você tem um chat, o chat se funcionar, você tem aquele momento x para o assunto em que há atividade. O professor de História Contemporânea passou, aí ele pega e coloca o debate e naquele instante de sete horas até nove horas, você vai debater com a turma toda, não só com a turma, mas com o tutor a distância, o professor da Disciplina. Então se utilizar estes meios que existem dentro do AVA para serem utilizados, isso aí enriquece muito o curso. Mas de fato como é utilizado: o conteúdo é exposto ali na plataforma, as atividades são expostas ali na plataforma, mas não é debatido o conteúdo, nos fóruns o professor pede é pra fazer um fórum sobre a Consciência Negra, aí cada um bota só a sua resposta, mas não ler a resposta anterior do aluno, mas não debate, não discute, não discorda, não afirma, não concorda, quer dizer, isso não é interação. E a plataforma é feita pra interagir, mas isso daí também é na condução de quem está aí na frente disto, no caso seria o tutor a distância e o professor da Disciplina para avaliar o aluno. Então se houver essa interação já enriquece muito o curso, porque o curso a distância também é isso, é a interação dos alunos do curso (LICENCIADO 15- História, 14/01/2014).

Este licenciado percebe a plataforma como potencialmente interacionista, caso seja utilizada de forma adequada. Quando o mesmo fala dos chats, ele usa a conjunção condicional se, indicando que se os profissionais que promovem esta formação o utilizarem devidamente haverá interação, todavia cita que nem sempre funcionam, colocando mais uma vez em xeque a forma como os fóruns, os chats, enfim, como a plataforma funciona. Para esse entrevistado, nem os fóruns promovem a interação, considerando que não há debate, discussão, discordância; cada um faz sua leitura e coloca sua resposta para cumprir uma obrigação. E enquanto esta prática estiver presente, mais ausente estará a possibilidade de interação. Mais entrevistados tocam neste aspecto: "Os chats eu nunca participei na universidade, porque nunca funcionava, era marcado e quando a gente chegava no horário por algum motivo nunca funcionava. Fóruns porque valia nota, então poucos participavam" (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

> A plataforma é extremamente tradicional. Nós tivemos poucas mudanças, já no final do curso, não sei porque eu iniciei na primeira turma. É claro que para o CESAD, para a UFS era também uma coisa nova. Seja pela questão de organização do próprio professor, seja pela organização do próprio grupo que organizava a plataforma, mas ela é extremamente tradicional. Não favorecia a interação entre os alunos... Aquele fórum de conteúdos por si só não favorecia nada, então a gente dava aquela resposta obrigatória e saia do fórum. Você via que a resposta, a interação morria em determinado momento. Ela não era espontânea, ela era obrigatória (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

Os meios disponibilizados na plataforma moodle para promover a interação desejada e necessária aos cursos na Ead até aqui encontrados (fóruns, chats e redes de contatos) não

conseguem cumprir com a sua finalidade. Falta comprometimento ou competência dos responsáveis por conduzirem o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Santos, os chats possibilitam:

> [...] que os participantes se comuniquem em tempo real. Nessa modalidade de comunicação todos os participantes podem se comunicar com todos que estiverem conectados pelo ambiente virtual de aprendizagem. Além de possibilitar uma comunicação todos-todos, essa interface também permite uma comunicação on-line mais reservada com qualquer participante – um-um...Interfaces como os chats, permitem que as distâncias geográficas, simbólicas e existências possam ser (re)significadas, permitindo a troca de saberes, desejos, dúvidas a qualquer espaço/tempo, não possíveis em práticas educacionais mediatizadas pelos suportes de comunicação de massa (SANTOS, 2003, p. 10).

Este meio de comunicação sincrônica, se bem orientado, é uma grande possibilidade de construção do conhecimento no universo da Ead. Santos (2003, p.10) complementa: "obviamente não é a interface que vai determinar o nível de interações e seus conteúdos e sim a dinâmica comunicativa que a comunidade desenvolverá". Mais uma vez fica constatado que não é a máquina que garante o êxito do processo e sim as pessoas. A aplicação de tecnologias atuais de nada adiantará se o homem, que está fazendo uso delas, também não atualizar suas crenças, seus valores, seus conceitos, seu comportamento. Os sujeitos dão direcionamento ao percurso formativo e imprimem nas tecnologias mais recentes a sua marca, de acordo com seu grau de importância e eficiência.

Mais licenciados também falam sobre esta falta de aproveitamento da plataforma pelos sujeitos envolvidos nesta formação:

> A plataforma em si, tem coisas que a gente pode usar, ela ajudava muito a fazer o trabalho. Hoje que faço uma pós-graduação nas Novas Tecnologias, eu fico observando que... não existe o que eles chamam de uma vídeo-aula, ou seja, uma aula em que o professor pareça ali e ele explique um ponto que, às vezes, é difícil de se entender só de estar lendo numa apostila. Então acho que a plataforma em si está sendo mais utilizada para se colocar conteúdo e só. Sendo que eu acho que tem ferramentas hoje modernas que nós podemos utilizar com uma série de coisas a serem feitas, jogos, filmes, trechos de filmes. Tem uma série de outras coisas que poderia estar sendo utilizada dentro de uma plataforma que enriqueceria demais a capacidade do aluno de aprender, de se desenvolver e de crescer, então eu acho a plataforma, eu diria, razoável, dá para empurrar, mas não está sendo utilizada pela Universidade na sua totalidade (LICENCIADO 7- História, 06/08/2013).

O licenciado em questão também concorda que a plataforma precisa ser melhor utilizada para garantir o desenvolvimento e o crescimento dos estudantes. Ele sente falta de outros

objetos de aprendizagens que possibilitem uma melhor interação e favoreça a aprendizagem. Spinelli (1995, p. 7) conceitua objetos virtuais de aprendizagens como “um objeto virtual de aprendizagem é um recurso digital reutilizável que auxilie na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo, tempo estimule o desenvolvimento de capacidades pessoais, como, por exemplo, imaginação e criatividade”.

Neste contexto, os estudantes citam a inexistência de vídeo-aulas, filmes, jogos, dentre outros. Nesses queixumes, os licenciados caminharam juntos.

A gestora F diz sobre a plataforma:

> Eu acho com o que tem o moodle é suficiente pra garantir a interação tão propagada assim, tão defendida, com todo mundo quer que tenha hoje e tão discutida hoje no meio educacional, eu acho que o que tem no AVA é suficiente... as que são utilizadas efetivamente e cobradas são o chat, o fórum e a programação das tarefas... eu só conheço do moodle é exatamente aquilo que eu vou cobrar dos professores, que foi, o que foi eleito, no mínimo, porque a princípio eles não utilizavam nada. .. Em relação ao que não temos é aquilo que já falei, no moodle tem a possibilidade de webconferência. Dos meados de 2013, mais ou menos pra cá se começou a discutir o uso da web conferência, porque tecnicamente se percebeu que é viável dentro da estrutura que nós temos hoje sem mudar nada, então se começou a ensinar os professores como fazer; acho que no máximo três, não passaria de cinco os professores que tentaram fazer isso, por quê? Porque num foi cobrado, num fomos nós que colocamos nos termos dos professores que eles tinham que fazer agora webconferência. Não é uma prioridade ainda, não é, por incrível que pareça, não é uma exigência ainda. Se não é exigência, não é feito. Na Educação a distância, sabe que outras instituições fazem muito o uso dos vídeos, né? Vídeo-aulas, nós começamos aqui, a Universidade é... investiu nisso, foi a maior dificuldade que você possa imaginar conseguir professores que aderissem a essa iniciativa. Com muitos custos, nós conseguimos produzir um acervo interessante de vídeo-aulas, não é? Foram mandadas pra os polos, mas como não houve uma adesão muito significativa, vamos dizer assim, a gente não pode transformar isso num padrão. Não pode, tô falando isso pedagogicamente, determinar que os planejamentos devem contemplar os vídeos, ainda não, porque como quando você coloca como uma exigência incorporam exigência desse tipo, você tem que ter o recurso pronto . Só pra você ter uma ideia, então nós não temos o sistema de aulas ao vivo como algumas instituições têm que marcar, mas tem instituições que tem as aulas com os professores, os tutores estão lá no polo e os alunos presentes... Estou citando alguns. Os objetos virtuais de aprendizagem foram produzidos, ótimos objetos, mas era a mesma dificuldade, então a produção que vinha era lenta. Nós temos alguns ricos, maravilhosos objetos, aí que quase nenhum professor faz uso e não inclui nos seus planejamentos, porque desconhece ou porque não tem interesse ou porque foi outra pessoa quem fez (GESTORA F, 14/03/2014).

Este relato confirma os depoimentos dos estudantes até aqui apresentados. De acordo com a gestora, a plataforma ainda trabalha com o mínimo: fóruns, chats e programador de

tarefas, dentre estas se encontra o envio de atividades. A qualidade dos fóruns e dos chats já foi analisada pelos licenciados.

O depoimento em questão exprime a ideia de que a sua gestão conseguiu regulamentar esta formação em vários aspectos e avançou. Segundo a entrevistada, antes os sujeitos responsáveis pelo ensino, os professores, não utilizavam o mínimo necessário de recursos para que estes cursos conseguissem prosseguir em movimento.

A gestora diz que a regulamentação para o funcionamento de webconferência e vídeo-aulas, nesta formação de professores, ainda não foi possível por falta de adesão dos professores. Complementa dizendo que existem objetos virtuais de aprendizagens interessantes, mas que os professores da Ead da Universidade Federal de Sergipe não fazem uso. Aqui está em pauta a questão do comprometimento com a causa política da formação destes professores.

Há diversas motivações que levam estes profissionais da Educação, presencial ou a distância, a estarem neste movimento contrário à formação de qualidade. Sobre isso, o gestor B do CESAD diz:

> [...] A educação a distância é uma modalidade de ensino que ainda luta com muita resistência, inclusive de pessoas que estão dentro do programa, né? Se não fosse a bolsa que recebem naturalmente teriam até feito um movimento contra, porque a gente luta com resistência, a gente tem um hábito milenar de ensino presencial que você já tem enes formas de fazer ou de não fazer dizendo que faz; e educação a distância a gente sabe que é preciso criar esta cultura de educação a distância, mas eu não tenho a menor dúvida se as TIC acabarem, que não tem a menor perspectiva, é a educação que vai ficar. As outras com certezas se sentem ameaçadas, talvez por isso a resistência, mas isso aí é irreversível. A cada ano que passa você vê o papel da máquina nesta cultura, na cybercultura neste planeta. Eu acho que a resistência é até aceita, é compreensível, agora eu não tenho a menor dúvida é irreversível, ela só tende a aumentar, não é na Universidade Federal de Sergipe, é no mundo (GESTOR B, 23/05/2014).

Parece que a resistência com o funcionamento da Ead é uma marca desta formação, até mesmo daqueles que estão envolvidos com ela. A Tabela a seguir revela a importância que o material instrucionista impresso ganha em detrimento ao AVA.

Tabela 27- Utilização da plataforma pelos estudantes e do material impresso

	Utilização da plataforma pelos primeiros estudantes em até 2h por semana	**Leitura do material instrucionista virtual disponibilizado no AVA**	**Leitura do material instrucionista impresso disponível no polo**
Percentual de estudantes matriculados em 2013.2	76,5%	54,9%	92,2%

Fonte: Tabulação dos Questionários

Neste movimento, constata-se um baixo número de horas dedicadas ao manuseio da plataforma, fato que reforça o pouco nível de interação entre os envolvidos via AVA, ambiente que tem sido pouco utilizado para promover o diálogo, a comunicação, a interação. Os estudantes preferem estudar este mesmo material na forma impressa: uma diferença de mais de 64% daqueles que optam pelo material disponibilizado no AVA. Constatação que caminha para a caracterização do isolamento estudantil, quando cada estudante procura o apoio na aprendizagem individualizada para alcançar o final desta formação.

Esta formação na Ead vem se revelando conteudista, baseada apenas na leitura dos conteúdos encontrados no material virtual da plataforma e do material impresso apostilado.

4.2.4 O isolamento estudantil frente a um Sistema de Comunicação defeituoso

Em meio a tantas tensões apresentadas que apontam para um Sistema de Comunicação falho, ineficaz e improdutivo, a realização de encontros presenciais aparece no formato de boas lembranças no percurso destes licenciados, apesar dos queixumes por falta de sistematização e maior frequência destes.

Sobre estes encontros lembram os licenciados:

> A falta de convivência com os professores, esse era o ponto mais fraco que tinha. Eu lembro que durante o curso todo só tivemos três professores que nos deram uma assistência maior durante o curso todo...depois daquela situação toda que fizemos, a gente teve aula de campo, fez palestras e tudo mais. Louvável também eu acredito que a professora de Estágio... Ela teve uma preocupação com os alunos, ela estava mais próxima. Ela estava mais perto, então ela estava mais presente, ela fez aquelas palestras, aqueles cursos, então foi o que eu disse a ela: que ela era louvável por isso (LICENCIADA 5- Geografia, 09/03/2014).

> Tem matéria que... é muito complicada, inclusive, na presencial muitos não conseguem passar, bons estudantes passaram com a média 5,0 raspado, aconteceu muito, com a gente. Imagine você presencial não conseguir, imagine você a distância sem ajuda de tutor, sem ajuda de professor, sem uma aula presencial, nada. Saber que aquilo ali só por ler, não saber por vê, inclusive ele fez até um passeio com a gente, uma aula prática, aí a gente viu o que era realmente, mas pelo livro, quem fez pelo livro, quem estudou só pelo livro, não conseguiu passar, não conseguiu mesmo, porque era muito difícil (LICENCIADO 8- Geografia, 07/08/2013).

> Nesse processo a gente conseguiu até de professor H.M. uma viagem pra Chapada da Diamantina porque até então ele não sabia da nossa realidade. Aí quando ele soube se propôs a fazer uma viagem conosco... foi proveitoso na época. A gente fazia a matéria dele, eu acredito que foi fantástico (LICENCIADA 2- Geografia, 09/03/2014).

Os três relatos acima mostram que promover, especificamente, estes cursos em Educação a distância sem que a presença seja contemplada de forma frequente e sistemática, sem ajuda do professor tutor, do coordenador de disciplina, dos "encantos" que emanam da presença, é um dos graves problema desta formação. Todos se lembram destes momentos como ações muito produtivas à aprendizagem. Não é certo afirmamos que a aprendizagem só é possível com a presença, como também não é certo afirmarmos que a boa utilização das possibilidades virtuais não favorece as relações de comunicação, mas também não substituem a presença. Longe destas defesas.

Este relato corrobora com estas duas assertivas:

> O professor M., que trabalhou com Novas Tecnologias... ensinou, mesmo a distância, através de tutoriais a gente a trabalhar com as novas tecnologias. Como levar para a sala de aula aquele material. Que não é só mostrar, dizer assim: tem isso e vá trabalhar com isso. Ele ensinava a gente a como aplicar aquilo ali, como fazer a modificação em uma figura e isso aí realmente foi muito bom. Foi o único momento de total interação, mesmo a distância, que a gente não teve nenhum momento presencial com ele e que a gente conseguiu aprender algo pra levar pra sala de aula. Ele conseguia fazer isso, através de tutoriais que ele estabelecia (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

De acordo com a licenciada, os estudantes aprendem a fazer conexões entre o conteúdo e a prática pedagógica docente sem a existência de nenhum encontro presencial, somente a distância. O professor utiliza somente tutoriais e mantém uma boa relação comunicacional com os estudantes, além de exercer bem o papel da docência. Ela chega a dizer que foi o único momento de total interação a distância durante o curso. Romão (2008) analisa sobre os desafios de ensinar:

> O que há de mais extraordinário e desafiante no trabalho docente é aquele comum a qualquer que seja a modalidade educativa: lidar com gente. E lidar com gente implica em construir formas de relações de ensinar e aprender, de aproximação, de presença. Não qualquer presença, mas presença presente, presença que se alonga, presença que transcende a distância, presença que desafia, que, enfim, educa e ajuda a transformar. Presença que não deixa o professor acanhado diante do "tal ser humano vivo", dos desafios laçados pelo ofício de ensinar. (ROMÃO, 2008, p. 217).

A autora afirma que a presença pode existir na ausência. O contrário também é verdadeiro. De acordo com Moore (1973) apud Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010, p.264) "a distância de um estudante em relação a seu professor não se mede em quilômetros ou

em minutos". O necessário é que o professor assuma a docência e cumpra seu papel no processo de construção do conhecimento. Reforça Tori (2010):

> Assim como um aluno pode se ausentar psicologicamente do assunto tratado pelo professor em sala de aula, é possível que esse mesmo estudante se mostre presente e envolvido em interações e bate-papos via internet... Nessas circunstâncias poderíamos dizer que a atividade desenvolvida a distância ajudou a aproximá-los (TORI, 2010, p.26).

Apesar do autor trazer considerações importantes sobre a relatividade da aproximação na presença e na ausência, há situações existentes na formação de professores que exigem o contato físico, o toque, o encontro presencial. É certo que estes por si só não garantem a aprendizagem, se forem liderados por profissionais que não apoiam sua prática pedagógica na escuta, no diálogo, na interação, ou seja:

> A visão que o educador tem de pedagogia vai determinar sua conduta profissional em qualquer modalidade pedagógica e na forma mediadora de saberes. A mudança não decorre por força da modalidade pedagógica em si, mas, para além da força das condições concretas de ação, por concepção filosófica subjacente (ROMÃO, 2008, p. 201).

O que dizemos aproxima-se da autora quando defendemos que não é a máquina, nem os meios, nem a distância, nem a presença, que contribuem com a construção da aprendizagem dos estudantes. O diferencial está no tipo de humano, que age apoiado em uma concepção filosófica e em uma visão pedagógica que o impulsiona em busca da transformação social.

Esta licenciada fala sobre a presença:

> Com certeza o fortalecimento das aulas presenciais para as disciplinas específicas para cada curso iria fortalecer a formação desse professor. Ele iria se sentir mais confiante nos conteúdos, iria aprender mais, iria trabalhar de forma melhor... Infelizmente a UFS trabalha realmente no curso Ead. Aí a gente vê: por que tantos ficam no caminho? Desistem? Por que eu mesmo tive vontade desistir como tantos outros? Porque não é fácil. Quando você tem um tutor que ele lhe dá o apoio da aula presencial, você segue adiante, mas quando você não encontra esse tutor e eles não conseguem controlar esta tutoria, a gente fica perdido realmente, pedindo socorro a um e a outro... Quando nós tivemos momentos presenciais foram importantes, melhorou a aprendizagem. Então por que não se tornou algo constante? Nossa reivindicação era essa. Por que não se utilizou dessa prática de aula presencial (LICENCIADA 13-Matemática, 24/04/2014)?

O relato diz que as aulas presenciais trazem mais confiança e aprendizagem para os estudantes e coloca a inexistência sistêmica e frequente destes momentos como uma das causas da desistência dos estudantes. Fato que se agrava quando não podem contar com um bom

Sistema Tutorial. A entrevistada faz indagações pertinentes: Por que tantos ficam no caminho, desistem? Talvez se todos fizessem a mesma indagação, o número de desistentes desta formação seria menor. Ela responde porque não é fácil: porque não é fácil progredir sem apoio, sem acompanhamento e acolhimento. Somos seres de relação, sociáveis, precisamos aprender uns com os outros no movimento de ir e vir da construção do conhecimento. Neste sentido, reforça Aparici:

> Tantas, por supuesto, como aquéllas em las cuales reina uma comunicación diferente y quien as les dan sentido, aprendices e maestros, viven la alegría del encuentro, gozan la mirada y el gesto, la construcción de la palavra y la preciosa sensación de ir creciendo juntos em el discurso y em las prácticas de aprendizaje (APARICI, 2003, p. 84).

E quando este encontro não acontece nem na distância? Fica difícil crescer junto. De perto ou de longe, a comunicação é necessária para que a Educação alcance a sua finalidade. Acrescenta Aparici (2003, p. 83): "no podemos soñar com trasformaciones educativas sin jugar hasta las entrañas nuestra necesidad y capacidade de comunicarnos".

Os momentos presenciais podem contribuir com o nível de autoconfiança dos estudantes e acrescentam outros benefícios também importantes. Este relato cita um destes pontos:

> No meu curso foi possível conseguir ter uma ligação, um afeto... a gente conseguiu integrar a turma.... Eu acredito que esse vínculo aconteceu porque no início a gente tinha esse tutor presencial, que era marcado encontros, a gente se encontrava; se eu não me engano era um dia de quarta- feira. Ia pra tirar as dúvidas e nisso no trocar as dúvidas, a gente já marcava pra estudar junto, trocava e-mail, telefone, estava se comunicando. Sentava pra responder as atividades, que às vezes até os tutores achava que a gente plagiava uma resposta e a gente tentava explicar que a gente tinha feito... Eu não sei as outras turmas que vieram depois da gente que não tinha mais esse tutor presencial, como eles se viraram pra criar vínculos entre eles, né? E a questão de vínculos com os tutores a distância ficou, num tinha como. Ao menos que tivesse algum encontro presencial, sei lá, alguma aula em campo pra ver essa ligação, porque esse vínculo, essa ligação, essa afetividade gera a partir de um contato físico na verdade (LICENCIADA 1 - Geografia, 09/03/2014).

A licenciada afirma que a partir dos encontros presenciais houve comunicação. Existia a troca, o estímulo para estudar. Demonstra preocupação com as turmas que ingressaram após os primeiros estudantes, já que não existia mais a figura do professor tutor presencial com formação específica na área que dava atenção aos cursos de sua respectiva formação.

Para a depoente, foi preciso a presença para experimentar a relação. Esta, todavia, não depende da presença, ainda que "nada se compare ao encontro presencial". Freire (1967) diz

que os sentimentos estão presentes no diálogo, no processo de comunicação e estes transcendem ao contato físico:

> A educação nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Se é certo que o diálogo pode e deve existir em qualquer modalidade de Educação e que, segundo o autor, ele vem imiscuído de todos estes sentimentos, é certo também que esta prática pode e deve estar presente nas relações comunicacionais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo presencial ou a distância.

A presença até ajuda no estabelecimento de vínculos, pois fortalece a ligação entre os indivíduos, mas está longe de ser o único caminho para criar afeto entre humanos. Vale lembrar que a presença também pode ter efeito contrário, a depender da mentalidade de quem se encontra e como este encontro se estabelece. Quintas-Mendes, Morgado e Amante discorrem sobre o afeto nas modalidades de Educação:

> Os estudos sobre a comunicação mediada por computador mostram como, ao contrário do que se pensava e do que porventura ainda se pensa, a Comunicação Mediada por Computador pode apresentar uma coloração socioemocional muito forte, em muitos aspectos não inferiores à comunicação face a face, sendo bastante favorável à criação de comunidades de aprendizagem com relações sociais fortes e desempenhos de tarefa comparáveis à comunicação presencial (QUINTAS-MENDES, MORGADO e AMANTE, 2010, p. 258).

As relações afetivas dependem do substantivo Educação e não das adjetivações que lhes são atribuídas, presencial ou a distância. As pessoas é que darão cor ao processo educativo.

Com todas essas tensões mal resolvidas e postas até o momento, afirmamos que o Sistema de Comunicação utilizado na formação de professores do polo Senador "Júlio César Leite" pela UFS tem afetado a qualidade dos cursos ofertados.

Nesse cenário, para chegarem ao final de sua formação, os licenciados tiveram que buscar outras saídas, onde o estudo e a aprendizagem individualizada prevaleceram, a ponto de aprenderem a "gostar" de tal prática:

> Então, na verdade, eu acabei desenvolvendo umas técnicas de estudar sozinho e procurar resposta sozinho que eu percebi que se eu fosse ficar dependendo o tempo todo, se eu fosse ficar esperando o tempo todo pelo tutor, eu perderia

> mais tempo, provavelmente eu estaria ainda no 7º período e como eu queria fazer nos 8 períodos o meu curso e estudei pra isso e batalhei pra isso, aí eu fui buscar. Felizmente eu tinha capacidade de buscar algumas fontes fora, onde houvesse as dúvidas para levantar aquilo que eu precisava. Tinha bons livros em casa, uma série de livros para pesquisar (LICENCIADO 7- História, 06/08/2013).

> Eu sei que pra o aluno, de primeira caminhada, aquele aluno que nunca fez uma graduação foi muito difícil, porque ele caminhou muitas vezes sozinho, mas ele conseguiu recuperar, tudo correndo atrás, fazendo pesquisas, pesquisando diferentes fontes e se preparando para ser um professor da rede pública (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013.

"Eu sempre gostava de me virar sozinha, porque, às vezes a demora era muita e a atividade era já recente, então eu procurava sempre fazer sozinha ou então com A., que era meu braço direito" (LICENCIADA 9 - Letras Português, 23/10/2013); "Eu tenho um pequeno grupo de estudo aqui em Umbaúba. A gente sentava e estudava. Se não tivesse acontecido isso, a gente não tinha conseguido. Íamos atrás, tirávamos nossas dúvidas" (LICENCIADA 2 - Geografia, 09/03/2014).

Com estes depoimentos, percebe-se que um dos caminhos que os licenciados encontraram para enfrentar as dificuldades do Sistema de Comunicação foi assumir a solidão durante o percurso trilhado, já que outras opções não foram possíveis, conforme os dois primeiros depoimentos. Os dois últimos licenciados encontraram força para permanecer na formação, estabelecendo caminhos de estudo em dupla ou em grupos, iniciativa que, segundo eles, foi fundamental para compensar a falta de interação entre professores e estudantes.

