



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

KELLY DE CÁSSIA BARRADAS DA SILVA

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA, NO
ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

FORTALEZA- CEARÁ

2019

KELLY DE CÁSSIA BARRADAS DA SILVA

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA, NO
ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Kelly de Cássia Barradas da.

Política Nacional de Educação à Distância: formação de professores de Educação Física na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Federal do Amapá [recurso eletrônico] / Kelly de Cássia Barradas da Silva. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 * pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 147 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

1. Educação à distância. . 2. Implantação de curso.. 3. Formação de professores.. 4. Curso de Educação Física.. I. Título.

KELLY DE CÁSSIA BARRADAS DA SILVA

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA,
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

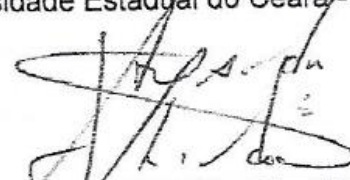
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 04/10/2019

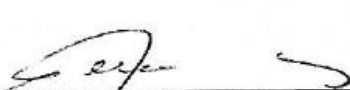
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Alexandre Gomes Galindo
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP



Prof. Dr. Sérgio Horta Mattos
Centro Universitário Católica de Quixadá – UNICATÓLICA

“Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por sua infinita bondade em minha vida, autor de meu destino, socorro presente na angústia, sustento nesta caminhada e luz nos dias difíceis.”

“Aos meus pais Alberto Gaudêncio e Carmen Lúcia; aos meus irmãos – em especial minha irmã Amanda Karine, pela ajuda constante, e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, foram inspiração para que eu chegasse até esta etapa de minha vida acadêmica.”

“Ao meu esposo Fábio Dias, minha filha Beatriz e meu filho Fábio Henrique, dedico este trabalho e o título a mim conferido, pois são minhas fontes diárias de motivação, alegria e amor.”

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Antônio Germano, pela orientação, experiência profissional e desprendimento em ajudar.

Aos colegas Edmar Reis, Regiane Gemaque, e em especial à querida Amália Castro, pelo incentivo e ajuda no material de estudo, e nas discussões acadêmicas oriundas de nosso grupo de pesquisa.

À minha amiga Luciléa Ayres pela colaboração e paciência nas revisões do projeto e desta dissertação.

À Universidade Federal do Amapá pela oportunidade desta formação.

À Huana Furtado, pela compreensão enquanto minha chefe imediata, assim como pela amizade e carinho durante o período difícil de estudo e trabalho concomitantes.

Ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará pela parceria.

Aos professores e aos colegas de turma, com quem convivi ao longo desse período e que compartilharam suas experiências, e contribuíram para minha formação acadêmica.

Agradeço aos professores entrevistados e aos técnicos da UNIFAP pelo apoio na concessão das informações que funcionaram como material de pesquisa, extremamente necessários para conclusão desse estudo.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A EaD apresenta-se como uma possibilidade de formação em nível superior para as regiões do país nas quais o acesso é difícil, assim como a instalação e permanência das IES. Preenche assim, lacunas na formação de professores da educação básica, e possibilita também a formação inicial de jovens e adultos. A pesquisa está centrada no processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física – modalidade a distância, da Universidade Federal do Amapá, com entrada da primeira turma em 2010. Partiu-se de uma construção baseada em fatores relacionados às características do projeto pedagógico construído pelo curso, das considerações sobre as dimensões didático-pedagógica, de corpo docente e infraestrutura, advindas dos avaliadores do MEC. Os objetivos orientadores desta pesquisa buscam responder ao seguinte problema: como se efetivou o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da UNIFAP? Realizou-se pesquisa descritiva, fundamentada na abordagem qualitativa para identificar percepções dos sujeitos envolvidos, que incluem o diretor do Departamento de Educação a Distância à época da criação do curso, e dois docentes, tendo as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Finalizada a coleta, os dados primários foram organizados, selecionados e codificados, nesta etapa utilizamos como procedimento, a referência da análise de conteúdo por categorias temáticas (MINAYO,1992). Os resultados da pesquisa demonstraram inicialmente que o PPC de Educação Física EaD analisado diverge, em alguns elementos, daqueles pontuados positivamente no Relatório de Avaliação elaborado pela comissão do Inep/MEC. Contatou-se também a falta de acompanhamento do projeto do curso e da prática da autoavaliação. Ademais, os resultados das entrevistas combinados com os demais dados da pesquisa dão conta que tanto o diretor do DEaD, quanto os docentes acreditam que o curso atendeu as exigências do MEC para a implantação do curso, quando observados os elementos PPC e corpo docente. De modo geral o estudo sugere a existência de duas realidades: a primeira ancorada na proposta do projeto de criação do curso, que não demonstrou todos os elementos necessários para que o curso fosse implementado, e nas falas dos agentes envolvidos na implantação, que dão conta de um processo embrionário da modalidade a distância no Estado do Amapá, o que proporcionou à UNIFAP experimentar dificuldades diversas; e a segunda realidade posta, está

atrelada aos resultados positivos da avaliação in loco, indicados como satisfatório. Para finalizar, destacamos que a implantação do curso pesquisado atendeu aos requisitos normativos mínimos exigidos pelo Ministério da Educação e indicados pelos Referenciais de Qualidade.

Palavras-chave: Educação à distância. Implantação de curso. Formação de professores. Curso de Educação Física.

ABSTRACT

DE presents itself as a possibility of higher education for the regions of the country where access is difficult, as well as the installation and permanence of HEIs. It thus fills in gaps in the education of basic education teachers, and also enables the initial formation of youth and adults. The research is centered on the implementation process of the Physical Education Degree Course - distance mode, from the Federal University of Amapá, with the entrance of the first class in 2010. It started from a construction based on factors related to the characteristics of the pedagogical project built. the course, the considerations on the didactic-pedagogical, faculty and infrastructure dimensions, coming from the MEC evaluators. The guiding objectives of this research seek to answer the following problem: how was the process of implementation of the Physical Education Degree course - UNIFAP?A descriptive research was conducted, based on the qualitative approach to identify perceptions of the subjects involved, including the director of the Department of Distance Education at the time of the course's creation, and two teachers, having semi-structured interviews as a data collection instrument. After the collection, the primary data were organized, selected and coded. In this step we used as a procedure the reference of content analysis by thematic categories (MINAYO, 1992). The research results initially demonstrated that the Physical Education PPC analyzed differs, in some elements, from those positively scored in the Evaluation Report prepared by the Inep / MEC commission. The lack of follow-up of the course project and self-assessment practice was also reported. In addition, the results of the interviews combined with the other survey data show that both the DEaD director and the faculty believe that the course met the MEC requirements for course implementation, when PPC and faculty elements were observed. In general, the study suggests the existence of two realities: the first one anchored in the proposal of the course creation project, which did not demonstrate all the necessary elements for the course to be implemented, and in the statements of the agents involved in the implementation, who give account. an embryonic process of distance learning in the state of Amapá, which allowed UNIFAP to experience various difficulties; and the second reality posed, is linked to the positive results of the on-site evaluation, indicated as satisfactory. Finally, we emphasize that the implementation of the researched course met the minimum normative requirements required by the Ministry of Education and indicated by the Quality Standards.

Keywords: Distance Education. Course implementation. Teacher training. Physical Education Course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Etapas da Pesquisa.....	28
Quadro 2 -	Diferença entre política pública e decisão política.....	34
Quadro 3 -	Cursos EaD UNIFAP.....	62
Quadro 4 -	Dados Obrigatórios do Instrumento de Avaliação Inep.....	75
Quadro 5 -	Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep.....	77
Quadro 6 -	Elementos dos Referenciais de Qualidade contemplados no PPC de EDF/EaD –UNIFAP.....	95
Quadro 7 -	Conceito atribuído ao curso de EDF/EaD -UNIFAP na avaliação externa.....	104
Quadro 8 -	Resultados da entrevista com diretor do DEaD: categorias II e III.....	109
Quadro 9 -	Resultados da entrevista com diretor do DEaD: categorias V e VI.....	110
Quadro 10 -	Resultados da entrevista com diretor do DEaD: categorias IV.....	111
Quadro 11 -	Resultados da entrevista com diretor do DEaD: categorias VII e VIII.....	112
Quadro 12 -	Resultados da entrevista com docentes: categorias XI e XIV.....	114
Quadro 13 -	Resultados da entrevista com docentes: categorias XIII, XVI e XVII.....	115
Quadro 14 -	Resultados da entrevista com docentes: categorias XVIII e XIX.....	116
Quadro 15 -	Resultados da entrevista com docentes: categorias XII e XXI.....	117
Quadro 16 -	Resultados da entrevista com docentes: categorias XX e XXII.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de Vagas Ocupadas, por Tipo e Forma de Ingresso e por modalidade de Ensino – 2017.....	46
Gráfico 2 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por modalidade de Ensino – 2007-2017.....	57
Gráfico 3 - Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – 2007-2017.....	58
Gráfico 4 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2007- 2017.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo das Políticas Públicas.....	35
Figura 2 - Princípios que sustentam as Políticas Públicas de Educação.....	41
Figura 3 - Mapa do Estado do Amapá.....	51
Figura 4 - Painel de identificação do polo Equador, em funcionamento na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café.....	98
Figura 5 - Biblioteca Acadêmica do polo Equador.....	102
Figura 6 - Laboratórios de Informática I e II do polo Equador.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito do Curso
COEG	Coordenadoria de Ensino de Graduação
CF	Constituição Federal
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCP	Divisão de Currículos e Programas
DEaD	Departamento de Educação a Distância
DEAVI	Departamento de Avaliação Institucional
DED	Diretoria de Educação a Distância
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDF/EaD	Curso de Licenciatura em Educação Física – EaD
EaD	Educação à distância
e-MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil
GEA	Governo do Estado do Amapá
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Núcleo Avançado de Ensino
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE/AP	Plano Estadual de Educação de Amapá
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
RQEaD	Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância
Semesp	Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sindata	Sistema de Informações do Ensino Superior Particular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	METODOLOGIA.....	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	31
3.1.1	Conceito de Política.....	32
3.1.2	Compreendendo Políticas Públicas.....	34
3.1.3	As Políticas Educacionais.....	37
3.1.3.1	A EaD como política nacional de educação.....	42
3.1.3.2	A formação de professores e a modalidade à distância.....	45
3.1.4	As Políticas Educacionais no Estado do Amapá.....	51
3.1.4.1	O Estado do Amapá.....	51
3.1.4.2	A política educacional amapaense em consonância com o Plano Nacional de Educação.....	53
3.1.4.3	O Censo da Educação Superior em retrospecto - recortes de 2015 a 2017.....	54
3.1.4.4	O Sistema UAB e a UNIFAP.....	60
3.2	IMPLANTANDO UM CURSO DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	67
3.2.1	Categorias de Análise Relativas à Implantação de Cursos de Graduação.....	68
3.2.1.1	Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (RQEaD).....	69
3.2.1.2	Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep.....	73
3.1.2.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física.....	81
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	86
4.1	A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDF/EaD – UNIFAP:NA PERSPECTIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	88
4.1.1	O Projeto Pedagógico do Curso de EDF/EaD – UNIFAP: características principais.....	92
4.2	A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDF/EaD – UNIFAP:	

	NA PERSPECTIVA DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO CURSO.....	98
4.2.1	Considerações sobre as Dimensões Avaliadas.....	99
4.3	A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDF/EaD – UNIFAP: NA PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS DO DIRETOR DO DEaD E PROFESSORES DO CURSO.....	104
4.3.1	Categorização dos dados das entrevistas.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES.....	138
	APÊNDICE A -ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À DIREÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	139
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À COORDENAÇÃO DO CURSO EDF/EAD.....	141
	APÊNDICE C -ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS DOCENTES DO CURSO EDF/EAD.....	143
	ANEXO.....	145
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata da temática relacionada à Política Nacional de Educação a Distância praticada no Brasil, com foco na formação de professores de Educação Física, no âmbito da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A pesquisa está centrada no processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física – modalidade a distância (EDF/EaD – UNIFAP), criado em 2009, com entrada da primeira turma em 2010, e avaliação externa para Ato de Reconhecimento de Curso, realizada em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, alcançando assim o primeiro ciclo avaliativo SINAES² do curso, ofertado inicialmente no município de Macapá, no polo Equador. Na pesquisa serão consideradas as peculiaridades da modalidade de educação à distância (EaD), e o fato de o curso figurar como um dos pioneiros na modalidade, ofertado por uma universidade pública no Estado do Amapá.

Entendemos que a educação à distância enquanto política pública com fins de ampliação do acesso à educação superior, carece ser estudada de modo que seja possível refletir sobre sua efetividade, o que implica diretamente conhecer os requisitos mínimos necessários para sua implantação, incluindo suas ferramentas metodológicas, além das forças sociais motivadoras de sua expansão, bem como se os objetivos desta implantação foram alcançados pela instituição.

Os objetivos orientadores desta pesquisa buscam responder ao seguinte problema: como se efetivou o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da UNIFAP? e de modo geral pretende: Compreender o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da Universidade Federal do Amapá (EDF/EaD – UNIFAP), com vistas à verificação do atendimento das orientações nacionais propostas pelo Ministério da Educação para criação de cursos de Educação Superior à distância, com ênfase no Projeto Pedagógico do Curso. E, especificamente, objetiva:

¹O Inep é o órgão do governo que avalia as Instituições de Ensino Superior do país; é uma autarquia federal vinculada ao MEC.

²O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O primeiro ciclo avaliativo de um curso de graduação está compreendido entre os três primeiros anos de sua implantação.

- a. Conceituar políticas públicas, com enfoque na política nacional de educação à distância e formação de professores;
- b. Descrever o PPC implantado pelo curso EDF/EaD – UNIFAP, em vigência até a conclusão de seu primeiro ciclo avaliativo – três primeiros anos;
- c. Correlacionar o PPC de criação do curso, com a proposta do Ministério da Educação (utilizando como referenciais o Relatório de Avaliação INEP aplicado no Ato Regulatório de Reconhecimento de Curso EAD – Código de Avaliação: 106069 e o documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância);
- d. Identificar as percepções dos gestores e professores envolvidos na implantação do curso, com foco na sua participação nas fases de criação e execução do projeto inicial.

A aproximação com o tema deu-se pelo vínculo profissional desta pesquisadora com a Universidade Federal do Amapá, desempenhando suas atividades como servidora efetiva Técnica em Assuntos Educacionais, na Divisão de Currículos e Programas (DCP) da Instituição, como parecerista em projetos de criação e atualização de cursos de graduação; a DCP é um órgão vinculado a Coordenadoria de Ensino de Graduação e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. O interesse pela temática surgiu através da leitura de Projetos Pedagógicos dos primeiros cursos de graduação em EaD da UNIFAP, além das atualizações constantes das normativas do Governo Federal que regulam a EaD no Brasil, tendo este contato provocado grande interesse particular em aprofundar conhecimentos nessa área, cujo leque de investigação é muito amplo.

Ressalta-se que, além da motivação profissional, a importância desta pesquisa reside na contribuição em fomentar discussões sobre o tema, identificando transformações, avanços e desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento de políticas públicas que visem o fortalecimento da formação continuada dos docentes em Educação à Distância, além de pesquisar a experiência local no processo de implantação de um dos primeiros cursos de graduação à distância na UNIFAP.

Logo, o tema se mostra relevante, tendo em vista se tratar de uma política pública com fins de ampliação do acesso à educação superior no país, além de suprir carências, historicamente reconhecidas, de diversas áreas de conhecimento; haja vista que se configura como estratégia do Ministério da Educação para atingir a

Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população entre 18 e 24 anos até 2024. E mais especificamente, alcançar a efetivação da Meta 15 do PNE, que visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégia esta que tem motivado a expansão da EaD no Brasil, e igualmente tem provocado resistências e pesquisas para identificar a solidez e eficácia desta modalidade de ensino, incluindo estudos sobre o material didático utilizado pela modalidade, a formação especializada dos docentes que conduzem esse processo de formação, o papel do tutor no acompanhamento discente, a eficiência das estratégias de avaliação utilizada na EaD, além de estudos sobre as metodologias de ensino possíveis nesse contexto, e sobre a aprendizagem experimentada pelos discentes.

Falar de política pública de expansão da educação superior, através da Educação à Distância, requer estabelecer um elo com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), pois estas podem auxiliar na superação de muitos desafios impostos à educação contemporânea. Muitas investidas nesse sentido já foram tomadas, no entanto, para Vieira (2011, p.67), “[...] o que podemos perceber em um cenário mais abrangente quanto à utilização das TICs nos espaços educativos, é uma realidade de desconfiança, reforçada pela ideia de substituição do professor”.

No momento que “a Educação a Distância no Brasil apresenta-se em um cenário de emergência com cursos de formação superior que visam atender as demandas do ensino convencional e a democratização do acesso ao ensino” (LOPES; SILVA; SOPCHAKI, 2012, p. 2), a ampliação desse acesso à educação superior, ofertado na modalidade à distância – EaD, ganha destaque no cenário das políticas de educação e como política pública consolidada, pois passaram a ser metas governamentais e sociais, com o advento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que impulsionou e efetivou essa política pública de educação. Nesse sentido, se faz necessário criar uma agenda para educação superior, que visasse uma oferta

em EaD de qualidade, ao tempo em que atendesse os anseios sociais, educacionais e culturais da população.

Ferramentas metodológicas que sejam eficientes para o ensino e para aprendizagem, requerem desenvolvimento de habilidades para seu uso correto e eficiente; surgem assim, novos paradigmas no sistema educacional ao introduzir inovação, que provoca mudança, novidade, racionalidade científica, aplicação técnica do conhecimento, elementos que tomam vida e são concretizados no currículo da educação superior, os quais são institucionalizados através dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, haja vista que o currículo revela objetivos comuns dos sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como o referencial teórico que o embasa. Para Masetto (2001, p. 99) a “mídia eletrônica pode colaborar significativamente para tornar o processo de ensino e a aprendizagem, mais eficientes e mais eficazes, mais motivadores e mais envolventes”, as mídias colaboram também para a intercomunicação, a qual se faz indispensável no processo educativo, de modo que estas funcionem como recursos metodológicos.

Mais que um elemento para organização do conhecimento, o currículo deve ser uma construção social, inclusive sistematizando os mecanismos necessários para tal construção, sem perder de vista que ele também traduz uma cultura, ao tempo em que traz à tona a questão do controle social, pois o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) sugere controle.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Conceitos e definições que estão imbricados nos currículos, os quais, por sua vez, estão traduzidos e desenhados no PPC; que tende a privilegiar por vezes a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural, sendo que estes últimos são a expressão da produção coletiva dos projetos.

