

MODELOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Celso José da Costa ¹

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Matemática
Rua Mário Santos Braga S/N
Valonguinho - 24.020-140
Niterói - Rio de Janeiro - Brasil
celsocosta@mec.gov.br

Resumo: Este artigo discute os modelos para a educação superior a distância no setor público, destacando as variáveis essenciais, capazes de apoiar as diferentes realidades regionais. Em seguida, relata importantes projetos de educação superior a distância no setor público, que ocorreram ou ocorrem no Brasil e integram qualitativamente as variáveis antes identificadas. Dentre os projetos citados, o Consórcio CEDERJ é destacado, pois sua estrutura colabora para o entendimento dos modelos de Educação a distância em processo de desenvolvimento pelo Sistema Universidade Aberta - UAB. Por fim, o artigo apresenta uma visão atual do estado de implementação da UAB.

Palavras-chave: Educação a Distância, Modelos para a Educação a Distância.

Abstract: This article discusses the models for the superior education in the public sector, emphasizing the essential variables that are able to support some regional realities. After that, it describes important projects of superior education in the public sector, that had occurred or is occurring in Brazil and, qualitatively integrate the variables before identified. Amongst the cited projects, the Consórcio CEDERJ is stressed because its structure collaborates for understanding the models of Distance Education in development for the Universidade Aberta do Brasil - UAB. Finally, the article presents a current vision of the UAB status.

Keywords: Distance Education, Distance Education Models.

1. INTRODUÇÃO

Um modelo é um objeto que procura representar um processo real. Em sua construção, o primeiro passo consiste em abstrair da realidade aquelas variáveis consideradas fundamentais, as quais em sua complexidade, com suas inter-relações e conexões passam a integrar o modelo; e este é tanto mais satisfatório quanto maior sua capacidade de interpretar fielmente os fatos, inclusive antecipar fenômenos ainda não observados.

Dentro desta perspectiva, vamos discutir as possibilidades de modelos para a educação superior a distância no setor público. Dois fatores não podem ser

negligenciados na seleção daquelas variáveis fundamentais: a capacidade que tem o Estado Brasileiro de induzir políticas, através do financiamento, e de exercer a prerrogativa de regulação do sistema. Para ilustrar este fato, considere duas situações legais: a primeira originada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu artigo 80, § 1º, determina que “a educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” e, a segunda, configurada pelos Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, e Decreto 5.773 de junho de 2006 e pelas Portarias Ministeriais Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 que estabelecem a necessidade de que as instituições credenciem pólos de apoio presencial para a oferta de cursos a distância. Inclusive, nestes documentos legais fica estabelecido, em termos gerais, a

¹ Coordenador da Universidade Aberta do Brasil

infra-estrutura física e de pessoal para um pólo, bem como discrimina funcionalidades. Portanto a necessidade de pólo de apoio presencial ao estudante é uma variável imprescindível do modelo.

No entanto, num país como o Brasil, com vasto território, forte diversidade cultural e forte desigualdade econômica, não é possível imaginar a hegemonia de um único modelo de educação a distância. Neste quadro, as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são fatores determinantes para o desenho pedagógico dos cursos, para a organização curricular e na seleção dos recursos tecnológicos a serem utilizados.

Identificando estas necessidades coerentes com as exigências legais, podemos destacar quatro concepções constitutivas básicas, que devem dominar ou orientar a escolha de modelos de qualidade em educação superior a distância, quais sejam:

- professores e alunos atuam em espaços distintos;
- necessidade de mediação tutorial;
- necessidade de apoio descentralizado ao estudante; e
- o aluno é o centro do processo pedagógico.

De fato, a intrínseca natureza da modalidade educação a distância define espaços diferentes de atuação para professores e alunos. Nesta configuração, impõe-se a mediação do processo pedagógico, que pode ganhar em qualidade se realizada por uma equipe constituída de tutores presenciais e de tutores a distância. Esta mediação deve explorar tecnologias de informação e comunicação acessíveis aos estudantes. Também, em vista de garantir qualidade ao processo, é fundamental a existência de estruturas físicas descentralizadas de apoio ao estudante, genericamente designadas por “pólos de apoio presencial ao estudante”. Os pólos devem oferecer apoio administrativo e acadêmico aos alunos, ser equipado com laboratórios de computadores em rede, com acesso a Internet, contar com salas para encontros presenciais e laboratórios para realização de tutorias experimentais, espaços pedagógicos para os estágios supervisionados e outras estratégias.