De acordo com os dados coletados, poucos licenciados conseguiram utilizar o estudo em grupo como ação para o êxito pretendido. A adoção de estudos individualizados foi o caminho mais utilizado nesta formação. Aproximadamente 59% dos estudantes que ainda lutam pela finalização da sua formação afirmam que não fazem estudo em grupo. Aproximadamente 31,4% dizem que estudam pouco em grupo. O estudo em grupo também não está sendo bem utilizado por aqueles que ainda persistem. Os dados apresentados mostram que também a comunicação entre estudante-estudante não foi fomentada, como orienta o documento dos Referenciais de Qualidade do Ensino a distância.

Estes Referenciais fazem um resumo de como deve ser o Sistema de Comunicação nos cursos Ead:

> Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de

> perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância (BRASIL, 2007, p. 13).

A falta de comunicação e diálogo entre os agentes desta formação de professores gerou solidão, frustração e sofrimento. Este é um ponto alto e sério na Ead, não só no campo da presente pesquisa, pois, segundo o documento Referenciais de Qualidade do Ensino a Distância do MEC, esta ausência de interação é uma das causas da perda de qualidade do processo educacional e uma das responsáveis pelos altos índices de evasão encontrados nestes cursos.

4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADOTADA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE NO PROGRAMA UAB

Esta subseção tem como objetivo analisar, a partir do segundo tópico do documento intitulado Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância, a avaliação da aprendizagem.

O referido documento sinaliza as orientações no tocante à Avaliação da aprendizagem:

> Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento (BRASIL, 2007a, p. 16).

O modelo de avaliação da aprendizagem que orienta o documento não serve somente à Educação a distância, pois todo e qualquer tipo de avaliação da aprendizagem estudantil deve ter como finalidade principal contribuir com a permanência do estudante no processo, ajudando-o a desenvolver continuamente graus mais complexos de aprendizagem.

Mais uma vez o documento mostra que os cursos na Ead precisam estimular no estudante o protagonismo na construção do conhecimento. Logo, a avaliação deve estar presente de forma contínua durante todo o processo, afinal não há prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante mediante a avaliação que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma ação para o agir docente (Luckési, 2011). A forma de avaliar está intrinsicamente ligada a um pensamento maior de Educação.

Valadares afirma que:

> A avaliação é um dos componentes fundamentais de qualquer processo educativo. A melhoria da aprendizagem de cada estudante passa, entre

> diversos fatores, pela valorização do processo de avaliação a que está sujeito. A avaliação (*assessment*) da aprendizagem, quando bem conduzida e integrada no processo ensino-aprendizagem, pode contribuir muito para que o estudante aprenda mais e melhor e, além disso aprenda a pensar... aprenda a ser crítico construtivo e desenvolva a capacidade do controle da sua própria aprendizagem no sentido do seu engrandecimento como ser humano e como cidadão (VALADARES, 2011, p. 209).

Por meio das formas de avaliação da aprendizagem adotadas pela UFS, pretende-se verificar a existência de coerência nos projetos pedagógicos dos cursos, no tocante ao apoio da ação pedagógica em atitudes construtivistas.

Defendemos o que se aproxima do pensamento de Luckési (2011, p. 21), para quem "a avaliação do acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de 'esperar' resultados bem-sucedidos". Assim, avaliar é subsidiar o autodesenvolvimento do estudante, é contribuir com a sua formação. Luckési complementa:

> Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos. A primeira investe e, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados; a segunda espera que eles se deem em decorrência de uma ação sem acompanhamento e sem consequente intervenção, ainda que necessários (LUCKÉSI, 2011, p. 21).

Não há sentido em avaliar sem que haja intervenção pedagógica, sempre que necessária, pois esta possibilita mudança de percurso, crescimento e a própria construção do conhecimento por parte dos estudantes. Aplicar apenas instrumentos "avaliativos" sem a apresentação de diagnóstico e sem intervenções cabíveis que visem o desenvolvimento do sujeito não atende à finalidade de qualquer avaliação da aprendizagem. Portanto, aplicar os instrumentos de avaliação e esperar apenas os resultados demonstra desconhecimento sobre os princípios básicos avaliativos ou ainda descaso político com a formação dos sujeitos históricos.

Neste sentido, reforça Perrenoud (2004, p. 15) que "o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada".

Os Referenciais de Qualidade do MEC (BRASIL, 2007a, p. 16) defendem a avaliação nesta direção: "devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem".

As universidades que ofertam Educação a distância devem ou deveriam, então, seguir tais orientações, já que eles servem de base para o monitoramento e avaliação da CAPES aos polos e instituições formadoras ofertantes da Ead.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos do CESAD/UFS (2006) dividem os instrumentos de avaliação em três tipos: os exercícios avaliativos, as avaliações a distância e as avaliações presenciais. Em grande parte, estes instrumentos são coerentes com o que se apresenta na ação pedagógica cotidiana do percurso formativo.

O inciso I descreve os exercícios avaliativos:

> A avaliação discente será realizada através de avaliações presenciais e a distância em todas as disciplinas. As modalidades de avaliação são:
> I. Exercícios Avaliativos (EA) - São exercícios pertinentes às unidades didáticas. Ao término de cada unidade será disponibilizado um conjunto de EAs. A ideia fundamental é que o aluno do curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFS possa se avaliar no acompanhamento da disciplina (testes sem notas) (CESAD/UFS, 2006, p. 4 e 5).

Com base nas entrevistas, o inciso I nunca chegou a acontecer durante toda a formação. Nunca foi dada a oportunidade aos estudantes para a prática de auto avaliação, ainda que sem atribuição de notas, como as resoluções preconizam.

Já os incisos II e III aconteceram como descritos nos seus projetos pedagógicos:

> A avaliação discente será realizada através de avaliações presenciais e a distância em todas as disciplinas. As modalidades de avaliação são:
> ... II. Avaliações a Distância (AD) – São essencialmente de caráter formativo. Podem se constituir, de acordo com a essência da disciplina e de decisões de ordem pedagógica, de trabalhos enviados para os polos pelos tutores e por eles corrigidos, ou de exames a distância, com prazo para retorno das soluções elaboradas para alunos. As avaliações a distância devem atribuir notas. Entretanto, seu peso na nota final corresponde a 20% (vinte por cento). Essas avaliações devem incluir trabalhos em grupo para estimular a interação entre estudantes.
> III. Avaliações Presenciais (AP) – Realizadas nos polos regionais, ocorrerão em dias e horários preestabelecidos, dentro dos Períodos de Avaliações Presenciais, planejadas e incluídas no Calendário Acadêmico. Tais avaliações seguem o rigor próprio dos exames presenciais realizados na UFS, tanto no que se refere à fiscalização quanto à elaboração, aplicação e correção das provas. As avaliações presenciais correspondem a 80% (oitenta por cento) da nota final do aluno (CESAD/UFS, 2006, p. 4 e 5).

Essa distribuição de pesos atribuídos pelos projetos pedagógicos a cada instrumento avaliativo, peso 2 para as "avaliações" a distância e peso 8 para as "avaliações" presenciais não se apresenta como a mais adequada. Os Referenciais ditam que as avaliações da aprendizagem

devem ser compostas por avaliações a distância e presenciais (BRASIL, 2007a). Existe a obrigatoriedade de avaliações presenciais, mas isso não determina os pesos que uma ou outra terão no processo, nem orienta que os instrumentos utilizados para a avaliação presencial sejam apenas provas escritas. Esta decisão política pedagógica fica a cargo da instituição formadora.

É importante consideramos que em um curso de Ead o estudante passa a maior parte do seu tempo construindo suas formas de estudo e de aprendizagem. Por isso, este processo de construção deve ser respeitado, pois é nele que acontece a aprendizagem e, quando esta é positiva, a avaliação também será.

Neste modelo de "avaliação" adotado, portanto, valoriza-se muito mais o momento presencial do que o processo contínuo de construção. As "avaliações" presenciais valem quatro vezes mais que as "avaliações" a distância. O primeiro tipo é composto, em quase sua totalidade, por provas escritas, com algumas exceções como as disciplinas de estágios, laboratórios e algumas poucas outras.

O momento pontual caracterizado pelas provas escritas é o que determina a aprovação ou reprovação dos estudantes nas disciplinas do currículo. Neste modelo adotado, para progredir no currículo, os estudantes precisam mostrar, no momento da prova escrita, o que aprenderam. Caso contrário, este estudante conhece o sabor amargo da reprovação.

Esta distância entre os valores que determinam o nível de importância atribuído aos momentos não presenciais é incoerente com o processo educativo de qualquer modalidade, principalmente na Educação a distância. Quanto a esse assunto, Polak firma que:

> O aluno é sujeito que se faz presente durante todo o processo de construção e reconstrução do conhecimento, processo este evidenciado no ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem, mediado pelas tecnologias e pela presença do professor tutor. Este modelo educacional preconiza a avaliação processual, o monitoramento do desempenho acadêmico acompanhado por feedback contínuo, quando a preocupação do professor é orientar o processo de aprendizagem, como um parceiro, interagindo e facilitando o processo de troca e de crescimento (POLAK, 2009, p. 153).

Há aprendizagem na distância e nela se constrói grande parte do conhecimento. Estas aprendizagens precisam ser construídas e avaliadas durante o processo educativo.

Os profissionais de Educação envolvidos neste processo precisam, por meio de uma postura dialógica, fazer suas intervenções pedagógicas para contribuírem com a construção do conhecimento. Os momentos de avaliação servem para esta finalidade, o que implica em comunicação e relação dialogada.

Os licenciados falam sobre a divisão de pesos entre os tipos de “avaliação” propostos no modelo pedagógico a distância da UFS:

> Eu tinha algumas restrições em relação a avaliação... Posso até tá enganado, mas no meu ponto de vista, as atividades a distância deveriam ter um peso maior do que um presencial, já que o curso é a distância. Já que é totalmente a distância, cem por cento a distância. Tanto é que a gente não tinha nenhuma aula presencial, somente as avaliações, então por isso no meu ponto de vista estas avaliações a distância deveriam ter um peso maior do que a avaliação presencial (LICENCIADO 16 - Letras Português, 30/09/2013).

> Esse peso 2,0 para atividades acaba até sendo desprezado de certa forma por ser um valor muito baixo, muitos alunos acabam não dando a devida importância, o que ocorre também é que o conteúdo, muitas vezes é passado mais nas atividades e quando é na hora da prova o conteúdo não condiz com os da atividade que foi proposta (LICENCIADO 11 - Química, 04/04/2014).

> A avaliação era muito difícil pelo fato de que a prova vale peso 8 e as atividades a distância vale peso 2, então o que vai realmente favorecer na sua avaliação é a sua prova presencial. Muitas das vezes eu percebia que tinha que fazer a atividade a distância, não pra receber nota, era para meu conhecimento, para eu aprender, porque eu sabia que o que iria contar era prova presencial (LICENCIADA 6 - Geografia, 23/09/2013).

As “avaliações” a distância eram chamadas, no percurso, de AD, ou ainda, atividades a distância, como denominavam os estudantes. Estes relatos representam bem o posicionamento dos demais licenciados no tocante ao peso 2,0 atribuído às “avaliações” a distância.

Os depoimentos representam aqueles licenciados que defendem, assim como nós, que não cabe em um curso Ead as “avaliações” presenciais serem mais valorizadas que as “avaliações” ou atividades a distância.

As atividades a distância são ignoradas por grande parte dos estudantes destes cursos durante o processo educativo. Os depoimentos revelam o baixo valor atribuído a elas. Desestimulados, os estudantes deixam de fazer estas atividades, pois afirmam que não há uma ligação entre os conteúdos em construção durante a execução das atividades e os conteúdos cobrados nas provas presenciais.

Assim, são fortes os motivos que levam os estudantes a não partir desse processo avaliativo: o valor atribuído é insipiente e a aprendizagem adquirida nada acrescenta ao momento de avaliação presencial, quando é preciso mostrar toda a bagagem de conteúdos aprendidos. Desta forma, estes estudantes, que representam a maioria, não assumem a sua profissionalização estudantil dentro do processo.

Uma minoria faz as atividades a distância para contribuir com a construção do seu conhecimento. Eles sabem do baixo valor de notas atribuído a elas e sabem que é a prova escrita

que define a sua progressão no currículo e respondem as atividades a distância porque estas servem à sua formação.

Outros licenciados gostam das atividades a distância com este peso, pois não precisam fazê-las. Preocupam-se apenas com as provas escritas. Alguns poucos não se opuseram ao modelo de avaliação adotado.

A gestora F fala sobre esta parte do Sistema de Avaliação adotado pela UFS:

> [...] a distribuição dos pesos não é a mais viável, assim a parte, a gente tem... um projeto que tende muito mais pra interação e no final vem uma avaliação completamente focada, quase completamente... focada na classificação, né? Aí foge. Porque o que poderia haver interação é peso dois. O que a gente chama aqui de atividade complementar, que é a parte mais criativa da avaliação, que é quando os professores pedem pra os alunos fazerem um resumo de um vídeo... um relatório de uma vivência... uma interpretação livre... relatórios das experiências desenvolvidas. Tudo isso, essa parte rica e maravilhosa, eu chamaria muito mais interativa, muito mais, é peso dois. Então o que os alunos fazem, em sua maioria: eles desconsideram. Eles dizem: "Eu num vou fazer um esforço danado". Porque assim são atividades interativas, mais prazerosas, mas são as mais exigentes do que você estudar pra cinco questões, às vezes até decorar o conteúdo do livro e ir lá e fazer uma prova no final. Pra os nossos alunos trabalhadores e com todos os seus problemas, situações, experiência de vida dele é mais fácil eles irem fazer uma prova. No final é mais fácil e ainda mais com todas as adversidades no decorrer do curso. Eles passam, de certa forma, a desacreditar. Eles desacreditam da avaliação e acabam se submetendo a fazer as provas que são peso oito, então assim nesse sentido não é democrático, eu acho o sistema de avaliação complexo, porque nem aluno, nem professor entende essa lógica dos dois (GESTORA F, 14/03/2014).

A gestora também concorda com a crítica que fazemos a esta distribuição de pontos com diferenças tão aguçadas. Constata-se que a parte mais rica do processo educativo se dá com a interação, com a troca, com a construção do conhecimento. E, justamente nos momentos em que a avaliação da aprendizagem pode estar a serviço da construção do conhecimento, são atribuídos valores ínfimos, desestimulando os estudantes trabalhadores a se tornarem sujeitos partícipes desta construção. Estes optam pela prova presencial, motivados principalmente pelo peso que ela representa para a sua progressão no curso.

A gestora caracteriza este Sistema de avaliação adotado como antidemocrático e confirma que nem professores, nem estudantes entendem esta lógica adotada.

Com relação às "avaliações" a distância, os licenciados ainda comentam: "Nem sempre as atividades corrigidas chegavam a tempo. Às vezes vinha a prova e a atividade nós nem sabíamos. Às vezes a gente sabia a nota que a gente tinha tirado, mas não a correção em si" (LICENCIADO 7- História, 06/08/2013)

> "[...] acho que a maioria, na maioria das vezes, eles não corrigiam as atividades antes do tempo da prova. A gente fazia a prova antes e depois é que vinha a atividade... e não tinha assim um critério, não entendia o critério deles de correção" (LICENCIADO 8- Geografia, 07/08/2013).

> [...] quando a gente enviava as tarefas, o sistema parava. O sistema não conseguia receber, porque parecia que estava acontecendo que todo mundo estava mandando naquele momento as atividades, então dava blecaute no sistema. Eu sempre tive minhas atividades corrigidas em um tempo bom pelo fato deu tardar a mandar. Algumas vezes sim, as atividades ficavam demorando, porque os tutores a distância também tinham seus horários, não entendo bem, porque eu não tinha contato com ele: era a distância (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

Os depoimentos de muitos licenciados entrevistados evidenciam que eles não recebiam as atividades com as devidas orientações antes da realização das provas presenciais. Alguns citam relevante melhora desta correção observada no final do curso.

Com este movimento às avessas de comunicação, o modelo da avaliação da aprendizagem adotado não tem cumprido com sua função. Segundo Luckési, a avaliação da aprendizagem consiste em investigar para intervir:

> Nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessários (LUCKÉSI, 2011, p. 175).

Como os professores tutores podem propor soluções que viabilizem resultados satisfatórios se estes estudantes só recebem suas intervenções após o desfecho das unidades? Esta "avaliação" a distância não consegue atender às finalidades avaliativas citadas pelo autor. As atividades a distância são uma grande oportunidade para o aprimoramento do processo de construção do conhecimento dos estudantes. Para tanto, o diálogo pede para ser habitual.

Os estudantes precisam tomar conhecimento em um prazo curto do que deve ser aprimorado nas suas produções. A partir deste momento, recebendo as intervenções pedagógicas adequadas, sintam-se instigados a aperfeiçoar a sua construção. E neste movimento de ir e vir, o conhecimento é construído, tanto quanto possível, de forma conjunta.

As aprendizagens acompanhadas e construídas durante o processo servirão de base para que os estudantes consigam êxito no momento das provas presenciais. Os relatos, todavia, trazem outros problemas. A ausência de critérios bem definidos para cumprir com o ato de avaliar. E um aparato tecnológico inadequado que tem dificultado as relações comunicacionais.

A UFS tem seguido as orientações dos referenciais com relação às precauções de segurança e controle de frequência no tocante à realização das avalições presenciais: “Exige que o aluno apresente um documento de identificação para comprovar que é ele mesmo que está fazendo a avaliação, que não é ninguém que vai fazer por ele mesmo, enfim, ele é sério” (LICENCIADA 6 - Geografia, 23/09/2014).

O inciso III do documento ainda afirma que as “avaliações” presenciais ocorrerão em dias e horários preestabelecidos, dentro dos períodos de avaliações presenciais, planejadas e incluídas no Calendário Acadêmico. De acordo com as entrevistas realizadas, a distribuição das provas presenciais sofreram alterações no decorrer deste percurso formativo desde a fase da sua implantação até os dias atuais:

No período 2008.2, os alunos faziam as provas no turno da manhã de todas as disciplinas que estavam matriculados. Eles recebiam todas as provas de uma vez, o que gerava uma grande sobrecarga. Os estudantes tinham que responder de 06 a 08 provas escritas, de diferentes disciplinas, em 4 horas. A distribuição das provas escritas era massacrante e penosa.

A partir do primeiro período de 2009, o CESAD divulgava uma lista com os horários das provas, montado com base em vários critérios: número de alunos matriculados, complexidade da programação, evitando, principalmente, a coincidência de disciplinas que exigiam muito cálculo com outras que exigiam menos cálculo e grupos de disciplinas por curso. Isso gerava muitos problemas, porque o sistema ficava mais complexo do ponto de vista da evolução curricular dos alunos. Cada um tinha uma situação de matrícula diferente, inclusive com vários choques de horário, um problema sério a ser administrado pelos gestores dos polos. Aos poucos, algumas regras foram criadas.

A partir do primeiro período de 2010, o CESAD passou a divulgar os horários no site, segundo a sistemática da correspondência, considerando os horários da manhã como horários de aplicação das provas no sábado e os horários da tarde como horários de aplicação nos domingos, isto é, se o estudante se matriculava em uma turma/disciplina cujo horário era das 15h às 16h no Sistema Acadêmico/DAA, ele faria a prova no domingo, então o estudante, ao se matricular já sabia em que dia do final de semana ele faria suas provas presenciais.

A partir do segundo período de 2012, com a implantação do SIGAA para os cursos a distância, o horário das provas tornou-se idêntico ao da matrícula nas disciplinas, a exemplo: um estudante que se matriculou em 3 disciplinas do sábado e 5 disciplinas do domingo, seguiria esta mesma divisão para fazer as provas presenciais. Ele faria 03 provas no sábado e 05 provas no domingo.

Até o meio do curso, as provas presenciais eram realizadas dois domingos seguidos por unidade, cujo formato sofreu mudança, posteriormente: passaram a ser realizadas em um único final de semana, por unidade. Sobre esta mudança, em específico, relatam os licenciados:

> Depois que o sistema do CESAD mudou e colocou tudo num final de semana só, sábados e domingos. Um final de semana só era horrível, porque eu tinha que me desgastar. Sou de outra cidade do interior, então tinha que vir pra aqui pra Estância, tinha que ir pra o polo almoçar, depois o cansaço. À tarde tínhamos provas. Voltava pra casa, chegava em casa não ia ler mais nada, porque não tinha condições. Tinha que dormir pra descansar e no outro dia certamente tinha que voltar ao polo e fazer todo esse processo novamente de avaliação. Isso aí foi justamente nesse meio termo de mudança de avaliação que o CESAD impôs, não comunicou, não perguntou ao aluno, não houve democracia, houve imposição mesmo... isso aí prejudicou uma imensa parte da turma. É tanto que alguns alunos começaram a reprovar, começaram a desistir, começaram a ter desânimo, porque reprovaram em alguma disciplina, aí vê o outro aluno ir adiante e ficar pra trás. Algumas são pré-requisitos e esses pré-requisitos são mais difíceis ainda de passar, então muitas pessoas ficaram pra trás por conta disso (LICENCIADO 15- História, 14/01/2014).

"Olhe a maioria dos alunos, inclusive eu, não gostamos. Era melhor quando eram feitas em semana alternadas, né? Dois domingos, a gente tinha mais tempo pra poder nos preparar" (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014); "[...] todo o período eu pegava seis disciplinas, então ficava um pouco pesado pra você fazer em dois dias, num final de semana todas estas avaliações. Um ou dois períodos eu cheguei a pegar oito disciplinas" (LICENCIADO 16 - Letras Português, 30/09/2013).

De acordo com o balanço das entrevistas, os licenciados se mostram insatisfeitos com a divisão e realização das provas presenciais em um único final de semana por unidade. O primeiro relato revela o sacrifício do licenciado para atender à exigência do CESAD: desgastante. Ele representa a realidade de dezenas de estudantes que residem em outras cidades e aponta esta formatação como um das causas da evasão dos seus colegas do curso. Os relatos tratam este modelo avaliativo como um fardo no processo educativo e representam a percepção da maioria dos seus colegas que desaprovam esta formatação.

A quantidade de "avaliações" presenciais que os estudantes eram sujeitados a fazer sempre foi uma grande contradição nesta formação. Os projetos pedagógicos dos cursos ofertados anunciam uma postura de construção, já o Sistema de avaliação adotado é totalmente amparado por uma Educação instrucionista, inteiramente conteudista. Esta tensão interfere diretamente na qualidade deste percurso formativo.

Para 60,8% dos estudantes que continuam neste percurso formativo em busca da sua conclusão, a quantidade de provas que respondem em um único final de semana é exagerada e

sufocante. Os demais não reclamam. É importante considerar que neste universo há estudantes que estão levando os cursos sem pressa para concluírem, respeitando o tempo que tem disponível e, por este motivo, matriculam-se em poucas disciplinas.

Nos depoimentos abaixo, os estudantes revelam que, mesmos com a criação das regras de aplicação das provas presenciais, a sobrecarga e os excessos continuam. Estes continuam refletindo no percurso formativo:

> Aí eles marcavam provas num final de semana só, aí você tinha que estudar aquelas disciplinas pra fazer aquela prova. Aí tinha sábado pra fazer umas duas, aí tinha no domingo pra fazer quatro ou cinco. Aí chega no final do dia, você não vai saber onde estava. Aí chega a ser desumano para o aluno, então contribuiu pra que muitos desistissem (LICENCIADA 17- Geografia, 20/02/2014).

> Eu achava o Sistema de Avaliação meio falho, porque num final de semana você fazer 06, 07 provas. Você não tem nenhuma condições de avaliar uma pessoa com 07 provas, 06 provas num dia só. Então você sai cansado, com a cabeça pesada, tinha que fazer, escrever cinco páginas, aí tinha outra prova pra fazer. Nunca, mais nunca, você fazia uma prova depois com a cabeça leve (LICENCIADO 8- Geografia, 07/8/201).

> Com relação ao sistema avaliativo eu muitas das vezes falei coisas até horríveis pelo fato de que se o aluno vai pra Ead pensando que vai facilitar, ele tá completamente enganado. Eu já fui aluna do presencial e a gente percebe o sistema avaliativo da Ead bem mais rigoroso, tradicionalista, porque eles colocam provas presenciais e é muito cansativo. Porque provas presenciais é muito cansativo, porque são provas muito complicadas, bem elaboradas, com níveis difíceis e fazem com que o aluno, muitas das vezes, fuja, corra (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

> Eu achava o sistema de avaliação ruim. Fazer todas as avaliações em um único final de semana. Lá no presencial a gente não faz isso e nem em outra escola, ninguém junta tudo assim de uma vez só. Então juntar num final de semana e ter que fazer 06 provas, 07 provas como a gente pegava, ficava muito difícil e complicado (LICENCIADA 14- Química, 15/10/2013).

Estes relatos trazem trechos que representam os reflexos dos estudantes ao serem submetidos a um Sistema de avaliação perverso como este. Eles caracterizam o Sistema avaliativo como tradicionalista, desumano, difícil, complicado, com provas presenciais que os deixavam cansados, com a cabeça pesada. Muitos licenciados relataram que, em meio a tantas provas presenciais em um único fim de semana, chegavam a confundir os conteúdos entre as disciplinas.

A cada entrevista realizada, constatava-se que este Sistema de avaliação é antidemocrático, pois contribui significativamente para os baixos números de formados e para o alto índice de estudantes que retidos nos cursos ofertados desta formação.