Sabemos que o salto de qualidade da educação, tão almejado, não deve estar atrelado apenas à formação do professor. Os fatores infraestrutura e organização pedagógica são dimensões que não podem ser desconsideradas, pois compõem toda a logística necessária ao processo educativo. Portanto, é nesta

direção que entendemos a necessidade de investigar o processo de implantação de um curso de graduação e seus desdobramentos.

2 METODOLOGIA

Realizou-se pesquisa descritiva fundamentada na metodologia qualitativa, buscando análise do processo de criação e implantação do curso de EDF/EaD – UNIFAP através de subcategorias descritas a seguir. Caracteriza-se como um estudo de caso decorrente da efetivação da política nacional de educação superior a distância no Estado do Amapá, que descreve como se desenvolveu tal processo, tendo as informações colhidas nas entrevistas, como instrumento de coleta de dados dessa fase da pesquisa. O tratamento do material recolhido em campo seguirá a lógica de subdivisão organizada e apresentada a seguir, permitindo sua classificação dentro do que foi previsto nos roteiros elaborados, e culminado na análise propriamente dita. Finalizado o tratamento e as análises, será possível verificar os dados colhidos e confrontar a abordagem teórica anterior, buscado responder às inquietações que motivaram este estudo.

Os roteiros de entrevista (apêndices 01 e 03) foram construídos de modo semiestruturado, cujas entrevistas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa, selecionados com base na investigação documental das portarias da diretoria do DEaD e da portaria de NDE do curso, atestando participação documental deles na criação e implantação do curso investigado. Foram 03 (três) docentes, sendo 01 (um) atuando em cargo de direção do DEaD à época, codificado conforme já mencionado anteriormente na metodologia da pesquisa, como Docente Diretor (DD-1) e 02 (dois) docentes atuantes como membros do NDE do curso, codificados como Docente 01 (DO-1) e Docente 02 (DO-2), dois doutores e um mestre, todos possuíam mais de 15 anos de experiência docente e mais de 5 anos com experiência em EaD na época de criação do curso.

A interpretação dos dados, por sua vez, teve como base a análise por categorias temáticas conforme descreve Minayo (2009) quando diz que a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (2009, p. 64). Dessa forma, o entrevistado pôde sentir-se mais à vontade para discorrer sobre a pergunta, podendo assim mencionar fatores relevantes à pesquisa de forma mais fidedigna.

Para investigar o processo de implantação do curso de EDF/EaD – UNIFAP, optamos por iniciá-lo a partir da apresentação dos elementos que deveriam

ter sido considerados na construção de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), utilizando como fonte documental os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (RQEaD), os indicadores integrantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES N° 7, de 31 de março de 2004, além de outros elementos pertinentes à legislação vigente, os quais foram citados ao longo das seções.

As fontes documentais mencionadas anteriormente funcionaram como parâmetros que subsidiaram o comparativo realizado com as categorias de análise: projeto pedagógico de criação do curso de EDF/EaD – UNIFAP, Relatório de Avaliação resultante da visita *in loco* da comissão de avaliadores do Ministério da Educação (MEC), por ocasião do Ato de Reconhecimento do Curso, e as informações colhidas nas entrevistas realizadas com seus gestores e professores do curso, objetivando analisar aspectos alheios aos resultados de avaliação, que dizem respeito à efetividade de participação dos agentes que compõem o curso, bem como das questões que, na opinião deles, colaboraram positiva ou negativamente para os resultados de implantação do curso.

Realizou-se pesquisa descritiva, com a finalidade de observar, registrar e analisar as informações documentais do processo de criação e implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da Universidade Federal do Amapá (EDF/EaD – UNIFAP), tais como o PPC e Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso. Vergara (2010) ressalta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, de modo que seja possível estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Gil (2007) acrescenta que algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação.

O estudo foi fundamentado na abordagem qualitativa, pela necessidade de interpretar a realidade e identificar percepções dos sujeitos³ envolvidos, propiciando uma compreensão mais detalhada do objeto em tela. Nesta pesquisa buscou-se a análise das percepções do diretor do DEaD e professores envolvidos

³Optou-se por manter o gênero masculino quando nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, para preservar sua identidade de gênero; tais características não foram objeto de nenhuma reflexão neste estudo.

na implantação do curso, através das entrevistas, com foco na sua participação nas fases de criação e execução do projeto inicial.

Tratamos como um estudo de caso, por caracterizar-se em um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos” (GIL, 2002, p.52). Ainda em relação a utilização de métodos diversos, Lakatos e Marconi (2010, p. 147) ponderam que,

[...] nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

O estudo foi subsidiado pela pesquisa bibliográfica realizada através de consultas a artigos, periódicos, livros, teses e dissertações, que nas contribuições de vários autores serviram de embasamento teórico para o desenvolvimento da presente investigação e, pela pesquisa documental, que permitiu coletar dados sobre o processo de implantação do curso pesquisado, tanto no aspecto de atendimento dos marcos legais, quanto sobre a participação dos professores no referido processo de implantação, através de consulta a documentos oficiais elaborados pelo MEC, Inep, UNIFAP e outros, pois, segundo Gil (2007, p. 51):

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente de contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2008) possui a intenção de proporcionar ao pesquisador um contato direto com tudo que esteja escrito, dito ou filmado sobre um determinado tema. Assim, buscaram-se referências que contribuíssem para os estudos sobre as diversas categorias envolvidas na política nacional de EaD, que englobam políticas públicas, políticas educacionais, formação de professores, implantação de cursos de graduação, etc. Tais categorias são muito discutidas atualmente, e na área específica de implantação de cursos de licenciatura em EaD, esperamos com esta pesquisa, somar ainda mais conhecimentos.

O *lôcus* de estudo foi o Campus Marco Zero e o polo Equador, da Universidade Federal do Amapá, na cidade de Macapá, estado do Amapá. No

projeto de pesquisa que delineou esta dissertação, pretendia-se que os sujeitos envolvidos fossem dois gestores da UNIFAP à época da implantação do curso e dois docentes que compuseram o primeiro Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso EDF/EaD – UNIFAP. Pretendia-se entrevistar o primeiro Coordenador de Curso atuante durante o primeiro ciclo avaliativo (três primeiros anos) do curso, a fim de tratar a respeito da estrutura do polo de apoio presencial utilizado, da qualidade do PPC, do envolvimento dos docentes no NDE, etc.

No entanto, verificou-se que o primeiro coordenador de curso e o vice coordenador não possuíam mais vínculo com a instituição, e ambos não mais residiam no estado do Amapá, ainda assim buscou-se contato telefônico e por e-mail, entretanto, sem sucesso. Então, parte das informações desejadas nesta coleta foram remanejadas, quando possível, para o diretor e demais professores entrevistados; felizmente um dos docentes entrevistados, é o atual coordenador do curso e pôde ampliar as discussões e informações coletadas. Optamos, neste estudo, por não incluir nas investigações os alunos egressos do curso, pois o enfoque estava muito mais direcionado aos agentes envolvidos na logística para criar as condições mínimas de oferta.

Para a pesquisa utilizou-se os seguintes instrumentos de coletas de dados:

- a) **análise documental** do Projeto Pedagógico – PPC do Curso EDF/EaD – UNIFAP, ofertado para a primeira turma do curso, de acordo com dados institucionais, a fim de verificar os elementos que os constituem, tendo como parâmetro os indicadores do Instrumento de Avaliação Inep aplicado no Ato de Reconhecimento do Curso; e o próprio Relatório de Avaliação Inep decorrente da visita in loco da comissão do MEC. No que diz respeito à pesquisa documental Gil (2002) pontua que suas fontes podem ser documentos que ainda podem ser reelaborados, como é o caso do Projeto Pedagógico de Curso – que é um documento dinâmico, passível de frequentes atualizações;
- b) **entrevistas semiestruturadas** realizadas com os sujeitos da pesquisa, selecionados com base na investigação documental das portarias da diretoria do Departamento de Educação a Distância (DEaD) e da portaria de NDE do curso, atestando participação deles na criação e implantação do curso investigado. Foram 03 (três) docentes, sendo 01 (um) atuando

em cargo de direção do DEaD à época, codificado como docente diretor (DD-1) e 02 (dois) docentes atuantes como membros do NDE do curso, codificados como docente 01 (DO-1) e docente 02 (DO-2). A interpretação dos dados, por sua vez, teve como base a análise por categorias temáticas.

A entrevista com o diretor do DEaD teve por objetivo saber a respeito dos esforços institucionais para implantação do curso, dos aspectos legais e autorizativos, além de suas percepções gerais dessa fase do processo; já as entrevistas com os dois professores que participaram do primeiro NDE do curso, tiveram a intenção de averiguar aspectos gerais de suas participações na produção, melhoria e acompanhamento da qualidade do PPC então implantado, além de suas percepções gerais sobre a fase de implantação do curso.

A respeito de entrevista semiestruturada, Minayo (2009) aponta que ela “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (2009, p. 64). Dessa forma, o entrevistado poderá sentir-se mais à vontade para discorrer sobre a pergunta formulada, podendo assim mencionar fatores relevantes à pesquisa de forma mais fidedigna; as entrevistas tiveram por objetivo investigar aspectos gerais de formação em EaD, da participação na produção, melhoria e acompanhamento da qualidade do PPC, além de suas percepções gerais sobre a fase de implantação do curso.

c) **Pesquisa bibliográfica**, que de acordo com Marconi e Lakatos (2008) possui a intenção de proporcionar ao pesquisador um contato direto com tudo que esteja escrito, dito ou filmado sobre um determinado tema. Assim, buscaram-se referências que contribuíssem para os estudos sobre as diversas categorias envolvidas na política nacional de EaD, que englobam políticas públicas, políticas educacionais, formação de professores, implantação de cursos de graduação, etc.

A estratégia para a entrada em campo deu-se com o contato inicial junto à coordenação atual do curso de Educação Física, tanto presencial quanto EaD, buscando um resgate histórico do curso, e ao Departamento de Educação à Distância – DEaD para apresentação da pesquisa e busca por informações a respeito dos contatos dos primeiros coordenadores e professores do Curso

EDF/EaD – UNIFAP, cujas informações foram prestadas inicialmente pelos técnicos do DEaD.

Após a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP – com aceite pela Plataforma Brasil – foram agendadas as entrevistas, conforme a disponibilidade do ex-diretor e dos professores; estas foram realizadas mediante ao esclarecimento dos objetivos da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando sigilo e confidencialidade de suas informações pessoais, o que possibilitou a coleta dos dados primários.

Finalizada a coleta, os dados foram organizados, selecionados e codificados para então ser efetuada a análise. Nesta etapa, utilizamos como procedimento a referência da análise de conteúdo por categorias temáticas (MINAYO, 1992); com base nos dados coletados, buscou-se interpretar, criticar e responder ao problema proposto pela pesquisa, ampliando o conhecimento sobre o tema pesquisado, de forma que subsidiasse as considerações finais do trabalho e possibilitassem fundamentar propostas de ações, mudanças de comportamento, dentre outras sugestões pertinentes e oportunas, as quais corroborem com o curso na reflexão do que foi implantado na sua origem, e no que se pretende para o futuro.

Como obtivemos dados de três fontes diferentes, envolvendo o projeto de criação do curso, o relatório do Inep para reconhecimento dele e as informações colhidas durante as entrevistas, encontramos na triangulação de dados, uma forma de obter resultados mais sólidos, e refinar nossas conclusões a respeito da dinâmica de implantação do curso pesquisado. Esta técnica é naturalmente utilizada para designar a utilização de mais de um método - ou mais de um instrumento de coleta de dados - em um único estudo (VASCONCELOS, 2014).

A intenção do emprego desta técnica por triangulação é promover um processo dialético que nos permita responder à questão da pesquisa por diferentes fontes de dados e informações, pois combina e cruza diversos pontos de vista, associando as perspectivas dos sujeitos envolvidos em duas dimensões que versam primeiro sobre os dados objetivos do tema proposto no estudo, e daqueles decorrentes dos próprios sujeitos, que envolvem suas crenças, valores e opiniões particulares (MINAYO, 1998).

A seguir, apresentamos o Quadro 1, com o detalhamento das etapas desta investigação, bem como as fontes consultadas para o alcance dos objetivos pretendidos.

Quadro 1 - Etapas da pesquisa

ETAPA	FONTE PESQUISADA	OBJETIVO PRETENDIDO
I – Pesquisa Bibliográfica	Conforme Referências Consultadas	Embasamento teórico relacionado às categorias fundantes para pesquisa: políticas públicas, políticas públicas de educação, com destaque para Educação à Distância (EaD) e formação de professores. Discutir conceitos de tecnologias de informação e comunicação (TIC), currículo, aprendizagem significativa e processos de ensino e aprendizagem em EaD. Conhecer sobre os modelos de educação superior à distância e o estado de implementação da UAB pelo país, buscando discutir tais modelos para o setor público; refletir sobre aprendizagem da docência na educação a distância e resistência docente à educação a distância.
II – Pesquisa Documental	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	Conhecer as diretrizes e bases da educação nacional.
	Relatório de Avaliação INEP – Código 106069, decorrente do Ato de Reconhecimento de Curso EAD.	Verificar o atendimento dos indicadores requeridos para criação e reconhecimento do curso.
	Plano Nacional de Educação	Relacionar o PNE em suas Metas 12 e 15, com a ampliação da oferta de vagas na educação superior.
	Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância	Conhecer as orientações dos parâmetros que norteiam o ensino superior na modalidade à distância no país e comparar ao projeto implantado.
	Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física à distância	Conhecer as características do projeto que norteiam o curso, analisando os requisitos mínimos requeridos para sua implantação.
III -Entrevistas	Realizadas com dois docentes participantes do primeiro NDE.	Coleta das informações dos docentes sobre sua participação na elaboração e atualização do PPC, e sobre sua formação, além de percepções sobre a implantação do curso.
	Realizada com Diretor do Departamento de Educação à Distância da UNIFAP à época de implantação do Curso.	Coleta de informações sobre o processo de implantação do curso, nos aspectos legais e autorizativos e motivacionais.

Fonte: autora

Para o desenvolvimento deste estudo, dada à amplitude das categorias utilizadas, foi organizada uma estrutura de texto em que estão presentes quatro seções, e se encerra com um texto sobre o desfecho do estudo a partir dos

resultados, de forma que seja possível, colocar lado a lado seus objetivos, e respectivas conclusões.

Na primeira seção apresentamos aspectos gerais sobre a pesquisa incluindo justificativa, objetivos, problematização e encerrando com os aspectos conclusivos da pesquisa. Na segunda seção discutimos a metodologia desenvolvida na pesquisa, além de parte da revisão bibliográfica, citando os estudos já realizados a respeito da implantação de cursos nessa modalidade.

Na terceira seção discutimos todo referencial teórico que embasa este estudo, incluindo três categorias: políticas públicas, políticas públicas de educação, e formação de professores na modalidade à distância; destaca-se, por oportuno, a necessidade de aliar à discussão conceitos de processos de ensino e aprendizagem na EaD, isto visando exemplificar uma das fases de execução de uma política pública, atendendo assim ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é conceituar políticas públicas, com enfoque na política nacional de educação à distância e formação de professores.

Ainda na terceira seção, sentimos a necessidade de discutir a respeito dos requisitos para implantação ideal de um curso de graduação na modalidade à distância, constituindo parâmetros para comparar ao projeto de curso então implantado, buscando alcançar o terceiro objetivo específico deste estudo, desenvolvendo assim três categorias de análise baseadas nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância, nos Indicadores de Qualidade do Instrumento de Avaliação INEP, bem como nas diretrizes curriculares nacionais que balizam os cursos de Educação Física no Brasil.

Consecutivamente, na quarta seção, discorreremos sobre os resultados e discussão, tomando por categorias de análise, o projeto pedagógico de criação do curso, o Relatório de Avaliação resultante da visita *in loco* da comissão de avaliadores do MEC, por ocasião do Ato de Reconhecimento do Curso, e as informações colhidas nas entrevistas realizadas com seus gestores e professores, as quais embasaram a análise e identificação das percepções dos atores envolvidos no projeto inicial de curso; foram utilizados como materiais e instrumentos, os roteiros de entrevista (Apêndices 01, 02 e 03) e gravador de áudio.

Dentre os autores que embasaram as análises das informações colhidas nas entrevistas realizadas com diretor e professores, destacamos Costa (2007), em suas contribuições por meio do estudo sobre os modelos de educação superior à

distância e o estado de implementação da UAB pelo país, enquanto figurava como coordenador da Universidade Aberta do Brasil, buscando discutir tais modelos para o setor público; de Lobato e Terra (2007), em sua pesquisa sobre o processo de implantação do curso de graduação presencial em Educação Física no Estado do Amapá (anterior ao curso ofertado em EaD na UNIFAP); as reflexões de Mill e Britto (2013) com seus estudos sobre a aprendizagem da docência na educação a distância, na percepção dos professores; e as colaborações de Silva, Costa e Bizarria (2016) em pesquisa que tratou da resistência docente à educação a distância numa perspectiva de análise das suas trajetórias, em busca de novas epistemologias.

As categorias de análise apresentadas e discutidas no decorrer das seções envolvem: políticas públicas, políticas públicas de educação, com destaque para Educação à Distância (EaD) e formação de professores; três categorias que funcionam como pressupostos teóricos da categoria PPC, que correspondem aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância (RQEaD)– editado em 2007, os indicadores integrantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES N° 7, de 31 de março de 2004.

Ainda como categorias desenvolvidas na última seção desta pesquisa, temos o projeto pedagógico de criação do curso (PPC EDF-EaD/UNIFAP), que nos ajudou a compreender documentalmente a identidade da IES e do curso, e o direcionamento que eles pretendiam seguir; o Relatório de Avaliação Inep, resultante da visita *in loco* (código da avaliação 106069) da comissão de avaliadores do MEC, por ocasião do Ato de Reconhecimento do Curso, trazendo consigo considerações sobre as três dimensões do curso, que resultaram numa avaliação quantitativa com nota final 3, nos permitindo estabelecer parâmetros quanto ao curso implantado e quanto ao atendimento das orientações do MEC; e as informações colhidas nas entrevistas realizadas com o diretor do DEaD e professores, objetivando analisar aspectos alheios aos resultados de avaliação do Inep, bem como das forças sociais que motivaram essa iniciativa, formando assim subcategorias, as quais foram identificadas e analisadas na subseção 4.3 as quais dizem respeito as narrativas dos sujeitos entrevistados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Discutimos inicialmente nesta seção, três categorias fundantes: políticas públicas, políticas públicas de educação, com destaque para Educação à Distância (EaD) e formação de professores, além de ações no âmbito do Estado de Amapá; destaca-se, por oportuno, a necessidade de aliar à discussão conceitos de tecnologias de informação e comunicação (TIC), currículo, aprendizagem significativa e processos de ensino e aprendizagem em EaD.