Finalmente, todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser estruturado de modo que o aluno seja o centro do processo pedagógico. Esta concepção constitutiva merece especial atenção. Em nosso país, altamente demandante em termos de ensino superior, quando se abre um pólo de educação superior a distância, é comum se qualificarem para a matrícula nos cursos estudantes que moram distantes, que não têm computador em casa ou no trabalho. Como a proposta de um curso a distância deve atender as reais condições do cotidiano dos alunos, a escolha da tecnologia adequada é crucial para não aprofundar ainda mais a exclusão. Ainda que os alunos tenham acesso à Internet

de banda larga no pólo, a decisão pela entrega de material impresso deve preponderar sobre o material virtual, no caso em que parte do alunado não possua acesso à *Web*. Portanto, a tecnologia deve se constituir no meio e não no fim do processo pedagógico e sua escolha deve atender a um diagnóstico completo do perfil do estudante potencial.

Neste artigo tomamos como ponto de partida uma discussão pedagógica de modelos para educação superior a distância no setor público. Em princípio levantamos variáveis essenciais, como tutoria, material didático, pólo, etc., que podem integrar modelos que respondam às várias realidades regionais, inclusive dentro de possibilidades diferenciadas de acesso às tecnologias de informação e comunicação. Em seguida, passamos a relatar importantes projetos de educação superior a distância no setor público, que ocorreram ou ocorrem em nosso país, que de um modo ou outro são casos de sucesso, e no quais as variáveis para modelos de educação superior a distância, antes identificadas se integram qualitativamente. Dentre os projetos citados, será dada atenção especial ao Consórcio CEDERJ. Em parte, porque é um projeto que conhecemos, em vista de nossa forte participação em sua implementação, e também porque sua estrutura pode ajudar a entender as possibilidades de modelos de Educação a distância em processo de indução pelo Sistema Universidade Aberta – UAB. Terminamos este texto com um retrato atual do estado de implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

2. COMPOSIÇÃO DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As quatro concepções constitutivas que destacamos na introdução apontam que educação a distância de qualidade tem uma complexidade que não deve ser subestimada. Muitas variáveis estão envolvidas e daí a necessidade de uma abordagem sistêmica, onde se destacam os seguintes elementos fundamentais:

- a organização curricular;
- o material didático;
- a tutoria;
- a infra-estrutura de comunicação e mediação pedagógica;
- a equipe multidisciplinar;
- a gestão;
- a avaliação; e
- a infra-estrutura física e de pessoal.

Dentre os itens destacados, vamos comentar o material didático, a tutoria e a infra-estrutura física, devido a relevância destes temas para definição de modelos de educação a distância. No entanto, é importante não

esquecer a relação sinérgica de interdependência entre a totalidade dos elementos destacados, condição que gera o sistema e que determina a sua qualidade.

2.1. MATERIAL DIDÁTICO

Tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da definição de sua forma, materiais didáticos devem ser concebidos de modo a mediar a interlocução entre professor e aluno e promover a construção do conhecimento. Cabe ressaltar, neste ponto, que a exclusiva experiência com cursos presenciais não habilita, técnica e pedagogicamente, o professor a produzir materiais didáticos adequados e de qualidade para a educação a distância.

A produção de material para uso a distância tais como, apostilas, livros, CD-Rom, páginas *web*, teleconferências, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, atendem a diferentes lógicas de planejamento e produção, e a necessidades de definição de linguagem adequada. Para alcançar estes objetivos é imprescindível que os professores responsáveis pela autoria dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar composta de profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outras habilidades.

É necessário que o material didático seja estruturado em linguagem dialógica, utilize um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto sócio-econômico do público alvo, com o objetivo de promover autonomia do aluno, desenvolver sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento.