Ainda sobre esta questão, complementam mais licenciados:

> O quantitativo de provas não era adequado. O interessante é que você não tenha uma quantidade grande de avaliação em um único momento. Pode ser até muito viável para o CESAD, para algumas pessoas, mas de um modo geral isso é muito negativo. Você tinha que estudar pra quatro provas em um único dia. E como as provas eram aos sábados e domingo, muitas vezes você pegava oito provas de oito disciplinas. E fazer provas de oito disciplinas em um único final de semana é um desgaste além do limite do ser humano. Então sempre tinha aquela avaliação ou avaliações que você não conseguia dar conta. Você acabava escolhendo qual disciplina que você tinha que passar primeiro, de uma que não era pré-requisito de uma próxima que você queria pegar. O ideal era que a gente tivesse aquele retorno dos finais de semanas separados para as avaliações. Você podia até fazer quatro, mas seriam em dois finais de semanas separados, né? Sábado e domingo é impossível (LICENCIADA 13-Matemática, 24/04/2014).

> Minhas médias baixaram que eu comecei a ir pra AP3, foi quando eu percebi, eu disse: É, tô ruim. Porque ir pra AP3 numa disciplina desta, é vergonhoso, mas de certa forma eu conseguia me atentar a algumas disciplinas mais difíceis e as outras que eu ia pra AP3 eram as mais fáceis, fazia um jogo de cintura pra justamente não ficar reprovado (LICENCIADO 15- História, 14/01/2014).

A licenciada adjetiva o Sistema de Avaliação como "desgastante", "sobre-humano" e "impossível". Ela revela que acabava escolhendo qual disciplina era sua prioridade para obter a aprovação ou qual disciplina lhe causaria menos prejuízo para avançar no currículo. Demonstra o desejo que tem das provas presenciais voltarem a ser realizadas em finais de semanas separados, somente aos domingos. E acredita que este modelo de avaliação adotado pode servir ao CESAD e para alguns poucos, mas não para os estudantes.

Ambos revelam que eram obrigados a criar suas próprias estratégias, subterfúgios, para sobreviverem no seu percurso de formação. Lima e Rosas chamam a atenção para esse aspecto:

> Paulo Freire, de diversos modos, costumava dizer que qualquer mecanismo, instrumento, estratégia política de avaliação que dificulte, negue, exclua a possibilidade dos educandos e das educandas de apreender e aprender criticamente o conhecimento, de ressignificá-lo com autonomia, com liberdade, estão negando a cada criança, jovem, adulto (a) o direito civilizatório de uma educação de qualidade (LIMA e ROSAS, 2006, p. 167).

Acerca da AP3, a terceira "avaliação" presencial citada pelo licenciado de História, explicaremos mais adiante.

Sobre o quantitativo de provas presenciais realizadas em um único fim de semana por unidade, fala a gestora F do CESAD:

> Para esse modelo que está regulamentado eu não vejo opção, eu acho que essa organização atual é a possível, é a viável do ponto de vista administrativo, ela não é a melhor do ponto de vista da aprendizagem, porque fazer oito provas, que é o máximo que o aluno faz durante um final semana nunca vai ser o melhor. Pra mim nunca vai ser o melhor pro aluno, nunca! Um aluno de um curso presencial dificilmente faz oito provas em dois dias, o nosso aluno ele tem que fazer e dá conta. Então assim: não é do ponto de vista da aprendizagem o melhor, é o melhor, o mais viável do ponto de vista administrativo... Até o momento não houve solução pra isso, por quê? Você pode pensar... o que é melhor pra o aluno? É a possibilidade em fazer oito provas num final de semana ou é a possibilidade de não ter o curso? Porque pra ter um curso com flexibilidade tal que você tenha que fazer prova em seus tempos, em tempos diferentes, cada professor de acordo com o rendimento da turma, nós teríamos que ter um professor por polo pra cada disciplina, aí é quando eu já entro numa questão maior, quando eu digo: é melhor ter oito provas, é melhor (GESTORA F, 14/03/2014).

A licenciada 13 de Matemática tem razão quando afirma que este modelo de avaliação serve ao CESAD e para alguns. A gestora em seu relato diz que este sistema de avaliação é o mais conveniente administrativamente para o CESAD. Não é, porém, o melhor para os estudantes. Esta afirmação nos causa admiração. O Sistema de Avaliação serve como e para quem? A gestão deve servir aos estudantes e criar meios que contribuam com a sua permanência com conclusão nos cursos ofertados. Se alguém tem que pagar um preço alto para alcançar estas finalidades que seja a gestão e não os estudantes. Há uma inversão de valores.

No relato da gestora, mais uma vez surge a falta de perspectiva: ou os cursos funcionam desta forma como estão postos, porque é a formatação mais viável, ou não é possível continuar com a oferta destes cursos. Da forma que a situação está sendo (im)posta, os estudantes ficam com a primeira opção.

A falta de perspectiva é arriscada e perigosa. Se somente estes dois caminhos fossem possíveis, então todos os cursos de Ead vinculados ao Programa UAB adotariam este mesmo Sistema de Avaliação ou mesmo outro ainda mais nocivo aos estudantes? Pois, caso contrário, já não estariam mais ofertando cursos. Todas as instituições formadoras têm as mesmas limitações orçamentárias e restrições legais. O que diferencia é a questão de como os gestores das inúmeras instituições formadoras fazem a gerência dos seus percursos formativos.

O sistema de avaliação adotado pela UFS para a Ead vai se distanciando do tipo de avaliação defendida por Valadares: “Deve-se cada vez mais procurar enquadrar a avaliação num paradigma construtivista e humanista... a avaliação é definitivamente encarada não como um fim em si mesmo, mas como um meio de se atingir um fim: uma melhor aprendizagem dos alunos” (2011, p. 236).

Outro ponto muito questionado pelos licenciados envolve a adoção de um único instrumento de "avaliação" para praticamente todos os momentos presenciais do percurso formativo: as provas escritas.

Em contraposição a esta iniciativa, Gatti (2003, 111-112) diz que "a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagem cognitivo-sociais valiosas para os participantes desse processo".

É benéfico para o processo de aprendizagem dos estudantes que haja a utilização de diferentes instrumentos avaliativos que, em conjunto, busquem ajudá-los a progredir frente ao processo de construção do conhecimento.

Sobre a adoção de basicamente provas escritas nos momentos presenciais durante o seu percurso formativo, os licenciados dizem: "Sofremos um pouco, a gente cobrava trabalhos, seminários de aulas, pra gente perder a timidez, mas a gente nunca foi acatado, nada, nada disso" (LICENCIADO 12- Geografia, 12/03/2014).

> Outro fato que é importante destacar no sistema avaliativo a distância é que ele aborda aquela avaliação tradicional pura e seca, subjetiva ou objetiva, e que o aluno fica só preso a esse método. Seria interessante que existissem seminários, fichamentos, micro- aulas, enfim, que desse abertura para que o aluno pudesse se expressar de diferentes formas, porque a gente sabe que não é apenas uma avaliação que vai medir o conhecimento do aluno. Isso no curso presencial, como eu já fui estudante, eu fazia todas essas diferentes avaliações, porque se a gente se saísse mal na oral, a gente se saía bem na escrita ou vice-versa (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

> Houve conteúdos que a gente aprendeu muito mais, mas na prova a gente não saiu muito bem, então não havia outras ferramentas de avaliar, porque cada um tem a sua particularidade. Tem pessoas que saem muito bem numa prova escrita e outros não. Existem mil e uma formas de avaliar o aluno e a universidade durante todos os cinco anos que nós passamos lá nos avaliou apenas de uma forma. Eu achei que o Sistema de Avaliação foi um sistema muito tradicional, mas no sentido de, no meu ponto de vista, não chegava a avaliar o aluno. Eram provas, trabalhos, provas e trabalhos: tudo escrito. Não houve durante o período seminário, não houve projeto pra ser desenvolvido (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).

Os depoentes têm razão nas críticas que fazem no tocante às "avaliações" presenciais. Ficar preso a um único instrumento de "avaliação" presencial não favorece o processo de aprendizagem dos estudantes. É importante para a sua boa formação que estes estudantes, futuros licenciados, experimentem diversas iniciativas de efetiva avaliação.

Dizem também que os seminários e os outros trabalhos lhes fizeram falta no momento em que precisaram de habilidades orais para perder a timidez. A desenvoltura e as habilidades comportamentais são tão importante na formação do professor quanto as habilidades técnicas.

Cada instrumento de avaliação tem sua finalidade na formação dos estudantes, especialmente em uma formação de professores. Quando há uma diversidade de instrumentos avaliativos adotados, maiores serão as oportunidades para os estudantes mostrarem os conteúdos que aprenderam.

Sobre a forma de avaliar na Ead, Cipriano Luckési nos diz em entrevista[9]:

> Então, o caso a Ead tem duas questões fundamentais sobre avaliação: aprender o que é o ato de avaliar que é diverso do ato de examinar, sempre praticado em nossa educação. O fato do Projeto de EAD estipular pesos para tarefas e pesos para as provas já revela que sua ação não está centrada na aprendizagem, mas sim com notas escolares. Em princípio, as atividades são exercícios de aprendizagem e não recursos de coleta de dados para a avaliação. Então, importa compreender o que é o ato de avaliar, que, metodologicamente, é um ato de investigar a qualidade da realidade, o que implica (01) coletar dados sobre a realidade; (02) qualificar a realidade; (03) se necessário, --- e do desejo e do investimento do gestor ---, intervir corrigindo as distorções no processo de ação frente aos objetivos que se tenha (LUCKÉSI, 2013, 21/12/2013).

A Ead, por meio da rede mundial de computadores, que surge imbuída de esperanças acerca da possibilidade de uma nova prática, diferente daquela que vem acontecendo nos bancos escolares e acadêmicos presenciais, repete a "velha" e tradicional ação pedagógica da Educação presencial. Este modelo de avaliação adotado pela UFS na modalidade a distância não está centrado na aprendizagem dos estudantes e sim nas notas escolares. O que não difere das práticas que ocorrem nas demais modalidades e níveis de Educação.

Ainda que não seja uma realidade possível centrar o modelo de avaliação do ensino superior apenas na aprendizagem dos estudantes, sem a valorização das notas escolares, o mínimo a ser feito dentro do processo avaliativo deve ser diagnosticar para intervir e melhorar.

Infelizmente, o modelo pedagógico da Ead ainda não conseguiu colocar em sua prática um método de avaliação baseado no que Luckési defende: a investigação da qualidade da aprendizagem. As intervenções não acontecem com frequência durante o processo e os estudantes recebem, ainda que com prazos ultrapassados, as correções das atividades enviadas apenas para verificação do que errou e do que precisa ser melhorado.

[9] Entrevista concedida em 21/12/2013, no VII Encontro de Educação Inclusiva, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, em Estância/SE.

Ainda sobre o Sistema de avaliação adotado, os projetos pedagógicos dos cursos ofertados demonstram como é o sistema de notas que prevalece nesta formação:

> Serão realizadas duas avaliações a distância, (AD1 e AD2) e três avaliações presenciais nos pólos regionais (AP1, AP2 e AP3). As AD1 e AP1 devem avaliar aproximadamente a primeira metade do conteúdo da disciplina e as avaliações AD2 e AP2 devem avaliar o restante do conteúdo. Na AP3 será considerada toda a matéria da disciplina.
> § 1º Após as AP1 e AP2 serão compostas duas notas: N1 = 0,8×AP1 + 0,2×AD1 e N2 = 0,8×AP2 + 0,2×AD2. Calcular-se-á a média M = (N1 +N2)/2.
> § 2º Se M 7, o aluno será considerado aprovado, não fará a AP3 e M será sua nota final.
> § 3º Se M < 7, o aluno fará a AP3. Calcular-se-á, então, uma nova média. Agora considerar-se-á apenas a maior das duas notas obtidas anteriormente: N = N1 se N1 > N2 ou N = N2 se N2 > N1. A nova média será MM = (AP3 + N)/2.
> § 4º Se MM > 5, o aluno será considerado aprovado e MM será sua nota final.
> § 5º Se MM < 5, o aluno está reprovado e MM é sua nota final.
> § 6º Não há reposição (2ª chamada) de nenhuma AP (CESAD/UFS, 2006).

Com esta explicação, os projetos pedagógicos dos cursos trazem o modelo de como acontece o Sistema de notas adotado para o percurso formativo, mas nele encontramos várias contradições.

A operação consiste no seguinte: um estudante envia a primeira "avaliação" a distância, que vale 10,0 pontos e consegue nota 4,0. Este mesmo estudante faz a "avaliação" presencial, que vale 10,0, e consegue nota 6,0. A média da primeira nota, ou seja, da primeira unidade é a soma dos 4,0 da "avaliação" a distância, que multiplicada por 0,2 (peso) tem como resultado 0,8, adicionado à nota da "avaliação" presencial 6,0, que multiplicada por 0,8 (peso) tem como resultado 4,8. Logo 0,8 décimos da "avaliação" a distância adicionados a 4,8 pontos da "avaliação" presencial tem como resultado a média 5,6. Este estudante, que não está no singular, ficou na primeira unidade com média 5,6. Na segunda unidade, repete-se esta mesma contabilidade.

Vamos afirmar que este mesmo estudante conseguiu na segunda unidade média 7,0. Então a média do período ficou com o seguinte resultado: 5,6 da primeira unidade adicionado à média do segundo período 7,0 tem como resultado 12,6, que dividido por 2,0 equivale a 6,3. Este estudante na Educação presencial da UFS estaria aprovado com média maior que 5,0. No modelo da Ead da UFS, porém, ele terá que ser submetido a mais uma prova presencial, valendo 10,0, com até todos os conteúdos estudados na unidade. Este estudante que fará a famosa AP3 precisa tirar apenas 3,0 para conseguir a sua aprovação na disciplina, pois, neste caso, a média

mais baixa, da primeira ou da segunda unidade é cancelada. Como ele conseguiu 7,0 de média na segunda unidade, a média 5,6 da primeira unidade será anulada. Na AP3 a média cai para 5,0, logo este estudante que permaneceu com a média 7,0 da primeira unidade, precisa completar os 10,0 pontos para ficar com média 5,0 no final. Ele precisa tirar 3,0 na AP3.

Esta operação, nada simples de entender, direciona o percurso formativo destes estudantes.

Sobre a terceira avaliação presencial destinada aos estudantes que não atingiram média 7,0, falam os licenciados: "Eles ensinavam que o método de avaliação não deveria ser tradicional e eles permaneciam no método tradicional, aquela avaliação decoreba (LICENCIADA 6 - Geografia, 23/09/2013);E ainda:

> Se a gente observasse o número de pessoas fazendo a AP1 ou AP2, já no final do meu curso a quantidade de pessoas era mínima. O aluno ia para a AP3, muitas vezes o professor realmente colocava todo o conteúdo do semestre, o aluno não conseguia atingir média 5,0 e ele acabava reprovando. Você ia para a AP3 com 6,8 de média geral. Eu considerava injusto e às vezes quando você chegava na AP3 por ter toda essa gama de conteúdos, sua média baixava para 5,0, porque você mal conseguia tirar a pontuação para formar os 10,0 pontos. Então como isso não desanimar o aluno (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

> Uma vez tinha vinte capítulos num conteúdo pra terceira avaliação. Aí quando caía uma questão só pra você fazer tipo uma dissertação sobre vinte capítulos, pronto. Quem sofreu mais com isso foi o pessoal de Exatas que a gente, pelo menos História, Geografia, mais leitura, busca, tal, tal. Exatas que sofreu mais, tanto que o índice de desistência é maior na parte de Exatas (LICENCIADO 12- Geografia, 12/03/2014).

> Em relação a questão da média eu também não gostava, não era bom, eu acho que isso dificulta muito os alunos a continuar no curso, porque às vezes consegue 6,0 e, na verdade em todas as escolas públicas a média é 5,0 e até na universidade presencial a média 5,0 e eu não vejo porque até hoje a gente ter média 7,0 e até hoje permanece assim, né (LICENCIADA 14- Química, 15/10/2014)?

Os licenciados, em sua grande maioria, desaprovam esta sistemática de notas adotada pelo CESAD, que se utiliza-se de um método muito tradicional, conforme menciona a licenciada 6, onde a nota é supervalorizada, prioritariamente no tocante às provas escritas, sem aplicação frequente de outros instrumentos de avaliação.

A licenciada 13 em Matemática, dentre outros, expõe de forma didática o prejuízo que este sistema causa à permanência destes estudantes nesse percurso formativo. Ela cita que um estudante que consegue média 6,8 é obrigado a fazer a terceira "avaliação" presencial. Ainda que na AP3 a média baixe para 5,0. A estudante já com média 6,8 corre o risco de reprovar. O

que, a princípio, parece tarefa fácil, é dificultada pela gama de conteúdo desta última prova escrita. Os conteúdos cobrados, conforme o segundo e o terceiro relatos, podem ser todos aqueles trabalhados durante o período.

Ainda que discordemos que a nota traduza a aprendizagem adquirida pelos estudantes, estamos tentando nos apropriar do raciocínio utilizado com base nas notas para fazer a seguinte reflexão: é contraditório, dentro da própria lógica da valorização das notas como parâmetro avaliativo, o estudante que aprendeu o equivalente a 6,8 numa escala de 0,0 a 10,0, correr o risco de reprovar porque não conseguiu nota 2,0 em um outro momento pontual que, no caso específico, seria a última prova escrita.

Uma vez que aprendeu e conseguiu demonstrar isso apresentando uma média maior que 5,0 depois de duas provas presenciais e duas atividades a distância, seria justo que o estudante abandone a aprendizagem construída apenas porque não conseguiu nota na AP3? O complicador existe. Ou não é fato que o conhecimento uma vez aprendido por qualquer pessoa é permanente, não se perde com o tempo?

Somente 7,8% dos estudantes que permanecem nesta formação afirmam que nunca precisaram fazer a AP3. Isto implica dizer que a média 7,0 para estes estudantes parece uma tarefa alcançável para poucos. Todos os estudantes e licenciados questionam a média 7,0 exigida, colocando como argumento a média 5,0 da Educação presencial da própria universidade e de todos os estabelecimentos públicos educacionais que também mantêm esta média.

As depoentes complementam sobre o assunto:

> Desde o início do curso eu mandei alguns e-mails para o CESAD fazendo algumas reivindicações, inclusive as relacionadas as médias. Porque quando você faz uma pesquisa nas outras universidades e eu fiz isso, né? Mas pra mim era importante eu estar na UFS. Porque além da média ser 7,0 ser uma média alta, ela... não significa que vai ter uma melhor qualidade. A divisão é meio injusta. Então você tem uma distribuição diferente do presencial de apenas dois momentos. É o mesmo conteúdo da presencial dividido em dois momentos. O seu quantitativo de material para estudar é muito maior... aí você vai para uma prova com peso oito. Você consegue reprovar. Dificilmente você consegue a média 7,0, principalmente nas disciplinas específicas. Essa reprovação afugenta o aluno, com certeza... Por que no a distância a média não é cinco? Por que manter uma média 7,0? Se eles afirmam que é o mesmo tratamento. Então a gente fica na verdade na dúvida. Era muito ruim a média ser sete (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

> Eu achava abusiva a média. Achei abusiva porque na presencial não é essa média, mas eu acho que o pior de tudo era como a gente era conduzido, porque você exigir aquilo que não era, que não tinha uma contrapartida, fica complicado. A gente tinha uma material e ficava lá ás cegas, né? Não havia

> um seminário, não havia uma palestra, não havia nada... a gente não tinha nenhuma outra ferramenta na plataforma que nos auxiliassem e ficávamos ali às cegas e quando chegava no dia da prova a gente tinha por obrigação tirar um sete. Agora como tirar um sete? Então a gente tinha que se virar nos 30, tinha que fazer mil e uma situações. E não era levado em conta a característica, particularidade de um aluno de Educação a distância. Um aluno que trabalha, um aluno que tem família, um aluno que tem enes situações que, às vezes, está num curso, já está numa idade que deveria ter uma formação acadêmica, mas por mil e um motivos não aconteceu nada disso... a Universidade estava ali restrita a um sistema acadêmico ultrapassado (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).

As licenciadas apresentam em seus relatos certa indignação. Mais uma vez, os estudantes demonstram que apesar de mostrarem suas inquietações, eles não eram ouvidos. Concordamos com a licenciada 13 em Matemática que a média alta não mede a qualidade dos cursos como também concordamos quando ela aponta como injusto este sistema de notas utilizadas para a Ead da UFS, pois a quantidade de conteúdos é a mesma para a Educação presencial e a distância. Na Ead, todavia, a verificação desta aprendizagem só ocorre com maior valoração em dois momentos presenciais. Como consequência, traz consigo aumento do volume de conteúdos.

Ambas as licenciadas afirmam sua dificuldade em conseguir tirar média 7,0, a fim de serem aprovadas sem a necessidade de responder a AP3. De acordo com a grande maioria dos relatos, este sistema de notas contribui para os altos índices de reprovação e, por consequência, interfere na qualidade dos cursos ofertados e da permanência destes estudantes no percurso formativo.

Diferentes pontos são evidenciados, dentre os quais o mais grave não é a definição de uma média alta para aprovação, mas o fato dos estudantes não receberem uma contrapartida adequada da instituição formadora, no sentido de subsidiá-los durante todo o processo educativo. Sem o acompanhamento devido e o suporte necessário, a licenciada afirma que chegava para o momento das provas escritas presencias às cegas, com a obrigatoriedade de alcançar média 7,0 para fugir das terceiras "avaliações" presenciais com tamanho volume de conteúdos. Sem suporte acadêmico, o que Loyolla (2009, p. 150) reconhece como "o de maior importância na EAD", os estudantes não conseguem vencer os desafios de um sistema avaliativo antidemocrático.

Várias licenciadas acompanham esta postura, dentre elas: "[...] a gente não tinha apoio nenhum nem de professores, nem de tutores, a gente ia fazer a prova com a nossa cara e a coragem"(LICENCIADA 18 - Geografia, 17/09/2013).

Outra questão merece destaque: a formação precisa levar em consideração o perfil do estudante da Ead. São trabalhadores que dividem os estudos com tantas outras atribuições que os papeis sociais exigem. Os estudantes esclarecem:

> Passar com uma média 7,0 em uma federal não é fácil, porque os professores não facilitam e não teria que facilitar mesmo, porque o curso perderia até a sua qualidade, né? O objetivo do curso não seria esse: facilitar a vida para ter pessoas formadas em Matemática, mas a gente precisava de um suporte que na Educação a distância a gente não conseguiu (LICENCIADA 13 - Matemática, 24/04/2014).

Eles não querem facilidades, seus queixumes não vislumbram a oferta de um curso sem qualidade, sem responsabilidades para os estudantes, sem dificuldades e desafios. Seus apelos insistem por acompanhamento, por um Sistema de Comunicação eficiente e um Sistema de Avaliação justo. Querem que os seus sucessores, nesta formação, sejam ouvidos. Lutam para que o diálogo seja estabelecido durante esta formação.

Há quem tente justificar este modelo doloroso de avaliação adotado:

> O sistema avaliativo, de certa forma, ele faz com que o aluno que frequenta, ele se comprometa com a educação, porque se o sistema avaliativo for meio frouxo, ou seja, se ele facilitar, todos os alunos vão passar e vai virar na verdade um processo sem qualificação. Eu vejo assim, por um lado ele dificulta, pelo outro lado ele faz com que o aluno realmente compreenda que o curso tem valor, que o curso é sério, que o curso quer formar um profissional de qualidade para o mercado, ou seja, para atender as necessidades educacionais (LICENCIADA 6 - Geografia, 23/09/2013).

Aproximamo-nos de Paro (2001) para contrapor o pensamento equivocado desta egressa que afirma que o Sistema de avaliação precisa ser dificultoso para que o curso tenha qualidade e os estudantes valorizem a sua formação:

> É preciso, todavia, considerar que há um equívoco didático enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela prova que se motiva o aluno a estudar e ter responsabilidade, significa que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar (PARO, 2001, p. 111).

Em nada um sistema avaliativo antidemocrático contribui para a qualidade do curso. Ao contrário, este reprime os estudantes envolvidos e desfavorece a sua permanência na formação, além do mais, a motivação para os estudos não pode estar pautada em iniciativas perversas desta natureza.

A gestora I do CESAD fala sobre o Sistema de Avaliação:

> Naquele primeiro momento era impactante pra gente, porque a gente não entendia essa matemática, vamos dizer assim, mas posteriormente a gente percebeu que não tinha outra forma, né? Eu entendo que é uma das formas muito sérias de fazer. Tem os problemas, surgiram problemas no decorrer desses anos, mas eu penso que esta é uma forma que a gente tem de garantir um pouco da lisura dos processos avaliativos. A gente tinha antes um conotativo assim de avaliação como aquela coisa do vestibular, aquela ideia meio tenebrosa de espantar as pessoas, a gente quebrou um pouco isso quando a gente entende que a avaliação da aprendizagem é totalmente diferente da avaliação para o ingresso, então nós abrimos um pouco essa coisa do ser um general... Eu penso que este é um modelo que tem funcionado pelo menos até aqui e que eu acho que se não tivesse funcionado, nós não teríamos formandos, de pessoas que já saíram daqui com seus títulos, graduados e que, inclusive, já ingressaram em concursos públicos, a gente tem notícias inclusive que já aconteceu isso. É claro que como o próprio nome já diz avaliação ela precisa constantemente de ser repensada, reavaliada, né? Essa concepção de avaliação, então pra esse momento até aqui, ela tem dado certo, como agente entende como está disposta, como está funcionando (GESTORA I, 12/03/2014).