Da mesma forma, desenvolvemos as categorias de análise que tratam dos elementos envolvidos na criação de um curso de graduação EaD, sobretudo aqueles materializados no PPC, que englobam os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância, os indicadores integrantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, para fins de Reconhecimento de Cursos de Graduação e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Educação Física; os quais funcionam como referenciais teóricos e parâmetros, objetivando confrontar a proposta de curso ideal e a que foi estabelecida na UNIFAP.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Rua (2014), Arendt (1998) e, Behringe Boschetti (2008), a Política origina-se nos diversos procedimentos que expressam relações de poder, os quais têm a finalidade de influenciar o comportamento das pessoas, e que se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos oriundos da convivência entre diferentes, e em sociedades diferenciadas; na política a liberdade corresponde à participação ativa dos indivíduos e resulta do imperativo de convivência entre eles, que estão desigualmente situados na estrutura social (de classe e status).

Política Pública para Rua (2014), Secchi (2014), Boneti (2007) e Castells (1998) é o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil, tendo seu formato atual se configurando por meio de um estado – rede capaz de gerir ações de intervenção pública numa realidade social.

A Política Educacional na concepção de Pinto (2012), Vieira (2012), Paiva (2016), Piana (2009) e Araújo (2011) pode se originar tanto do poder público quanto de instituições da sociedade civil, e são compostas tanto por ideias quanto por ações. A Educação à Distância, como categoria, se compreende a partir das colaborações de Litto e Formiga (2009), Belloni (2015), Silva (2006), Freire (2001), Vieira (2011) e Moran (2002), como a alteração do conceito de espaço e tempo por meio das TIC, capazes de potencializar a integração entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Já a formação de professores segundo Abrucio (2016), Freitas (2002), Silva (2011), Brasil (2016), Silva (2002), Landsheere (1994), Gallo (2002), Haidd (1994), Carvalho (1994) e MEC (2007) tem tido destaque cada vez maior, pois a figura do professor mostra um agente capaz de gerar eficácia educacional. Neste contexto, o desenvolvimento dos países nos campos econômico, social e político carecem da construção de Políticas Públicas eficazes de formação de professores.

O presente estudo entrelaça nesta terceira seção, conceitos básicos para compreensão de Política e Políticas Públicas, com ênfase na Política Educacional, discorrendo como exemplo, a política nacional de educação à distância e a formação de professores na referida modalidade, perpassando pelas ações efetivadas no âmbito da educação amapaense, com base na sua historicidade e no retrospecto do Censo da Educação Superior – até os últimos dados divulgados em setembro de 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), objetivando assim, fornecer subsídios e parâmetros para esta pesquisa, que permitam analisar sua efetividade no Brasil e no Estado do Amapá, com base nos recortes de dados do Censo apresentado.

3.1.1 Conceito de Política

Rua (2014) explica que o termo “política”, no inglês, *politics*, diz respeito às atividades políticas, os diversos procedimentos que expressam relações de poder, as quais têm a finalidade de influenciar o comportamento das pessoas, e se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas. E traz também outra tradução para o termo política, qual seja:

[...] *policy* é utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco

temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. Em outras palavras, *polity* significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política. (RUA, 2014, p. 14).

Portanto, podemos afirmar que ela trata da relação entre pessoas diferentes ou desiguais, trazendo consigo um caráter conflituoso. Arendt (1998, p. 21) também considera que a dimensão política “trata da convivência entre diferentes” em sociedades diferenciadas internamente. Para Rua (2012, p. 12), sociedade, por sua vez “[...] é um conjunto de indivíduos, dotados de interesses e recursos de poder diferenciados, que interagem continuamente a fim de satisfazer às suas necessidades”.

Aqueles ditos portadores de interesses em situação de conflito, Rua (2014) os chama de “atores políticos”, os quais podem ser indivíduos, grupos ou organizações cujos interesses podem ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma determinada política pública. Na intenção de defender seus interesses, os atores mobilizam recursos de poder. Um jogo de negociações se estabelece entre os membros do governo e outros atores, até que cheguem a um consenso. Desta forma, são construídos acordos para atender às reivindicações, cuidando-se, porém, de evitar novos conflitos com outros atores sociais. Isso é política, conforme Rua (2014).

A política, na visão de Arendt (2014), está diretamente relacionada à liberdade, pois acredita que a liberdade corresponde à participação ativa dos indivíduos, reconhecendo o mundo em sua pluralidade e como um bem comum a todos, a convencionada *res publica*, ou seja, república. A considera, ainda, como atividade fundante dos homens. Nesse sentido, a liberdade política consiste no próprio sentido da política, e que, justamente por ser conflituosa, esta favorece a formação de contra poderes. Assim, é imperativo afirmar que a política não é:

[...] inerente à natureza dos homens, mas resulta do imperativo de convivência entre eles, que não apenas são diferentes do ponto de vista da idade, do sexo, da cor, da etnia, mas possuem valores, crenças, opiniões e ideologias distintas e estão desigualmente situados na estrutura social (de classe e status). (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 89).

Assim, resta claro para o autor, que o homem não nasce livre e consciente de seu papel na sociedade; ao contrário, aprende a se tornar um ator político na medida em que adquire convivência social, e passa a perceber as diferenças e desigualdades existentes em sua estrutura, comparando-se aos demais

em seus posicionamentos ideológicos, de crenças e valores, gerando imediato desejo de convencimento para manutenção de sua opinião.

3.1.2 Compreendendo Políticas Públicas

Para discutirmos a categoria política pública, inicialmente as contribuições de Rua (2014), Secchi (2014) e Boneti (2007) foram consideradas neste estudo. Segundo Boneti (2007) políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou simples regulamentação administrativa. Ou ainda,

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2007, p. 74).

A política se efetiva de diversas formas, como observamos conceitualmente, no entanto, para compreendermos com clareza política pública, precisamos diferenciá-la de decisão política. Para tanto, consideremos os conceitos apresentados por Rua (2014):

Quadro 2 - Diferença entre política pública e decisão política.

Política pública	Decisão política
Geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.	Corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Fonte: RUA, 2014.

Assim, percebemos que embora uma política pública careça obrigatoriamente de decisão política para tornar-se realidade, nem toda decisão política se tornará uma política pública, haja vista necessitar de ações precisas e estratégicas capazes de efetivá-la. Para Castells (2003), o formato atual das políticas públicas se configuraria por meio de um estado – rede, cuja estrutura e funcionamento administrativo assumem as características de subsidiariedade,

flexibilidade, coordenação, participação cidadã, transparência, modernização tecnológica, profissionalização dos atores e retroalimentação e aprendizagem constantes.

As políticas públicas são produzidas e implementadas em fases sequenciais (Figura 1), dentro de um processo complexo. Nesta concepção, a política pública é considerada a resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político. Segundo Rua (2014), o ciclo de políticas é uma abordagem para o estudo das políticas públicas, que identifica fases sequenciais interativas-iterativas, as quais interagem e ao mesmo tempo se repetem, gerando um ciclo no processo de produção de uma política.

Figura 1 - Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: RUA, 2014.

Essas fases são detalhadas, pela autora, partindo da identificação do problema e reconhecimento da necessidade de criar uma política pública para solucioná-lo, fase essa que Rua (2014, p.34) descreve como a formação da agenda, “[...] ocorre quando uma situação qualquer é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo”;

Em seguida, os atores passam a apresentar alternativas para resolução do problema, as quais estão normalmente relacionadas aos anseios específicos de cada ator envolvido. No entanto, as propostas devem contemplar o maior número possível de atores, mesmo havendo conflitos, de modo que seja possível chegar a uma decisão sobre o que, e como fazer; essa fase é denominada como formação das alternativas e tomada de decisão:

[...] ocorre quando, após a inclusão do problema na agenda e alguma análise deste, os atores começam a apresentar propostas para sua resolução. Essas propostas expressam interesses diversos, os quais devem ser combinados, de tal maneira que se chegue a uma solução aceitável para o maior número de partes envolvidas. Ocorre, então, a tomada de decisão;

a tomada de decisão não significa que todas as decisões relativas a uma política pública foram tomadas, mas, sim, que foi possível chegar a uma decisão sobre o núcleo da política que está sendo formulada. Quando a política é pouco conflituosa e agrega bastante consenso, esse núcleo pode ser bastante abrangente, reunindo decisões sobre diversos aspectos. Quando, ao contrário, são muitos os conflitos, as questões são demasiado complexas ou a decisão requer grande profundidade de conhecimentos, a decisão tende a cobrir um pequeno número de aspectos, já que muitos deles têm as decisões adiadas para o momento da implementação; (RUA, 2014, p.34)

A etapa que requer mais atenção dentro do ciclo de políticas públicas, segundo Secchi (2014) é a fase de implementação, pois compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos. Para Rua (2014) esta é a fase do ciclo de políticas públicas que trata da execução das decisões, quando estas deixam de ser apenas intenções e se transformam em ações concretas, e define a fase da implementação como:

1. um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade. Normalmente, a implementação se faz acompanhar do monitoramento: um conjunto de procedimentos de apreciação dos processos adotados, dos resultados preliminares e intermediários obtidos e do comportamento do ambiente da política. O monitoramento é um instrumento de gestão das políticas públicas e o seu objetivo é facilitar a consecução dos objetivos pretendidos com a política; (RUA, 2014, p.35).

Por fim, a avaliação na concepção de Rua (2014), representa um momento de revisão da política implementada, de modo que seja possível mensurar

seus resultados alcançados, e apontar fragilidades. Consiste em uma ferramenta importante para subsidiar ações corretivas e decisões conclusivas. Em algumas áreas, como na educação, segurança pública e saúde, o envolvimento da sociedade e dos cidadãos, acontece através dos conselhos, os quais intervêm desde a formulação e tomada de decisão, até a própria gestão dos recursos, fiscalizando e controlando as políticas públicas em execução. A respeito da fase de avaliação Rua (2014) destaca que:

2. a avaliação é um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos. (RUA, 2014, p.35)

Considerando todas as fases citadas pela autora, optamos nesse estudo, por investigar a fase de implementação da política pública, momento em que se pretende analisar a implantação de um curso de formação de professores na modalidade à distância no município de Macapá. Haja vista que essa fase compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos. (RUA 2014).

No que se refere a administrar, cabe a discussão sobre a necessidade de instituir mecanismos de controle e deliberação mais efetivos, o que resultaria na garantia de maiores níveis de eficiência (relaciona produtos com seus custos seja financeiros, humanos ou de tempo), efetividade (relaciona produtos com seus efeitos na realidade que se quer transformar, ou seja, consequências), e equidade (capacidade de contribuir para a redução das desigualdades e da exclusão social) nas políticas públicas. (RUA 2014).

3.1.3 As Políticas Educacionais

Como toda e qualquer política pública, as políticas educacionais podem se originar tanto do poder público quanto de instituições da sociedade civil, as quais serão materializadas em forma de ações, gerando programas e projetos educacionais, e de acordo com o momento histórico e político em que o país vive. No caso brasileiro, um dos aspectos que primeiro chamam a atenção nas políticas públicas é sua fragmentação; outra é a descontinuidade administrativa causada pela

constante interrupção – formal ou informal – das políticas, com o seu frequente abandono e/ou substituição por estratégias outras, que não raro são até opostas às aquelas inicialmente adotadas. (RUA, 2014).

Com o movimento de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (PIANA, 2009), o Poder Público e a sociedade em geral passaram a desempenhar um novo papel diante do cenário educacional, uma vez que essa Lei apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras, apresentando dez artigos específicos (art. 205 a 214) que detalham a temática, além de outros quatro artigos do texto constitucional, nos quais a educação figura, quais sejam: Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias.

A Constituição de 1988 demarca ainda, na realidade brasileira, segundo Piana (2009), uma nova ordem política quando declara como um de seus princípios, o da descentralização político-administrativa, que garante à sociedade o direito de formular e de controlar políticas, configurando um redimensionamento nas tradicionais relações entre Estado e sociedade civil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961 e que tem ampla repercussão sobre o sistema escolar, pois antes mesmo da promulgação da CF, em 5 de outubro de 1988, iniciou-se o debate em torno da LDB. Sobre as possibilidades, entendidas como avanços na perspectiva de Vieira (2012), destacam-se alguns itens:

- A LDB ampliou o conceito de educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa adoção englobou o número de anos e etapas de escolarização (formação do indivíduo de zero ano de idade até o final do ensino médio).
- O entendimento amplo da função social da educação com a introdução do conceito de trabalho e maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho e à prática social.
- A introdução da educação infantil como etapa de formação, com a ideia de educação como um processo contínuo. Ampliaram-se, nesse sentido, as obrigações do Estado para com a infância e demandou o estabelecimento de políticas públicas integradas que contivessem metas a serem desenvolvidas para essa modalidade de ensino.
- Em relação ao público x privado, o debate é histórico. A LDB apresentou um avanço da oferta do ensino público na educação básica, mas foi pouco explícita e não formulou exigências à rede privada.
- Em relação ao financiamento, descentralizou e democratizou, apresentando uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados. Apresentou um artigo sobre repasse de verbas e prazos, disponibilizando aos administradores de sistemas educacionais dinheiro em caixa de dez em dez dias.

- Com a formação do profissional da educação, a LDB teve diversos artigos destacados em relação ao educador e com suas condições de trabalho. Também teve atenção especial aos educandos em condições especiais, e aos povos indígenas.
- Reconheceu as identidades e culturas plurais.
- Destacou a necessidade de explorar novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive para a educação a distância.(VIEIRA, 2012, p. 98-99).

Partindo da afirmativa de que legislação educacional é fruto de embates de forças políticas de interesses antagônicos, o governo assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para Estado e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino (VIEIRA, 2012).

Para Demo (2001, p.12) não se pode falar em inovações, no sentido de ser a “lei dos sonhos do educador brasileiro”, trouxe sim, alguns dispositivos inovadores permitindo avançar em certos rumos, mas “para quem não quer mudar permanece como está”. Assim, nos anos 90, o tema descentralização passa a ser estudado na educação brasileira, e a temática “gestão na educação” tem ocupado vários espaços de debates, por diversos segmentos conservadores e progressistas com suas reflexões e proposições ideológicas, políticas e sociais. Nesse sentido, afirma Lück et al. (2000, p. 9):

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico e que o ensino no Brasil, especialmente aquele oferecido por setores públicos é insatisfatório diante dos padrões internacionais, tanto na sua quantidade, quanto na sua qualidade.

A educação superior contemporânea requer dos agentes que compõem a comunidade escolar/universitária, uma atitude de corresponsabilidade e autogestão em relação ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que as instituições de ensino superior promovam inovações didáticas que tornem a aprendizagem significativa, ou seja, impliquem num movimento constante do “aprender a aprender” (PINTO, 2012, p. 76). Logo, faz-se necessário analisar em

qual medida tais inovações didáticas estão sendo efetivadas. De acordo com Barbosa (2012):

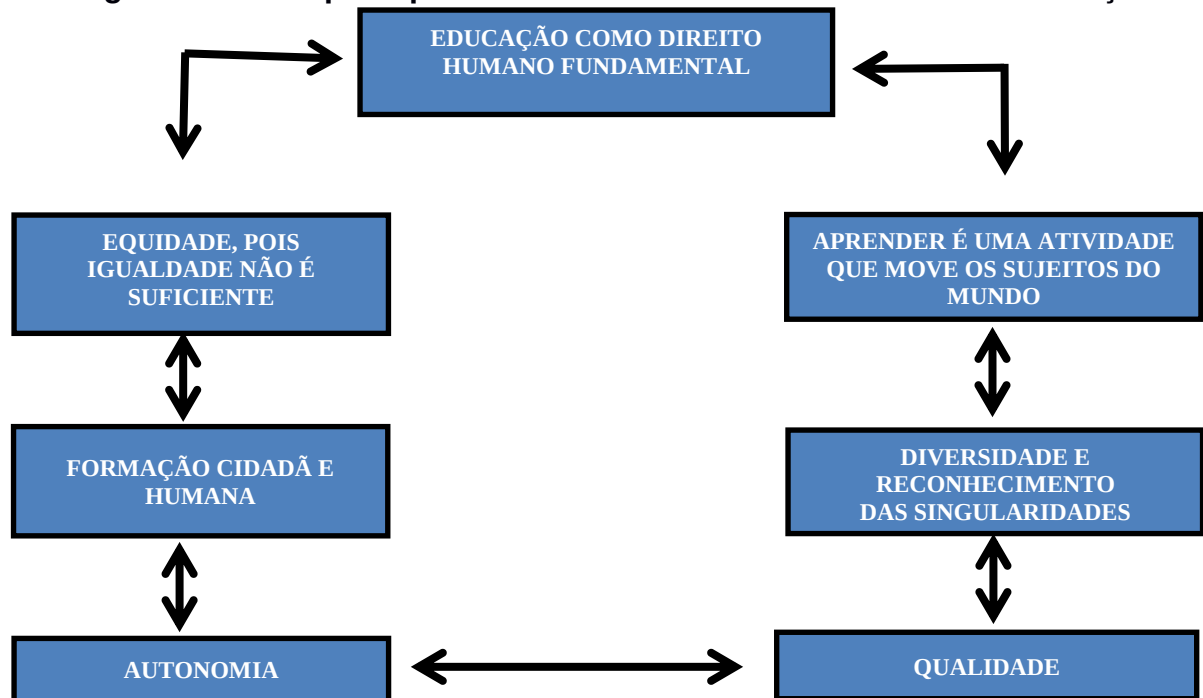
Para as escolas e educadores, aplicar as novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem ainda é um desafio. O futuro da própria pedagogia e dos métodos de ensino como os conhecemos a partir da adoção das TIC ainda é uma questão sem resposta clara (2012, p. 21).

Na perspectiva de que as políticas educacionais são compostas tanto por ideias quanto por ações, Vieira (2007, p. 56) pondera que “as políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”. Nesta direção, as definimos nesta pesquisa como componentes da esfera social e, com isso, assumimos também que:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (PEDRO; PUIG apud VIEIRA, 2007, p. 55-56).

Segundo Paiva (2016), as Políticas Públicas de Educação precisam estar sustentadas pelos sete princípios apresentados através da figura 2 - Princípios que Sustentam as Políticas Públicas de Educação: educação como direito humano fundamental, aprender é uma atividade que move os sujeitos do mundo, diversidade e reconhecimento, qualidade, autonomia, formação cidadã e humana, equidade, pois igualdade somente não basta.

Figura 2 – Princípios que sustentam as Políticas Públicas de Educação



Fonte: PAIVA APUD MORAES, 2016, p. 96-100.

A educação como direito humano fundamental passa pela garantia de dignidade humana assegurada para todos e todas; figurando a educação como um dos direitos básicos proclamados na Declaração Universal de 1948. Na perspectiva de Andrade (2013, p. 26):

[...] a educação não é um direito humano apenas porque está expresso em declarações ou em códigos legais. É um direito humano porque nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável.