2.2. TUTORIA

Na estrutura dos cursos superiores a distância, a tutoria desempenha papel de extrema relevância. Na qualidade de mediadores do processo de ensino aprendizagem, os tutores estabelecem uma ponte segura e dinâmica entre docentes e alunos

É muito importante que a mediação tutorial seja apoiada em um ambiente de comunicação adequado, onde, através da Internet, o estudante possa se comunicar com todos os atores do sistema, realizar tarefas síncronas e assíncronas, participar de comunidades virtuais e utilizar recursos de videoconferências, se a tecnologia estiver disponível.

Em vista de garantir um atendimento de qualidade e flexível, a composição do corpo de tutores deve compreender a tutoria a distância e a tutoria presencial.

O tutor a distância têm como base para seu trabalho a instituição de ensino, a partir da qual realiza mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, referenciados aos pólos de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas de conteúdo do material didático e ajuda de caráter geral ao estudante, através do

telefone, de fóruns de discussão pela Internet, de participação em videoconferências, e outras tarefas, de acordo com a disponibilidade tecnológica e o projeto pedagógico.

O tutor presencial exerce sua função nos pólos junto aos estudantes, em horários previamente estabelecidos, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e às tecnologias utilizadas nos cursos. Esse atendimento tutorial pode ser individual ou em grupo, dentro de uma programação bem definida e de conhecimento de todos. Além disso, o tutor presencial tem participação ativa em outros momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando o projeto pedagógico assim demandar. Devido sua posição privilegiada junto aos alunos, o tutor presencial tem papel importante no estímulo a formação de grupos de estudos e no combate a evasão.

Cabe ainda ressaltar que um projeto de curso superior a distância pode privilegiar forte mobilidade espacial de tutores. Isto pode acontecer por opção metodológica ou, por exemplo, devido a carências regionais, que acontece no caso em que não é possível selecionar nos pólos profissionais com perfil adequado. Nesta realidade, os papéis anteriormente atribuídos aos tutores a distância e aos tutores presenciais são intercambiáveis.

No entanto, em qualquer situação, tanto tutores presenciais quanto tutores à distância, devem ser profissionais bem preparados na metodologia a distância e na tecnologia de comunicação e interação, tanto quanto nos domínios específicos dos conteúdos didáticos. Esses níveis de qualidade podem ser atingidos através de programas de capacitação do corpo de tutores, que, no mínimo, deve prever três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo, capacitação em mídias de comunicação e capacitação em fundamentos da EAD.

2.3. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

A implementação de cursos superiores a distância representa um significativo investimento para a instituição de ensino. Os investimentos são para a construção de infra-estrutura material compatível com o número de alunos a ser atendido, com os recursos tecnológicos a serviço do processo pedagógico e com a logística de distribuição territorial dos pólos. Além disso, é preciso custear os recursos humanos e educacionais.

Devem integrar a infra-estrutura material equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, aparelhos fotográficos, impressoras, linhas telefônicas, computadores em rede e com acesso à Internet de banda larga, serviços de telefone 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência e outros, de acordo com as propostas dos cursos.

Em geral, a infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância devem comportar duas instalações básicas: coordenação acadêmico-operacional nas instituições e pólos de apoio presencial.

A coordenação acadêmico-operacional, com sede nas instituições de ensino, é estrutura indispensável e independente do modelo de educação a distância adotado. Estas instalações centralizam os trabalhos de gestão acadêmico-operacional dos cursos ofertados, fornecem espaços de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância e devem garantir o padrão de qualidade. A infra-estrutura básica da coordenação acadêmico-operacional de um curso deve ser constituída de sala de professores, salas para os trabalhos da tutoria a distância, salas para a secretaria acadêmica e setor operacional (suporte de rede, logística de distribuição de material didático impresso e virtual) e, eventualmente, sala de videoconferência.

Entre os profissionais que devem integrar a equipe acadêmico-operacional, têm destaque o coordenador de curso, os tutores a distância, os professores coordenadores acadêmicos e responsáveis pelos conteúdos didáticos, auxiliares de secretaria e profissionais de apoio tecnológico.