A gestora diz que a avaliação anteriormente adotada tinha um caráter voltado para ingressantes, com o perfil rígido que toma conta de candidatos a vestibulares. Ação inconcebível para a Educação superior, que contraria totalmente o que preconizam os projetos pedagógicos dos cursos e os Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância de 2007. Afirma, também, que conseguiram abrir um pouco com esta conduta, porém avançar um pouco é muito pouco, diante desta revelação abusiva. A gestora ainda defende que o Sistema de Avaliação tem dado certo e que está funcionando bem.

Para Freire (2000):

> Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, do resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 2000, p. 130).

O discurso anterior da gestora do CESAD destoa dos licenciados entrevistados neste estudo, até da Gestora F, quando afirma que tem dado certo e funcionado bem.

Novamente aparece o discurso de que os processos estão funcionando bem, com base nestes licenciados que conseguiram chegar ao fim da sua formação e ocupar, segundo ela, espaços de destaque no meio social. Este modelo pedagógico, então, é pensado e destinado para poucos que têm conseguido permanecer nestes cursos e outros poucos que concluíram esta formação em licenciaturas, números já apresentados em outra seção.

A gestora F também fala sobre o assunto:

> [...] eu não acredito que seja o sistema de avaliação unicamente que assegura a permanecia dos alunos no curso. É possível que a sistemática atual de avaliação dificulte, mas ela não é a única e muito menos a principal causa da evasão ou do abandono dos alunos. Francamente eu não acredito nisso, porque é, apesar de ser um sistema ainda ao meu vê, complexo e até certo ponto pouco democrático, eu acho que quando o aluno ele tem as condições de prosseguir, ele avança independentemente desse sistema. Se não fosse assim nós não teríamos ninguém formado e nós temos alunos que conseguiram vencer esse sistema que deixa a desejar ao meu ver (GESTORA F,14/03/2014).

A Gestora F assume que o Sistema de avaliação do CESAD é complexo e pouco democrático e que, por este motivo, dificulta a permanência dos estudantes no percurso de formação. Concordamos com ela que o Sistema de Avaliação não é o único motivo para o abandono dos estudantes, mas carrega consigo significativa parcela de contribuição. Os altos índices de reprovação estão estreitamente ligado a este Sistema de Avaliação abusivo e antidemocrático.

A gestora contra-argumenta que, quando os estudantes carregam consigo as condições de prosseguir, eles conseguem chegar ao final. Concordamos, em parte, com a referida gestora, mas esta afirmação nos inquieta a formular tal questionamento: os estudantes conseguem chegar ao final da sua formação pagando qual preço? Tem efetuado um pagamento muito alto: do andar solitário, aflito, triste, sofrido e angustiante.

Encontramos um sistema avaliativo perverso e antidemocrático, que tem gerado dor, angústia e sofrimento nos estudantes. Tem interferido de forma direta na qualidade dos cursos ofertados nessa formação.

Neste sentido, Lima e Rosas (2006), baseadas em Freire, condenam sistemas de avaliação desta natureza:

> Paulo Freire... defende uma avaliação inclusiva, dialógica, da qual seja uma exigência a participação crítica do aluno; uma avaliação que, ao invés de produzir sofrimento, medo, angústia, seja plena de amorosidade, de querer bem- que seja desejada- para se fazer ética e cumprir com a sua função no exercício da democracia (LIMA e ROSAS, 2006, p. 192).

Em todo o cenário apresentado nesta seção, a UFS tem falhado no tocante à qualidade dos seus serviços prestados. Loyolla (2009) responsabiliza às instituições formadoras pela ausência de suporte para os seus estudantes:

> A busca pela qualidade em EAD deve ser obsessiva e contínua, particularmente por aqueles que têm a responsabilidade de criar e operar cursos a distância. Dentre os muitos elementos decisivos para a obtenção da qualidade em EAD, destaca-se o suporte ao aluno.
> Embora muitos pensem que suporte ao aluno corresponda apenas a ter um tutor que lhe dê atenção, esse tema compreende o oferecimento de todos os recursos que os alunos possam utilizar com o propósito de desenvolver o processo de aprendizagem ou mesmo que possam incentivar futuros processos de aprendizagem. Sabem que esses recursos podem ser percebidos de diferentes maneiras pelos atores desse processo, mas é certo que eles permeiam toda a cadeia de atividades referentes a um curso (LOYOLLA, 2009, p. 151).

A UFS tem falhado, seja pelo tipo de sistema de comunicação defeituoso que adota, o qual, consequentemente, deixa seus estudantes sem o suporte acadêmico necessário para permanecerem no seu percurso de formação, seja pelo sistema de avaliação antidemocrático que executa. Ambos têm interferido no movimento de construção coletiva do conhecimento.

Parece que esta formação de professores aproxima-se do que diz Mattar (2009) sobre a existência da Educação bancária a distância - EBAD:

> Praticar educação bancária ficou muito mais fácil com a Internet, assim como ficou mais fácil fazer depósitos bancários on-line. A EBAD seria justamente a transferência desse modelo de educação bancária para a EAD. Em vez de dialógica, interativa e problematizadora, a EAD é pensada como depósito de conhecimentos, transferência do professor para o aluno. A EBAD seria, portanto, antidialógica, como a educação bancária de que fala Paulo Freire (MATTAR, 2009, p. 113).

Acreditamos na Ead com qualidade, que humaniza, que constrói o conhecimento de forma coletiva e forma cidadãos capazes de se relacionarem. Não podemos aceitar com naturalidade o formato em que a Ead que está sendo ofertada pela UFS, onde o conhecimento é transferido para os estudantes mediante, principalmente, o material apostilado produzido pelo professor conteudista, sem diálogo e comunicação. Desta forma, o estudante busca o isolamento estudantil e este fato custa-lhe dor e sofrimento.

Ao final, fica evidente que a UFS transferiu a Educação bancária tão criticada na Educação presencial por Freire para a modalidade a distância, perdendo a oportunidade de promover uma Ead diferente. Mais uma vez, defendemos que a qualidade da Educação não está nesta ou naquela modalidade e sim nas mãos dos sujeitos que a constituem.

Chamamos atenção para o fato de trazermos, nas considerações finais, algumas sinalizações de ações práticas para o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem no

que tange aos Sistemas de Comunicação e Avaliação adotados pela UFS na Ead, a fim de tornar ainda mais útil o nosso estudo.

Na próxima seção, continuaremos buscando descobrir possíveis tensões que têm afetado a qualidade dos cursos ofertados, a partir dos espaços que os primeiros licenciados das primeiras turmas estão ocupando no meio social, após concluírem esta formação.

5 O LUGAR DO PROFESSOR FORMADO NA MODALIDADE EAD NO CENÁRIO SOCIAL

Esta seção objetiva aprofundar o estudo sobre os cursos na Ead do Programa UAB no polo de Apoio presencial "Senador Júlio César Leite" em Estância - Sergipe, a partir dos espaços que os licenciados das primeiras turmas estão ocupando no meio social. Descrevemos, a partir de suas percepções, esta formação e os fatores que contribuíram para que estes poucos licenciados chegassem à conclusão dos seus cursos, a fim de descobrirmos novas tensões que tenham afetado a qualidade desta formação. Ao fim, mostraremos o lugar de onde falam, descobrindo os espaços já conquistados por eles, após a finalização desta formação.

Não pretendemos ter como foco a qualidade dos cursos ofertados apenas no que se refere à profissionalização dos seus egressos, pois, embora importante, não é suficiente; importa verificar se estes licenciados evoluíram enquanto seres sociais e enquanto cidadãos.

Vásquez fala sobre esta qualidade social:

> Essa qualidade social não determina completamente o comportamento do indivíduo, mas sim certas formas fundamentais deste, assim como seus limites. Mas, com isso, longe de eliminar-se a individualidade, esta adquire uma fisionomia própria. Desse modo, as relações sociais que se entrelaçam no indivíduo e as condições que criam as formas fundamentais de seu comportamento, não existem como algo supra-individual, pois se não podemos abstraí-lo da sociedade, tampouco podemos abstrair a sociedade- e, portanto, as relações sociais (VÁSQUEZ, 2007, p. 341).

Enfim, descobriremos que caminhos estes licenciados estão trilhando pós-formação. Desta forma, buscaremos entender o que eles têm feito daquilo que a sua formação lhes proporcionou e assim complementaremos nossa análise sobre a qualidade desta formação.

Os licenciados desta formação são estudantes trabalhadores, 88% conciliaram o ofício de estudante com suas funções laborais durante a trajetória acadêmica. De acordo com estudo de Souza Junior (2011), mais de 41% dos estudantes bem sucedidos nesta formação dedicam mais de 8h semanais para seus estudos. Estes licenciados dizem ter estudado, em média, 12 horas semanais para conseguirem concluir seus cursos.

Os estudantes formados nas diferentes licenciaturas apontam vários fatores eleitos para o presente estudo que contribuíram para a conclusão do percurso formativo, relacionados nos depoimentos: " Eu sonhava em fazer Geografia. Em segundo acho que foi a turma, a turma foi uma turma boa, que assim todo mundo era amigo (LICENCIADA 1 - Geografia, 09/03/2014).

> Foi persistência. Eu gostava muito da área. Eu não lia porque era obrigada a ler para fazer as provas para passar, mas também não era só questão da obrigatoriedade não. Eu gostava mesmo. Cada vez mais que eu pegava o livro, eu gostava daquela leitura e ia. Foi indo, foi indo, foi indo e eu conseguindo, graças a Deus me dei bem em todas as disciplinas e terminei meu curso. Foi uma coisa minha, particular minha, não teve nada assim que eu fizesse que eu me interessasse mesmo em terminar o curso. Foi uma coisa minha, eu coloquei na cabeça: se eu gostava, se eu queria terminar o curso, então eu tive aquela obrigação de cumprir o curso até o final e andei sozinha (LICENCIADA 19 - História, 16/04/2014).

> Eu sempre sonhei em ter o meu nível superior, eu sempre sonhei em concluir: isso então foi um dos fatores que eu acredito... o meu esforço também, porque se eu não tivesse força de vontade, mesmo que eu tivesse fazendo presencial, eu não ia ter sucesso. Presencial ou a distância, o aluno tem que ter consciência que ele precisa estudar. Não há sucesso, porque não tem como creditar isso somente ao professor. Eu acho que o fato de estudar em grupo também (LICENCIADA 2- Geografia, 09/03/2014).

> [...]eu entrei para ir até o fim e no tempo estipulado de 08 semestres, essa foi minha primeira coisa, eu estabeleci metas. Se eu fosse depender só da universidade, eu jamais... estaria formado há um ano, não é? A tenacidade do aluno e também o grande apoio que nós tivemos no polo... Tudo isso somado o esforço do aluno, o esforço do município, o esforço da universidade é que fez com que eu chegasse lá (LICENCIADO 7 - História, 06/08/2013).

O sonho de cursar o nível superior e o estabelecimento de metas e objetivos são citados, de forma acentuada, nos diversos depoimentos. A maioria dos licenciados aponta diferentes fatores, mas destacam a dedicação, a persistência e o sacrifício individual como determinantes para o diploma obtido: "em primeiro lugar a persistência, a vontade, o querer, o tentar ir mais longe" (LICENCIADA 8 - Geografia, 11/03/2014).

> Acima de tudo é a questão da dedicação. Essa minha conquista foi baseada em muito sacrifício, eu sacrifiquei toda a minha família durante os 05 anos da UFS. Eles não tinham final de semana, eles não tinham férias, meus filhos foram muito penalizados, mas eu tinha um objetivo. Eu sempre colocava isso à frente. Esse era meu objetivo e sempre coloquei que isso era importante. Mas eu estudava o tempo todo sozinha, contava com a ajuda de poucos tutores durante o curso e pesquisava, comprava livros, porque como eu não podia estar na biblioteca o tempo todo, sairia mais barato pra mim e passava o tempo todo estudando e pesquisando na internet, vendo questões semelhantes, então eu não tinha tempo. Desisti de vários concursos públicos por causa desses cursos, porque meu objetivo principal era estar regularizada neste momento. Eu passei esses cinco anos focada no curso de Matemática da UFS (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

> Eu consegui por persistência. Por determinação, porque eu queria uma graduação, e muitas vezes que eu pensei em desistir, conversava com minhas colegas e com o incentivo delas e conversando com algumas que desistiram, elas davam conselho para voltar, mas por persistência mesmo (LICENCIADA17- Geografia, 20/02/2014).

Não é verdade o dito popular que afirma que querer é poder; por trás dele muitas vontades se escondem a serviço de uma minoria dominante e, dessa forma, o não dito torna-se perigoso e se protege neste dito. Não se admite que uma instituição formadora deposite o êxito do percurso formativo apenas na vontade, no querer do estudante. Colocá-lo como único responsável pela aprendizagem é perverso, afinal os estudantes não podem estar entregues à própria sorte ou apenas à vontade e ao querer "chegar lá".

Os depoimentos vêm em conjunto: "a gente queria um suporte pra que eles cobrassem realmente aquilo que eles estavam ali oferecendo a gente e a gente não tinha suporte de nenhum da parte deles" (LICENCIADA 18- Geografia, 17/09/2013); "é uma faculdade que é você e só, você é o estudante, você é o aluno, você busca informações e é difícil de receber" (LICENCIADO 7- História, 06/08/2013).

Se é correto dizer que querer não é poder, é certo igualmente dizer que a vontade, apesar das incertezas de realização, pode contribuir com o movimento do futuro. Para Sacristán:

> Ao não assumir o destino e predestinação, o que ocorrer não estará escrito e dependerá do que queiramos, da representação que façamos do possível e do desejável, negando o que vemos como já dado. Podemos escolher mover-nos em direções determinadas. Nem a história, nem nossa biografia, terminarão enquanto pudermos aspirar a outras situações e nos movamos coerentemente na direção adequada. Evidentemente, querer fazer algo não significa poder fazê-lo, pois deve-se analisar a particularidade da situação em que se vai agir e ter um diagnóstico adequado de nossas possibilidades e da situação. Consequentemente no mundo do "pretendido", como é a educação guiada por projetos e utopias, não há seguranças, nem normas universais... sem essa vontade de ir mais além, o mundo não se moveria, o amanhã seria o mesmo que o hoje (SACRISTÁN, 1999, p. 36).

Esta vontade e dedicação baseadas no sacrifício, declaradas nos inúmeros depoimentos, foram decisivas para que os vinte e cinco estudantes formados no polo "Senador Júlio César Leite" pela UFS conseguissem chegar ao final do percurso formativo. Então indagamos: faltam vontade e dedicação nos 59 estudantes que ainda não conseguiram "chegar lá"? Estes ainda lutam para alcançar a conclusão nesta formação. A sensação de fracasso toma conta daqueles estudantes que não conseguiram ainda a terminalidade dos seus cursos:

> Sou uma pessoa fracassada, que já era para ter terminado, mas falta assistência, né? Assistência do CESAD, as complicações nas avaliações, porque os testes deveriam ser divididos... me sinto uma fracassada, mas não sou desistente ainda (LICENCIANDA 16 - História, 23/04/2014).

Apesar de reconhecer que a falha não está sem si, a estudante, ainda assim, sente-se fracassada e orgulha-se de não ter desistido como grande parte dos seus colegas. Usa, todavia, a palavra ainda para finalizar seu relato, não descartando a possibilidade da desistência, mesmo depois de 06 anos no curso. As indagações prosseguem: faltaram somente vontade, dedicação ou mesmo sacrifício na vida acadêmica dos duzentos e trinta e seis ingressantes iniciais que não permaneceram nesta modalidade, nesta formação, no polo em questão?

Uma universidade democrática não pode depender somente do bem querer e da dedicação individual do estudante. No momento em que decidiu politicamente criar um curso, a universidade é responsável por cumprir o seu papel: promover uma Educação com qualidade, estando disponível para subsidiar e acompanhar os seus estudantes do acesso à conclusão do curso. Quintas-Mendes, Morgado e Amante (2010, p. 265) dizem que "disponibilidade implica que o que é necessário ou desejável é obtido quando pedido, envolvendo por isso uma relação interpessoal com reciprocidade". Faltou reciprocidade.

Aproximadamente 66,7% dos estudantes que ainda permanecem nesta formação também atribuem o alcance do objetivo da formação superior à dedicação individual do estudante. Até que ponto devemos esperar que os estudantes assumam os problemas dos cursos? O mérito da conclusão não pode ser atribuído somente ao sacrifício e esforço individualizados. Nossa defesa aproxima-se de Romão:

> Partir em defesa do lema "aprender a aprender", além de ir de encontro do substrato da educação, provoca o esvaziamento do trabalho docente, bem como a secundarização do professor. Esta mentalidade difundiu-se no campo aqui em destaque e culminou para a emergência de um novo paradigma, consubstanciado no "aprender a aprender", centrado, portanto, na aprendizagem como a base do processo de formação. Importa desconfiar da valorização contida no lema "aprender a aprender" (ROMÃO e OLIVEIRA, 2010, p. 74).

Quanto àqueles que concluíram, outros fatores contribuíram para a finalização da sua formação e que são apontados em menor escala: o apoio recebido pelos colegas, a contribuição local do polo de apoio e os vínculos que conseguiram estabelecer entre os colegas, nos momentos iniciais dos cursos, com os encontros promovidos pelos professores tutores presenciais:

> O principal fator foi o apoio prestado pelos colegas de forma mútua, para enfrentar as diversas dificuldades decorrentes do curso. Em várias ocasiões, foi o trabalho em equipe que conseguiu fazer com que superássemos os desafios. Outro fator importante foi a ajuda dada por alguns professores e

> tutores que se esforçavam em fazer mais do que o exigido pela sua função, a fim de que alcançássemos os objetivos (LICENCIADO 3- Química, 16/11/2013).
>
> No meu caso as amizades que eu fiz durante o curso, algumas que já tinha e aí estreitam mais a afetividade e outras que, no decorrer do curso, a gente foi se conhecendo, foi fazendo amizade, então, quando uma pensava assim: tá difícil, eu não vou conseguir, a outra: não nós vamos seguir juntas, nós começamos juntas. Então, a amizade pra mim foi fundamental. (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).
>
> Desde o início eu tive a graça de achar uma parceira que se tornou minha amiga que foi M.L. e a gente tinha ali aquele compromisso de todos os dias eu ia pra casa dela, pegava nosso material e o que a gente tinha, íamos pesquisar na internet e em outros livros...o meu estudo era dessa maneira. A gente sentava nós duas e sempre ali pra prova, pra atividade. Uma sempre acompanhando a outra. Eu digo sempre: sem ela eu teria conseguido, mas com ela foi muito mais fácil, porque, realmente, foi companheira do primeiro período até o último (LICENCIADA 18 do curso de Geografia, 17/09/2013).

No primeiro relato surge a lembrança do esforço dos professores tutores. O vínculo estabelecido, embora poucas vezes citados, merece notoriedade.

Cobacho e Miravalles dizem:

> Precisamente la relación, lo más importante del processo, resulta a veces especialmente incómoda para professores/as que tienen verdadeiras dificultades em el trato personal y que ponenel acento de sutarea em el saber y no em las personas (COBACHO e MIRAVALLES, 2007, p. 33).

E dizem mais:

> Debemos llevar cuidado, por tanto, de que la virtualidade no se convierta em uma excusa perfecta para evitar o minimizar la relación com los alunos y priorizar los contenidos. Como señalábamos al comienzo, la educación virtual no sólo no puede prescindir de las relaciones personales, sino que tiene que disponer las estratégias y recursos necessários para potenciarlas al máximo, y estimular o compensar del modo que seael tipo de contacto que puede darse em cualquier outro tipo de modalidade (idem).

A Ead pode parecer um caminho atrativo para os profissionais da Educação que evitam relacionar-se com os estudantes, porém há o risco de se supervalorizar o conteúdo e esquecer da importância das relações para o processo de formação. Visão esta enganosa e nociva para qualquer processo educativo, principalmente em se tratando de formação de novos professores, quando a interação é imprescindível, o contato é necessário e os vínculos precisam ser estabelecidos. A formação, independente da modalidade, precisa ser plena, tanto quanto possível.

A maioria esmagadora também faz questão de enaltecer que a aprendizagem individualizada foi a marca desta formação, ainda que os projetos pedagógicos dos cursos da instituição formadora anunciem o contrário. Sentem a necessidade de externar, ainda que de forma sutil, as fragilidades da universidade no trato, sobretudo, com a centralidade no estudante. Mais licenciados falam sobre este assunto: "O curso foi a coisa mais acertada que eu já fiz, requer a nossa dimensão de autodidata. Você estuda mais, se planejar , se organizar e a cobrança é muito bem feita pelos professores e tutores da universidade" (LICENCIADO 20– História, 24/04/2014); " Eu acho que muita coisa dependeu muito de mim, porque se tivesse de levar em consideração só a questão da universidade, eu acho que eu ia sair um pouco deficiente, justamente por conta disso: ficou muito solto, muita coisa" (LICENCIADA 14- Química, 15/10/2013).

> [...] é um sistema de ensino que depende muito do aluno. Ele tem que ser autodidata, porque é ele e o material dele, mesmo tendo o tutor, o professor, que dê uma orientação ou outra, mas, no geral, o peso maior é o aluno. Então ele tem que ter essa habilidade de aprender sozinho, por isso que eu tive essa opinião que é um tanto quanto um sistema de ensino perigoso, porque você não tem aquele compromisso todo dia de horário e por outro lado você tem a comodidade de adequar os horários da sua maratona de trabalho, e chegando ao final, graças a Deus cheguei ao final do curso sem ficar devendo alguma disciplina em nenhum período, consegui concluir (LICENCIADO 16- Letras, 30/09/2013).

> O único suporte que eu tive em relação a professores e tutores foi no primeiro e segundo períodos com o tutor A.V., porque ele sim fez um papel que os professores deveriam estar fazendo: esclareceu as minhas dúvidas, sempre que eu precisei dele, estava ali me dando suporte e estava ali incentivando do começo até o final. Nós nos tornamos amigos, mas em relação aos outros professores, se dependessem deles, eu não tinha me terminado meu curso não, porque justamente eu não tinha esse suporte, essa iniciativa de dizer: não, vocês vão conseguir. Era muito fácil, uma vez na vida colocar lá na plataforma palavras de entusiasmo, mas era só isso que a gente tinha, então eu me formei com meu mérito e não por conta deles não (LICENCIADA 18- Geografia, 17/09/2013).

Os licenciados têm a consciência de que a Ead precisa de um perfil de estudante comprometido com a aprendizagem, principalmente nas condições que esta formação foi concebida e alimentada. Muitos incorporaram o pensamento da gestão e dos professores, intitulando-se autodidatas. Assim, conclui Romão:

> Diante dessas considerações, a autonomia do aluno não deve ser confundida *com autodidatismo* – "estudo livre dos autodidatas" nem com outros termos correspondentes, tais como "autodidaxia",

> "autoestudo" ou "trabalho individual", pois que são expressões utilizadas em outros contextos (ROMÃO e OLIVEIRA, 2011, p. 64).

E diz ainda: "Em educação, pensar sobre autonomia do aluno implica em aliar autonomia com dialogia. Se somente por meio do diálogo ocorre a comunicação, somente a partir desta comunicação o aluno é provocado para a crítica, para a autonomia intelectual" (idem, p. 65).

Esta centralidade do processo educativo somente no estudante é danosa e um tanto quanto perigosa, pois o professor perde a importância devida dentro do processo de construção do conhecimento. Parece confortável, para os profissionais da Ead, transferirem somente para os estudantes a responsabilidade do processo educativo, os quais precisam aprender sozinhos os conteúdos, independente do ensino.

Fica evidente que no percurso de formação dos primeiros estudantes da Educação pública a distância na cidade de Estância, em Sergipe, os estudantes caminharam sozinhos. Cada um foi obrigado a encontrar um caminho para driblar a solidão e buscar o conhecimento. Esta marca não pode ser confundida com a tão desejada autonomia buscada e pretendida na Ead, pois defendemos o que diz Romão:

> E na EAD vê-se tão somente a distância, não educação. Estudar com autonomia não é deixar o aluno entregue à própria sorte, nem limitar-se a resolver dificuldades de aprendizagem por ele apresentadas, mas, pelo contrário, demanda em criar condições de dialogia de modo a possibilitar a comunicação necessária na perspectiva de que "os estudantes sejam partícipes autênticos do processo" (ROMÃO e OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Os depoimentos revelam que os estudantes foram entregues à própria sorte. O professor tutor recebeu o papel limitador e restrito de ser apenas o "tirador de dúvidas" e mesmo assim não foi eficiente. O verdadeiro papel dos professores frente aos estudantes, seja da Ead ou não, é preciso "despertar o que dormita em cada ser humano como possibilidade", o que não se encontrou nesta formação (ROMÃO e OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Isso porque a autonomia faz sentido quando nas mãos dos estudantes está a decisão por dialogar ou não com os profissionais envolvidos na formação, o que pode ocorrer somente com os autores do material conteudista no momento das leituras, mas outras opções de diálogo lhes devem ser oferecidas, devem ser apresentadas como um convite irresistível.

Não há Educação sem comunicação, sem relação com o outro:

> Insistimos: el hecho educativo es profunda, essencialmente comunicacional. La relación pedagógica es em su fundamento uma relación entre seres que se

> comunican, que interactúan, que se construyen em la interlocución. Quien eshemos elegido la educación hemos elegido como base de nuestra actividad uma comunicación humana, uma relación com el outro. Nuestra profesión, está entramada hasta sus entrañas em la comunicación (APARICI, 2003, p. 82).