Aprender é uma atividade que move os sujeitos do mundo, que os permite buscar novas possibilidades, respeitando a diversidade dos aprendentes e reconhecimento de sua singularidade. As políticas públicas de educação devem primar por ofertas com qualidade e que desperte no ser humano sua autonomia no aprendizado, reconhecendo-se enquanto “um ser inconcluso” que está chamado a “ser mais”, tal como descreve Freire (1987, p. 42).

Araújo (2011) aponta a necessidade de reinventar a educação, desenvolvendo competências para formação cidadã e humana, superando o modelo tradicional de escola, pois ela “tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar [...]”, (2011, p. 39). Aliado a

isto, a educação superior enquanto instância capaz de fomentar novos paradigmas educacionais carece dar respostas aos anseios da escola contemporânea. Nesta direção, apresentaremos a seguir, a EaD como uma das ferramentas da escola atual, sendo uma política educacional que busca equidade entre os aprendentes, manifestando senso de justiça e respeito à igualdade de direitos.

3.1.3.1 A EaD como política nacional de educação

A EaD enquanto modalidade de ensino que mais utiliza os recursos das TIC, apesar de seu acentuado desenvolvimento nas últimas décadas, não é recente a sua utilização no Brasil. Litto e Formiga (2009) evidenciam que há registros que datam meados de 1900, nos quais apareciam em jornais anúncios de cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Sendo assim, como já foi dito, a trajetória da EAD não nasce com a Internet, mas se intensifica com ela, como discorre Silva (2006, p.11): “a educação a distância já tem história, mas só agora vive seu *boom* com a internet”.

Em 1904, houve a instalação das Escolas Internacionais no Brasil, vinculadas a unidades norte-americanas. Nesse período, a tecnologia básica para a EaD ocorrer era de caráter manuscrito. Em 1923, surge a rádio educativa “Rádio Sociedade”, que veiculava cursos e programas, com fins sociais e educacionais. A partir da década de 1970, começam a ser veiculados cursos de formação pela televisão, disseminando assim os telecursos (LIMA, 2013).

No fim da década de 1960 e início da de 1970, as Universidades Abertas (*Open University*) são criadas em diversos países, como Inglaterra, Espanha, Israel, Venezuela, Costa Rica e Portugal, reverberando a ideia de um ensino a distância inovador “ao utilizar meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzindo cursos acadêmicos de qualidade” (LIMA, 2013, p. 106). No entanto, a criação da Universidade Aberta do Brasil só ocorreu em 2006, dez anos após promulgação da LDB n. 9.394/1996.

A educação brasileira organiza-se e é ofertada em diversas modalidades, dentre estas se destaca a Educação à distância, sobre a qual a legislação brasileira, especificamente no Artigo 80 da LDB nos remete ao fato do poder público ser o agente responsável por incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação

continuada. Torna-se relevante, portanto, pesquisar a efetividade de tais políticas, bem como os impactos disto na formação docente atualmente executada. Ao encontro disto devemos almejar ações acadêmicas sempre permeadas pelos princípios da transdisciplinaridade: integração, autonomia, trabalho coletivo, solidariedade e democracia que permita a ação-reflexão, sempre focada na formação do profissional, onde teoria e prática são entrelaçadas conduzindo a uma postura investigativa do saber ao passo que o acadêmico seja coautor de sua formação.

Nesse contexto, o Governo Federal Brasileiro apresentou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), como um sistema audacioso de formação de professores. Vieira (2011) ressalta que, com a Educação à Distância o conceito de espaço e tempo é alterado, as tecnologias de comunicação e informação configuram-se como elementos norteadores da aprendizagem, potencializando a integração entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Moran (2002) destaca que as TIC evidenciam, na Educação à Distância, o que deveria ser à base de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os envolvidos no processo.

Para Silva (2011), a EaD ocupa, hoje, um papel central em todas as políticas educacionais do Brasil, apontando que desde a promulgação da LDB, que em seu Artigo 80, a EaD é apresentada como antídoto para diversos males da educação – desde a formação de professores até a proposta de educação ao longo da vida. Esta se denota como a base para o mais audacioso projeto de formação de professores que o país já conheceu: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual:

[...] busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância [...]. (Brasil, 2016).

A UAB é programa institucional constituído em articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, tem por objetivos, além de formar professores e outros profissionais de

educação nas áreas da diversidade, a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil, que inclusive apresentam-se em grande parte como temáticas obrigatórias na composição do currículo da graduação em cursos de licenciatura no país, previstas pela Resolução CNE/CES n. 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, Formação Pedagógica para graduados e de Segunda Licenciatura) e para a formação continuada.

Nesta direção, a oferta de cursos presenciais e EaD apresenta-se idêntica em conteúdos e potencialidades, diferindo-se apenas metodologicamente, uma vez que o material didático EaD é digital e físico, e o processo de comunicação professor-aluno ocorre através de canais diversos e especialmente com intermédio de plataformas especializadas (como *Moodle*⁴), esclarecendo que o processo avaliativo e estágios obrigatórios na graduação devem ser presenciais.

A Portaria Normativa N° 11, de 20 de junho de 2017, é o documento que atualmente define normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017, o qual regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A UAB – enquanto produto da política de expansão da EaD no Brasil - estabelece ainda, como objetivo “o desenvolvimento da modalidade, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2008). Dentre os quais destacamos os cursos de formação de professores que veremos a seguir.

⁴*Moodle*(**M**odular **O**bject **O**riented**D**istance **L**Earning) é um sistema de gerenciamento para criação de curso online. Também são chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). O *moodle* é um software livre de apoio à aprendizagem que pode ser instalado em várias plataformas que consigam executar a linguagem php tais como Linux e Windows. Informações disponíveis em: <https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>. Acessado em: 21 out. 2018.

3.1.3.2. A formação de professores e a modalidade à distância

A Educação é um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político. Neste contexto, o professor tem tido destaque cada vez maior, pois se mostra capaz de gerar eficácia educacional. Existem importantes estudos históricos apontados por Abrucio (2016) sobre a formação de professores; destes, o autor destaca as contribuições de Tanuri (2000) e Saviani (2009), além de pesquisas de Libâneo (2006) e Saviani (2007).

A bibliografia nacional sobre a expansão da formação docente revela trabalhos importantes sobre o uso da TIC como ferramenta de aprendizado, dentre os quais destacamos o trabalho de Biondi e Felício (2007). Podem ser citados, ainda, estudos sobre as mudanças recentes no processo de formação de professores, como a Educação a Distância ou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Governo Federal. Ambos são programas de governo considerados recentes, por isso análises mais profundas e dados consolidados ainda não estão disponíveis em grandes volumes de pesquisa, contudo, há uma grande agenda de pesquisa que deverá, nos próximos anos, analisar essas mudanças institucionais, particularmente as ações federais (ABRUCIO, 2016).

Daniela Lima (2014) ressaltou vários aspectos problemáticos da implementação recente da formação a distância de professores no Brasil, constituindo-se no estudo mais abrangente sobre o assunto até o ano de 2016, entre os aspectos a autora destaca: baixa coordenação dos órgãos que cuidam da regulação, monitoramento e avaliação da EAD, fragilidades na arquitetura pedagógica dos cursos, necessidade de maior profissionalização das equipes pedagógicas que os implementam e avaliação mais contínua dos resultados.

A autora acredita que esses problemas se devem, em parte, ao fato de que as ações foram implementadas em larga escala num curto período, e com isso, espera-se que sejam corrigidos nos próximos anos. Em sua pesquisa aponta o temor do surgimento de uma visão que negue a necessidade da EAD, tratando-a como “prima pobre” da Educação presencial, sem considerar que ambas são necessárias para a nova formação docente, a qual revela que podem ser bem combinadas - em vez de antípodas, como já se faz em outros países (LIMA, 2014).

Abrucio (2016) faz um relato de boas práticas na formação de professores, com destaque para o Plano Nacional de Formação de Professores da

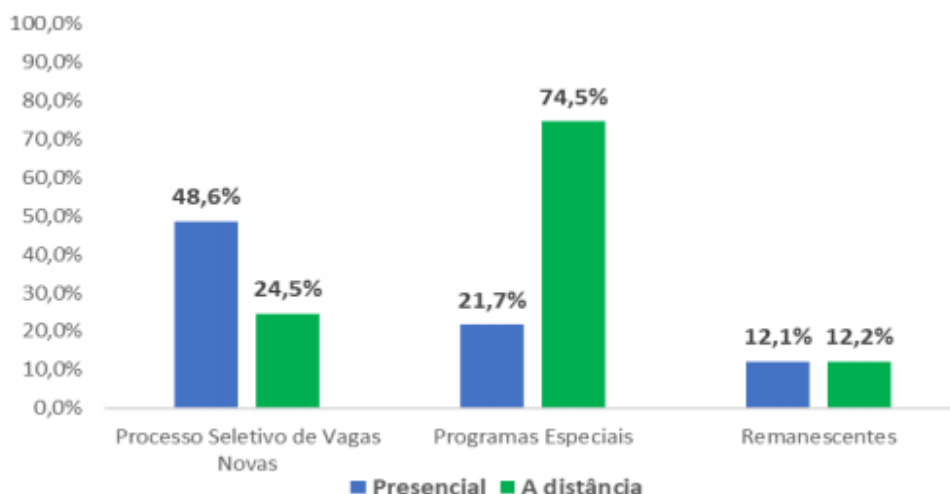
Educação Básica (Parfor), a Lei do Piso Nacional, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

[...] o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (Parfor), que construiu um fórum importante para organizar, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma política formativa com diálogo federativo e social; a **Lei do Piso Nacional**, especialmente o um terço de tempo obrigatório para o trabalho de formação continuada do professor. (ABRUCIO, 2016, p. 55).

O Parfor permite aos professores da educação básica em exercício, formação de nível superior ofertada por meio de parcerias entre estados, municípios e instituições públicas de ensino superior, na área de atuação deste profissional cuja atuação ocorre em disciplinas específicas sem sua devida formação, ou porque cursou apenas nível técnico em magistério.

Dados do Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2017, apontam um aumento no preenchimento de novas vagas em programas especiais de Educação à Distância, conforme os dados evidenciados no Gráfico 01, a seguir, dos quais destacamos o Parfor e a UAB neste contexto de ampliação de vagas.

Gráfico 01 - Proporção de Vagas Ocupadas, por Tipo e Forma de Ingresso e por modalidade de Ensino – 2017



Fonte: Censo da Educação Superior 2017.

Quase metade (48,6%) das vagas ofertadas nos processos seletivos de vagas novas para cursos presenciais é preenchida, enquanto na educação a distância apenas 1/4 estão ocupadas. Nos programas especiais, quase 75% das vagas oferecidas pelas IES em cursos à distância, são cobertas. Nos cursos

presenciais essa cobertura é de 21,7%. Nas vagas remanescentes a modalidade presencial ocupou 12,1% e a distância 12,2%.

Considerando que o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB tem como foco principal a formação de professores - como mencionado na subseção anterior, e tendo também caráter especial de oferta, depreende-se que o referido programa, juntamente com o Parfor, esteja correlacionado ao aumento do percentual de novas vagas oferecidas pelas IES públicas, a respeito dessa ampliação Abrucio (2016) considera que:

[...] a **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, que, mesmo com ressalvas a alguns de seus resultados, ampliou muito a EAD, formando um grande contingente de professores que não teriam condição para tanto sob outras circunstâncias. (ABRUCIO, 2016, p. 56).

A UAB é um programa que tem como oferta principal cursos de licenciatura, os quais podem ter oferta simultânea em vários polos EaD, uma vez que a oferta de cursos ocorre em parceria com as Universidades Públicas, Institutos Federais, prefeituras municipais e governos estaduais. Destaca-se como um relato de boas práticas na formação de professores, haja vista contribuir para alcança-los nos mais diversos municípios longínquos de grandes centros do país, especialmente nas regiões norte e nordeste, provendo a garantia dos direitos sociais de educação e contribuindo para a construção de um processo educacional socialmente inclusivo.

Freitas (2002, p. 137) nos remete à reflexão sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, bem como das políticas públicas que corroboram para a formação deste profissional, qual seja:

[...] o debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores. (FREITAS, 2002).

O Pibid apresenta-se como outra prática bem-sucedida na concepção de Abrucio (2016), e funciona nas Instituições de Ensino Superior (IES) como um programa especial dos cursos de graduação em licenciatura, mas que atua na articulação do ensino, pesquisa e extensão. Isso porque é executado normalmente como atividade de extensão, por meio de monitorias que prosseguem ao ensino e que geram, posteriormente, atividades de pesquisa sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

[...] o **Pibid** é outro programa citado muitas vezes como bem-sucedido. Ainda que necessite de aperfeiçoamentos [...], há experiências de êxito, como a da UFSCar, em São Paulo, que fez boa articulação institucional dos atores do tripé formativo. Essa mesma instituição apresenta muitos bons resultados em seu programa de EAD. (ABRUCIO, 2016, p. 56).

Abrucio (2016) apresenta práticas bem-sucedidas na reformulação pedagógica dos currículos em algumas faculdades de Educação de universidades públicas e privadas, que poderão ser pensadas como modelos para as outras, como ocorreu em São Paulo, isto considerando as mudanças que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por meio da Resolução nº 02/2015, em termos de estruturação curricular.

Não basta mudar o currículo. É necessário também orientar a universidade em torno de novas propostas metodológicas de ensino. Uma experiência interessante nesse sentido é liderada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), que começou recentemente uma ação amparada nas metodologias disponibilizadas pelo Consórcio Sthem Brasil, formado por catorze IES brasileiras e a Laspau (Academicand Programs for the Americas), organização filiada à Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Inaugurada em 2014, a iniciativa tem o objetivo de capacitar professores para a aplicação de metodologias que envolvam os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. A ação é promissora e poderá ser expandida e copiada por outras universidades, mas ainda não teve tempo de ser avaliada. (ABRUCIO, 2016, p. 57).

As novas propostas metodológicas de ensino citadas pelo autor, fazem referência tanto àquelas requeridas naturalmente pela EaD, quanto às necessárias na educação contemporânea praticadas em cursos presenciais. Segundo Debald (2003), em muitos casos, percebe-se que a dificuldade do aluno não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem.

Como exemplo de novas propostas metodológicas de ensino, consideremos as metodologias ativas⁵ (estudo de caso, simulações, debates, aprendizagem baseada em projetos ou problemas – Problem Based Learning / PBL), requeridas especialmente por cursos da área da saúde e engenharias, mas que também podem ser extensivas às licenciaturas.

⁵As Metodologias Ativas, na perspectiva de **Berbel (2011)**, baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Para **Bastos (2006, p.10)** o conceito de metodologias ativas se define como um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”.

Ajustar o currículo de modo que transcenda aos temas transversais, aos conteúdos ligados ao mundo moderno e às questões mais atuais do relacionamento humano, tem se mostrado como um grande desafio para os sistemas educacionais, de modo geral, e para a EaD, em particular. Silva (2002) pondera sobre as TICs e retoma

É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias da informação e da comunicação, permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e sua suposta assimilação para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, na abertura aos contextos sociais e culturais, a diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses. (SILVA, 2002, p. 81)

Trata-se do rompimento com a pedagogia mais uniformizante para, com isto, emergir novas formas de ensinar e de aprender, ou ainda, para se propor uma “pedagogia diferenciada” (LANDSHEERE, 1994), trazendo consigo um currículo dinâmico. Esclarecendo que o vocábulo currículo, na literatura especializada, vem sendo utilizado para indicar uma ampla gama de significados (SILVA, 2002). Dentre este leque conceitual, concebemos a noção de currículo como um campo de luta por significações que, em meio a tensões e relações de poder, contribui para a produção de subjetividades; na concepção de Corazza (2001):

O currículo assim é também entendido como uma linguagem, como uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito; é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem. (CORAZZA, 2001, p. 10)

Nesta direção, a proposta curricular deverá centrar-se na possibilidade da construção de um processo que frature a disciplinarização pela qual passou a construção da ciência moderna e que trouxe “embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio” (GALLO, 2002).

Pacheco (1996) afirma que o Currículo precisa atentar-se para a “valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo”. E, comenta que “para o professor tornar-se um investigador, exige-se lhe que reúna as capacidades de um profissional amplo (em oposição a um profissional

restrito) e demonstre uma atitude investigativa”. Para Haidt (1994), quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através de sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. E pensando nesta autoconstrução que se constitui a égide da EaD.

Carvalho (1994) aponta as vantagens da aprendizagem autônoma, a saber: permite ao aluno aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de seu interesse, uma vez que o professor, diante das exigências curriculares institucionais, e o tempo disponível, desenvolve conteúdos considerados essenciais, não lhes permitindo condições de atender as opções dos alunos; contribui para enriquecer os conhecimentos dos alunos; o aluno aprende a se libertar da dependência do professor e passa a descobrir formas alternativas de construir o conhecimento.

A maneira de ensinar e consequente aprendizagem em EaD perpassam pelas relações éticas. Então como a liberdade de expressão dos professores nos conteúdos, se efetiva na EaD? Freire nos remete à reflexão do quanto os conteúdos são importantes na prática educativa: “O problema fundamental é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra o quê” (FREIRE, 1992, p. 35).

Os fatores infraestrutura e organização pedagógica são dimensões que não podem ser desconsideradas, pois compõem toda a logística necessária ao processo educativo, em especial na modalidade EaD. Portanto, é nesta direção que entendemos a necessidade de investigar o processo de implantação de um curso de graduação, na perspectiva de seu projeto pedagógico, inclusive verificando se atende ao disposto no Instrumento Inep de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e à distância - documento utilizado nas visitas *in loco* para averiguação das condições mínimas adequadas para a oferta e manutenção de cursos de graduação -, e no documento que norteia os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância – o qual define os requisitos mínimos para implantação de cursos de graduação na referida modalidade, os quais devem estar previstos no projeto do curso pretendido.

3.1.4 As Políticas Educacionais no Estado do Amapá

3.1.4.1 O Estado do Amapá⁶

O Estado do Amapá está situado a nordeste da região Norte e tem como limites o Estado do Pará, a Guiana Francesa, o oceano Atlântico e o Suriname. A capital Macapá é a maior cidade do Estado, sendo o Oiapoque, um dos 16 municípios amapaenses, que está localizado no extremo norte do país. Ainda que a ocupação do território tenha ocorrido no século XVI, em virtude, principalmente da exploração das Guianas e da Amazônia, a criação efetiva do atual Estado só ocorreu em 1943, quando o Governo Federal criou o Território Federal do Amapá.

Figura 3 - Mapa do Estado do Amapá



Fonte:GOOGLE MAPS. [Mapa do Estado do Amapá]. [2018].