Um pólo de apoio presencial, segundo determina a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “*é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância*”. Na portaria estão previstas uma série de atividades presenciais que devem ser realizadas nos pólos, tais como avaliações dos alunos, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos alunos pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

O pólo de apoio presencial desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação funciona como um ponto de referência fundamental para o aluno durante todo o desenvolvimento do curso. Os horários de atendimento aos estudantes devem ser flexíveis, principalmente incluindo horários noturnos e durante todos os sábados. Isto é muito importante para atendimento a alunos trabalhadores ou que moram distantes do pólo.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos pólos, as instituições de ensino poderão articular expansão e interiorização da oferta de educação no país, atingindo principalmente aquelas regiões do país onde não existe oportunidade de qualificação superior para a população. Dentro dessa perspectiva, a escolha da localização dos pólos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas

respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve buscar suprir a deficiência de professores nas redes de ensino local e atender demandas locais para formação profissional, tendo em vista o desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Dois unidades imprescindíveis devem compor a infra-estrutura dos pólos: a biblioteca e o laboratório de informática.

A biblioteca deve ser ampla e possuir acervo atualizado em quantidade e qualidade compatíveis com o projeto pedagógico dos cursos ofertados. O material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias, seguindo o princípio da flexibilidade, recorrendo à amplitude de meios de comunicação e informação, os quais devem prevalecer na educação a distância. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras formas de organização que facilitem o acesso ao conhecimento e, deste modo, favoreça as atividades de aprendizado e de pesquisa. Além disso, em seu espaço interno, a biblioteca deve dispor de salas de estudos individuais e em grupo.

O laboratório de informática desempenha papel essencial nos cursos a distância e precisa estar equipado com computadores em rede, com acesso à Internet de banda larga, de forma que permita, de um lado, com auxílio de um ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com colegas, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso, e de outro, que o estudante possa realizar suas tarefas acadêmicas. Para atender às múltiplas atividades, é importante a existência de mais de uma unidade para o laboratório. Pois, além de servir de espaço pedagógico para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar livremente a Internet, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital. Portanto, para que isso ocorra, é necessária a compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de alunos atendidos, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Imprescindível nos pólos de apoio presencial são os espaços físicos destinados a abrigar a Secretaria do Pólo e as Salas de Tutoria. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do pólo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Finalmente, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a

garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir laboratórios de ensino nos pólos de apoio presencial.

3. MODELOS NACIONAIS PRECURSORES DA UAB

Nas últimas décadas, importantes projetos de educação superior a distância têm sido desenvolvidos em nosso país. Em especial, o setor público empreendeu desenvolvimentos inovadores, dentre os quais destacamos quatro projetos como seminais para o estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB:

- o curso de Pedagogia da UFMT – 1995 [1];
- o projeto Veredas – Minas Gerais – 2002 [2];
- o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil – [3];
- o consórcio CEDERJ - 2000 [4].

As trajetórias destes projetos têm muitos pontos em comum e muitos outros distintos, que procuram dar respostas a condições geográficas e de público-alvo específicas e a necessidades diferenciadas de gestão. Os três primeiros projetos têm em comum o fato de tratarem de aplicação de um único curso. Nos dois primeiros casos, respectivamente, um curso de pedagogia e um curso normal superior. O terceiro destaque é um Curso de Administração de caráter nacional envolvendo universidades públicas.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso foi o primeiro curso superior na modalidade a distância a ser implantado no Brasil. As atividades tiveram início em 1996 e tem como objetivo a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício na rede pública daquele estado.

O projeto Veredas teve início no ano de 2002, sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais reuniu 18 Instituições públicas e privadas de ensino superior daquele estado. Com uma única entrada de estudantes, o projeto foi capaz de fornecer formação inicial em Normal Superior a cerca de 14.000 professores em exercício da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto Veredas entra agora em sua segunda fase com entrada de novos alunos, a partir de 2006.

O Curso de Administração a distância do Banco do Brasil – MEC, também denominado de projeto piloto da Universidade aberta do Brasil, iniciado no ano de 2006 reúne 25 universidades públicas de 17 estados e do Distrito Federal. O curso conta atualmente com 20.000 alunos e o material didático impresso é único para todo o curso. A gestão acadêmica e operacional é individualizada em cada instituição, no entanto as decisões de caráter global são tomadas por uma estrutura colegiada.

O caso do Consórcio CEDERJ, em vista de seu caráter peculiar de introdução de um modelo dual de gestão da educação a distância e que impacta a configuração da Universidade Aberta do Brasil, será objeto de destaque.