É no diálogo, na comunicação, na interação e na relação com o outro que os vínculos são estabelecidos. Os vínculos contribuem para o fortalecimento do processo educativo. O afeto facilita a aprendizagem.

A relação com o outro se revela nitidamente importante para garantir a permanência com conclusão destes estudantes nos cursos que escolheram. Este é um ponto de elevado desafio na Ead, pois é na relação afetiva com o outro que se estabelece a relação de encorajamento. Sobre o afeto, Belloni diz:

> O primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância refere-se, portanto, mais a questões de ordem socioafetivas do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos; mais estratégias de contato e de interação com os estudantes do que com sistema de avaliação e de produção de materiais (BELLONI, 2012, p. 48).

Infelizmente, percebe-se que as instituições formadoras ainda não investem o necessário nas questões de ordem socioafetivas, conforme a autora aponta. Este depoimento não está só: "Contato físico não tem. E vínculo pior, porque como dizem: é a distância, cada um faça seu papel" (LICENCIANDA 12 - História, 23/04/2014).

Poucos estudantes, desta formação, tornaram-se licenciados. A gestora F comenta sobre esta situação:

> As pessoas entram no curso com objetivos muito variados. Tem gente que entra porque quer ter um vínculo com uma universidade, precisa ter uma carteirinha de passe, tem gente que entra porque acredita que vai ter um edital de transferência interna e que vai poder ingressar por esta via mais facilmente no ensino presencial... Às vezes tem gente que entra porque realmente precisa de um curso que tenha um horário mais flexível, né? Porque é um curso que é mais adequado a sua situação de vida, porque precisa, gosta, tem mais afinidade com o estudo individualizado, tem enes motivos, então assim os motivos determinam a permanência ou não. Então se você já entra num curso que você não acredita, você não vai permanecer. Eu acho que esse é o motivo principal, por parte dos alunos. E quando estes alunos já têm essa mentalidade e encontram pessoas que incentivam, tutores e professores que incentivam isso, né? Aí aumenta, dá mais motivos pra ele sair. E houve casos, muitos casos de tutores e professores... que estavam ali para incentivar a permanecer, mas ia incentivar os alunos a saírem, diretamente. Eu não estou falando indiretamente não, teve caso de tutor aqui que já diz ao aluno: você aqui nunca vai terminar um curso de Física a distância, porque isso não existe. Tem casos assim e eu estou lhe dizendo isso porque isso está por escrito, as pessoas mandam suas mensagens por escrito, né? Se você está... muito interessado no

> curso e você não consegue ter um retorno de uma dúvida ou se você só tira zero nas provas por motivos diversos ou se você encontra um tutor que lhe dá uma resposta péssima sobre um conteúdo que você precisa muito, você vai ficar? Tem alunos que dizem "eu vou sair desse curso, porque eu não posso perder tempo". Tem gente que diz: "eu não vou perder tempo". Pronto se você tem um aluno que quer muito fazer o curso, mas que não consegue pegar disciplinas, porque as ofertas são limitadas, ele é um bom aluno , mas vai dizer: "não, eu tenho outras opções e realmente hoje todo mundo tem muita opção em termos de ensino superior". Claro que ele não fica, os alunos têm muitas opções, quem fica é porque quer ou porque é insistente, mas quem sai não é simplesmente porque o polo não tem computador, nem porque avaliação é ruim ou porque os tutores, não! Quem sai é uma série de fatores, é isso que eu quero dizer. São muito variados (GESTORA F, 14/03/2014).

A gestora faz um bom panorama de fatores que contribuem ou não para a permanência destes estudantes na formação, que partem desde as motivações individuais de cada um às falhas do funcionamento do programa em Sergipe, como a postura de professores e a presença de ações travadas de gestão. Os estudantes vencem pela persistência. Sabe-se, porém, que não basta insistir e, portanto, a conclusão de um curso não pode depender somente dos estudantes.

E ela conclui afirmando que só fica na formação quem quer ou é insistente. Concordamos com esta última hipótese levantada pela gestora. Muitos queriam ter chegado ao final; poucos, todavia, foram persistentes o suficiente para vencerem sozinhos as tensõesmal resolvidas encontradas nesta formação de professores. Um curso não pode contar apenas com o esforço individualizado do estudante para alcançar a sua terminalidade. O gestor B também fala sobre estes números:

> A gente tem formado nestes últimos três anos as pessoas que têm atingido a condição de formatura. Não pense também que o fato de você ter sessenta, setenta, oitenta pessoas se formando numa área nova é pouco, não é. Faça um levantamento e verifique áreas clássicas quantas se formam e a retenção que tem aí, né? Considerando o tempo que existe em termos presenciais, faça uma estatística honesta pra vê as coisas e as pessoas que têm saído formadas, o que têm conseguido no mercado de trabalho: tem feito seus concursos têm passado, enfim, algumas pessoas já na rede privada, em algum outro tipo de trabalho e se não absorveu todo mundo ainda é porque não absorveu todo mundo de modalidade nenhuma, então o que eu acho é que há boas perspectivas. Espero que se consolide. A gente está numa fase de consolidação, de institucionalização da Ead dentro das universidades com propostas novas e muitas vezes sofre um pouco com essas questões de financiamento, mas não é só na Educação a distância, ´qualquer área de conhecimento que tem o selo de social: a Saúde, a Educação, que sempre sofreram as mazelas mais de perto de programas de governo (GESTOR B, 23/05/2014).

Causa-nos assombro a naturalidade com que a gestão maior trata os primeiros resultados coletados com o Programa UAB no estado: seja na retenção, como no número de licenciados

que chegam ao final da formação, seja justificando os números como satisfatórios, seja comparando aos piores números e quadros da Educação presencial.

Durante esta entrevista, em vários momentos, a Ead é comparada à Educação presencial, sempre para justificar suas falhas e pautado em cenários desfavoráveis da Educação presencial. Se a Ead poderia se construir em moldes diferentes, renegando os "velhos" vícios e fragilidades da Educação presencial, pelo contrário, ela está servindo para justificar as falhas repetitivas da Ead promovida pela UFS.

No tocante ao levantamento citado pelo gestor para saber que espaços os novos licenciados têm ocupado profissionalmente no meio social, falaremos ainda nesta seção.

Quando perguntamos se a formação oferecida foi de qualidade, a unanimidade quase se fez presente: "Eu me sinto qualificado, à medida que eu concluí o curso, mas assim, eu acho que, acredito que a experiência mesmo de prática você adquire só com o tempo, né" (LICENCIADO 11 - Química, 04/04/2014)?

> [...] A gente estudando Ead, a gente busca o nosso conhecimento. Eu acho que a informação é maior, o conhecimento é maior, eu acho que se aprende muito mais no curso a distância do que num curso presencial. Eu me sinto preparada (LICENCIADA 21- Letras Português, 28/04/2014).

> Acredito que é curso de qualidade e foi por isso que eu continuei fazendo essa graduação A distância, porque eu primo e prezo pela qualidade, porque eu sou uma professora, já tenho uma graduação de Pedagogia. Se eu percebesse que não tinha uma qualidade nesse curso eu teria desistido, eu teria procurado fazer outros cursos. Como eu disse: eu prezo pela qualidade (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

Todos fazem questão de evidenciar a sua preparação e a qualidade dos cursos ofertados. Após anos e anos de dedicação em uma formação quase solitária e sofrida em busca do conhecimento, faz sentido esta exaltação por parte daqueles que conseguiram chegar ao objetivo final.

Mas, embora cientes de sua qualificação como professores, não há como deixar de lado a sensação de solidão, de abandono. Eles expressam a sua indignação por chegarem aos seus objetivos apenas por seus méritos, às custas de muito sofrimento, sacrifício e abandono. São muitas as tensões encontradas no percurso de formação, mas, talvez, a maior delas foi o entendimento sobre presença e ausência nos cursos da Ead. Isso evidencia que a adjetivação a distância foi deturpada e os profissionais envolvidos, em sua maioria, mantiveram-se distantes dos seus estudantes, prevalecendo a ausência. Não houve espaço para a presença marcante, ainda que distante.

Compreende-se que, após anos de sofrimento, seja justificável que os licenciados queiram enaltecer o mérito dos poucos que conseguiram concluir a formação.

Mais licenciados caminham na defesa dos cursos:

> O ensino era de qualidade, eu oriento qualquer pessoa a fazer um curso a distância, até porque uma universidade aberta ela instiga o aluno a procurar conhecimentos, então eu me sinto preparada pra atuar numa sala de aula através da universidade aberta, eu me sinto sim (LICENCIADA 25- Letras Português, 06/05/2014).

> O curso teve qualidade equiparada ao curso presencial, principalmente conforme depoimentos de alguns professores que falaram que o nosso aprendizado, várias vezes era superior ao de alunos do curso presencial. Em vista disso. Acho-me preparado para exercer a profissão, embora não esteja fazendo isso atualmente (LICENCIADO 3- Química, 16/11/2013).

Ao mesmo tempo em que estes primeiros licenciados enaltecem a qualidade dos cursos, não perdem a oportunidade de deixar o registro das dificuldades enfrentadas e de dizer que a universidade pode fazer mais pela formação:

> O curso de História da Universidade Federal de Sergipe administrado pelo CESAD que é o curso a distância, eu posso afirmar veementemente que é de qualidade... porque é um curso que abrange todo o conteúdo de um curso de licenciatura em História e que não deixa a desejar para o aluno que queira aprender. Eu posso afirmar que mesmo com todas as dificuldades, porque nós somos do primeiro período... somos os cobaias mesmos (LICENCIADO 15- História, 14/01/2014).

> Com a formação em Matemática eu percebo uma confiança maior nos conteúdos. Eu não tinha esse conhecimento mais profundo. Claro que houve uma melhoria do meu trabalho em sala de aula. Eu percebo isso claramente no meu lidar com os conteúdos, até mesmo em Física que foi meu sofrimento na faculdade, pela falta de apoio. Eu tenho uma turma de Física no Ensino Médio e eu percebo que hoje eu consigo trabalhar melhor, apesar de ter sofrido muito para poder aprender. Você aprende os conceitos novos que são os corretos. Apesar do percurso não ter sido cem por cento bom, a gente aprende muito e eu aprendi muito neste percurso (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

> Sim, apesar de todas as dificuldades, de todas as falhas do sistema, o curso é de qualidade... me sinto preparada, porque eu me dediquei, procurei, pesquisei e o pouco que eu tive de suporte de apoio dos professores serviu para a minha formação, mas é sim um ensino de qualidade e que os profissionais que saem dali estão capacitados sim para irem para uma sala de aula, se assim desejarem (LICENCIADA 18- Geografia, 17/09/2013).

> Eu acho que é válido, é de qualidade, agora teria que ter algumas modificações. Da maneira que está, acredito eu. Quando iniciei, eram 50 alunos colegas meus e eu tenho certeza que hoje quando a gente vê se forma 5, 6 pessoas. Num curso de História que a gente sabe que isso acontece nos

> cursos de Matemática, de Química, de Física, né? E nunca em um curso de História que a gente imagina que vai se formar mais e já se perderam assim os colegas...faltou alguma coisa. (LICENCIADA 19- História, 16/04/2014).

A UFS conseguiu imprimir em seus cursos um currículo de conteúdo denso, igualmente comparado aos selecionados na Educação presencial. Alguns licenciados, porém, quando falam da sua preparação, não citam apenas de forma sutil as dificuldades enfrentadas, optam por fazer críticas fortes à instituição formadora: "Pra mim a UFS dá o mínimo e cobra o máximo" (LICENCIADA 17 - Geografia, 20/02/2014);

> O curso em si não ofereceu tantos meios pra gente se preparar, mas as pessoas reagem de forma diferente. O fato da universidade não oferecer, me fez correr atrás, então eu me sinto preparada pelo fato de ter sido órfão de pai e mãe: eu fui buscar conhecimento (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).

O primeiro relato traz uma opinião marcante que tenta resumir o percurso formativo repleto de tensões que tiveram que trilhar. Já o segundo afirma que foi o sofrimento provocado pelas falhas da universidade que a fizeram buscar sozinha a preparação almejada. Falhas estas que podem ser citadas: a ausência de acolhimento durante todo o percurso formativo, falta de estrutura do CESAD, a adoção de um sistema de comunicação defeituoso e de um sistema de avaliação antidemocrático, dentre outros já explicitados em outras seções. A licenciada 1 consegue representar a sensação dos demais quando a descreve como "órfã de pai e mãe", o que a fez reagir de forma diferente, fazendo-a trilhar sozinha, ainda que de forma sofrida, os caminhos da formação pretendida.

Neste movimento de seguir em frente, muita coisa mudou na vida destes trabalhadores, hoje licenciados. A licenciada 2 em Geografia representa bem os licenciados com seu relato:

> Olhe da minha vida financeira melhorou muito porque quando eu era professora polivalente eu tinha um salário e agora eu tenho outro... fazer este curso me ajudou muito, engrandeceu muito o meu trabalho e melhorou a minha realidade muito... Estou separada há um tempo, fiquei com duas filhas, como a maioria no Brasil: todas as mulheres são pai e mãe, chefe de casa. Tive dias aqui em casa que eu não tive o que comer e a minha vida vem mudando. Eu já tenho uma realidade que eu não tinha, já me possibilitou isso. A universidade contribuiu muito, essa graduação ela melhorou muito o meu trabalho... Quando a pessoa não tem formação sempre ela encontra quem lhe passe a perna e isso não acontece mais. Eu já consigo me defender... Dou crédito aos meus estudos (LICENCIADA 2 - Geografia, 09/03/2014).

A depoente, emocionada neste momento em que suas lembranças foram aguçadas, mostra que, com seus estudos, está conseguindo progredir financeiramente e sustentar a sua família. Esta formação trouxe dignidade, enquanto cidadã.

Para os licenciados, a Ead foi uma das portas de entrada para a melhoria da sua qualidade de vida. A grande maioria é categórica em dizer quão importante foi esta formação para que mudanças significativas acontecessem em suas vidas.

Para 72% licenciados esta foi a primeira graduação. Cerca de 16% já eram professores com formação em nível superior. Muitos fazem planos para futuros em busca de novas formações:

> [...] estou fazendo uma pós-graduação na área de Novas Tecnologias do Ensino. Ano que vem devo estar pleiteando o Mestrado na própria Universidade Federal... Fiz alguns cursos de atualização de 40h, 60h, de 80h na Fundação Getúlio Vargas na área de Ensino Superior, foi um curso apenas de conhecimento do Ensino Superior... Eu viso agora no próximo ano pleitear um Mestrado e não quero parar por aí não, porque eu quero chegar ao Doutorado ainda, pode ser que eu chegue lá de bengala, mas eu chego (LICENCIADO 7- História, 06/08/2013).

> Daqui pra frente é estudar mais. Não pretendo parar de estudar, fazer um mestrado, um doutorado. Quero estudar, né? Eu acho que não existe uma época em quem o ser humano pretende parar de estudar, né? Tem que manter a mente sempre ativa (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2104).

> [...] as minhas perspectivas para o futuro é entrar em um mestrado. Estou me preparando de forma mais precisa, pra que daqui a dois anos eu consiga alcançar um mestrado, seja na Universidade Federal de Sergipe, que é o almejado, tem também a de Pernambuco, que é curso de Mestrado muito bom também, valorizado na região, que é Nordeste (LICENCIADO 15 - História, 14/01/2014).

> Eu consegui passar no Mestrado presencial da UFS. Estou tentando me organizar, porque não é fácil eu consegui me organizar, provavelmente eu terei que me afastar do Estado de Sergipe para estudar. É muito difícil cursar presencialmente. São sucessos que vieram com a universidade". (Licenciada 13 - Matemática, 24/04/2014).

É comum, nos falares dos licenciados, a vontade de seguir rumo a novos estudos. Ainda que contraditório, esta formação repleta de tensões que ocasionou um percurso turbulento e amargurado para os primeiros estudantes, conseguiu despertar em seus licenciados o gosto pela busca do conhecimento. A cidadania plena, tanto quanto possível, perpassa pela busca de informações. Um efeito positivo notado no pensamento dos entrevistados.

A licenciada 13 em Matemática já está matriculada na própria UFS no Mestrado em Matemática. Esta é a sua segunda formação em nível superior. Um forte sinal de que estes estudantes podem trilhar um caminho acadêmico promissor em sua trajetória futura.

Muitos outros licenciados sinalizam a validação destes cursos, quando em menos de dois anos de conclusão já conseguiram ser aprovados em concursos públicos para sua área de atuação. A profissionalização dos estudantes é uma das finalidades da Educação superior. Dos 25 licenciados frutos desta formação, 32% (8 para 25) já foram aprovados em concursos públicos na área de sua formação, sendo que metade (4 para 25) destes aprovados dentro das vagas ofertadas. São eles: "Prestei concurso para o Estado da Bahia em 2011, ficando em primeiro lugar na minha região. Não assumi por ainda não ter concluído o curso" (LICENCIADO 3- Química, 16/11/2013).

> Ao terminar o curso já fui aprovada em dois concursos, já estou atuando em um. Eu fui aprovada no concurso de Estância, fui aprovada no concurso de Itabaianinha e outro da Bahia e estou atuando no concurso de Itabaianinha já como professora de Geografia. No de Estância eu fiquei numa das primeiras excedentes, e na Bahia eu entrei nas vagas, mas não assumi pela distancia. Fui convocada, mas não assumi. Ah eu passei também no de Aracaju, só que não fui chamada ainda (LICENCIADA 5- Geografia, 09/03/2014).

> Eu fiz o concurso do estado aqui, depois fiz o concurso do estado da Bahia e fiz outra seleção que teve agora lá na Bahia e passei nos três. Só que, infelizmente, fora do número de vagas, mas não muito distante. E assim eu puder perceber que se não fosse devido a universidade, eu não tinha teria toda informação pra fazer o concurso. Os três foram na área de Química. Quer dizer, o de lá do estado da Bahia eu fui chamada, mas não pude assumir, porque não tinha concluído ainda, estava ainda no 8º período. No concurso do estado de Sergipe tinha cinco vagas e fiquei na vigésima quarta colocação(LICENCIADA 14- Química, 15/10/2013).

> Eu fiz três concursos e passei em dois. Passei no último concurso do estado de Sergipe, vaga 30 para a DEA em Aracaju. É uma boa colocação. Inclusive os mestres que foram meus tutores estão bem perto de mim... Recentemente passei no concurso do estado de Alagoas para professor titular de História, dentro das vagas. Eu fiquei em 9º lugar. Em Arapiraca eu não passei e digo o porquê. Eles chamaram 9 pessoas e eu fiquei na vaga 12 (LICENCIADO 20- História, 24/04/2014).

> Já participei de três concursos na área e fui aprovada nos três. Teve o de Estância, o de Itabaianinha e o de Lagarto. Teve o do estado também. Nos quatro eu fui aprovada. Sendo que em Lagarto eu fiquei em 4º e em Itabaianinha segundo lugar. Nos outros eu fiquei mais distante. No estado eu fiquei em 35º lugar e no de Estância eu fiquei bem distante, mas foi muito fundamental, porque o conhecimento que a gente acumulou nesse período que a gente passou na Universidade foi fundamental, pra que a gente se saísse bem, pra que a gente venha conquistando um espaço. As universidades estão jogando aí duas vezes no ano professores capacitados uns mais que outros, então, não está fácil. A gente sabe que é uma área crescente, mas não é fácil de se entrar, porque também a concorrência é alta e grande. Muitos problemas tivemos. Com todas as problemáticas, foi de grande valia sim. (LICENCIADA 1- Geografia, 09/03/2014).

Dois destes licenciados já são novos professores da rede pública de Educação. Estão contribuindo com a Educação básica do nosso país. Os licenciados em Química e História não assumiram, um porque quando convocado ainda não tinha terminado o seu curso, o outro pela distância que o fez desistir de assumir o concurso público.

Mais licenciados desta formação têm alcançado boas colocações nos concursos públicos e com o tempo ainda podem ser convocados. São eles: "Eu fiz concurso público na cidade de Estância passei, fiz concurso público do estado passei, estou lá na fila de espera, de chamada, mas passei... é... não vi que era difícil. A universidade me ajudou muito para poder passar nesses concursos" (LICENCIADO 7- História, 06/08/2013).

> Estava no último período, então me inscrevi pro concurso e consegui a sétima colocação, inclusive, estou como segundo excedente... Esse concurso do estado foi o último concurso da região, então os outros concursos de prefeituras vizinhas não aconteceram de um ano pra cá, não teve mais nenhum concurso para professor de História, então certamente eu não fiz nenhum outro concurso. Mas eu fiz uma seleção há pouco tempo para tutoria do curso Gênero e Diversidade na Escola na UFS e eu consegui, então, hoje eu sou tutor da Universidade Federal de Sergipe (LICENCIADO 15- História, 14/01/2014).

Exatamente 40% (10 para 25) deles atuam na função de professor em sala de aula na área de sua formação. Aproximadamente 44% (11 para 25) já conseguiram progredir na carreira ou ajustar sua situação funcional graças à conclusão desta formação.

Mais sinais aparecem a favor dos resultados encontrados com esta formação. Outros tantos licenciados conseguem regularizar sua carreira na rede pública de ensino ou estão próximos de migrarem para o trabalho docente por área:

> Antes de começar a universidade eu trabalhava na área. Durante eu fui contratada como professora, porque antes eu não podia. Só que eu não podia ser contratada com o meu nome. Depois do diploma eu pude ser contratada pelo meu nome. Primeiro contrato que eu pude ser contratada pelo meu nome na área de exatas, na área de Matemática, pois no município não tem Química, pois é ensino fundamental. O campo se abriu muito, porque antes eu não tinha nível superior e agora tenho(LICENCIADA 14- Química, 15/10/2013).

> Procurei fazer Geografia justamente para eu conhecer, compreender o nosso Brasil, o nosso mundo, ou seja, conhecer a nossa localidade, a nossa região. Enfim de modo global saber as dificuldades, as complexidades, conhecer os diferentes tipos de vida. É um curso extremamente rico... Eu ainda não migrei, eu continuo ainda no Fundamental Menor, mas no próximo ano eu pretendo migrar pra Geografia. Por que não migrei? Eu estou fazendo parte aqui no município de Estância do PNAIC, então eu não quis abandonar que são dois anos, mas no próximo ano eu pretendo migrar (LICENCIADA 6- Geografia, 23/09/2013).

> A partir do 5º período de História, eu vim dá aula de História aqui no Leonardo Gomes de Carvalho Leite, porque eu já era aluno do curso de História e minha primeira formação era Pedagogia, então esse curso espaço ficou garantido pra mim, de modo que, segundo as orientações da própria Secretaria de Educação do Estado eu estou habilitado e com direito de dar todas as aulas do Ensino Fundamental na área. Hoje eu já sou titular de História da Rede Estadual de Educação do Estado de Sergipe e eu devo isso a essa nova graduação. (LICENCIADO 20- História, 24/04/2014).

> Consegui minha regularização funcional no estado de Sergipe, já que eu trabalhava com Matemática pela experiência que eu tinha na área. Hoje, claro que eu me encontro numa situação muito mais confortável. Não vai chegar um professor na minha escola e vai dizer assim: essa vaga é minha porque você não tem formação na área. Isso me deu uma tranquilidade muito maior pra trabalhar (LICENCIADA 13- Matemática, 24/04/2014).

Alguns conseguem crescer na sua carreira profissional:

> Mudou minha vida depois da graduação. Eu já trabalho nesse ramo da educação como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e depois da graduação eu consegui melhorar o meu cargo. Hoje eu estou na direção da creche, devido a graduação de Letras Português(LICENCIADA 23- Letras Português, 06/05/2014).

> Hoje eu trabalho mais fazendo ofício na Prefeitura Municipal de Estância, não é dentro da sala de aula, mas eu estou, realmente, é redigindo texto, fazendo roteiro de cerimonial, tudo que tem a ver com o curso de Letras, graças a graduação (LICENCIADA 21- Letras Português, 26/10/2013).

Com a conclusão desta formação, outros espaços sociais são ocupados pelos licenciados:

> Eu coordenava e dava aula polivalente...aí me deram pra dar aula de Geografia no Ensino Fundamental. Esse ano iniciou o projeto do Ensino Médio, então... me escolheram... Os alunos gostam, é esclarecedor pra eles e... eu tenho duas alunas que querem seguir no ramo da Geografia. Entendeu? Então, pra mim, isso é satisfatório. Não sou em quem comento, são os pais... Nas minhas aulas de campo sou muito bem elogiada. Eu acho que estou fazendo o meu papel. Na avaliação da cidade, eu moro numa cidade pequena, todo mundo comenta e eles confiam a educação dos filhos deles a mim e os meninos me adoram. A prova disso é que eles vão fazer concurso e estão conseguindo... Na semana passada, o aluno do Ensino Médio chegou no concurso que fez da polícia e acertou todas as questões de Geografia, então eu acho que essa universidade me deu esse respaldo (LICENCIADA 2- Geografia, 09/03/2014).