Ao longo do século XX seu desenvolvimento foi lento. Alguns projetos foram implementados no Estado com o objetivo de desenvolver economicamente a região. Um desses projetos foi o Jarí (entre as décadas de 1960 e 1980), que visava à produção de arroz e celulose, além da criação de gado na região. Também a ICOMI (Indústria e Comércio de Minérios) foi importante para o Estado, pois

⁶Texto adaptado da publicação Panorama dos Territórios – Instituto Unibanco. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/panorama-dos-territorios/amapa/>. Acesso em: 01out. 2018.

sustentou a economia amapaense entre os anos 1950 e 1990. Tornou-se Estado com a Constituição Federal promulgada em 1988.

Em termos culturais, o Estado se destaca com pratos típicos e manifestações folclóricas. Entre os pratos mais apreciados da região destacam-se a maniçoba, o vatapá, o pato no tucupi e a caldeirada, bem como o tucupi e o famoso bolo de macaxeira, o caruru e o tacacá (uma iguaria não só do Amapá, mas também da região amazônica brasileira). O Estado também tem festas tradicionais como a Festa de São Tiago, que é um evento do município de Mazagão e acontece sempre na segunda quinzena de julho, quando os festejos retratam as batalhas travadas entre mouros e cristãos. O Círio de Nazaré é outro importante evento do calendário cultural do Amapá e teve início ainda na década de 1930 na capital Macapá. Assim como no Estado do Pará, o evento é realizado no segundo domingo do mês de outubro.

O Marabaixo⁷ é outra manifestação tradicional do Estado que consiste em uma dança típica celebrada nos meses de maio, junho e julho. O ritual começa ao som do batuque com o Ramo da Aleluia e os devotos dançam até o Quinto Domingo. O turismo também é outro setor de grande importância para a economia local. Dentre os principais destinos turísticos do Estado, podemos destacar: a capital, a cidade de Serra do Navio, o Oiapoque, o município Amapá – homônimo do Estado, Ferreira Gomes e Porto Grande. Macapá é a única capital brasileira cortada pela Linha do Equador.

A economia amapaense está baseada no setor terciário, ramo econômico de maior importância para o Estado. O comércio é uma das maiores fontes de renda para o Amapá, representando quase metade desse setor. Já o serviço público é a atividade que mais cresceu nas últimas décadas e a que mais tem contribuído para o crescimento e desenvolvimento econômico do Amapá.

⁷**Marabaixo** é um ritual de origem africana que se realiza na dependência das comemorações da Semana Santa, a partir do Domingo da Páscoa, prolongando-se até o Domingo do Senhor. Disponível em <http://www.diocesedemacapa.com.br/conteudo/view/12>. Acesso em: 01 set. 2018.

3.1.4.2 A política educacional amapaense em consonância com o Plano Nacional de Educação

Em pesquisa realizada nas páginas institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, no ano de 2016 foram identificados 12 programas e projetos educacionais. Nas páginas eletrônicas institucionais pesquisadas, eles se encontram classificados da seguinte forma: de competência federal (desenvolvidas pelo MEC ou em parceria com o referido Ministério); de competência exclusiva da Secretaria de Estado da Educação (SEED) ou em parceria com outro órgão governamental; e fruto de parcerias com outras entidades.

Dentre os programas de competência federal (desenvolvidas pelo MEC⁸ ou em parceria com o referido ministério), foram identificadas 03 iniciativas: Mais Educação; Parlamento Juvenil do Mercosul; e, Olimpíadas de Língua Portuguesa. Os programas e projetos desenvolvidos exclusivamente pela Secretaria de Educação do Estado somam 02 iniciativas: Casa do Professor; Feira de Ciências e Engenharia do Amapá. Foram levantados também 04 Programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação em parceria com outro órgão governamental: Núcleo de Mediação de Conflitos; Parlamento Jovem Brasileiro; Jovens Embaixadores; Educação no Trânsito. No que tange à parceria com outras entidades foram identificados 03 projetos: Seminário de Educação Profissional; Intercâmbio Global *CitizensofTomorrow*; Prêmio Literário de Logosofia – Professores.

As metas do Plano Estadual de Educação de Amapá (PEE/AP) e suas estratégias estão em consonância com as do Plano Nacional de Educação (2010-2020), a primeira versão aprovada do PNE. Dentre suas diretrizes, estão: fortalecimento da sustentabilidade socioambiental; respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos; difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade; elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do estado; melhoria da qualidade do ensino; formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania; universalização do atendimento escolar; erradicação do analfabetismo; promoção da gestão democrática da educação;

⁸O MEC disponibiliza uma série de programas voltados à Educação Básica e à Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a pesquisa realizada no site da SEED não deixa clara sua implementação. Informações estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas/>. Acesso em: 01 ago. 2018.

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; e valorização dos profissionais da educação.

A meta 15 do PNE prevê garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; essa meta está expressa na Meta 19 do PEE-AP, que contém 19 estratégias e almeja contribuir com a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do educando, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, devidamente articulada à base nacional comum dos currículos da Educação Básica, com a necessária incorporação das TIC.

A meta que trata da elevação da formação dos docentes em nível de pós-graduação encontra-se na meta 20 do PEE-AP. Em sua estratégia 20.2 está previsto consolidar política estadual de formação de profissionais da Educação Básica, definindo diretrizes que delimitem áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

3.1.4.3 O Censo da Educação Superior em retrospecto - recortes de 2015 a 2017

Conforme o Censo da Educação Superior - realizado em 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - há no país 1.473 mil cursos superiores à distância ofertados cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010. Entre os anos de 2010 e 2015, foram mais de 1,3 milhão⁹ de estudantes matriculados, representando crescimento de 50%. Essa taxa de crescimento é muito representativa, denotando um novo fenômeno na educação, o

⁹Portal Brasil, com informações do Inep

qual foi impulsionado e ainda reflete como consequência dos novos paradigmas da globalização.

Portanto, tratar de Educação à Distância, requer discutir sua origem marcada pela globalização, as quais suscitam reações e resistências, pois não se pode deixar de associá-la como produto de um processo da modernidade. Na proporção em que surge uma economia global, ressurge uma tendência de afirmação do local, pois ainda que seja uma política pública nacional de ampliação de vagas para o nível superior (Brasil, 1996), carece atender demandas regionais que reflitam currículos identitários e que garantam o respeito à territorialidade, sobretudo em sua cultura.

Para Paula (2008), a globalização é o resultado dinâmico da revolução científica e tecnológica que tornou possível o desenvolvimento das tecnologias de informação em uma velocidade jamais estimada, o que causou uma profunda quebra de paradigmas nos conceitos de tempo e espaço e da mesma forma, provocou outros fenômenos associados; um deles é a mudança nos mercados financeiros, que ao globalizarem-se expressam maior velocidade no fluxo dos capitais; e por fim, as mudanças culturais, oriundas da possibilidade de troca de informação e conhecimento em uma velocidade absurda e surpreendente – fruto da internet.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior, do quantitativo de matriculados até 2015 (1,3 milhão), observou-se que durante todo o ano de 2017, mais de 1,1 milhão¹⁰ de estudantes concluíram a educação superior, havendo assim decréscimo, se comparado o número de matriculados para o número de concluintes.

Ainda assim, no período de 2006 a 2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação foi maior na rede privada, com 62,6%, enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5% no mesmo período. Denota-se, com isso, a expansão privado-mercantil resultante principalmente a partir do ano de 2007, pois “o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos” (CHAVES, 2010), com a criação de redes de

¹⁰Portal da Associação Brasileira de Educação a distância. Censo EaD ABED 2016/2017. Disponível em: <http://www2.abed.org.br>. Acesso em: 01ago. 2018.

empresas por meio da compra e/ ou fusão de IES privadas do país. Esse processo se deu pela abertura de capitais dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas, possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. O avanço do processo de financeirização da educação superior brasileira, advindo das negociações estritamente direcionadas aos interesses mercantis na última década, efervesceu o setor. (CHAVES, 2010).

Mesmo com o aumento expressivo do acesso à educação superior na modalidade à distância, a concentração de matrículas por região chama atenção, haja vista a disparidades entre as mesmas. O Sudeste e o Sul, com taxas de 37% e 27% respectivamente, lideram como as regiões onde mais houve matrículas em cursos de graduação na modalidade à distância, já o Centro-oeste apresentou 11% e o Nordeste 18%. Já o Norte, com 7%, teve a menor taxa de concentração de matrículas nos anos de 2016/2017; fato que conflita diretamente com o objetivo da Meta 12 do Plano Nacional de Educação, de ampliação da taxa bruta de matrículas na educação superior; evidenciando em segundo plano a ausência de uma política pública de expansão da rede de fibra ótica para oferta de internet banda larga, que tenha custo acessível aos povos da região amazônica, bem como reafirmando a região norte como tendo o menor número de universidades públicas do país e, por conseguinte, recebe o menor investimento em ciência e tecnologia.

Segundo pesquisa do Sistema de Informações do Ensino Superior Particular (Sindata) e Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp), com base dados do Censo INEP, destaca no Mapa do Ensino Superior no Brasil em 2016, que o Estado do Amapá somou quase 32 mil matrículas, o que representa (7%) do total em relação aos estados do Norte do Brasil. As matrículas em cursos à distância no Amapá registraram de 2009 a 2014 um crescimento de 476%, sendo um aumento de 792% na rede privada e queda de 54% na pública, mostrando-se como uma potencial possibilidade de ampliação na oferta de vagas para educação superior no estado.

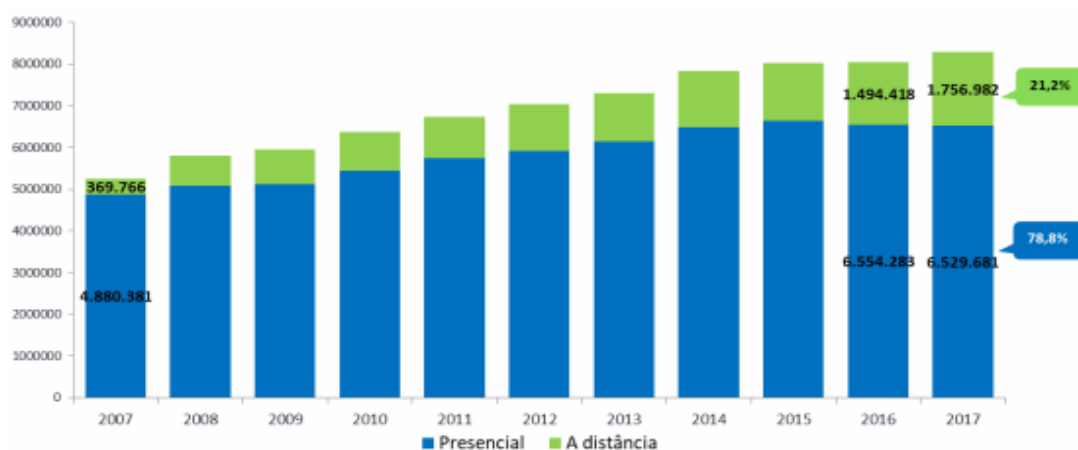
Em 2014, na rede privada houve um aumento de 16% nas matrículas, atingindo a marca de 7,7 mil matrículas, contra 6,7 mil do ano anterior. Na rede pública, a queda chegou a 38%, totalizando 236 matrículas contra 381 de 2013. Ressaltando que, em 2014, o número de matrículas em cursos à distância

representou 20% do total de matrículas no estado. A mesorregião Sul do Amapá apresentou mais de 7,8 mil matrículas em cursos EAD e a Norte do Amapá registrou apenas 139 matrículas, tal fato se justifica pela concentração populacional ocorrer na capital Macapá (ao Sul) e municípios mais próximos, e também pela existência de uma grande faixa territorial ao Norte e Oeste do estado que comporta o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, o qual por ser uma unidade de conservação para proteção integral da natureza apresenta baixa densidade demográfica.

Já o Censo da Educação Superior Brasileira 2017, divulgado em setembro de 2018, revela que o número de matrículas na modalidade à distância continua crescendo, atingindo quase 1,8 milhão em 2017, o que já representa uma participação de 21,2% do total de matrículas de graduação. A região Norte apresentou apenas 11.233 matrículas em cursos presenciais e à distância.

O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 0,4% entre 2016 e 2017; enquanto na modalidade a distância, o aumento é de 17,6% no mesmo período, sendo o maior percentual registrado desde 2008. Entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período.

Gráfico 2 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por modalidade de Ensino – 2007-2017



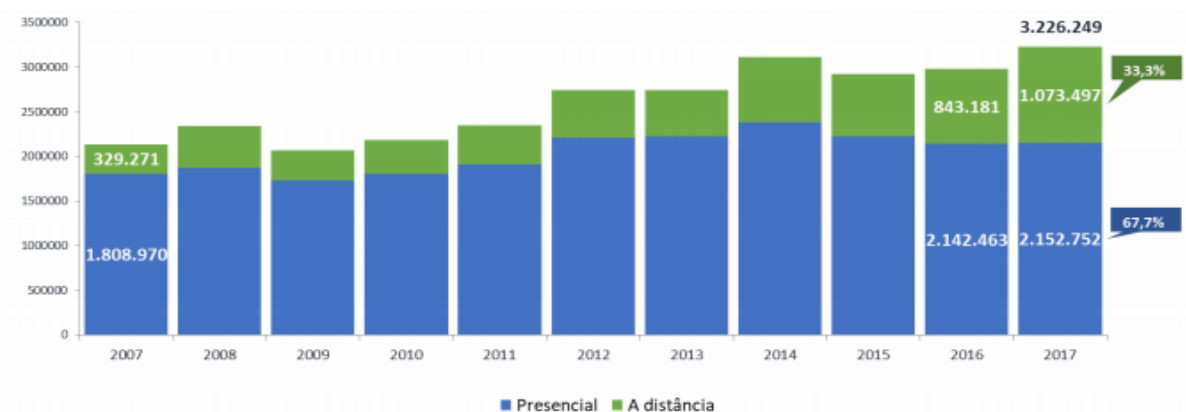
Fonte: Censo da Educação Superior 2017

O número de alunos a distância na graduação aumentou ainda mais na rede pública: 35% de 2016 para 2017, o primeiro aumento desde 2012. Na rede privada, esse crescimento foi de 16%. Ainda na rede pública, o ensino a distância também fez aumentar o número de calouros, movimento que não acontecia desde

2014. Estima-se que tal fato esteja relacionado à efetivação dos programas especiais (INEP, 2018) de formação de professores, Parfor e UAB especificamente, tendo em vista terem por finalidade justamente a ampliação do acesso à educação superior, e a formação em nível superior de professores, os quais estejam lecionando na educação básica, no entanto, sem a devida formação específica.

O volume de ingressos em cursos de graduação em 2017 teve um aumento significativo na modalidade à distância, conforme demonstra o Gráfico 3, em 2017 o Brasil tinha 1,8 milhão de universitários estudando a distância.

Gráfico 3 -Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – 2007-2017



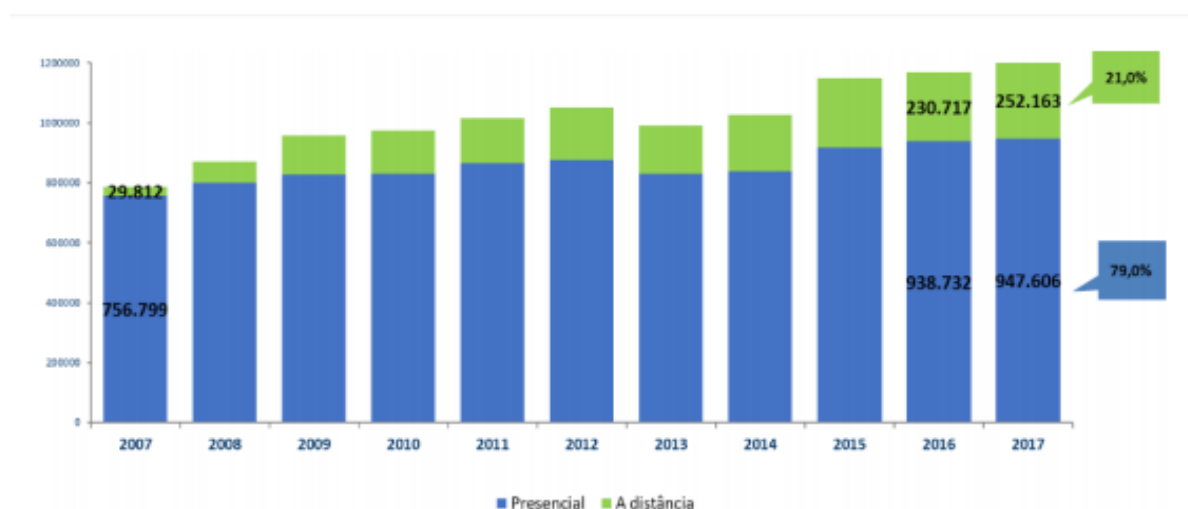
Fonte: Censo da Educação Superior 2017

Na modalidade presencial houve um leve crescimento. O aumento do número de ingressantes entre 2016 e 2017 é ocasionado, principalmente, pela modalidade à distância, que teve uma variação positiva de 27,3% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de apenas 0,5%; entre 2007 e 2017, o número de ingressos variou positivamente 19,0% nos cursos de graduação presencial e mais de três vezes (226,0%) nos cursos à distância. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2007 era de 15,4%, essa participação em 2017 é de 1/3 do total de ingressantes.

Os alunos dos cursos presenciais são, em média, mais novos que aqueles que estudam a distância, ingressam mais cedo no ensino superior e também se formam com menos idade. Isso reflete, por outro lado, que o público principal da modalidade à distância ingressa e conclui sua graduação com uma faixa etária maior.

Em 2017 o número de concluintes em cursos EaD cresceu 9,3% em relação a 2016. Após queda ocorrida em 2016, o número de concluintes da modalidade a distância teve uma oscilação positiva em 2017, aumentando a sua participação de 19,7% em 2016 para 21,0% em 2017. Na modalidade presencial, a participação é de 79,0%, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2007- 2017



Fonte: Censo da Educação Superior 2017.

Os dados de concluintes levam à reflexão imediata sobre a evasão na educação superior no Brasil. Sobre evasão na modalidade à distância, Reis (2010) considera que, para preveni-la, é preciso que os métodos, recursos, ferramentas e tecnologias aplicadas à otimização do ensino em EaD, preservem todas os requisitos para uma educação de excelência, para possibilitar a cada indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais, profissionais e éticas.

Entende-se a educação como eixo transformador da sociedade, sendo esta, um elemento indispensável para o desenvolvimento econômico e humano, o que para tanto, carece de incentivo político e financeiro, objetivando modernização da região e investimento em capital social para sua população, para que assim seja possível reduzir a desigualdade socioeconômica entre as regiões do país.