3.1. O CASO DO CONSÓRCIO CEDERJ

No ano de 2000 foi formalizado o consórcio CEDERJ numa iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro e das universidades públicas sediadas no Estado: a Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, a Universidade Federal Fluminense-UFF, a Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Outro importante elemento estruturante do CEDERJ foi o apoio dos municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro, na preparação da infra-estrutura física dos pólos de apoio de presencial, para receber os equipamentos e laboratórios que foram financiados integralmente pelo governo do estado.

Portanto, em janeiro de 2000, no termos de convênio que estruturou inicialmente o consórcio CEDERJ, ficou estabelecida uma excepcional cooperação articulada em três níveis. No primeiro, o governo do estado ficou responsável pelo financiamento e operacionalização das atividades do CEDERJ, às universidades coube a responsabilidade pela parte acadêmica, incluindo a titulação dos estudantes. No terceiro elemento de sustentação do tripé do CEDERJ, aparecem os municípios do interior do estado, com a tarefa de preparar a infra-estrutura física básica para sediar os pólos de apoio presencial.

Do ponto de vista institucional, o Consórcio CEDERJ faz parte da Fundação CECIERJ vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro. A gestão do CEDERJ é realizada pelo Núcleo Gestor do Consórcio. Os principais órgãos de decisão do CEDERJ, em ordem hierárquica, são o Colegiado de Coordenadores de Curso, integrado pelos coordenadores dos cursos, o Conselho de Estratégias Acadêmicas e o Conselho Superior, estes integrados, respectivamente, pelos pró-reitores acadêmicos e pelos reitores das universidades consorciadas. Todos estes órgãos são de deliberação colegiada e presididos pelo presidente da Fundação CECIERJ.

É preciso destacar dois elementos importantes na configuração e na trajetória de implementação do CEDERJ:

- a articulação do processo pedagógico entre as universidades e
- o modelo dual de financiamento e gestão da educação a distância.

De um lado, a articulação inicial entre as universidades para definição do projeto pedagógico teve por objetivo definir as áreas acadêmicas de responsabilidade e de atuação das instituições.

Para exemplificar, no início do projeto, a área de matemática ficou sob a responsabilidade da UFF, a área de física com a UFRJ, a área de biologia com a UENF e UFRJ, a pedagogia com a UERJ e UNIRIO e a área de administração com a UFRRJ e a UERJ. Esta divisão articulada das áreas acadêmicas nas instituições tem como efeito que, por exemplo, no curso de licenciatura em matemática, todas as disciplinas da área de física estão sob a responsabilidade da UFRJ, as disciplinas da área pedagógica estão sob a responsabilidade da UERJ, ficando com a UFF a responsabilidade pelas disciplinas específicas de matemática, além da titulação dos alunos. Em contrapartida as disciplinas de matemática dos cursos de física e administração oferecidas aos alunos formalmente matriculados na UFRJ e UFRRJ, respectivamente, estão sob a inteira responsabilidade da UFF. Estas características da gestão permitem uma uniformização qualitativa para os cursos a distância implementados pelo consórcio.

Por outro lado, o modelo dual de financiamento e gestão da educação a distância praticado no consórcio CEDERJ têm características importantes, os quais são em parte resgatados pela Universidade Aberta. A dualidade a que referimos se estabelece em termos dos quatro elementos essenciais, que geralmente configuram o suporte e a execução de cursos superiores na modalidade a distância, que são:

- financiamento;
- avaliação institucional;
- gestão operacional e
- gestão acadêmica

No caso do Consórcio CEDERJ, o modelo dual divide as responsabilidades entre o governo do estado e as universidades públicas do consórcio, de modo que ao governo cabe a responsabilidade pelo financiamento, pela avaliação institucional e pela gestão operacional, enquanto que para as universidades fica a responsabilidade pela gestão acadêmica.

As peculiaridades do financiamento e da gestão operacional, nesse modelo dual de divisão de tarefas entre as instituições, merecem alguns comentários.

Como destacado, o financiamento desde a fundação do CEDERJ até o ano de 2005 foi suportado pelo Estado do Rio de Janeiro. A partir de 2006, o consórcio passa a integrar a UAB, passando a receber também recursos federais. Também, como já assinalado, a gestão operacional do CEDERJ é executada pelo Núcleo Gestor do Consórcio e é importante destacar a complexidade dessa gestão que é totalmente realizada fora das instituições de ensino consorciadas.