> Este ano eu iniciei mesmo na área e estou iniciando, na verdade, na área de Ensino. Hoje eu leciono Química e Física num colégio particular de Estância, na série do 9º ano do Ensino Fundamental II. Estou iniciando um curso de pós-

> graduação em Docência do Ensino Superior (LICENCIADO 11- Química, 04/04/2014).
>
> Eu fiz uma seleção há pouco tempo para tutoria do curso Gênero e Diversidade na Escola na UFS e eu consegui, então, hoje eu sou tutor da Universidade Federal de Sergipe. Então, com este diploma, com essa formação, eu já alcancei a tutoria. Os concursos que virão, que estou atento também, certamente é coisa de tempo, é questão de tempo também ser aprovado, porque o curso foi de qualidade, tudo que foi, que abrangeu na graduação, na grade curricular, está dentro do conteúdo exposto em cada concurso público, seja na esfera estadual ou na municipal (LICENCIADO 15- História, 14/01/2014).

Os licenciados souberam tirar proveito daquilo que fizeram deles nesta formação, estão conquistando novos espaços sociais. E percebemos com seus relatos a confiança de passar a ser um concursado em suas áreas específicas. Mais formados caminham nesta mesma direção:

> Eu trabalhava no setor vigilante e no administrativo. E também no cartório como administrativo e hoje eu tenho uma outra situação. A pessoa me identifica como professora, o salário melhorou, condições de vida, com certeza me colocou numa classe melhor na sociedade (LICENCIADA 5- Geografia, 09/03/2014).
>
> Eu trabalhava de agente de endemias no município de Itabaianinha. Atualmente eu estou como já falei, em Cristinápolis dando aula no colégio Maria Nilza do 6° ao 9° ano, até então não fiz uma pós mas pretendo começar um mestrado e logo um doutorado eu tenho capacidade pra isso e estou aí pra os novos desafios que a vida tem a me oferecer (LICENCIADA 18- Geografia, 17/09/2013).

Já para alguns licenciados, os espaços profissionais continuam estagnados: "Hoje, atualmente eu sou servidor público, eu atuo no cargo de Guarda Municipal. Trabalhando doze por trinta e seis horas, que é um dia sim, um dia não" (LICENCIADO 12- Geografia, 12/03/2014). "Na área de Geografia não houve mudança, porque eu ensinava o que hoje eu ensino, que era infantil, eu continuo. Queria, né? Queria Geografia" (LICENCIADA 22- Geografia, 06/05/2014).

> Mudou minha vida na questão de conteúdos, de formação. Hoje eu sou formado em Língua Portuguesa... Toda formação é importante para o seu currículo e pesa em qualquer segmento que você vá e, principalmente, dentro da área. Em grande parte o convite para que eu fizesse parte da Academia Estanciana de Letras foi pelo meu histórico que eu tenho dentro da cultura literária, mas uma formação superior em Língua Portuguesa também contou como fazendo parte do meu currículo. Eu gostaria de colocar que esta formação também me ajudou bastante no que diz respeito a minha arte: eu sou poeta, escritor e esta formação em Língua Portuguesa ajuda você a desenvolver a forma de escrever, a forma de pensar e de colocar as ideias(LICENCIADO 16- Letras Português, 30/09/2013).

> Na minha profissão nada mudou, porque eu não estou exercendo o cargo, não consegui nada ainda. Deixei meu currículo, mas não consegui nada, então não mudou nada ainda na minha profissão durante este tempo que eu estou formada (LICENCIADA 17 - Geografia, 20/02/2014).

O terceiro relato, apesar de mostrar que os conhecimentos adquiridos contribuíram para o aperfeiçoamento da sua arte, ainda não conseguiu alavancar um processo de mudança de espaço profissional na sociedade. Já o primeiro, o segundo e o quarto relatos afirmam que o espaço social onde os licenciados exerciam sua profissão antes da universidade continua o mesmo. Exatamente 52% (13 dos 25) dos licenciados ainda não conseguiram avançar na vida profissional devido à formação.

Mais alguns licenciados também permanecem ocupando os mesmos espaços que dantes: "Não atuo na minha área ainda não. Hoje eu estou na secretaria de Educação, não na minha área, que é o que eu almejo. Quero atuar no conhecimento que eu fui buscar. Hoje trabalho na parte de arquivo" (LICENCIADA 10, Geografia, 23/01/2014); "Eu não consegui ainda lecionar, mas já fiz o concurso do estado, só que eu não consegui passar, porque não atingi a média que eles exigiam, cheguei perto, mas não consegui" (LICENCIADA 24 – Letras Português, 16/04/2014); "Ainda não prestei concurso na área, mas quando eu ainda fazia o curso de Letras ... eu consegui um estágio devido ao curso que eu fazia, em Indiaroba, no SESC, na sala de leitura. Hoje eu sou recepcionista em uma clínica" (LICENCIADA 25 - Letras Português, 06/05/2014).

> Não consegui ainda lecionar Português, porque há dificuldades no mercado de trabalho. Agora em termo de aprendizagem ajudou bastante. Eu acho que eu aprendi mais, tive mais resultado na UFS do que quando eu fiz Pedagogia, entendeu? Porque eu sei, eu estudava muito. Ou estudava ou não conseguia. Eu lecionei 12 anos tanto no município e no estado até 4° ano (LICENCIADA 9 - Letras Português, 23/10/2013).

> Ainda não prestei concurso na área, porque não achei uma oportunidade que seja atrativa em termos de localização e também financeiramente falando. Por que se deslocar para locais muito distantes é muito complicado para quem não tem estrutura alguma naquele lugar de destino. Já tive até oportunidades de trabalhar com contratos, porém, preferi não aceitar pois não quero me desligar de um emprego fixo e concursado para trabalhar sem garantias. E abandonar um emprego fixo nesse caso, para ir se aventurar nessa jornada é mais difícil ainda, pois traz muitas incertezas (LICENCIADO 4 - Geografia, 18/08/2013).

O relato da licenciada 9 de Letras Português traz um caso atípico: ela é professora em duas redes de Educação, porém é afastada pelo Instituto Nacional de Seguridade Social- INSS; a sua graduação foi mais uma conquista para a sua realização pessoal. O segundo relato traz uma licenciada que durante o percurso formativo trabalhava no comércio local e pediu para ser

afastada da empresa, estando no momento sem exercer trabalho remunerado. Já o último licenciado fala do espaço de motorista concursado do seu município e diz que fazer concursos em outras cidades termina sendo um caminho incerto para quem já é concursado.

Uma voz que contraria as finalidades do Programa UAB é representada por aqueles que usaram esta oportunidade para alcançar outros sonhos que se distanciam da atuação docente. Representam esta vontade:

> Eu agora estou pretendendo começar uma pós de educação já que eu estou dentro da área, mas eu também já me matriculei no curso de Direito e eu sempre desejei fazer Direito. Como já estou na área de Educação, não quero abandonar, quero dar continuidade (LICENCIADA 5 - Geografia, 09/03/2013).

> Atualmente não trabalho mais na área da educação, mas o fato de eu ter o curso superior já me abriu algumas portas no meu trabalho atual. Não faço mais concurso na área por estar bem empregado em outra área, também por concurso. Atualmente trabalho no Banco do Brasil na função de assistente de negócios (LICENCIADO 3- Química, 16/11/2013).

> A educação serviu como uma escada, porque eu queria mesmo era fazer um curso de Química Industrial... Estou fazendo Química Industrial na UFS pela manhã, entrei pelo ENEM, que fiz no ano retrasado. Fiz ENEM, aí consegui entrar normal, aí eu fiz equivalência de disciplinas, entrei em processo de equivalência, aí consegui todas em comum. Eu gosto muito da área de educação, eu sempre me dei bem assim, mas o meu sonho nunca foi me aposentar como professora. Eu quero, gosto de estar, mas com o tempo eu quero mudar pra outra área... Eu vi que a Licenciatura ia me servir como escada, aí eu optei primeiro pela licenciatura e como era pela universidade federal que sempre foi meu sonho fazer um curso pela universidade, eu consegui (LICENCIADA 14 - Química, 15/10/2013).

Estes relatos sinalizam que alguns licenciados não pretendem permanecer na área da Educação. Uma notícia ruim para o programa que pretende diminuir o déficit histórico de professores qualificados para que possam atuar na Educação básica, conforme já apresentado no capítulo I. Dois dos três licenciados em Química desta formação não pretendem permanecer na área educacional. Muitos estudantes, todavia, mudaram as suas vidas por causa desta formação.

O último estudante citado diz que a Educação serviu como uma escada, cuja subida possibilita, para muitos, descobrir o seu lugar de professor no cenário social. Não um lugar qualquer, onde se chega ao acaso, sombrio e sem perspectiva, mas um lugar consciente, alcançado por meio da Educação, mesmo que esta seja feita por aprendizagens individualizadas. E o substantivo Educação é uma das grandes possibilidades de mudança de ordem pessoal e social, independente das adjetivações que lhes querem conferir.

Os licenciados mostraram que foram além do que fizeram deles durante o percurso de formação, pois souberam fazer bem daquilo que deles foi feito.

Muitos já se tornaram professores atuantes da Educação básica do nosso país. Todos demonstram que cresceram enquanto pessoas e profissionais e, portanto, evoluíram enquanto cidadãos, ampliando a sua visão de mundo e de homem. Estes não são mais os mesmos de antes, demonstram que muita coisa mudou.

Para esta seção, finalizamos com o depoimento da licenciada de Química que expressa uma fala relevante muito quando diz: "[...] eu me sinto preparada por causa da UFS, eu me sinto sim, mas a universidade pode oferecer mais" (LICENCIADA 5 - Química, 09/03/2014).

Com base na descoberta dos espaços ocupados pelos licenciados desta formação, fica evidente que a UFS conseguiu sinais positivos de resultados qualitativos. O que nos inquietam são os caminhos percorridos por estes estudantes durante o itinerário formativo, não por opção, mas sim por falta delas. A falta de habilidade em lidar com as tensões apresentadas durante o percurso pelos sujeitos envolvidos afetou a qualidade dos serviços prestados.

Os cursos ofertados, no entanto, têm conseguido transformar a vida da classe trabalhadora ou pelo menos dos poucos que conseguem chegar ao final da formação, mas se configuram dentro de uma Educação para poucos. Os cursos ofertados têm conseguido alcançar a qualidade social, ainda que somente para alguns.

O percurso formativo foi repleto de tensões. Para alcançar a qualidade desejada, o preço pago pelos estudantes foi alto: suor e lágrima. Os estudantes sozinhos assumiram a responsabilidade em aprender os conteúdos propostos e exigidos durante o processo de formação e somente desta forma progrediram rumo à terminalidade dos seus cursos.

Concluímos esta seção afirmando que a UFS não só pode como precisa oferecer muito mais aos seus estudantes da Ead e à formação de professores no estado.

Nas nossas considerações finais, traremos as principais constatações deste estudo, além de trazermos algumas sinalizações de melhorias, que poderão contribuir com possíveis tomadas de decisões políticas em busca do aperfeiçoamento desta formação a favor da democratização da Educação - com acesso, permanência com conclusão e qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Ao longo desta pesquisa, chegamos a inúmeras constatações no âmbito da Educação a distância pública em Sergipe oferecida pela UFS, muitas das quais determinantes no percurso formativo dos primeiros estudantes do Polo "Senador Júlio César Leite", situado na cidade de Estância, no estado de Sergipe.

Este estudo debruçou-se sobre o percurso formativo dos estudantes das turmas do primeiro vestibular de 2007 do polo Estância - Sergipe do Programa UAB, que tem como instituição formadora a UFS, na perspectiva de compreendê-lo.

Ao final deste trabalho investigativo, buscamos compreender, com ênfase nas tensões mais marcantes, o percurso de formação de professor na modalidade Ead sob a égide do princípio da democratização - com acesso, permanência e qualidade. Desta forma, acreditamos que alcançamos o nosso objetivo central. Resolvemos, ao fim, sinalizar ações práticas de melhoria desses cursos.

Para alcançar o nosso objetivo central, buscamos conhecemos o contexto para melhor entendermos o itinerário desta formação, identificamos o perfil dos primeiros estudantes que tiveram acesso aos cursos ofertados, relacionamos as tensões que interferiram na permanência com conclusão dos estudantes ingressos àquelas que afetaram a qualidade dos cursos ofertados, seja pela análise dos Sistemas de Comunicação e Avaliação adotados, seja pelos primeiros resultados desta formação, seja a partir dos espaços sociais ocupados pelos estudantes licenciados do Polo "Senador Júlio César Leite". E, por último, junto às constatações deste estudo, resolvemos sinalizar práticas de melhorias para esta formação, a fim de contribuir com a Ead pública no estado de Sergipe.

Respondemos então às questões norteadoras a que este trabalho científico se propunha, relacionadas ao percurso formativo destes primeiros estudantes, com foco nas tensões encontradas, desde o seu contexto, ao acesso, a permanência com conclusão e a qualidade dos cursos ofertados. Cumprimos com a nossa finalidade.

O Programa UAB ganhou destaque na formação de professores do país e a Ead ganhou vulto no cenário brasileiro, apesar de algumas fragilidades encontradas na sua implementação, a saber: transferir para municípios pobres a responsabilidade de contribuir com a oferta de Educação no nível superior, além de trazer um formato desafiador de adesão ao programa.

É dever da União a oferta de nível superior, enquanto aos municípios e estados fica o dever de contribuir com investimentos com que o programa UAB seja inserido em suas cidades

e estados. Faz-se necessário que o tripé de funcionamento trabalhe articuladamente: municípios e/ou estados, instituição formadora e Governo Federal. O cumprimento de suas responsabilidades é necessário sob o risco de tornar a formação frágil. O fechamento de centenas de polos presenciais devido a problemas de infraestrutura revela que estas fragilidades trouxeram graves problemas para a UAB não só em Sergipe, mas no Brasil.

Outra fragilidade do referido programa é a desvalorização dos profissionais envolvidos. Defendemos que os profissionais da Educação a distância pública tenham seus próprios planos de carreira e remuneração, prestem concursos públicos com carga horária específica para tal finalidade, afinal. a Ead veio para ficar. A complementação salarial por meio de bolsas contribui para fazer da Educação a distância um "bico" ou uma Educação posta em segundo plano, uma vez que os profissionais envolvidos com a Ead precisam cumprir primeiramente com as suas funções na Educação presencial. Com ou sem fragilidades, com ou sem queixumes, a expansão da Ead no país é notória.

Pela necessidade de monitorar a qualidade dos cursos ofertados, o MEC lançou, em 2007, o documento intitulado Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Com base neste documento, os polos são avaliados e inúmeros destes foram fechados por não atenderem às "orientações" que garantem a qualidade da formação prestada.

Nesse sentido, destacamos o polo UAB de Estância, apto e em pleno funcionamento, como o polo mais bem avaliado no estado pelo Ministério da Educação, de acordo com o Relatório de Supervisão 2010, pois a prefeitura, no período de 2007 a 2013, cumpriu com aquilo que cabia à sua fração do acordo de cooperação técnica assinado pelas partes. Porém, destacamos, nesse estudo, que infraestrutura não basta. Quando compararmos os resultados da formação de seus estudantes, retomamos nossa questão norteadora: **como um polo bem avaliado teve um contingente de 320 ingressantes e apenas 25 concluíram e 59 permanecem ainda nesta formação**?

Em relação à regularidade da oferta dos cursos pela UFS, verificamos que esta não foi atingida, pois o último vestibular UAB permitido pela CAPES no estado é datado de junho de 2011. Há três anos novos estudantes estão impossibilitados de ingressar no referido programa por meio de novos processos seletivos. Imposição acertada da CAPES, ainda que os motivos apontados sejam majorados à estruturação dos polos. Se é certo que a estrutura dos polos está longe de ser o problema principal, é certo, igualmente, que não é o único, embora este tenha sido critério de avaliação favorável para este polo.

Esse está longe de ser o problema principal desta formação. O sistema de comunicação adotado é defeituoso com baixo nível de interação. A prática pedagógica pautada no

autodidatismo dos seus estudantes revigora o isolamento estudantil e um sistema avaliativo antidemocrático, o que revelam os altos índices de reprovação e a valorização de momentos estanques em detrimento do processo como um todo. Esta realidade contribui para que um elevado número de estudantes desistam deste itinerário formativo.

É sabido a importância do registro e o lugar do registro na História da implantação dos cursos Ead. A totalidade dos documentos, porém, data o ano de ingresso dos primeiros estudantes desta formação como 2008, em oposição ao ano citado pelos entrevistados: 2007. Até onde esta pesquisa nos permitiu constatar, os documentos da universidade datam 2008 como o ano de ingresso dos primeiros estudantes, fato que parece contrariar a realidade dos fatos.

Constatamos, ainda, no primeiro capítulo, que a UFS tem dispensado atenção especial para a tentativa de democratização da Educação superior no estado, pelo menos no que tange ao acesso, demonstrada pela adesão ao sistema de cotas, pela ampliação de vagas, pela expansão no interior do estado e, ainda, com a adesão ao Programa UAB. O acesso, todavia, não é suficiente para contribuir com a democratização da Educação superior, é necessário cuidar também da permanência destes estudantes com a terminalidade dos seus cursos e com a garantia de qualidade dos cursos ofertados, porque é assim que todos nós projetamos a oferta de cursos de formação: acesso com permanência e conclusão amparados pela qualidade.

A UAB em Sergipe, por meio da UFS, conseguiu atender aos princípios do referido programa no que faz referência ao acesso dos primeiros estudantes: a classe trabalhadora foi atingida. Ficou constatado também que os menos favorecidos financeiramente tiveram acesso ao nível superior a distância, transformaram-se em estudantes da UFS com a esperança de tornarem-se, num futuro próximo, licenciados. Com um percurso formativo marcado por inúmeras tensões irrefletidas e complicadores sem solução, a esperança dos primeiros ingressantes dá lugar à frustração. Poucos permanecem, menos ainda conseguem concluir a formação.

No primeiro capítulo, quando estabelecemos por objetivo conhecer o contexto na direção de entender o itinerário desta formação, as primeiras tensões começaram a vir à tona, dentre elas: igualdade *versus* diferença, direitos *versus* deveres.

Se é certo que o estudante da UFS, presencial ou a distância, tem os mesmos direitos e deveres, é certo também que ele deve receber tratamento igual. Se é certo também que uma formação precisa trabalhar de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão, é igualmente certo que o estudante da UFS, presencial ou a distância, tem direito de participar dos editais de pesquisa e extensão, o que não acontece. Os estudantes da Ead da UFS não participam dos

programas de pesquisa e de extensão oferecidos pela Universidade. E o que causa mais admiração é que, de acordo com as entrevistas realizadas com os setores responsáveis pela pesquisa e extensão da universidade, esta tensão não chegou a ser sequer problematizada nos departamentos, mesmo depois de 06 anos de sua implantação. Os estudantes da Ead vivem à margem deste e de outros direitos, a exemplo de disciplinas que não são ofertadas semestralmente.

Com relação ao polo "Senador Júlio César Leite", os dados estatísticos e o cenário político e cultural local apontam na direção de que a decisão do Governo Federal, por meio do edital UAB 01, de implementar um polo na cidade foi de base técnica sem interferências políticas partidárias, pois a cidade precisa de um polo para formação de professores e este cumpriu com seu papel neste percurso. Segundo as entrevistas, ele foi bem representado pelos gestores locais e teve lugar de destaque no cenário sergipano, inclusive sendo o primeiro polo a construir coletivamente o plano de gestão e funcionamento, o regimento interno de funcionamento, o regimento da Biblioteca, além de ativar o Conselho de polo.

Na segunda seções, quando descrevemos o percurso formativo do polo supracitado emergiram inúmeras tensões, entre as quais merecem destaque:

O Programa UAB foi projetado para contemplar professores das redes municipais, mas, em Estância, poucos foram os professores da rede municipal que ingressaram na UAB nestas primeiras turmas, contrariando assim uma das finalidades do programa: formar com qualidade uma quantidade expressiva de professores. Todos os outros aspectos encontrados estão em consonância com os princípios do Programa UAB.

A UFS fez questão de não deixar impresso, em suas licenciaturas a distância, um caráter de suplência. Seus cursos são densos, com as mesmas matrizes curriculares dos cursos presenciais, repleto de conteúdos e com o mesmo tempo de duração. Decisão que contribui ou poderia ter contribuído para que estes cursos em Ead não fossem vistos como de segunda categoria. Neste sentido, houve esta preocupação por parte da instituição formadora. Algumas tensões, porém, marcaram este percurso trazendo complicadores para a permanência destes primeiros estudantes nos cursos. Algumas delas merecem destaque, a exemplo da cultura popular *versus* cultura acadêmica.

A universidade não está preparada para receber as classes populares: a cultura acadêmica impõe os conhecimentos da classe dominante e só permanecem neste universo aqueles que conseguem adaptar-se à ditadura da Ciência. Há um abismo entre a cultura do povo e a cultura científica, seja na Educação de perto ou na Educação de longe. Na cultura acadêmica não há lugar para outro tipo de cultura. Os "doutos" até parecem sensíveis à inclusão das massas

no mundo universitário, desde que estas se adéquem às suas exigências e ignorem suas experiências e histórias de vidas. Estes poucos conseguem sobreviver e permanecer no percurso de formação.

Esta tensão que se apresenta no choque entre diferentes culturas ganha proporções quando a universidade dita estas condições de sobrevivência para os estudantes em uma modalidade de Educação que ela não domina: a Ead. A UFS, antes do Programa UAB, não tinha experiência alguma nesta modalidade educativa. Gestores, professores, técnicos e estudantes foram aprendendo juntos, a cada passo dado, a cada tentativa, a cada ação implementada, a cada erro, a cada acerto.

A política da UFS de aderir ao Programa UAB de forma tão audaciosa, com tamanha amplitude de municípios atendidos, de estudantes ingressantes e de profissionais envolvidos já na fase inicial, sem a necessária experiência na área e sem as condições mínimas para implementação, não pareceu responsável. Lembre-se que este termo supõe resposta e, assim, muitas perguntas continuam sem solução. Segundo Larrosa, a Educação é:

> [...] o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 1999, p. 188).

A UFS não conseguiu abrir um espaço adequado para receber os mais de dois mil primeiros estudantes de uma só vez. Este, talvez, tenha sido o mais grave equívoco da UFS na condução desta modalidade ou, no mínimo, o propulsor de todos os outros. Hoje paga-se um preço alto por esta tensão instalada: aliar quantidade com qualidade. A UFS não teve competência para conduzir a Ead com a segurança que seus primeiros universitários a distância necessitavam para persistirem nos cursos.

Neste cenário, os estudantes enfrentaram outras tensões: proximidade *versus* distância, presença *versus* ausência. Acostumados com a cultura da Educação presencial tiveram que se adaptar à Educação a distância. Todos os sujeitos envolvidos precisavam passar por este ajuste. O problema é que os mais de 2.000 estudantes ingressantes, incluindo os estudantes do Polo UAB Estância, sofreram as consequências de um projeto grandioso, que foi construído sob base pouco sólida.

Qualquer instituição que busque contribuir com a democratização da Educação precisa ter atitude e cuidar também da permanência com conclusão dos seus estudantes e da qualidade dos serviços prestados. Assim:

> O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 1999, p. 33).

Os gestores e alguns professores entrevistados preferem depositar suas crenças em uma Ead baseada no "aprender a aprender". A pretensa autonomia dá lugar ao autodidatismo e, neste caso, falta responsabilização da instituição formadora.

A UFS precisa cuidar dos seus estudantes de Ead, do acesso à terminalidade da sua formação. Faltou cuidado, faltou também atitude acolhedora. Até que o estudante chegue ao período de filiação, ele passa por períodos de estranhamento e aprendizagem (COULON, 2008); logo, precisamos acolhê-lo devidamente nesta fase de ingresso, quando ele se encontra mais suscetível ao abandono do curso.

Neste sentido, propomos algumas inciativas de ordem prática, na tentativa de contribuir com a permanência destes estudantes e com a qualidade dos cursos oferecidos, embora estas sinalizações sejam passíveis de debate e modificações.

Constatamos que, apesar das inciativas de acolhimento da UFS, o período de estranhamento destes estudantes coincidiu com diversas tensões marcantes do percurso de formação, o que não contribuiu com a sua permanência. Constatamos ainda, por meio dos depoimentos coletados, que muitos estudantes ingressam na Ead cheio de ilusões e mitos relacionados à modalidade. Estes pensamentos não são exclusivos do polo "Senador Júlio César Leite". Para Romão e Oliveira (2011, p. 61) "o conceito da EAD, potencializada pelas tecnologias digitais, é modificado e avança, mas enovelado com mitos e ilusões que se espalham com a mesma força dos ventos". Quando muitos estudantes começam sua trajetória, decepcionam-se e percebem que a Educação a distância não é "livre, leve e solta" como pensavam anteriormente. Ilusão de muitos, estranhamentos de outros.

Importa cuidar para tentar minimizar os níveis de estranhamento, o que é função da instituição formadora. Nesta direção, afirmamos que entre o resultado do processo seletivo e a matrícula do estudante ingressante existe um intervalo significativo de tempo. Todos os estudantes aprovados, inclusive os excedentes, devem ser obrigados pelo edital de seleção, que deve fixar dia, local e horários já definidos, a participarem de um momento de encontro

presencial. O que não representa um fato negativo. O encontro presencial é, em geral, bem visto e aproveitado.

O CESAD e/ou seus respectivos departamentos apresentarão os princípios e a filosofia do curso para os estudantes, na tentativa de explicar não somente a metodologia adotada, mas, principalmente, desmistificar algumas ilusões da Ead: os cursos da Ead são mais fáceis ou o estudante da Ead tem plena autonomia no processo educativo, dentre tantos outros.