Há que trabalhar sob o princípio da equidade, que significa o direito à diferença. Como tal, se somos diferentes, não se pode oferecer igualmente os

benefícios sociais para todos, mas compreender que é preciso ofertar mais a quem tem menos, para que se busque certo equilíbrio entre todos os sujeitos, por dar condições mais favoráveis aos mais desiguais (PAIVA, 2016).

Santos (2003, p. 53) têm alertado sobre isto, com muita propriedade, com uma enunciação bastante conhecida em que afirma:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

No que diz respeito às desigualdades, cabe refletir sobre o objetivo de uma política pública de inovação e/ou distribuição do saber socialmente construído, denotando-se como as de maior impacto social, as quais, na perspectiva de Bonetti (2007), são capazes de beneficiar alguns segmentos sociais em detrimento de outros, haja vista a eterna correlação de forças presentes na construção do tipo de sociedade que se deseja.

3.1.4.4 O Sistema UAB e a UNIFAP

O Sistema UAB, criado pelo Ministério da Educação por meio do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, teve seus primeiros cursos executados através da publicação de editais. O primeiro edital conhecido como UAB 1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005, o qual permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos apresentadas, exclusivamente, por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. No ano seguinte, foi publicado o segundo edital, denominado UAB 2. Esse, porém, permitiu a participação das universidades estaduais e municipais, juntamente com as instituições públicas federais.

O Sistema UAB¹¹ é integrado por instituições públicas que oferecem cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação à distância, para democratizar e interiorizar o acesso da população ao ensino superior público de

¹¹ Informações adaptadas pela autora, do Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – CAPES. Disponível em: http://abecin.org.br/data/documents/Guia_UAB_Interativo.pdf. Acesso em: 01ago. 2018.

qualidade. O público, em geral, é atendido, mas os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação. Na sequência, vêm os dirigentes, os gestores e os trabalhadores da área de Educação Básica dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal.

Atualmente, é uma parceria entre o MEC, por intermédio da CAPES, as IES, os Estados e os Municípios. Nesse processo, Estados e Municípios se candidatam a receber esses cursos e se responsabilizam pela infraestrutura dos polos em que os alunos terão acesso aos cursos. Dessa forma, as responsabilidades nesta parceria entre as três instâncias são: a CAPES, fomentando e articulando os processos; a IES, propondo, organizando e ofertando os cursos; e os Estados e os Municípios, garantindo a infraestrutura necessária para atender às atividades presenciais nos polos.

As Instituições de Educação Superior, exclusivamente públicas, são os entes responsáveis pela criação e/ou implantação dos projetos pedagógicos de cursos. Segundo dados atualizados pela CAPES em janeiro de 2018, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos. Os polos da UAB oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos na modalidade à distância.

A UAB foi criada com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a educação superior, nos níveis de graduação e pós-graduação, aos municípios brasileiros que não têm oferta destes cursos ou cuja oferta não é suficiente para atender a toda demanda de profissionais não habilitados em nível superior, com o objetivo de melhoria da educação básica. De acordo com o Ministério da Educação a UAB foi criada no âmbito do Fórum das Estatais, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior, sob 05 eixos fundamentais (CAPES, 2017):

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior à distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
4. Estímulo à investigação em educação superior à distância no País;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.

A Universidade Federal do Amapá articula-se com a UAB através de seu Departamento de Educação a Distância (DEaD), sediado na capital, na cidade de Macapá, situado na Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, Bloco B, em um dos prédios da UNIFAP; sendo ele o ente responsável pela administração e coordenação de todos os cursos da modalidade a distância promovidos pela UAB e CAPES no Estado do Amapá. O DEaD gerencia cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão na referida modalidade, tendo 06 cursos de graduação implantados até o momento desta pesquisa (Quadro 2), sendo o curso de Licenciatura em Educação Física - um dos primeiros cursos de graduação ofertados em EaD pela UNIFAP – e objeto deste estudo, cujo detalhamento será realizado posteriormente na terceira seção desta pesquisa.

Quadro 3 - Cursos EaD UNIFAP

Curso		Ano de Implantação
01	Bacharelado em Administração Pública	2013
02	Licenciatura em Matemática	2010
03	Licenciatura em Educação Física	2010
04	Licenciatura em Letras Inglês	2018
05	Licenciatura em Letras Português	2018
06	Licenciatura em Sociologia	2018

Fonte: Adaptado pela autora com informações do Departamento de Educação a Distância/UNIFAP. Disponível em: <https://http://www2.unifap.br/ead/#>. Acessado em 01out2018.

Os cursos elencados, em funcionamento na IES, realizam apoio presencial aos discentes em polos distribuídos nos municípios de Macapá, Santana, Vitória do Jari e Oiapoque, contando com equipes multidisciplinares e apoio técnico especializado, advindos de parcerias entre a sede – na UNIFAP e os respectivos municípios dos polos conveniados. O Polo Universitário Equador, em Macapá, foi criado pelo Governo do Estado do Amapá através do Decreto Nº 3781, de 15 de outubro de 2009, que dispõe sobre a criação de Polos de apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Por meio do acordo de Cooperação Técnica Nº 192/2009 assinado pelo Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pelo Reitor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e pelo Governo do Estado do Amapá (GEA) o polo Equador passou a ser vinculado à Secretaria de Estado da

Educação (SEED) para atender o Plano de Ações Articuladas (PAR), mediante assinatura do Termo de Firmamento de Responsabilidade realizado pelo Governador do Estado do Amapá.

O Polo Universitário Equador¹² -Macapá funcionava na ocasião da criação do curso de Educação Física, em prédio da Secretaria de Estado da Educação com oito ambientes, sendo eles: 1 Sala de aula Presencial com 75 lugares, 1 Sala de Coordenação, 1 Sala para depósito, 2 Laboratórios de Informática, sendo o Laboratório 01 – com 42 computadores interligados para atividades de tutoria acesso à internet para discentes e o outro Laboratório – 02 com 16 computadores também conectados a tutoria e para acesso à internet, 1 biblioteca com acervo de 630, 2 banheiros, 1 sala de Secretaria Acadêmica, 1 sala de Web Conferencia e Presencial e 1 Sala de Coordenação de Cursos.

A experiência da UNIFAP com a modalidade EaD, segundo consta no Relatório de Autoavaliação – 2011 da Comissão Própria de Avaliação (CPA¹³), datado ano de 2001, ano no qual a IES deu início às atividades de ensino a distância por meio de programas desenvolvidos em colaboração com outras instituições do Governo Federal, como a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). As atividades englobaram cursos de extensão, aperfeiçoamento, graduação e especialização.

Inicialmente, ofertando o curso de extensão “TV Escola e o Desafios de Hoje” (em 2002, 2003, 2004 e 2005); curso de Licenciatura em Matemática na condição de Polo da UFPA (de 2006 a 2011); curso de aperfeiçoamento em Direito Ambiental (2006) – ofertado em conjunto pela UNIFAP/UFPA/MMA/Banco Mundial/BASA; curso de Mídias na Educação (1ª, 2ª e 3ª oferta Ciclo Básico; 1ª, 2ª e 3ª oferta do Ciclo Intermediário; 1ª oferta do Ciclo Avançado – especialização); e 1ª oferta do Curso Escola de Gestores – Especialização. No ano de 2011 a UNIFAP já ofertava, na modalidade a distância, os seguintes cursos:

¹²Informações adaptadas pela autora, do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física na modalidade a distância, anexo ao Processo nº 23125.003153/2009-44. Disponível, de modo permanente, para consulta na Secretaria do Conselho Superior da UNIFAP.

¹³Mais informações sobre os trabalhos da CPA/UNIFAP e demais relatórios, estão disponíveis em: <http://www2.unifap.br/cpa/relatorios/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

Na Graduação:

1. Licenciatura em Matemática (2010 a 2014);
2. Licenciatura em Educação Física (2010 – 2013).

Como Aperfeiçoamento:

1. Educação para a Diversidade (2010 - 2011);
2. Gênero e Diversidade na Escola (2010-2011);
3. Educação Integral e Integrada (2010-2011);
4. Cultura e História dos Povos Indígenas (2010-2011);
5. Educação Ambiental (2010-2011);
6. Educação e Saúde (2010-2011);
7. Educação em Direitos Humanos (2010-2011);
8. Formação de Tutores em EaD (2010);
9. Introdução ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – (2011);
10. Legislação sobre Educação Superior, com ênfase na legislação da EaD (2011);
11. Planejamento de aulas e atividades em cursos à distância (2011);
12. Ferramentas WEB 2.0 e Educação (2011).

Como Extensão: 1. Mídias na Educação (2011); e como Especialização:

1. Educação no Campo (2011) e 2. Mídias na Educação – reoferta (2011).

Ainda sobre a Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a IES iniciou suas atividades em 1970 como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, assim, o ensino superior no Amapá. A Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP¹⁴), somente vem a ser criada na década de 80 pela Lei n. 7.530, de 29/08/1986, e instalada pelo Decreto n. 98.977, de 02/03/1990. É uma Fundação pública, nos termos da Lei n. 7.596, de 10/04/1987, mantida pela União e vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O seu estatuto foi

¹⁴Informações do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIFAP (PDI 2015-2019). Disponível em: <http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf>. Acesso em: 01ago. 2018.

aprovado pela Portaria Ministerial n.º 868/90, de acordo com o Parecer n.º 649/90 – SESU, aprovado em 09 de agosto de 1990 e publicado na Documenta MRC n.º 35, alterado pela Portaria nº 1.085, de 23 de dezembro de 2015, que aprovou o aditamento ao Estatuto da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

O Campus sede da UNIFAP, denominado de Campus Marco Zero do Equador, está situado no município de Macapá, capital do Estado do Amapá, e conta com quatro Campi fora de sede, distribuídos nos municípios de Mazagão, Santana, Oiapoque e Laranjal do Jari. A UNIFAP é regida pela legislação federal aplicável, bem como pelas disposições constantes nos seguintes documentos: I Estatuto, que encerra as formulações básicas para o funcionamento da Instituição; II Regimento Geral, que regula todos os aspectos comuns da vida universitária; III Regimentos ou Regulamentos provenientes dos Órgãos e das Unidades Universitárias; IV Resoluções oriundas dos Órgãos Colegiados; V Normas emanadas da Reitoria e de outras Unidades Administrativas.

A Universidade, nos termos do Art. 207 da Constituição Federal/88, goza de autonomia para realizar as ações necessárias à consecução de seus objetivos, em âmbito didático-científico, administrativo, de gestão de pessoas, financeira e patrimonial e disciplinar. A autonomia didático-científica consiste na liberdade de a UNIFAP estabelecer políticas e práticas pedagógicas em relação à concepção, organização, sistematização, aplicação e disseminação do conhecimento, competindo-lhe, para isso, o estabelecimento de variadas ações entre outras, estipular a política de Ensino, Pesquisa e Extensão, com caráter indissociável.

Já a autonomia administrativa da Instituição consiste na capacidade de auto-organização, cabendo-lhe ações como estabelecer sua política geral de gestão, definir sua estrutura organizacional, conforme peculiaridades, assim como aprovar e alterar seus instrumentos normativos internos dentre outras. A UNIFAP pauta-se, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2015-2019) na missão de promover de forma indissociável ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento social, econômico, ambiental, tecnológico e cultural da região amazônica.

Na visão de ser norteadora da construção de conhecimentos, gestão e competências, fomentando o desenvolvimento regional e nos valores da ética e responsabilidade; transparência e prestação de contas; comprometimento e participação; inclusão e equidade; sustentabilidade; qualidade e eficiência (UNIFAP,

2015). Em relação à graduação¹⁵, no campus Marco Zero do Equador, localizado na capital amapaense, a UNIFAP possui 42 (quarenta e dois) cursos de graduação presenciais e à distância, distribuídos em 07 (sete) Departamentos Acadêmicos, conforme as áreas de atuação dos cursos. No campus Binacional do Oiapoque, localizado no município do Oiapoque, são 08 (oito) graduações. O campus de Mazagão possui 01 (um) curso de graduação e o de Santana, 03 (três).

A Pós-graduação atualmente é composta por 14 (catorze) programas: Ciências da Saúde, Ciências Farmacêuticas, Inovação Farmacêutica, Desenvolvimento Regional, Biodiversidade Tropical, Letras, História, Matemática em Rede Nacional, Biodiversidade e Biotecnologia, Educação, Estudos de Fronteira, Ciências Ambientais, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação. Nos anos de 2017 e 2018, nos 14 cursos de especialização, foram 986 especialistas¹⁶ formados nas mais variadas áreas. As atividades de extensão¹⁷ são ações de caráter teórico e/ou prático, planejadas e organizadas de modo sistemático em projetos por indução do Ministério da Educação via Secretaria de Educação Básica (SEB), como os cursos de Formação Continuada de Professores ou outras atividades fomentadas pela própria UNIFAP, por meio de seus cursos destinados às comunidades interna e externa, e incluem desde cursos de curta duração a atendimentos na área da saúde e eventos.

A universidade vem se consolidando, ao longo de anos, como uma das principais Instituições de Ensino Superior do Estado do Amapá. Desde a sua criação, participa ativamente do contexto histórico amapaense na formação, produção e difusão de conhecimentos, com o objetivo de elucidar problemáticas afetas à sociedade local e ao meio ambiente (UNIFAP, 2018). A instituição tem buscado ampliar também a sua capilaridade, instalando campi de norte a sul do

¹⁵Informações disponibilizadas pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UNIFAP, em seu Relatório de Gestão (2014 – 2018). Disponível em: http://www2.unifap.br/prograd/files/2018/09/RELAT%C3%93RIO-GEST%C3%83O_PROGRAD1.pdf. Acesso em: 15jan. 2019.

¹⁶Informações disponibilizadas pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIFAP, em seu Relatório de Gestão (2014-2018). Disponível em: <http://www2.unifap.br/propespg/files/2018/09/RELATORIO-PROPESPG-2014-20181.pdf>. Acesso em: 20jan. 2019.

¹⁷Informações disponibilizadas pela Pró-reitoria de Extensão e Ações Comunitárias da UNIFAP, em seu Relatório de Gestão (2014-2018). Disponível em: <http://www2.unifap.br/proeac/files/2017/03/RELAT%C3%93RIO-2018.pdf>. Acesso em: 15jan. 2019.

estado, considerando o seu potencial fronteiriço e a exuberante biodiversidade que o Amapá possui.

3.2 IMPLANTANDO UM CURSO DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Com objetivo de descrever nesta dissertação o projeto pedagógico implantado na criação do curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância da UNIFAP (EDF-EaD/UNIFAP), houve a necessidade de apresentar primeiramente nesta subseção, as categorias de análise que tratam de elementos que o MEC considera imprescindíveis na criação de um curso de graduação EaD, os quais deverão estar previstos e materializados no PPC, como destaca o Manual Orientador¹⁸ para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UNIFAP (Manual de PPC/UNIFAP), que são: os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância, os indicadores integrantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, para fins de Reconhecimento de Cursos de Graduação – adotado pelo Inep nos procedimentos de avaliação *in loco*, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Educação Física.

A criação de um curso de graduação requer um planejamento a ser detalhado em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC); a esse respeito, destaca-se que o PPC é uma construção do curso, que deve prever aspectos didático-pedagógicos, corpo docente e infraestrutura necessária para seu funcionamento, além de observar em seu escopo, todas as recomendações advindas das DCN para o Curso, além dos documentos orientativos supramencionados. Segundo definição apresentada no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (2015), o PPC é o documento orientador de um curso, que traduz as políticas acadêmicas institucionais e é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso, bem como a estrutura e conteúdo curricular, ementário, bibliografia básica

¹⁸O Manual Orientador para Elaboração e Atualização de PPC de Graduação da UNIFAP – 3 ed. revisada (2018) encontra-se disponível em: <http://www2.unifap.br/dcp/manual-de-ppc/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

e complementar, estratégias de ensino, docentes, recursos materiais, laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

O sistema de avaliação de cursos superiores no Brasil é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com objetivo de atestar a qualidade dos cursos ofertados no País, produzir indicadores e um banco de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como oferece dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. A regulação dos cursos de graduação no País e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) preveem que os cursos sejam avaliados periodicamente. Com isso, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização de funcionamento, para reconhecimento de curso e para renovação de reconhecimento.

Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos são: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no qual os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados fazem uma prova de formação geral e formação específica – e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas que são designadas pelo Inep para visitar aos cursos de instituições públicas e privadas. Tais visitas se destinam a verificar as condições de ensino, o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica adotada pelos cursos.

No que concerne aos requisitos necessários para construir um projeto e implantar um curso de graduação EaD, discutiremos nesta seção sobre tais requisitos orientadores do MEC, recorrendo para tanto, sobre os Referenciais de Qualidade para EaD, sobre o Instrumento de Avaliação – Inep, bem como a DCN própria do curso. Pois, como a pesquisa busca entender essa criação de curso na ótica do seu projeto pedagógico, nada mais apropriado que investigar os elementos básicos necessários a serem contemplados na proposta de criação de qualquer curso de graduação ofertado em EaD.

3.2.1 Categorias de Análise Relativas à Implantação de Cursos de Graduação

Analisaremos a criação do curso sob a perspectiva de três categorias que funcionam como pressupostos teóricos do PPC, a saber: os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância – editado em 2007, os indicadores

integrantes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES N° 7, de 31 de março de 2004.

Destaca-se, por oportuno, que os documentos que norteiam atualmente a Educação a Distância no País, são: o Parecer CNE/CES nº 564/2015, aprovado em 10 de dezembro de 2015 e a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, que define e estabelece, respectivamente, as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, além do Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, por ocasião da implantação do curso pesquisado, a legislação que vigorava tinha por base as determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Pelo Decreto 5.622/2005, de acordo com o parágrafo único do artigo 7º, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautariam as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade. Pois, o MEC instituiu a primeira comissão de especialistas em 2002, por meio da Portaria Ministerial nº335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior à distância. Segundo MEC (2007), o relatório da referida comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EaD, em 2003, funcionando, portanto, como ponto de partida para a atualização destes Referenciais somente em 2007.

3.2.1.1 Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (RQEaD)

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, visando definir princípios, diretrizes e critérios que funcionassem como Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereciam cursos de graduação a distância, e ainda, objetivando propiciar debates e reflexões sobre a temática, instituiu em agosto de 2007 um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior à distância no País. Os Referenciais são fruto dos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em

programas de educação à distância em andamento naquela ocasião pelo País, e da consulta pública a qual o documento foi submetido, resultando em sugestões e críticas para o aprimoramento do documento.

Apesar de o documento considerar que não existe modelo único de educação à distância (MEC, 2007, p. 7), enfatiza que todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade devem ter em comum a compreensão de Educação como fundamento primeiro do projeto, antes de pensar em como organizar sua oferta à distância.