No caso do CEDERJ, com 5 cursos de graduação implementados, com mais de 100 disciplinas ativas e cerca de 20.000 alunos ativos é necessário um grande esforço operacional.

Para citar um exemplo relevante, tomemos o caso da realização da avaliação presencial. Em cada semestre são realizadas três avaliações presenciais, constando de provas discursivas e essas avaliações contam 80% do peso da nota final do estudante. Os outros 20% complementares são constituídos de avaliações a distância formativas e processuais. Cada avaliação presencial, de uma disciplina específica, é preparada pela coordenação de curso na universidade responsável, que as envia à Direção de Pólos Regionais ao Núcleo Gestor do Consórcio, para a formatação do documento. Estas provas presenciais são enviadas aos pólos em envelopes lacrados, para serem realizadas aos sábados e domingos. Os envelopes são abertos por ocasião do início da avaliação, sob a presença da direção do Pólo e de dois estudantes, testemunhas do sigilo.

Como são cerca de 20.000 estudantes, inscritos em média em 4 disciplinas e são realizadas 3 avaliações presenciais, é atingida a marca de mais de duzentos mil documentos que são enviados semestralmente aos 23 pólos, para dar conta das avaliações presenciais. Depois de realizadas as avaliações, os documentos retornam ao núcleo Gestor do Consórcio para a distribuição às diferentes coordenações de curso nas várias instituições. As avaliações são corrigidas e notas são atribuídas. Além disso, as avaliações após serem corrigidas nas coordenações, são remetidas de novo ao Núcleo Gestor para novo envio aos pólos, uma vez que, a vista de prova pelos alunos é parte importante da construção do aprendizado. O esforço operacional relativo ao trânsito destes documentos se encerra com o novo retorno dos documentos ao Núcleo Gestor, que os encaminha às coordenações para a guarda documental.

4. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O Decreto presidencial 5.800 de 08 de junho de 2006 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, onde o Art. 1º estabelece o objetivo fundamental da UAB: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

Não se constituindo formalmente como uma unidade de ensino, a UAB é um órgão do MEC articulador das instituições públicas, estas sim, responsáveis pela oferta de cursos superiores na modalidade a distância. Quatro missões básicas definem o modo de operar da UAB:

- financiamento,
- avaliação institucional
- articulação institucional e
- indução de modelos de educação a distância.

No presente modo de organização, como as instituições públicas de ensino são integralmente financiadas pela UAB e como este financiamento não se

enquadra na matriz de financiamento regular do MEC às instituições federais de ensino superior, fica estabelecido um modelo dual. Nestes termos o financiamento e avaliação ficam a cargo da UAB, enquanto que a gestão acadêmica e operacional ficam sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino. Note que o modelo dual se aprofunda, no caso das instituições de ensino superior pública estaduais, uma vez que o financiamento é claramente estabelecido fora do sistema estadual.

Para conhecer mais sobre o modelo dual de operação da UAB e para finalizar este trabalho, vamos tratar do modo e do estágio de implementação atingido pelo sistema.

4. 1. IMPLEMENTAÇÃO DA UAB

A UAB até o momento tem sido implementada através de editais públicos com estrutura definida em duas partes [5]:

Parte A - chamada pública para proponentes de pólos de apoio presencial;

Parte B - chamada pública para proponentes de cursos superiores na modalidade a distância.

Na estrutura dos editais os pólos de apoio presencial devem ter como sede um município e as propostas encaminhadas pelo Prefeito ou pelo Governador do Estado. As proposições de cursos superiores devem partir de uma instituição pública de ensino superior, uma universidade federal, um CEFET, ou uma universidade estadual.

Ainda por força do edital, toda a infra-estrutura física e de pessoal do pólo de apoio presencial fica a cargo da prefeitura sede ou do governo do estado, enquanto que, para o MEC, fica a responsabilidade pelas despesas de infra-estrutura física nas instituições e o custeio total dos cursos, envolvendo o pagamento de bolsas para docentes e tutores.

O primeiro edital da UAB foi publicado em dezembro de 2005, com expressiva quantidade de propostas de pólos e cursos, recebidas até abril de 2006, ocasião em que foi instalada uma Comissão de especialistas nacionais, com a tarefa de avaliar as propostas.