Esta iniciativa tem como propósito estabelecer o primeiro contato face a face com os estudantes e, por meio de uma postura dialógica, esclarecer as características dos cursos Ead adotados pela universidade. Desta forma, os estudantes tomarão uma decisão mais consciente ao optar ou não pela matrícula nos cursos de licenciatura a distância, inciativa que poderá contribuir com a diminuição dos índices de evasão, pois alguns poderão enxergar, já neste momento, que não é este o tipo de formação que estava procurando. Esta ação por si só não basta. É preciso ter o cuidado de escolher pessoas com perfil acolhedor para estarem à frente desta iniciativa de acolhimento inicial. O encontro presencial pode ser benéfico ou maléfico, fecundo ou alienante. Os propósitos e crenças subjacentes às pessoas que se encontram Na liderança pode ser determinante nos rumos do encontro, seja na Ead ou não.

Outro agravante, encontrado nos depoimentos e que fortalece o tempo de estranhamento dos estudantes no ingresso desta formação, é a falta de habilidade de alguns deles em lidar com o computador. Propomos outra estratégia prática na tentativa de minimizar este tempo e contribuir com a sua permanência: no ato da matrícula, aproveitando o questionário sociocultural aplicado aos estudantes, é importante diagnosticar quem não tem habilidade nenhuma com o computador e que acredita ser esta uma dificuldade para o seu percurso formativo. Assim, no início do curso, podem-se oferecer aulas práticas do uso dos meios tecnológicos.

Com estas informações em mãos, o CESAD encaminha, com antecedência, para os respectivos polos a relação nominal dos estudantes com esta dificuldade e com os seus respectivos contatos, a fim de que a coordenação local possa tomar providências no sentido de envolvê-los em um curso de informática no próprio polo ministrado por um assistente em informática. Caso esta estratégia seja de difícil execução para algumas prefeituras, sugere-se agendar com estes estudantes, em horários convenientes, momentos de assistência individualizada no polo. Cabe ao professor tutor presencial esta tarefa de acolhimento e de inserção no AVA, ainda que a cada ano esta necessidade dos estudantes diminua. Devemos, porém, apoiar aqueles que precisam de nós, ainda que sejam em minoria.

Enquanto conhecimentos vão sendo construídos acerca do universo virtual, vínculos afetivos vão sendo estabelecidos.

As sinalizações para o acolhimento não param por aqui. Depois de um mês do curso iniciado é hora do retorno. É hora de mais um encontro presencial. Desta vez na tentativa de escutá-los. Tendo em vista compreender, a partir de suas primeiras experiências com a Ead, suas dificuldades, seus queixumes. Socializar endereços eletrônicos, contatos telefônicos, estreitar a relação nesta fase inicial é fundamental. Quanto antes a instituição formadora possibilitar que seus estudantes consigam sua filiação, menos sofrido será seu percurso e maiores as chances de permanência no curso.

Estes encontros poderão ser estabelecidos já no calendário acadêmico e deverão acontecer nos seus respectivos polos, desde que os coordenadores locais tenham um momento de encontro com os coordenadores de cursos e gestores do próprio centro da universidade, para que o diálogo seja estabelecido desde o início e a escuta seja parte inerente do processo educativo.

Os encontros presenciais que estamos sinalizando não vêm em defesa de que a Educação sem presença espaço-temporal não funcione, mas trata-se de uma possibilidade a ser oferecida aos estudantes, principalmente, porque será útil à sua formação e porque eles já se sentem cansados e sem esperança com tantas tensões mal resolvidas no seu itinerário de formação.

Em vez de acolhidos na fase de estranhamento e de aprendizagem, constatamos que os estudantes do polo UAB Estância ficam perdidos, assim como a instituição formadora, o que se confirma quando analisamos os motivos que levaram um período de 04 meses se alongar por quase um ano, sem soluções, sem material apostilado impresso nem outros meios eficazes de acolhimento para os ingressantes.

Outro fator que afugentou os estudantes deste percurso formativo foi o elevado índice de reprovação. Este trabalho constatou, nos limites em que este estudo foi materializado, que o primeiro período de praticamente todos os cursos teve a reprovação como ponto alto, fato que contribuiu para a desistência de muitos neste percurso de formação.

Causa-nos assombro quando os gestores e parte dos professores entrevistados não se incomodam com os quadros de reprovação apresentados na Ead da UFS, antes enxergam a situação como algo natural. Assim, não possuem perspectivas de aperfeiçoamento e afirmam que o sistema de avaliação posto é o melhor administrativamente, tanto quanto exequível. Urge, porém, rever este processo, pois ele revelou algumas das pedras que obstruem uma formação de qualidade e, assim, a permanência concluída dos estudantes em formação.

O sistema de avaliação tem sido motivo de queixas de muitos cursos da Ead, mas muito pouco se tem feito para avançar. Talvez porque saibam que mexer na avaliação os obrigarão a mexer nas suas práticas, nas suas crenças, nas suas escolhas, nos seus métodos, nos seus recursos, nas suas perspectivas, nos seus limites, nos seus sistemas de comunicação, nas suas condições de ação e trabalho; terão, enfim, que mexer na teia de ações que envolve para além dos espaços onde a formação ocorre.

Constatamos que o sistema de avaliação adotado e/ou (im)posto é antidemocrático e contribui para afugentar os estudantes no seu itinerário de formação.

Algumas sinalizações que buscam a melhoria deste sistema de avaliação, na tentativa de torná-lo mais humano tanto quanto possível e baseado na escuta se fazem necessárias. Ouvimos com cuidado os gritos "por vezes sussurrados entre os dentes", dos primeiros estudantes desta formação no tocante a esta tensão da aprovação *versus* reprovação, consequência de um sistema de avaliação ineficiente. Freire fortalece nossa tentativa quando diz:

> Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 72-73).

É com a intenção de resistência a um sistema avaliativo silencioso que muito estrago tem causado à formação dos estudantes da UAB em Sergipe que propomos mudanças. Mudanças estas, tanto quanto possíveis, dentro de um sistema de notas e momentos avaliativos presenciais exigidos pela legislação vigente, que tentem se aproximar da formação de sujeitos críticos a serviço da libertação.

As sinalizações aqui indicadas não descartam o sistema de notas[10], pois acreditamos que a instituição formadora não está preparada para aboli-lo neste momento. Elas estão longe de ser ideais, mas estão próximas, tanto quanto possível, do exequível administrativamente. Os aspectos pedagógicos favoráveis à melhoria da aprendizagem dos estudantes, porém, são

[10] A solução para o Sistema de Avaliação não está na mudança dos pesos atribuídos às avaliações a distância ou presencial, muito menos se resume a mudanças no sistema de notas. Ela perpassa por uma mudança de concepção pedagógica e de aplicação dialética.

levados em consideração. Importa avaliar para melhorar e não apenas obedecer a um sistema em que a nota é o mais importante, ainda que por vezes não o seja.

Nossa tentativa é diminuir ao máximo o modelo massacrante que o sistema de avaliação hoje adotado pela UFS para a Ead possui. Com estas propostas de mudanças, estamos cuidando destes estudantes no que tange a sua permanência no percurso de formação e contribuindo para a qualidade dos cursos.

Se o curso na Ead é dividido em avaliações a distância e avaliações presenciais, se o processo de ensino e aprendizagem acontece, principalmente, na distância dos seus envolvidos, o processo de construção deve ser mais valorizado que os momentos de presença.

É prudente trazer algumas ponderações, baseadas no contexto cultural da supervalorização das notas, tanto por parte dos estudantes quanto da comunidade acadêmica: ainda não é possível, diante da realidade encontrada, permitir que as avaliações a distância valham mais que as avaliações presenciais, menos ainda abolir a questão de notas do sistema avaliativo. Caso contrário, corre-se o risco de esvaziamento na participação dos estudantes nas avaliações presenciais, como acontece atualmente na formação em estudo, com relação às atividades a distância que têm peso 2,0.

Diante disso, sinalizamos mudanças no sentido de que tanto para as avaliações a distância quanto para as avaliações presenciais sejam atribuídas notas de 0,0 a 10,0, com somatória e divisão simplificada: as duas notas são somadas e divididas por dois. Desta forma teremos uma "medida razoável" e nos aproximaremos da possibilidade de maior participação dos estudantes, uma vez que, na realidade presente, ainda não é possível a busca do conhecimento por pura convicção de necessidade dos estudantes.

Os valores de 0,0 a 10,0 atribuídos às avaliações a distância devem ser divididos em duas atividades, cada uma com valor de 0,0 a 4,0, que apresentem como marca nítida a construção do conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio, do aprender a pensar, evitando "decorebas", tão presentes nos relatos dos estudantes.

Optamos por duas atividades apenas, pois precisamos levar em consideração que o estudante da Ead é trabalhador e exerce diversas funções no meio social. Sobrecarregá-lo com inúmeras atividades durante o processo não parece uma prática adequada.

A participação dos estudantes em fóruns, chats, videoconferências e em outros procedimentos metodológicas possíveis de funcionarem adequadamente dentro desta formação favorece a comunicação dialógica e a relação, logo, merece notoriedade. Indicamos, nesta

direção, que sejam atribuídos o valor de 0,0 a 2,0 pontos à participação, com qualidade[11], dos estudantes em um ou mais passos desta natureza adotados pelos professores. Os profissionais envolvidos e o estudante precisam interagir de tal forma que o conhecimento vá sendo construído articuladamente com a prática.

Mesmo com as sinalizações até aqui feitas, ainda há inquietude, pois não aprovamos a utilização da nota como moeda de troca. Dentro do que acreditamos para a Ead, este formato ainda é o possível de realizar nesta formação. Apesar de não resolver, esta distribuição de notas é muito menos perversa que aquela posta nos projetos pedagógicos dos cursos. Ao considerar a avaliação como processo que se engendra com a aprendizagem, a nota será apenas uma consequência.

Por essa perspectiva, as avaliações presenciais evitariam graves problemas, como os encontrados neste percurso formativo, que apresenta a avaliação como sinônimo de provas escritas *versus* notas.

Os estudantes em formação, principalmente em cursos de licenciatura, precisam conhecer diversas formas de avaliação, pois se tornarão professores da Educação básica e, provavelmente, replicarão em seus espaços de aula aquilo que o "currículo oculto" lhes possibilitou.

Somente a prova escrita não consegue mensurar com precisão o conhecimento construído pelo estudante durante o processo educativo. É preciso diversificar e, mais que isso, não se valer da avaliação como camisa de força. Os estudantes desta formação sentem falta de mostrar o que aprenderam não só com a escrita, eles pedem que outras formas de avaliação presencial sejam utilizadas, a exemplo de seminários, microaulas, apresentação de trabalhos, etc. Uma solicitação pertinente e adequada.

Sinalizamos para que outras formas de avaliação sejam consideradas no processo educativo. Cada coordenador de disciplina deverá ser incentivado neste sentido e sua escolha por esta ou aquela forma de avaliação dependerá do seu planejamento, dos objetivos da sua disciplina e do trato com as dinâmicas de aprendizagens.

De acordo com os relatos apresentados neste estudo, ainda existem muitos queixumes dos estudantes com relação à elaboração de provas presenciais, relatos coerentes com os depoimentos de alguns professores entrevistados: muitas provas escritas pedem exatamente aquilo que está no material apostilado e qualquer forma que não se enquadre neste contexto leva à reprovação.

---

[11]Leia-se o termo com qualidade àquela participação consciente, que consiga sair da superficialidade para ir além de discussões teóricas e se alonguem na direção prática.

A instituição formadora precisa envidar esforços no sentido de preparar melhor estes professores envolvidos na Ead. Os professores (coordenadores de disciplinas), por sua vez, precisam entender o real sentido da avaliação, a qual deve estar a serviço do processo de construção do conhecimento.

Não há mais lugar para a "Educação bancária" que tanto Freire condenou, nem na presencial, muito menos na Ead. O processo educativo, e a avaliação faz parte dele, precisa ensinar o estudante a pensar e a desenvolver sua criticidade. Assim, as provas escritas, embrenhadas com todo o resto, precisam ter a característica de estimular o pensamento crítico dos seus estudantes.

Sinalizamos para a continuidade da terceira avaliação, conhecida como AP3, dentro do Sistema de Avaliação como uma possibilidade, para que seus estudantes consigam mostrar que recuperaram a aprendizagem não alcançada no período, ou seja, nos dois bimestres anteriores. A média para aprovação durante todas as etapas avaliativas passaria a ser 5,0 e não mais 7,0. Caso o estudante não conseguisse alcançar a média 5,0 nas duas unidades, ele teria o direito de fazer a avaliação presencial 3 que somada a média das duas unidades anteriores teria que totalizar 10,0. Desta forma, alcançaria sua aprovação.

Outro agravante encontrado no sistema de avaliação adotado nesta formação é a quantidade de provas escritas a que os estudantes são submetidos em um mesmo final de semana- alguns respondem até 08 provas- distribuição antipedagógica e que desencadeia uma tarefa quase que sobre-humana para os estudantes. Importa indagar se esta quantidade "mede" o que se pretende "medir", se contribui para avaliar o saber adquirido e, mais que isso, o que precisa fazer para elevar seus horizontes.

Com base na escuta e na realidade encontrada, sinalizamos para que esta distribuição seja feita apenas aos domingos, evitando que sejam realizadas no sábado e domingo de um mesmo final de semana, pois dessa forma não há tempo para o estudante respirar, tomar fôlego. Esta distribuição impede a concentração e o êxito no momento das provas escritas.

Esta sinalização caminha para que as "avaliações" presenciais sejam realizadas em domingos sequenciais, de forma que não prejudique o funcionamento do calendário acadêmico e, ao mesmo tempo, favoreça o tempo de estudo dos estudantes. Com menos sofrimento, pressão psicológica e agora com tempo escalonado, renasce a esperança de que os estudantes consigam mostrar os conteúdos que realmente aprenderam em seu percurso e os recursos de que são capazes.

A avaliação sem intervenção pedagógica perde a sua essência. As constatações feitas neste estudo é comum também em outros ambientes, seja na Educação presencial ou a distância,

porque o modelo de avaliação adotado reflete as crenças da concepção de Educação que os profissionais envolvidos acreditam. Em sua dissertação de mestrado, Romão entrevistou alguns estudantes, os quais afirmam que:

> Esse professor também sabe passar o conteúdo... Mas a gente percebe que falta alguma coisinha... acho que é a avaliação. Não diz onde a gente deve melhorar. Ele só fala está bom, está bom está simples, mas está bom. Mas a gente sabe que não está realmente bom. Falta alguma coisa que não sabemos identificar o que é (CIÊNCIAS NATURAIS apud ROMÃO, 1996, p. 109).

Ainda que o problema dos sistemas de avaliação não seja uma prerrogativa da Ead da UFS, é preciso reverter este quadro a favor do estudante, pois nesta formação em Ead pouco ou quase nada foi avaliado.

A avaliação é processo e, para acontecer como tal, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam em pleno exercício de comunicação. O sistema de avaliação adotado não respeita o processo, valoriza tão somente os momentos estanques e pontuais configurando assim verificação.

Este Sistema de Avaliação é também reflexo, entre outros, do Sistema de Comunicação adotado na formação de professores em Ead da UFS. Uma vez defeituoso, fragilizará outros momentos do processo, sobretudo a avaliação.

Reconhecer esta realidade e dialogar com os sujeitos envolvidos, tendo como pauta o processo de aprendizagem e sua relação com a avaliação, contribuirá para um Sistema de Avaliação favorável à permanência dos estudantes e para a qualidade dos cursos.

A existência de um Sistema de Comunicação ineficaz, que não favorece a interação entre os sujeitos envolvidos, dificulta a construção do conhecimento e provoca o isolamento estudantil. Cada estudante trilha um caminho solitário e sofrido, descobrindo por si só, na maioria das vezes, qual o caminho deve ser adotado para conseguir prosseguir nos estudos. Os estudantes, em seus depoimentos, sentem que há uma barreira quase intransponível entre eles e os profissionais que atuam na distância, marcando esta formação pela ausência e "aprendizagens individualizadas" proclamadas, embora arriscadas, na Ead.

Os professores tutores são os mais criticados, sejam os presenciais ou a distância. O primeiro porque a instituição formadora conseguiu transformá-los em auxiliares administrativos e, por isso, suas atribuições se confundem. O segundo porque não consegue contribuir significativamente com os estudantes, nem envolvê-los no movimento do pensar, da construção do conhecimento. Seu papel é pouco ou mal utilizado. São confundidos com os

"tira-dúvidas" e deixam de exercer o seu papel fundamental, que é o de professorar, de estimular o estudante, ainda que não ocupe o mesmo espaço dele, a entrar "na intimidade do movimento do seu pensamento" (Freire, 1996). É preciso estimular a participação dos estudantes como sujeitos críticos e ativos, capazes de fazer o movimento de idas e vindas da teoria para a prática e vice-versa.

O que lhes faltam não está no singular. Falta comunicação, falta diálogo, faltam vínculos, as relações afetivas são ínfimas, falta interação. O quadro encontrado é desanimador.

O atual silêncio e/ou quietude dos estudantes não podem, nesta formação de professores, serem interpretados como ausência de problemas ou satisfação pela assistência que está lhes sendo dada, como alguns depoimentos dos profissionais envolvidos nos revelaram. Muito pelo contrário, significa desânimo, desistência, ausência de forças para continuarem reclamando, reivindicando, já que sentem que não há perspectivas de mudanças.

Com base na escuta dos falares dos licenciados e estudantes, emerge a necessidade de que os professores tutores presenciais voltem a ser selecionado por curso e que cada polo receba um professor tutor por curso oferecido. Nesta direção, é necessário redistribuir a quantidade de professores tutores presenciais e a distância.

Outras necessidades, de acordo com o balanço das entrevistas, são sinalizadas, quais sejam: é preciso que o diálogo seja estabelecido entre professores tutores a distância e os presenciais, um estreitamento que possibilitará a comunicação como forma de incentivo entre estes últimos e os estudantes com pouca participação na plataforma ou atividades do polo. Defendemos que Educação é comunicação, conforme afirma Aparici (2003, p. 82): "Insistimos: el hecho educativo es profunda, essencialmente comunicacional. La relación pedagógica es em su fundamento uma relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución."

Na tentativa, ainda, de aperfeiçoar o trabalho dos professores tutores, sinalizamos para que os estudantes egressos desta formação a distância possam ter o direito de participar da seleção para professores tutores, pois estes aprenderam, com a prática de estudante, como não atuar nesta função e, portanto, conhecem o perfil de professor tutor que os estudantes na Ead precisam. Os editais atuais exigem experiência profissional na Educação básica e muitos destes estudantes recém-formados ainda não possuem.

Após a aprovação na seleção, todos os professores tutores precisam passar por um curso de aperfeiçoamento com foco na sua humanização. O processo comunicativo, a relação dialogal, o estabelecimento de vínculos devem ganhar acento agudo neste processo de formação.

Outro ponto que merece ser trabalhado é a importância da sua atuação frente ao processo de construção do conhecimento, a fim de fugir do reducionismo do profissional "tirador de dúvidas", bem como a discussão acerca da centralidade do processo de ensino e aprendizagem na Ead, muitas vezes tão mal interpretados nesta modalidade. A simulação de fóruns, chats e outros instrumentos presentes na plataforma moodle pode ser muito interessante para enaltecer a postura do mediador no movimento do pensar, o que requer outro modo de lidar com a prática do "tira-dúvida", tão em moda na Ead, embora questionável.

A ausência de diálogo não marca apenas a comunicação entre estudantes e professores tutores ou entre professores tutores presenciais e a distância. A prática realizada de modo avesso, contrária ao que seria o ideal num processo de aprendizagem a distância- com interação constante entre todos os envolvidos a fim de minimizar as dúvidas e dificuldades- trava o diálogo.

É preciso acompanhar quem exerce bem ou não o papel de professor tutor, a fim de subsidiar aqueles que não atendem com competência esta tarefa tão importante na Ead, contribuindo para sua evolução nesta função.

Indicamos que ocorram reuniões rotineiras: entre os professores coordenadores de disciplina, que precisam de forma conjunta pensar o curso com seus departamentos; entre os professores tutores, que precisam socializar seus desafios e experiências exitosas; entre os diretores de departamentos e o CESAD, que precisam pensar em soluções para os desafios dos cursos. Enfim, o diálogo precisa estar presente em todas as esferas da Ead da UFS.

Parece pertinente a criação de um canal telefônico 0800 onde os estudantes e envolvidos possam telefonar de forma prática para fazer seus queixumes e receber retorno institucional de com agilidade. Fóruns no próprio ambiente virtual de aprendizagem para gestores e estudantes também podem ser uma alternativa viável e de estreitamento de relação.

Ficou constatado que o próprio ambiente virtual de aprendizagem adotado nesta formação traz alguns meios que possibilitam a interação, como fóruns e chats, os quais são pouco ou mal utilizados pelos sujeitos envolvidos. Com os cursos de aperfeiçoamento dos professores tutores e com a atribuição de notas à participação dos estudantes nestes canais de aprendizagem, teremos um avanço qualitativo na direção da interação e da construção do conhecimento nestas iniciativas do processo educativo. A necessidade de implementação de outras iniciativas com esta mesma finalidade é urgente, como webconferências e videoconferências. Não há mais como adiar estas inciativas, cujas possibilidades de interação precisam ser exploradas. É preciso empreender esforços gerenciais neste sentido.

Indicamos a existência de encontros presenciais regulares entre coordenadores de disciplinas e estudantes, professores tutores presenciais ou a distância e estudantes, gestão e estudantes.

Os encontros presenciais merecem cautela para não sobrecarregarem os estudantes com a exigência da presença, pois é necessária a lembrança de que estes são trabalhadores e exercem vários outros papéis na sociedade, cujo tempo é escasso. Sinalizamos então que os encontros com os coordenadores de disciplinas aconteçam sempre antes das avaliações presenciais como forma de revisão, ou seja, dois encontros no período por disciplina. Podem ser realizados na própria universidade, uma vez que fica difícil esta operacionalização nos polos com o grande número de estudantes espalhados em todo o estado de Sergipe.

Este momento seria obrigatório para os coordenadores de disciplinas e opcional para os estudantes, uma vez que nem todos conseguirão conciliar a dificuldade de transporte e tempo. Desta forma, a instituição formadora estará fornecendo opções de interação e caberá ao estudante aproveitá-las ou não, dentro de suas necessidades e possibilidades.

Os estudantes ainda podem optar pela presença somente nas disciplinas em que a distância não seja suficiente para suprir suas necessidades de assistência.

Acrescenta-se que os encontros presenciais com os professores tutores presenciais ou a distância podem ser feitos no próprio polo e terão os professores tutores presenciais como aliados, uma vez que estes voltarão a ser formados por área dos cursos ofertados. Estes criarão uma rotina de trabalho como forma de incentivar o estudo em grupo com sua devida orientação. A escolha de disciplinas e conteúdos deve ser baseada no seu grau de complexidade.

Já os encontros com coordenadores de polos, coordenações do CESAD, diretores de departamentos, diretoria pedagógica do CESAD, coordenador estadual UAB e estudantes devem acontecer sempre ao final de cada período para avaliação do semestre. Estes servirão para o estreitamento das relações entre os envolvidos e como reflexão para a ação nos períodos posteriores. Os horários dos encontros devem ser eleitos baseados no favorecimento da participação dos estudantes e não apenas a serviço dos profissionais envolvidos ou de sua comodidade administrativa.

Isso posto, trataremos do sistema de comunicação defeituoso, o qual, aliado a um sistema de avaliação antidemocrático, influencia diretamente na desistência de muitos e na qualidade dos cursos ofertados.

Com base nos relatos dos estudantes pesquisados, percebemos que por trás dessas práticas pedagógicas se esconde uma concepção de Educação centrada no estudante, quando a finalidade é transferir para ele a responsabilidade por seu fracasso. Cabe ao estudante buscar

seus próprios caminhos, ainda que solitário e sofrido, como único responsável pela aprendizagem. Percebe-se, no entanto, a presença marcante de uma "Educação bancária": os profissionais envolvidos com este percurso da Ead deixam à disposição os conteúdos que precisam ser adquiridos pelos estudantes e estes precisam provar que aprenderam no momento das provas escritas.

A partir do lema "aprender a aprender" e em nome de uma autonomia difícil de exercer, o estudante se vê obrigado, para prosseguir no percurso formativo, a dar conta dos conteúdos (im)postos pelos coordenadores de disciplinas. O termo coordenador, neste caso, nos remete de forma superficial àquele profissional que deve cuidar da gestão da disciplina, a fim de que ela transcorra bem no seu percurso, aproximando-se muito mais da parte burocrática, da ligação com outros profissionais que cuidarão da relação pedagógica com os estudantes do que com os próprios estudantes. A visão que se tem é que alguns professores da universidade se escondem atrás do termo "coordenadores de disciplinas" e, desta forma, se eximem do contato direto com os estudantes e não exercem o papel de professorar.

O estudante, em situações de conveniência, ganha acento cativo no centro do processo como o responsável por conduzir o seu percurso. Contraditoriamente, todo o poder concentra-se nas mãos dos profissionais envolvidos: seja para determinar os conteúdos aprendidos, seja para cobrá-los nos momentos das provas presenciais. Infelizmente, estas parecem ser as suas únicas funções no processo.

Nesse cenário, a construção do conhecimento toma distanciamento desta formação de professores: a comunicação está longe de ter a valorização que precisa e merece no processo educativo. Uma trajetória marcada pela ausência de diálogos, de interação, de relação, cuja grande marca é a ausência da presença, seja de perto ou de longe. Defendemos a autonomia com a dialogia.