Pois, [...] embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes [...] (MEC, 2007, p.7), essas características só ganham relevância se embasarem uma discussão de natureza política quanto ao envolvimento dos agentes públicos na execução desta política pública, e considerarem igualmente a perspectiva pedagógica, enquanto ação educativa, concebida através de mecanismos diversos de aprendizagem.

Os RQEaD apontam para um projeto de curso com forte compromisso institucional, garantindo formação que contemple as dimensões técnico-científica e política, para a formação do cidadão. Devido à complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica que oriente a construção de um projeto de curso, as categorias necessárias para sua concepção, devem envolver aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infraestrutura. Para dar conta das dimensões necessárias à implantação adequada de um curso EaD, estas devem estar, obrigatoriamente, descritas em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com as seguintes características:

- (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 (MEC, 2007, p.8).

O PPC deve apresentar a concepção de educação e currículo para o curso, no processo de ensino e aprendizagem, apontando sua opção epistemológica

de educação, de currículo e de ensino, assim como o perfil do profissional que deseja formar, detalhando como ocorrerão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação. Deve ainda, organizar sua estruturação curricular observando a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos.

Os sistemas de comunicação do projeto de curso devem 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 um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos à distância (MEC, 2007). O material didático deve ainda:

[...] desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta do curso e com o contexto socioeconômico do público-alvo. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atendem a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros. Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância [...](MEC, 2007, p. 13).

A respeito deste último aspecto citado, destacamos o respeito à regionalidade, haja vista a forte desigualdade econômica e diversidade cultural de nosso País. Pensando nestas características plurais do Brasil, não é coerente imaginar a hegemonia de um único modelo de educação a distância. Para Costa (2007), faz-se necessário que o material didático seja estruturado em linguagem dialógica, que disponha de um conjunto de mídias que sejam compatíveis e coerentes com o contexto socioeconômico do público ao qual se destina, com o objetivo de promover a autonomia do aluno e desenvolver sua capacidade para aprender e controlar seu próprio desempenho.

A avaliação compreende duas dimensões que precisam estar contempladas em qualquer projeto de educação à distância, a primeira no contexto do processo de aprendizagem e a segunda, que se refere à avaliação institucional. Quanto a primeira, deve ser composta por avaliações a distância e presenciais, sendo estas últimas dotadas de cuidados com segurança e controle de frequência, garantindo confiabilidade e credibilidade dos resultados. Sobre isso, o disposto no

Decreto 5.622/2005, que estabelece a obrigatoriedade e a prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação, e dispõe que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, a defesa de trabalhos de conclusão de curso e as atividades relacionadas aos laboratório de ensino, quando for o caso.

Concluindo com a avaliação institucional, na qual as instituições necessitam planejar e implementar sistemas de avaliação, incluindo ouvidoria, e que considerem os indicadores de qualidade apontados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa avaliação precisa ser global e envolver os alunos, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo, de modo a construir um processo contínuo de avaliação na instituição, e precisa ainda estabelecer uma meta-avaliação; prevendo um exame crítico do processo de avaliação do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento do curso como um todo. Culminando por fim, com uma proposta de avaliação institucional que englobe autoavaliação e avaliação externa.

A equipe multidisciplinar e a infraestrutura de apoio, terão que ser capazes de prover os recursos humanos e materiais necessários ao sucesso da oferta. A equipe multidisciplinar precisa exercer funções específicas de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, sendo organizada em três categorias profissionais: docentes, tutores presenciais e a distância, e pessoal técnico-administrativo, os quais carecem de constante qualificação. Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o coordenador do polo de apoio presencial como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade.

A gestão acadêmica e administrativa são elementos que exigem detalhamento no projeto de curso. O sistema acadêmico deve oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o do ensino presencial, como serviços de matrículas, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, serviços de secretaria e tesouraria. Toda logística que envolve um projeto de educação a distância, o qual inclui tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante, precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, [...] sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir

devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem (MEC, 2007).

E por fim, a sustentabilidade financeira precisa estar detalhada, esclarecendo quanto de investimento será necessário para manter o curso viável; uma vez que os investimentos iniciais são muito elevados, considerando a produção de material didático, os custos com capacitação das equipes multidisciplinares, a implantação de polos de apoio presencial, além dos custos advindos da disponibilização dos recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação à distância.

Visando assegurar a continuidade de um curso superior, a instituição tem a responsabilidade de montar a planilha de custos do projeto como um todo, em consonância com o PPC e estabelecendo a previsão de seus recursos, mostrando ainda o investimento (de curto e médio prazo) e seu custeio. Com atividade final, deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo, pois o número de estudantes por curso deve estar associado à capacidade de atendimento da instituição, no que se refere aos meios que estarão disponibilizados por ela, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa disponibilizada, além do investimento e custeio a serem.

Segundo Costa (2007) três características devem receber especial atenção no projeto de curso, isto para ancorar as demais e dar conta de todas as dimensões necessárias para implantação de um curso a distância: material didático, tutoria e a infraestrutura física. Para o autor, são elas que definem o modelo de educação à distância a ser implantado e direcionam suas ações.

3.2.1.2 Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - Inep

A respeito dos procedimentos da avaliação externa, a qual os cursos e instituições estão submetidos, encontramos embasamento na Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e estabelece no Art. 2° que,

[...] ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar: I – avaliação institucional, interna e

externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos.

O Art. 3º, que estabelece os objetivos e as dimensões a serem considerados nas avaliações institucionais, destaca em seu § 2º que para “[...] a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*”. Por estas razões, optou-se por tomar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep, como categoria de análise para implantação de curso.

O Instrumento de Avaliação mencionado apresenta-se como um roteiro a ser preenchido pelos avaliadores, no qual os dados de contextualização da IES e do curso devem figurar, obrigatoriamente; além daquelas informações que traduzam a síntese preliminar emanada pelos avaliadores, a respeito do curso (Quadro 3). Seguindo-se a avaliação propriamente dita de três dimensões de análise: Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial; e Dimensão 3: Infraestrutura.

São atribuídos conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões, como exigido no § 2º do Artigo 4º da Lei do SINAES. Destaca-se que os indicadores sofrem alterações de acordo com a necessidade de atualização, justificada por análise técnica dos seus resultados e em consonância com os objetivos do SINAES ou ainda em resposta aos anseios de entidades de classe, ou por consulta pública.

Quadro 4 - Dados Obrigatórios do Instrumento de Avaliação Inep

CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES	
a) Nome da mantenedora;	
b) Base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);	
c) Nome da IES;	
d) Base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU);	
e) Perfil e missão da IES;	
f) Dados socioeconômicos da região;	
g) Breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO	
a) Nome do curso;	
b) Nome da mantida;	
c) Endereço de funcionamento do curso;	
d) Atos legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem;	
e) Número de vagas pretendidas ou autorizadas;	
f) Conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC, quando houver;	
g) Turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);	
h) Carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);	
i) Tempo mínimo e máximo para integralização;	
j) Identificação do (a) coordenador (a) do curso;	
k) Perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso);	
l) Composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;	
m) Tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização). Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso.	
SÍNTESE PRELIMINAR	
a) Identificar a modalidade do curso;	
b) Realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do escritório de designação;	
c) Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de auto avaliação e demais relatórios da IES), e se estão dentro do prazo de validade;	
d) Observar as diligências e seu cumprimento;	
e) Verificar e comentar se o (a) coordenador (a) do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há coerência entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para Renovação de Reconhecimento de curso).	

Fonte: Informações do Inep, disponíveis em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf. Acesso em: 01out. 2018.

Cada uma das três dimensões tem um peso no cômputo da avaliação, que são auferidos de acordo com o ato regulatório praticado e a edição do Instrumento em vigência, compondo peso 30 nas dimensões 1 e 2, e peso 40 na dimensão 3 (para Ato de Autorização de Funcionamento) e, para os Atos de

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, peso 40 na dimensão 1, com peso 30 nas dimensões 2 e 3. É compreensível que para autorizar o funcionamento de um curso, no caso das instituições que não possuem autonomia para criá-los, seja dada maior ênfase à infraestrutura mínima necessária para iniciar um curso, ao tempo em que a dimensão didático-pedagógica recebe maior atenção na ocasião em que o curso já está implantado, e caminha para o fortalecimento de suas ações acadêmicas.

Como resultado global da avaliação, é gerado o Conceito do Curso (CC), que é calculado pelo sistema e-MEC (sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil), com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise. Nas considerações dos avaliadores sobre cada dimensão, os conceitos deverão ser contextualizados e descritos de forma coerente com cada indicador, gerando uma análise qualitativa ao final de cada uma das dimensões, e quantitativa ao final das considerações.

Destarte, apesar das informações abrangerem dados obrigatórios que alimentarão o cadastro do curso, estas não figuram como indicadores a serem conceituados. Aspectos relacionados às dimensões avaliadas e seus respectivos indicadores, são detalhados através de Portarias Ministeriais que os aprovam em extrato, para que assim componham o Instrumento de Avaliação vigente. Com objetivo de fornecer parâmetros comparativos sobre o curso EDF-EaD/UNIFAP, no que se refere ao atendimento dos indicadores previstos no Instrumento de Avaliação Inep, apresentaremos no Quadro 4, a seguir, o extrato publicado no Diário Oficial da União - DOU n.º 238, de 13.12.2011, seção 1, página 45, aprovado através da Portaria MEC N° 1.741, de 12 de dezembro de 2011, o qual vigorava a época da implantação do curso pesquisado, bem como fora utilizado para acompanhamento da qualidade de sua oferta no Ato de Reconhecimento em 2014.

Quadro 5 - Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep

(continua)

Nº	DIMENSÃO / INDICADOR	
1	Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Comentários sobre o Indicador
1.1	Contexto educacional	
1.2	Políticas institucionais no âmbito do curso	
1.3	Objetivos do curso	
1.4	Perfil profissional do egresso	
1.5	Estrutura curricular	Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC.
1.6	Conteúdos curriculares	
1.7	Metodologia	
1.8	Estágio curricular supervisionado	NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem DCN.
1.9	Atividades complementares	NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem DCN.
1.10	Trabalho de conclusão de curso	NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem DCN.
1.11	Apoio ao discente	
1.12	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	
1.13	Atividades de tutoria	NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais que ofertam até 20% da carga horária em EaD.
1.14	Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo de ensino-aprendizagem	
1.15	Material didático institucional (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharel./licenc.)	NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância.
1.16	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação no PPC, obrigatório para cursos a distância.
1.17	Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	
1.18	Número de vagas	
1.19	Integração com as redes públicas de ensino	Obrigatório para as licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com a rede pública no PPC.

Quadro 5 - Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep

(continua)

Nº	DIMENSÃO / INDICADOR	
1	Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Comentários sobre o Indicador
1.20	Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam no PPC.
1.21	Ensino na área de saúde	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.
1.22	Atividades práticas de ensino	Obrigatório para o curso de Medicina, não se aplica para os demais cursos.
2	Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL	Comentários sobre o Indicador
2.1	Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE	
2.2	Atuação do (a) coordenador (a)	
2.3	Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância	Indicador específico para cursos a distância
2.4	Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	
2.5	Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso	NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais
2.6	Carga horária de coordenação de curso	NSA para cursos a presenciais
2.7	Titulação do corpo docente do curso	
2.8	Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	
2.9	Regime de trabalho do corpo docente do curso	
2.10	Experiência profissional do corpo docente	NSA para egressos dos cursos de licenciatura
2.11	Experiência no exercício da docência na educação básica	Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais
2.12	Experiência de magistério superior do corpo docente	
2.13	Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	NSA para cursos presenciais. Obrigatório
2.14	Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	
2.15	Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	
2.16	Titulação e formação do corpo de tutores do curso	NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais que ofertam até 20% da carga horária em EaD.
2.17	Experiência do corpo de tutores em educação a distância	NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais que ofertam até 20% da carga horária em EaD.

Quadro 5 - Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep

(continua)

2.18	Relação docentes e tutores - presenciais e a distância por estudante	NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais que ofertam até 20% da carga horária em EaD.
2.19	Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos
2.20	Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos
3	Dimensão 3: INFRAESTRUTURA	Comentários sobre o Indicador
3.1	Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI	
3.2	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	
3.3	Sala de professores	NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso
3.4	Salas de aula	
3.5	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	
3.6	Bibliografia básica	
3.7	Bibliografia complementar	
3.8	Periódicos especializados	
3.9	Laboratórios didáticos especializados: quantidade (NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados).	Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca.
3.10	Laboratórios didáticos especializados: qualidade (NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados).	Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca.
3.11	Laboratórios didáticos especializados: serviços (NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados).	Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca.
3.12	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.
3.13	Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas	Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos
3.14	Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação	Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos
3.15	Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial	Obrigatório para o curso de Medicina

Quadro 5 - Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Inep

(conclusão)

3.16	Sistema de referência e contra - referência	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos
3.17	Biotérios	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC
3.18	Laboratórios de ensino	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratório de ensino no PPC
3.19	Laboratórios de habilidades	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratório de habilidades no PPC
3.20	Protocolos de experimentos	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC
3.21	Comitê de ética em pesquisa	Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC

Fonte: Informações do Inep, disponíveis em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf. Acesso em: 01out. 2018.

Além dos indicadores mencionados, existem Requisitos Legais e Normativos, que precisam ser avaliados, estes são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o MEC, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

A avaliação dos cursos de graduação será o resultado da atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Os conceitos atribuídos a cada uma das dimensões deverão ser contextualizados tendo por base os indicadores previamente informados pela IES no formulário eletrônico (preenchido no sistema e-MEC) e descritos de forma abrangente e coerente com a análise realizada no PPC, PDI, nas DCN e demais documentos pertinentes (atas, regimentos, documentação fiscal).

3.2.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física

Somando-se aos indicadores de qualidade apontados no Instrumento de Avaliação Inep e visando a construção e o fortalecimento dos cursos de graduação, deve-se também recorrer aos direcionamentos dados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) tanto no momento de construção do projeto de criação do curso, quanto nas atualizações do PPC ou da própria diretriz. O Conselho Nacional de Educação preceitua no Parecer CNE/CES n. 67/2003, que as DCN são:

[...] normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCN têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas. (MEC, 2003).

Desse modo, compreende-se que os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCN no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como os conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e as desenvolvidas no campo profissional. A partir das diretrizes, as instituições além de se preocuparem com a aprovação dos currículos dos cursos de graduação, devem elaborar o Projeto Pedagógico de cada Curso (PPC).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, estão instituídas, atualmente, pela Resolução CNE/CES Nº 6, de 18 de dezembro de 2018, por outro lado, as diretrizes que norteavam os cursos de Educação Física, à época da implantação do objeto desta pesquisa, estavam instituídas pelo Parecer CNE/CES nº 0058/2004, que resultou na Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004 (e alterações), e assim, estabelecia orientações para o curso em nível superior de graduação plena, assim como as específicas para licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O objetivo do documento era definir os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais da referida área.

Em relação ao perfil acadêmico-profissional desejado, o graduado em Educação Física deverá ter assegurado [...] formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética; conforme dispõe o Art. 4º, parágrafo 1º das DCN de Educação Física. O graduado deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente buscando motivar o movimento humano, se utilizando para tanto, de diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, além da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial e também da dança, como estímulo para que as pessoas cultivem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. Além de estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, como aponta o parágrafo 2º.

No que abrange as competências e habilidades a serem concebidas, planejadas, operacionalizadas e avaliadas dentro do PPC, as quais se materializam no Art. 6º, § 1º da referida DNC, objetivando:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins [...];
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente [...];
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo [...];
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas [...];
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física [...];
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de

produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins [...]. (MEC, 2004)

O Parecer CNE/CES N° 0058/2004, assegura ser possível que as IES somem a estas, outras competências e habilidades gerais e específicas que se mostrem adequadas e coerentes com a proposta do curso concebida no PPC, com o objetivo de dar identidade a ele. Para o CNE, *competência* nas DCN, depreende das dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*[grifos do autor], demonstrando uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Conceituando competência como sendo [...] a condição de *refazer* permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora.

A respeito da organização curricular do curso de graduação em Educação Física, no Art. 7º, parágrafos 1º e 2º da DCN, vemos que esta deve articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada. Sendo que a formação ampliada precisa abranger as dimensões do conhecimento que contemplem a relação do ser humano com a sociedade, a dimensão biológica do corpo humano e a produção do conhecimento científico e tecnológico. Ao tempo em que a formação específica abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, quais sejam: culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

Além dos conhecimentos associados à formação específica e ampliada, outras malhas normativas indicam a necessidade desenvolver conhecimentos que contemplem as temáticas transversais, na DNC analisada, o § 4º aponta que as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

No que concerne ao currículo da licenciatura (Art. 8º da DCN), tendo em vista se tratar de um Curso de Formação de Professores da Educação Básica, as unidades de conhecimento específico serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano. Nesta perspectiva, a formação do graduado licenciado deve assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática, tendo como instrumento para

esse fim a prática como componente curricular, o estágio profissional curricular supervisionado e as atividades complementares, conforme prevê o Art. 10.

Destacando-se que tanto a prática quanto o estágio, ainda que seja parte do currículo de um curso à distância, serão desenvolvidos nos polos de apoio presencial e escolas da rede pública de ensino, de modo presencial, de acordo com o que estabelece a Resolução CNE/CES Nº 1/2016. Para a integralização do currículo, a IES poderá ainda, exigir a elaboração de um trabalho de do curso. Já a avaliação no curso, deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências adquiridas, buscando aferir a qualidade da formação acadêmica e profissional ofertada, utilizando-se para isso de metodologias e critérios capazes de acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo o Parecer CNE/CES Nº 0058/2004, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a avaliação do PPC, devem estar de acordo com o previsto pela IES e ratificado pelo SINAES. A duração e a carga horária do curso de graduação em Educação Física serão estabelecidas em Resolução específica da Câmara de Educação Superior, as quais correspondem atualmente, respectivamente, há quatro anos e 3.200 (três mil e duzentas) horas, de acordo com a Resolução CNE/CES Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, Formação Pedagógica para graduados e de Segunda Licenciatura) e para a formação continuada.

Para compreender o processo de implantação do curso de EDF/EaD – UNIFAP, objetivo principal desse estudo, com vistas à verificação do atendimento das orientações nacionais propostas pelo Ministério da Educação para criação de cursos de Educação Superior à distância, fez-se necessário apresentar nesta seção, quais seriam tais orientações do MEC para implementação de qualquer curso de graduação em EaD. Assim, discorreu-se sobre os Referenciais de Qualidade para EaD, sobre o Instrumento de Avaliação – Inep, bem como a DCN própria do curso. Pois, como a pesquisa busca entender essa implementação, com ênfase em seu projeto pedagógico, nada mais apropriado que investigar os elementos básicos indicados pelo MEC, na hora de construir uma proposta de curso de graduação na referida modalidade.