O trabalho da comissão, que durou até outubro de 2006, resultou na seleção de 291 pólos de apoio presencial, com presença em todos os estados brasileiros e de 49 instituições de ensino superior, sendo 39 universidades federais e 10 CEFETS.

No início dos trabalhos da comissão foram definidas diretrizes gerais para orientar a avaliação do edital. Entre as principais diretrizes figuram:

- prioridade para a formação inicial e continuada de professores;
- equilíbrio geopolítico para definição dos pólos;
- atuação territorial para as instituições de ensino superior.

O primeiro ponto emanou do decreto presidencial que criou a UAB. O segundo ponto, um elemento ordenador de território, estabeleceu a necessidade de localização sustentada dos pólos, evitando a competição de pólos por cursos, principalmente, em pequenas cidades do interior do país. Esta estratégia visou a vantagem de otimizar os recursos públicos e equilibrar o atendimento da demanda.

No terceiro ponto, as diretrizes induziam a participação de instituições em uma zona de proximidade geográfica, de modo que o deslocamento de docentes e tutores ao pólo pudesse ocorrer por via terrestre. Esta indução procura privilegiar um modelo de educação a distância semi-presencial. Em virtude do estado inicial de implementação da UAB no primeiro edital e a escassez relativa de pólos selecionados, esta última diretriz não pode ser integralmente observada. Com isto, algumas instituições que foram selecionadas ofereceram cursos muito distantes de sua zona terrestre. Neste caso a UAB emvidou esforços para que a universidade ou CEFET atuando longe da sua sede, tivesse apoio de uma instituição pública de ensino superior local.

É importante assinalar que neste primeiro edital foi objeto de chamada apenas instituições de ensino superior federais, motivado em parte por ser ano eleitoral, o que impunha relativa dificuldade para transferência de recursos para as universidades estaduais.

Os resultados do I edital da UAB podem ser resumidos nos seguintes números: 292 pólos selecionados, 190 cursos sob a responsabilidade de 49 instituições federais de ensino superior e a oferta de 45.000 vagas.

Ao fim de setembro de 2007, parte dos cursos e dos pólos desse primeiro edital já estão implementados, com previsão de total implementação até o final do ano, totalizando então 45.000 vagas no ensino superior público a distância. Muito importante observar que 90% dos pólos selecionados estão situados em municípios com menos de 100.000 habitantes.

O segundo edital do MEC para a implementação da UAB, foi publicado em dezembro de 2006, com pedidos de inscrição até maio de 2007. A única diferença em relação ao primeiro edital foi a inclusão da possibilidade de propostas de cursos por universidades estaduais. Os trabalhos de avaliação estão em curso e em função do montante de propostas recebidas, é possível estimar a inclusão de 250 novos pólos a UAB, com oferta de 40.000 novas vagas e ampliação para 80 no número de instituições públicas de ensino superior atuando. Toda esta etapa, incluindo a avaliação e implementação dos cursos, deve estar vencida até o fim do segundo semestre de 2008, ocasião em que a UAB deve contar, portanto, com mais de 500 pólos e cerca de 95.000 estudantes.

6. REFERÊNCIAS

- [1] O. Preti. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: marcas de

- uma travessia (1992-2005). Educação a Distância, Resignificando Práticas. Brasília: Líber-Livro Editora, , páginas 39-116. 2005.
- [2] C. L. Esteves, C. B. L. Abreu. Estratégias de Formação de Professores no Projeto Veredas. <http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol06/14/artigos/A-14-004.pdf>, acessado em 30 de agosto de 2007.
- [3] Curso piloto UAB – Administração. <http://www.uab.mec.gov.br/cursopiloto.php>, acessado em 30 de agosto de 2007.
- [4] C. E. Bielschowsky. Educação Superior a Distância do consórcio CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. In: Fátima Bayma. (Org.). Educação Corporativa. São Paulo: Pearson - Prentice Hall, 2005.
- [5] R. Mota, H. Chaves, W. S. Cassiano. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. Desafios da Educação a distância na Formação de Professores. Brasília – Secretaria de Educação a Distância, páginas 13-26. 2006.