Os projetos pedagógicos dos cursos ofertados trazem a postura de construção do conhecimento como centro. Há, no entanto, uma incoerência entre eles e a prática pedagógica. As resoluções que descrevem os cursos estão em consonância com o documento intitulado Referenciais de Qualidade da Educação a Distância Superior do Governo Federal: pregam uma postura de construção do conhecimento, do respeito às necessidades e perfil cultural dos estudantes. Na prática, nada disso é levado em consideração, há desrespeito não somente aos vários projetos dos cursos ofertados (que são quase idênticos), mas também às orientações do Ministério da Educação.

Com todas estes implicadores, poucos persistiram. Apenas um pequeno número conseguiu concluir este percurso de formação, conforme já dito e constatado pelos 25 únicos licenciados a conseguirem chegar ao final dos seus cursos até o final de 2013.

Os estudantes que persistiram neste percurso são os trabalhadores, os pais de famílias, os casados, os que há tempo cursaram o Ensino Médio, os que ganham pouco, as mulheres e os mais velhos. Aqueles que, aparentemente, têm inúmeros motivos pessoais para desistirem de uma Educação a distância são os que persistem em busca da conclusão desta formação. Estes estudantes encontram razões para permanecerem, a exemplo da única chance que possuem de cursar um nível superior.

Dos estudantes que conseguiram concluir os seus cursos em meio a tantos complicadores e tensões demarcadas, os trabalhadores, os que ganham menos, os mais jovens e a mulher merecem destaque. A maioria dos licenciados são trabalhadores com baixa remuneração, o que atende a uma das finalidades do programa UAB.

Estes licenciados têm marcas comuns: sonhavam com o nível superior e apontam a dedicação, a persistência e o sacrifício individual como principais fatores que os levaram ao fim desta formação. Porém, destacamos que o êxito de uma trajetória educativa não pode estar vinculado somente ao sonho e ao sacrifício individualizados. O estudante tem papel preponderante, mas este papel não é exclusividade deste.

A instituição formadora tem papel fundamental nesta empreitada. Para ser digna, ela precisa contribuir significativamente, desde o acolhimento no momento do acesso ao acompanhamento, passando pelo processo educativo até a sua terminalidade. Cabe a ela subsidiar estes estudantes cotidianamente, adotando uma postura dialógica dentro do processo de ensino *versus* aprendizagem. O estudante precisa se sentir seguro, firme, amparado, assistido e, ao lado disso, permanentemente acompanhado, de modo a evitar a falta de trato em lidar com as tensões e o entendimento equivocado de que os rumos desta formação dependem exclusivamente dele.

Defendemos a Educação que se ampara no diálogo, na relação, que cria vínculos e, por fim, que constrói coletivamente o conhecimento. Esta formação a distância, marcada por tensões e complicadores de difícil solução, conseguiu isolar o estudante e, por outro lado, despertar neles o gosto pela continuidade dos seus estudos: a maior parte quer seguir carreira acadêmica. Conseguiram êxito após um percurso repleto de tensões mal resolvidas, de dor e sofrimento. Sentiram ao final o sabor da vitória e portanto, não pretendem parar mais.

Houve mudanças valiosas na vida destes poucos que conseguiram se tornar licenciados, sejam de ordem pessoal ou profissional. Eles fazem questão de enaltecer que já não são os mesmos que antes, que souberam fazer deles aquilo que esta formação lhes permitiu.

Muitos (11 para 25) conseguiram progredir na carreira ou ajustar sua situação funcional graças à conclusão desta formação. Alguns (8 de 25) já foram até aprovados em concursos públicos, o que demonstra condições técnicas de competitividade no mundo do trabalho. Outros (10 de 25) já contribuem com o exercício da profissão na Educação básica do nosso país. Reforçamos que a profissionalização é apenas uma das finalidades do nível superior de Educação. A formação cidadã é outra finalidade de grande importância.

Existem aqueles que, em um período médio de um ano de conclusão desta formação, não conseguiram progredir na vida profissional e alguns pretendem deixar a área da Educação. Indícios não favoráveis, mas compreensíveis dentro de qualquer tipo de formação.

A Universidade Federal de Sergipe, por meio da Ead, está longe de contribuir como deveria com a democratização da Educação superior no estado. Cuidaram do acesso. Esqueceram-se, porém, de cuidar da permanência com conclusão dos seus estudantes. E lembrar a permanência com terminalidade e qualidade remete a cuidar além da estrutura, é preciso cuidar também do sistema de avaliação, do sistema de comunicação.

Apesar de imprimir, desde o início, um caráter de conteúdo denso e extensivo dos seus cursos, na tentativa de fugir do rótulo de supletivo para a formação de professores a distância, apesar de formar licenciados preparados e apesar desta formação ter contribuído com a melhoria da qualidade de vida dos seus licenciados, a instituição formadora não conseguiu acolher seus estudantes e os poucos que conseguiram chegar ao final pagaram um preço elevado e marcado por solidão e sofrimento. As tensões mal trabalhadas fortaleceram estes licenciados e não lhes deixaram outra saída para alcançarem o final desta formação: os estudantes tiveram que encontrar sozinhos o caminho das águas, à base de muita solidão e sofrimento.

A qualidade social foi comprometida, seja pelo despreparo dos professores tutores em acolher os estudantes, seja pela fragilidade do sistema de comunicação, seja pela falta de comunicação e diálogo, seja pela ausência da presença, seja pela sobrecarga dos estudantes em assumirem a responsabilidade da aprendizagem individualizada, seja pela existência de um sistema de “avaliação” que supervaloriza os “exames” em detrimento da avaliação processual, seja pelos altos índices de reprovação, seja pela falta de escuta, seja pela ausência da construção do conhecimento. Por isso, a formação destes professores se deu na solidão.

Uma formação, principalmente de professores. com um baixo nível de interação, que não aparenta estabelecer fortes relações interpessoais nem a criação de vínculos afetivos, não

pode ser considerada de qualidade, apesar dos espaços sociais já ocupados por poucos, pois Educação "não é coisa de um só homem" (COMÊNIUS, 2001).

Nesse cenário, a Ead criou grandes ocasiões perdidas. A Educação a distância, que poderia aproveitar a experiência com a Educação presencial a fim de não cometer os mesmos equívocos, repete os mesmos erros e resultados, como indicam muitos dos relatos coletados, a exemplo da aplicação de um sistema de avaliação que supervaloriza a nota e esquece-se do processo de aprendizagem, promovendo uma Educação bancária a distância.

Esta formação de professores foi conduzida por pessoas, em sua maioria, que depositam suas crenças em uma Educação autoritária, "bancária". As tensões desveladas sinalizam que os profissionais envolvidos supervalorizam os conteúdos, as provas escritas e as notas. E deixam à margem o diálogo, a construção do conhecimento, o enriquecimento do pensar que se dá durante todo o processo em si.

Este fato vem corroborar com a nossa defesa de que as tecnologias, antigas ou mais recentes, são apenas meios. O que pensamos aproxima-se de Aparici (2003, p.82): "Lo demás, técnicas actorales, recursos audiovisuales, equipes de última generación, redes y mundos virtuales, son sólo médios." As pessoas que estão à frente do processo educativo, presencial ou a distância, é que estabelecem a postura adotada e as características do itinerário de formação.

A diferença desta ou daquela Educação não está nesta ou naquela modalidade: as pessoas envolvidas é que fazem a diferença. Este posicionamento justifica a nossa escrita que grafou com inicial maiúscula o vocábulo Educação durante todo este estudo e inicial minúscula para toda e quaisquer adjetivações a ela relacionadas.

As sinalizações aqui apresentadas, ainda que iniciais, de nada adiantarão se as crenças e os valores daqueles que promovem este tipo de Educação não sofrerem mudanças significativas. Como as transformações das nossas crenças e dos nossos valores não vêm por decreto nem de imediato, talvez o caminho mais acertado para tornar esta formação de professores uma referência em Ead seja o recomeço.

Importa, a partir da consciência do que é necessário mudar, recomeçar, com mais vagar, com responsabilidade coletiva, com menos audácia. Nem a questão financeira nem a política partidária podem estar acima dos propósitos da universidade, que é democratizar a Educação superior, presencial ou a distância. A democratização que todos desejamos só é possível cuidando do acesso, da permanência com conclusão e da qualidade dos serviços prestados. Não basta garantir a igualdade de oportunidades a todos, é preciso criar condições aos seus estudantes para que a igualdade de resultados seja possível.

Como última sinalização para julgamento e crítica, caso não seja possível a implementação de todas as outras aqui mencionadas, diante do percurso com tantas turmas e cursos em andamento, pede-se que a nova oferta da UFS, na Ead, seja apenas de uma única turma por polo e de um único curso.

A escolha do curso deve ser aquele que reúne mais profissionais engajados com a Educação a distância, aqueles que demonstram acreditar na nobre causa do Programa UAB e que a experiência da instituição formadora, desde 2007, já permite distinguir.

A partir de então é preciso começar a fazer uma construção coletiva do projeto pedagógico, aproximando aspectos que favorecem a democratização da Educação do exequível. É preciso reconhecer para reparar os obstáculos, recuar para prosseguir com segurança.

Todas as outras sinalizações servem para esta última, exceto para a quantidade de encontros presenciais indicados aqui, os quais poderão ser em menor escala, pois acreditamos que com o recomeço da oferta de um único curso haverá a utilização de meios tecnológicos eficazes que possibilitarão a promoção do diálogo e a interação durante todo o processo educativo, ainda que estes não substituam a presença espaço-temporal, mas, com o novo olhar e cuidado direcionado para a formação, os sujeitos envolvidos terão condições de construírem o conhecimento, com base no diálogo a distância.

Permanecer do jeito que está não parece de interesse daqueles que prestigiam a formação na Ead oferecida por esta universidade. A UFS pode contribuir muito mais para a Ead e para a democratização da Educação. Acreditamos na Ead porque acreditamos na Educação, mas convém cuidar do modelo pedagógico que está sendo efetivado na UFS.

A construção do conhecimento precisa ganhar vulto nesta formação. Qualquer Educação, presencial ou a distância, básica ou superior, precisa estar pautada na valorização do processo educativo, do início ao fim. A comunicação, o diálogo, a interação, as relações, os vínculos precisam ganhar importância em qualquer formação que tenha como finalidade a democratização da Educação. As nossas sinalizações vêm nesta direção.

É aconselhável que todas as sinalizações, mencionadas aqui ou não, para o modelo pedagógico da UFS na Ead sejam discutidas de forma coletiva com os profissionais e estudantes envolvidos nesta formação para sua validação ou não. O exercício da escuta, do diálogo e da construção deve estar presente durante todo o processo de aperfeiçoamento desta formação desde o início. Que não sejam estas as sinalizações adotadas, que venham outras ainda melhores emergentes do processo de construção nas discussões. Não temos a intenção da intervenção irrefletida, mas sim de provocar a reflexão coletiva sobre o andamento dos cursos, com a

participação de todos os envolvidos em busca de ações inovadoras que visem contribuir efetivamente com a democratização da Educação.

No percurso formativo dos primeiros estudantes do Polo "Senador Júlio César Leite" vinculados ao Programa UAB faltou cuidado da UFS, enquanto instituição formadora, com os seus primeiros estudantes na Ead. Faltou atitude. Faltou responsabilização. Faltou envolvimento afetivo com estes estudantes. Sobrou, todavia, distanciamento. Sobrou isolamento. Sobrou solidão. Sobrou sofrimento. É necessário dizer, porém, que traços de cidadania, de elevação da condição humana, foram representados pelos 25 estudantes que concluíram o curso e que hoje ocupam lugares merecidos nos espaços sociais em que a pesquisa se deu. Estes poucos contrariam as marcas das inúmeras tensões mal resolvidas encontradas e mostram que a Ead está de pé, formando um contingente, ainda que muito pequeno, de estudantes. Há, então, esperança. Esperança esta que nos move e movimenta, como muito bem representa Freire em seu poema:

> [...] Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã.
> Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens.
> Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.
> Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer [...] (FREIRE, 2000, p. 2).

Há esperança por formações de professores de cunho inclusivo, como também por uma Educação superior para todos, com igualdade não só de acesso, mas de resultados. Há esperança por uma Educação pautada no diálogo, na construção do conhecimento. Há esperança por uma Educação pública e democrática, cujos envolvidos saibam lidar bem com as tensões emergentes do processo educativo. Esta esperança não é uma qualquer, mas é aquela aliada ao fazer diferente, enquanto ao mesmo tempo em que se trabalha se espera o desejado. Há esperança no alcance das metas do Plano Nacional de Educação na Nova Década de Educação, que se instaura no país.

Nesta formação, porém, a instituição formadora, apesar de avanços e tentativas de organização durante o percurso, não demonstrou atingir positivamente os seus estudantes. A luta liderada pela Gestora F e mais alguns poucos cuidadores por regulamentações e normatizações dos procedimentos não deram conta de assentar as tensões já instauradas nos primeiros anos de implantação.

Ainda nos causa indignação a naturalização das tensões desveladas por parte dos gestores e alguns professores entrevistados. Não há uma inquietude e planos de mudança. Os queixumes dos estudantes são encarados como naturais do processo. “Estes parecem fazer parte do perfil estudantil de toda formação, porque a queixa faz parte da natureza de qualquer estudante”. Esta fala do gestor B que se repete é um grande equívoco. Esta naturalização dos problemas existentes causa apatia, há ausência de atitude.

Não há uma escuta cuidadosa, por isso mesmo há pouco diálogo, há pouca relação. Para Freire (1996) quem escuta com paciência crítica, mesmo vindo a falar com quem tem a palavra, entra em diálogo, em relação. Falta escuta, falta diálogo, falta relação. E nessa lacuna o que veio como Educação não chega, não fica, não se constitui. Não basta cuidar dos meios para enfrentar a distância entre professores e estudantes, mas cuidar para que a Educação prevaleça. E assim indaga-se: qual a marca da Ead que a UFS quer imprimir?

As tensões aqui reveladas não conseguiram ganhar notoriedade na avaliação feita pelo MEC em 2010, que atribui ao Polo “Senador Júlio César Leite” do Programa UAB média 4,0 em um escala de 0,0 a 5,0. A estrutura física dos polos de apoio presenciais, à época, pareceu ser o foco de destaque dos instrumentais utilizados. Apesar de algumas destas tensões serem já sinalizadas neste documento de supervisão, não pesaram sobre elas o efeito do seu resultado final.

A estrutura física é importante para começar, mas ela por si só também não basta, não é suficiente. Hoje se faz necessária uma avaliação aprofundada e detalhada dos aspectos pedagógicos efetivados pelas instituições formadoras durante o percurso formativo, baseando-se nas “orientações” que trazem os Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância, pois são as práticas pedagógicas e gerenciais que trarão as marcas da formação de professores. Avanços rumo à democratização da Educação superior - com acesso, permanência com conclusão e qualidade - se fazem essenciais na boa formação de professores.

Nesta formação, a falta de comunicação, de diálogo, de interação e de relação causou a ausência de envolvimento afetivo e, com efeito, o distanciamento ou até a falta da Educação, ao menos nos propósitos da sua democratização, no que tange à inclusão de pessoas. Com estas características, o processo educativo torna-se mecânico, resume-se ao conteúdo apostilado. Nesse contexto, é possível afirmar que a teia de faltas, nos limites da realidade pesquisada, vem em detrimento à Educação.

Em meio a tantas tensões mal trabalhadas nesta formação, encontramos alguns poucos licenciados que conseguiram “ser mais” com tão pouco que lhes foi oferecido. Assim e trabalhando em prol da transformação desta realidade, enchemo-nos de esperança em uma

Educação pública e democrática, com acesso, permanência e qualidade social. A segunda Década da Educação - 2014 a 2024 - pode sinalizar avanços nesta direção. Novos rumos, novas perspectivas são possíveis. Que assim seja!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALONSO, K. M. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**- sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AMORIM, R.; AMORIM, D.; GOMES, A. S. Projeto Amadeus*:* criando novas experiências de aprendizagem em uma educação sem distância. In: PESCE, Lucila; OLIVEIRA, Maria Oliva de Matos (Org.). **Educação e Cultura midiática** (vol. II). Salvador: EDUNEB, 2012, p. 91 a 120.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APARICI. R. **Comunicación Educativa em la Sociedad de la Información**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid: UNED, 2003.

ARROYO, M. G. Fracasso/ Sucesso, um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto.** Brasília, 2010.

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1998.

BEAUVOIR, S. **A Cerimônia do adeus, seguido de Entrevistas com Jean-Paul Sartre (**agosto-setembro 1974). Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6ª ed., Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil**. Campinas, SP: 2002.

_____. **Educação à distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano- compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: http://uab.capes.gov.br/. Acessado em 14 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 7.824**, de 11 out. 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 ago. 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acessado em: 13 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação de Polos, Supervisão.** Ahmed Ali Abdalla Esmin (avaliador), Brasília, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acessado em 19/02/2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação.** 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acessado em 03 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a. **Institui a Universidade Aberta do Brasil.** http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Edital da Universidade Aberta do Brasil 2** – UAB 2. 2006b. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf. Acessado em 12 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Decreto nº 5.622**, de 19 dez. de 2005a. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf , acessado em 04 nov. de 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Edital da Universidade Aberta do Brasil 1** – UAB 1. 2005b. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf. Acessado em 12 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Sinopse estatística da Educação Básica. **Resultados do Censo Escola**r, 2005c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acessado em 12 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm, acessado em 04 de nov. de 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf , acessado em 03 nov. 2013

_____. MINISTÉRIO DA CIENCIA E TECNOLOGIA. **Livro Verde do Programa Sociedade da Informação**. Concluído em 9 de agosto de 2000b. Disponível em:<http://www.sbc.org.br>.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Lei de nº 9294/96. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Em 20 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 03 nov. 2013.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 16 jul. 1934. Disponível Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acessado em 14 nov. 2013.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 8ª ed., São Paulo: Centauro, 2001.

BURNHAM, T. F., PINTO, G. R., RICCIO, N. C. R., PEREIRA, S.A.C. **Ambientes virtuais de aprendizagem:** o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CARVALHO, A. B. G**. A Educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. PB, 2009.

CESAD/ Universidade Federal de Sergipe. **Acordo de Cooperação Técnica de número 230**: Ministério da Educação e Prefeitura Municipal de Estância. Brasília, 2006.

COBACHO, E. B.; MIRAVALLES, A. F. **E-mociones**: comunicar y educar a través de la red. Barcelona/España: CEAC, 2007.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes-: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas, SP: Armazém do Ipê (autores associados), 2005.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 11 ago. 2014

DEPOVER, Christian e colaboradores. Um dispositivo de aprendizagem a distância baseada na partilha de conhecimentos. In: ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço eformações abertas:** Rumos a Novas Práticas Educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância, da legislação ao pedagógico**. Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

FRANÇA, V. L. A.; GRAÇA, R. F. **Vamos conhecer Estância**. Estância: Prefeitura Municipal, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 15 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Série Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 1 ed- Chapecó: Argos, 2007.

_____. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, vol 3, número 3, p. 393-405, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf. Acessado em: 14/05/2014.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2007.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e Pesquisa em Educação**: caminhos da investigação interpretativa. São Paulo: FEUSP, 2009.

IBGE. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios.** 2012. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2012.pdf. Acessado em 13 nov. 2013.

KENSKI, V. M**. Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____.**Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação - Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto - Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

LENZI, G. K. S. **Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância.** Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis, SC, 2010.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva, por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, M. N. S.; ROSAS, A. **Paulo Freire:** quando as ideias e os afetos se cruzam. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

LOYOLLA, W. O suporte ao aprendiz. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCKÉSI, C. **Avaliação da Aprendizagem, componente do ato pedagógico**.1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNA, S. V. de. O Falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: CORTEZ, 1989.

MASINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: CORTEZ, 1989.

MATTAR, J. Interatividade e Aprendizagem. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MILL, D. **A Universidade Aberta do Brasil.** In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002

MOREIRA, M.L.; DINIZ, R.E.S. O laboratório de Biologia no Ensino Médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes. In: Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). **Núcleos de Ensino.** São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, p. 295-305, 2003.

NEDER, M. L.C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de

(re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. **Educação a distância**: construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R. J.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
OLIVEIRA, E. F. T. de. **Revendo o debate quantidade-qualidade**: tendências da pesquisa na Biblioteconomia e Ciência da Informação. Marília, São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, M. O. M. Formação Docente e Aprendizagens Online: reflexões sobre currículo Maria Olivia de Matos Oliveira. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. Educação e cultura midiática. Vol I. Salvador/BA: EDUNEB, 2012. Disponível em: http://eduneb.uneb.br/wp-content/uploads/2012/12/Educacao_e_Cultura_Midiatica_Volume_I.pdf. Acessado em 19 set. 2013.

PADOVANI, S.; MOURA, D. **Navegações em hipermídia.** Uma abordagem centrada no usuário. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, O. **Dialética do ensino a distância.** São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

PISA - *Programme for International Student Assessment.* **Dados do resultado da avaliação de desempenho no Brasil**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf, acessado em 17 set. 2013.

POLAK, Y. N. S. A avaliação do aprendiz em Ead. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PRETI, Oreste. A "autonomia" do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**- sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUINTAS-MENDES, António; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

REGIMENTO INTERNO. **Regimento Interno do Conselho de Polo**/ Polo "Senador Júlio César Leite". Universidade Federal de Sergipe/ CESAD. Estância, 2010.

ROACH, E. F. F. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e Pesquisa em Educação: um estudo de vigilância epistemológica. **Educação Temática Digital,** Campinas, v. 10, n. 1, p. 198-226, dez. 2008.

RODRIGUES, R. S. Modelos de Educação a Distância. In: In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**- sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ROMÃO, E. S. **O professor tutor, os ruídos dos meios e o silêncio virtual dos inocentes.** In: BEZERRA, Ada Augusta; SANTANA, Marilene Batista (Org). **A questão da prática e da Teoria na Formação do Professor.** Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 131-149.

_____. O estudante da EAD em busca de laços: tem alguém aí? In: **Anais do 15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância– CIAED.** São Paulo: ABED, 2009. p. 1-10.

_____. **A relação educativa:** por meio de falas, fios e cartas. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____.**Licenciaturas:** encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula. Dissertação de Mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

ROMÃO, E. S.; SANTOS, E. F.; SENA, G. S. A Docência entre guardados, perdidos e achados: narrativas e memórias. In: NUNES, C. A.; CARVALHO, J. R.; ROMÃO, E. S. (Org.). **Educação, docência e memória:** dessa(fios) para a formação de professores. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

ROMÃO, E. S.; OLIVEIRA, M. O. M. Autonomia e dialogia na educação a distância: aproximações críticas. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone Ferreira (Org.). **Educação a distância e as tecnologias da inteligência:** novos percursos de formação e aprendizagem. Maceió: EDUFAL, 2011.

_____. Autonomia e dialogia na educação a distância: aproximações críticas. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2010.

RUMBLE, G. A Tecnologia da Educação a Distância em Cenários do Terceiro Mundo. In PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS. E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18. 2003.

SILVA, R. S. **Gestão de EAD:** Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec Editora, 2013.

SOBRAL, M. N.; SILVA e RUIZ, F. A. **Atividades Técnico-didáticas em EAD**/ Universidade Aberta. Centro de Educação Superior a Distância - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: CESAD / UFS, 2007.

SOUZA JÚNIOR, C. M. O perfil do aluno bem sucedido de graduação – EAD - no polo Senador "Júlio César Leite" da cidade de Estância-Sergipe. **Anais do I Encontro de Educação a Distância da Universidade Federal de Sergipe**, Estância/SE, 2011.

SPINELLI, W. **Aprendizagem Matemática em Contexto Significativo**: Objetos Virtuais de Aprendizagem e Percurso Temático**.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

TORI, R. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UFS/CESAD. **Termo de responsabilidade.** Centro de Educação Superior a Distância – CESAD. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: 2013.

_____. **Relatório de Gestão da UFS 2011**. CASTANEDA, M. V. N. G.; SILVA, Luiz Marcos de O. (Org.). São Cristóvão: COAVI/ COGEPLAN, 2012a.

_____. **Relatório de Gestão da UFS 2004-2012**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012b.

VALADARES, J. **Teoria e Prática de Educação a Distância**. Portugal, Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

VALENTE, J. A. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). **EAD. BR Educação a distância no Brasil na era da Internet.** São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO. São Paulo: Expressão Popular. Brasil, 2007.

VELHO, G. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004 [1987], p.121-132.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sites consultados:

www.mec.gov.br.

www.inep.gov.br

www.planalto.gov.br

www.uab.capes.gov.br.

www.ufs.br.

www.ccv.ufs.br.

www.sigaa.ufs.br/ead.

Documentação consultada:

SERGIPE (Estado). Lei número 1.392. Dispõe da criação do Polo "Senador Júlio César Leite". **Câmara de Vereadores de Estância, Sergipe**. Estância/SE, 2009.

Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11_273.pdf. Acessado em 04 nov. de 2013.

Perfil dos Estudantes Ingressos UAB das primeiras turmas/ Polo Senador Júlio César Leite. Universidade Federal de Sergipe/ CESAD. Estância, 2008.

Plano de Gestão e Funcionamento do Polo/ Polo "Senador Júlio César Leite". Universidade Federal de Sergipe/ CESAD. Estância, 2010.

Portaria n° 335, de 6 de fevereiro de 2002, que institui Comissão de apoio aos assuntos da Ead. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf , acessado em 13 nov. 2013

Relatório da Biblioteca do Polo/ Biblioteca do Polo "Senador Júlio César Leite". Universidade Federal de Sergipe/ CESAD, 2009.