Na próxima seção, discutiremos especificamente sobre o objeto desta investigação, buscando resultados que permitam responder às inquietações que nos

levaram a pesquisar a fase de implantação da política pública de EaD, já relacionando com nuances da fase de avaliação, pois foi necessário estabelecer um parâmetro comparativo sobre o PPC implantado e os indicadores alcançados pelo curso pesquisado. Permitindo-nos, com isso, analisar o fato concreto da criação do curso, na perspectiva do PPC que utilizaram, do que disseram em relatório, os avaliadores do MEC quando visitaram o curso, e por fim, qual a percepção dos gestores e professores que estiveram envolvidos durante estas fases do curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção figura como ápice desta dissertação, pois nela apresentaremos aspectos relacionados à implantação do curso de Educação Física, na qual tomamos por categorias de análise, o projeto pedagógico de criação do curso (PPC EDF-EaD/UNIFAP), que nos ajuda a compreender documentalmente a identidade da IES e do curso, e o direcionamento que eles pretendiam seguir; o Relatório de Avaliação Inep, resultante da visita *in loco* (código da avaliação 106069) da comissão de avaliadores do MEC, por ocasião do Ato de Reconhecimento do Curso, trazendo consigo considerações sobre as três dimensões do curso, que resultaram numa avaliação quantitativa com nota final 3, nos permitindo estabelecer parâmetros quanto ao curso implantado e quanto ao atendimento das orientações do MEC; e as informações colhidas nas entrevistas realizadas com gestores e professores, objetivando analisar aspectos alheios aos resultados de avaliação do Inep, bem como das forças sociais que motivaram essa iniciativa, formando assim triangulação de dados, os quais serão identificados e analisados em seguida.

Ante ao referencial teórico discutido nas categorias desenvolvidas nesta quarta seção, pretendemos alargar os conhecimentos para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, pois as categorias mencionadas nos permitiram analisar aspectos alheios aos resultados de avaliação externa, que colaboraram para os resultados de implantação obtidos pelo curso. Analisadas tais categorias, foi possível proceder aos comparativos da proposta de curso ideal, descrita na terceira seção, e a que foi estabelecida na UNIFAP.

Ressaltamos que todas as categorias e subcategorias indicadas nesta seção, entrelaçam-se a fim de subsidiar as análises que nos permitiram chegar ao objetivo principal deste estudo, que consiste em compreender o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da Universidade Federal do Amapá, em estudo de caso da fase de implementação da política nacional de EaD, com vistas à verificação do atendimento das orientações nacionais propostas pelo Ministério da Educação, para criação de cursos de Educação Superior à distância, com ênfase no Projeto Pedagógico do Curso, alcançando também parte da fase de avaliação desta política na UNIFAP.

Importa observar nesta seção, que a categoria PPC agrupa informações basilares para a pesquisa, pois retrata com fidelidade a projeção de que curso a universidade pretendia implantar, a partir da sua organização didático-pedagógica, do corpo docente e da infraestrutura de funcionamento projetada, detalhando assim neste estudo de caso, a fase de implementação e consequente monitoramento da política nacional de educação a distância na UNIFAP; por sua vez, a categoria Relatório de Avaliação (cód. 106069) nos fornece um *feedback* do projeto executado, ao tempo em que nos ajuda a compreender e refletir sobre os resultados quantitativos alcançados pelo curso na fase de avaliação dessa política pública, resultados que por vezes até dissonam de alguns dados oriundos das entrevistas, que dizem respeito sobretudo à participação dos agentes que criaram o curso, proporcionando-nos coletar informações para compreender, de modo global, a implantação do curso na perspectiva das três categorias de análise indicadas. Analisadas tais categorias, poderemos assim, confrontar a proposta de curso ideal (descrita na seção anterior e embasada na pesquisa documental e bibliográfica realizada), e a que foi estabelecida na UNIFAP, com base nos achados da pesquisa.

Dentre os autores que contribuíram teoricamente com as análises das informações colhidas nas entrevistas realizadas com gestores e professores, as quais resultaram em subcategorias, destacamos Costa (2007) em estudo sobre os modelos de educação superior à distância e o estado de implementação da UAB pelo país naquela ocasião, enquanto figurava como coordenador da Universidade Aberta do Brasil, buscando discutir tais modelos para o setor público; de Lobato e Terra (2007), em sua pesquisa sobre o processo de implantação do curso de graduação presencial em Educação Física no Estado do Amapá (anterior ao curso ofertado em EaD na UNIFAP); as reflexões de Mill e Britto (2013) com seus estudos sobre a aprendizagem da docência na educação a distância, na percepção dos professores; e as colaborações de Silva, Costa e Bizarria (2016) em pesquisa que tratou da resistência docente à educação a distância numa perspectiva de análise das suas trajetórias, em busca de novas epistemologias.

4.1 A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDF/EaD – UNIFAP:NA PERSPECTIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO

Segundo a DCN do curso, a implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física serão acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento (BRASIL, 2004), nesta direção, o acompanhamento do projeto deve ocorrer, internamente, por meio de seu NDE e pela coordenação de curso, e institucionalmente pela Comissão Própria de Avaliação da UNIFAP.

Destarte que, segundo o Relatório de Autoavaliação da CPA (2018)¹⁹, existem programas de avaliação institucional interna, direcionados pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) através de seu Departamento de Avaliação Institucional (DEAVI), assim como políticas internas gerenciadas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que visam fortalecer os cursos de graduação e favorecer a cultura da avaliação, cujas atividades são motivadas também pela sua Coordenadoria de Ensino de Graduação (COEG), para apoiar no processo de criação, atualização e avaliação dos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação da universidade.

Um aspecto a ser refletido nesta pesquisa, é que os primeiros cursos de graduação do DEaD, não submetiam seus projetos de curso à análise e acompanhamento da Divisão de Currículos e Programas (DCP)- divisão vinculada à COEG e responsável pelo assessoramento dos cursos na construção/atualização dos PPCs - , no decorrer da análise do PPC de EDF/EaD – UNIFAP não conseguimos identificar alguns elementos sugeridos pela divisão, que se materializaram em 2015 num Manual Orientador para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (Manual de PPC/UNIFAP).

O Manual de PPC/UNIFAP apresenta o detalhamento dos elementos necessários para elaborar ou atualizar um projeto, assim como indica quais os fundamentos legais que devem ser considerados, dispondo de um roteiro para elaboração de projeto inicial de curso, direcionando a construção deste, para que

¹⁹Mais informações sobre os trabalhos da CPA/UNIFAP e demais relatórios, estão disponíveis em: <http://www2.unifap.br/cpa/relatorios/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

contenha em sua estrutura as informações sobre os (a) fundamentos legais que embasam e norteiam o projeto; (b) Instituição; (c) justificativa para criação do curso, assim como a (d) contextualização do curso, trazendo dados que dizem respeito à:

- Denominação do curso
- Forma de ingresso
- Nº de vagas oferecidas por processo seletivo
- Grau: licenciatura, bacharelado ou tecnológico
- Turno de Funcionamento: manhã, tarde, noite ou integral (prever no PPC a alternância de turnos)
- Modalidade de ensino: presencial, EaD ou PARFOR
- Regime de matrícula: semestral
- Título acadêmico conferido
- Período mínimo e máximo de integralização
- Carga horária total do curso (em horas). (UNIFAP, 2018, p. 34)

Sobre a (e) organização didático-pedagógica, que é a primeira dimensão à ser avaliada nas visitas in loco, esta concentra toda identidade do curso, uma vez que descreve no projeto: os objetivos do curso, o perfil do profissional egresso, as competências e habilidades, a estrutura e organização curricular (Matriz destacando carga horária e créditos correspondentes de cada componente curricular), sugere que o curso esclareça sobre o alinhamento de disciplinas comuns aos cursos (facilitando o fluxo do sistema de crédito que a UNIFAP utiliza), o fluxograma mostrando um desenho da matriz curricular por semestre, informações sobre o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (descrevendo-o como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, de acordo com o § 5º, do Art. 5º, da Lei 10.861, de 14/04/2004).

O roteiro indica o detalhamento de todos os conteúdos curriculares e suas ementas, prevendo – Disciplina/Componente, Período, Carga Horária, Ementa, Bibliografia Básica (mínimo 03 referências) e Bibliografia Complementar (mínimo 05 referências), destaca que a Metodologia de ensino e aprendizagem (comum a todos os cursos e específica para EaD) precisa estar claramente evidenciada no PPC, solicita a descrição de como ocorrerá o atendimento e apoio ao aluno (citando os programas implementados pelo curso para atendimento extraclasse, de apoio psicopedagógico e atividades de nivelamento ao discente), bem como as disciplinas optativas em sua concepção, importância e dinâmica de oferta, além das disciplinas eletivas (se houver).

Os temas transversais abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP Nº 01/2004), a obrigatoriedade de discutir também na graduação a Política Nacional da Educação Ambiental (Lei Nº 9.795/1999 e o Decreto Nº 4.281/2002) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP Nº 01/2012), são apontados no Manual de PPC/UNIFAP como temáticas de oferta obrigatória, sobre as quais se solicita que seja explicitada sua metodologia de oferta, uma vez que são parte das disposições legais requeridas pelo MEC (2012).

Ainda na organização didático-pedagógica, o manual recomenda que o curso descreva sua concepção sobre o estágio supervisionado, as atividades complementares, o trabalho de conclusão de curso e a prática pedagógica (caso seja licenciatura), de modo que esclareça também, a composição de cada um destes componentes curriculares. A respeito do Sistema de Avaliação, sinaliza dois momentos: da avaliação do Projeto Pedagógico e do Processo de Ensino e aprendizagem.

O Manual de PPC/UNIFAP traz quatro aspectos específicos que são voltados para cursos ofertados na modalidade à distância, e dos quais dois são obrigatórios. O primeiro trata dos agentes que compõem a EaD e suas atividades, o segundo se refere a capacitação destes agentes, e os outros dois aspectos obrigatórios, os quais solicitam aos cursos que detalhem o material didático institucional que será utilizado, bem como os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. Citando, naturalmente, a coordenação de curso, todos os docentes e tutores, a composição do colegiado e a do NDE.

Menciona as políticas de extensão, pesquisa e inclusão, no sentido de informar das políticas implantadas no âmbito institucional, constantes no PDI e aquelas que estão previstas/implantadas, no âmbito do curso. Sobre as previsões que devem ser destacadas, para planejamento do curso e como requisito de implantação, estão: corpo docente, técnicos administrativos e instalações físicas (salas de aula e laboratórios). Como documento orientativo e normativo que o é, o Manual pede que se elenquem as referências que subsidiaram a elaboração do PPC, e que seja apensada a lista de títulos de livros e número de exemplares a serem adquiridos, além do detalhamento da estrutura física e material de laboratório (se houver previsão na DCN) necessário, inicialmente, para os primeiros dois anos de curso.

Estes são, portanto, os elementos que a UNIFAP orienta aos cursos que contemplem em seus projetos pedagógicos, no momento em que se pretende criar um curso de graduação na instituição, os quais servirão de parâmetro para analisar o PPC de EDF/EaD – UNIFAP, descrito posteriormente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES N° 7, de 31 de março de 2004 (e alterações), em seu Art. 5º, assegura que a IES deverá pautar o PPC de Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
 - b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
 - c) graduação como formação inicial;
 - d) formação continuada;
 - e) ética pessoal e profissional;
 - f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
 - g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
 - h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
 - i) indissociabilidade teoria-prática;
 - j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.
- (MEC, 2004)

Com vistas a garantia dos princípios mencionados, e sob a chancela de universidade pública federal, a UNIFAP procedeu a criação do Curso de Educação Física, ofertado na modalidade a distância, vinculado ao seu Departamento de Educação a Distância (DEaD) e também sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Para iniciar o processo de criação, foi construído o Projeto Pedagógico do Curso através de comissão própria, designada dentro do colegiado do Curso de Graduação em Educação Física – presencial (UNIFAP, 2009, p. 2), o qual gerou o processo n° 23.125.003153/2009-44, que foi submetido à análise e posterior aprovação do Conselho Superior Universitário, tendo aprovada sua criação e implantação por meio da Resolução N° 015/2009 – CONSU/UNIFAP, de 27 de outubro de 2009.

O PPC ora construído e aprovado internamente foi enviado pela Direção do Departamento de Educação a Distância para apreciação da UAB/CAPES, em outubro de 2009, no qual a UNIFAP concorreu para a implantação do referido curso de graduação. No ano de 2010, a UNIFAP lançou processo seletivo para composição das primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação Física, contando com dois polos de apoio presencial, distribuídos nos Municípios de Macapá e Santana.

A universidade havia aderido em 2009, junto a CAPES, ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que segundo informações do MEC²⁰, consolidou a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que previa um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuavam nas escolas públicas. A ação fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

A intenção do Plano era formar no país, em cinco anos, 330 mil professores que atuavam na educação básica e ainda não eram graduados, e nesta adesão o curso de Educação Física foi inserido. Segundo o MEC, em 2009 foram envolvidas 90 instituições de educação superior na oferta de cursos, entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais. Os cursos foram oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela UAB, e alguns começaram no segundo semestre de 2009, e outros em 2010 e 2011.

O MEC ressalta que estas ofertas do PARFOR, não tiveram relação com as vagas ofertadas pelas universidades ou institutos federais em seu processo seletivo normal e nem com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), já que esses se referem à formação de novos professores. (BRASIL, 2009)

4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso de EDF/EaD – UNIFAP²¹: características principais

Tomando como referência as orientações institucionais para elaboração de PPC, assim como os documentos que figuravam como dispositivos legais, tais como a DCN do curso, os Referenciais de Qualidade para EaD, e as Resoluções e Pareceres do CNE, apresentaremos o projeto de criação do curso de Educação Física, na modalidade à distância da UNIFAP, primeiramente listando a estrutura do projeto e em seguida realizando as análises pertinentes.

²⁰Mais informações estão disponíveis no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/noticias>. Acesso em: 16 mar. 2019.

²¹Documento anexo ao processo nº 23.125.003153/2009-44 - PROGRAD, disponível para consulta na secretaria do Conselho Superior Universitário– CONSU/UNIFAP.

O projeto é identificado na capa como documento originário do colegiado de Educação Física, em seguida apresenta os dados de identificação do proponente (UNIFAP) e seus dados cadastrais, bem como a denominação do curso, sendo nomeado como: Curso de Licenciatura em Educação Física; habilitação: Licenciatura Plena (modalidade à distância). O PPC foi escrito em 20 laudas e organizado em tópicos não numerados – os quais serão destacados para melhor identificação – o texto inicia com o **quantitativo de vagas** previstas e breves **considerações geopolíticas do Estado do Amapá**, acrescidas de dados da instituição, objetivo e justificativa do curso e encerrando este tópico com a indicação de criação posterior, de cursos de especialização para professores da rede pública estadual para completude de suas formações. O próximo tópico do texto diz respeito à **fundamentação** do PPC, nele são apresentadas as normativas que referenciam o projeto, os princípios do curso e características do programa (que entendemos como o currículo) do curso. Na sequência do mesmo tópico, são citados objetivos regionais do curso e as competências e habilidades previstas na Resolução CNE/CP N° 1/2002, que trata das possibilidades de formação de professores.

Os **objetivos** do curso são apresentados listados em tópico único, seguido do **perfil dos egressos**, da **proposta metodológica/ definição dos eixos norteadores do curso**, este último, apresenta as capacidades e habilidades conforme prevê a DCN própria do curso (Resolução CNE/CP N°7/2004). O tópico seguinte descreve a **estrutura curricular** e seu **desenho curricular**, organizado em um quadro contendo as unidades/dimensões de formação, as disciplinas pertencentes a cada dimensão, e suas cargas horárias. Logo após o quadro, o projeto faz a **descrição do material do curso**, indicando que a unidade executora do material será a coordenação de curso.

O PPC apresenta como próximo tópico: **linguagem e mídias compatíveis com o projeto e com contexto socioeconômico do público alvo**, discorrendo sobre o ambiente virtual *Moodle* e demais recursos midiáticos funcionando como ferramentas didáticas. Trata dos **materiais a serem utilizados pelos alunos para apoio e desenvolvimento do aprendizado**, exemplificando leituras complementares, vídeos e filmes, como materiais que correlacionem a prática docente e cotidiano escolar com as disciplinas do curso. As **estratégias de desenvolvimento da aprendizagem** são baseadas na comunicação presencial e por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

No tópico **projeto de trabalho da tutoria e a forma de apoio logístico de todos os envolvidos**, o PPC estabelece a periodicidade semestral dos projetos da tutoria, realizados em conjunto com os professores coordenadores de disciplina. O apoio logístico ao trabalho da tutoria seria atribuição da secretaria do curso, dispondo de material e recursos didáticos, salas de aula, laboratórios e bibliotecas, este tópico prevê ainda em quais dias e quantas horas serão destinadas à tutoria presencial. A **relação numérica tutor/aluno** indicada no projeto é dada de forma que: para cada grupo de 35 alunos, haverá 01 tutor presencial e 02 a distância, em cada polo.

Quanto à **frequência, função e estrutura dos momentos presenciais planejados**, o PPC destaca que tais momentos ocorrerão uma vez por mês (de sexta à noite até domingo pela manhã) com finalidades diversas, incluindo pesquisas orientadas, relatórios de estágio, seminários e outras atividades em grupo. A **forma de monitoramento e acompanhamento da produção e desenvolvimento do professor – aluno** está vinculado à coordenação de curso em conjunto com o colegiado de professores, para juntos avaliarem as turmas e acompanharem o trabalho da tutoria.

Na **descrição da avaliação da aprendizagem** é informado pelo curso que haverá diversidade desta, de acordo com o professor conteudista, com o professor responsável pela disciplina ou por conta de dificuldades na sua implantação; descreve ainda a sistemática de avaliação com no mínimo 03 avaliações à distância e 03 presenciais, além de exercícios avaliativos. Na sequência apresenta algumas **características gerais de cada modalidade de avaliação**:

1. Avaliações à distância: podendo ser trabalhos, atividades ou exames, com peso de 30% da nota final, preferencialmente em grupos e por meio do ambiente virtual de aprendizagem;
2. Avaliações presenciais: avaliam os professores-discentes quanto ao aprendizado dos conteúdos dos módulos de cada semestre, serão realizadas nos laboratórios de apoio presenciais, com o rigor próprio da instituição, quanto a fiscalização, elaboração, aplicação e correção das provas, peso de 70% da nota final; e por fim,
3. Avaliação do sistema de tutoria, das disciplinas e do material instrucional: ocorrerá por meio de questionários de avaliação referentes a

cada disciplina, a avaliação do material produzido será realizada por especialistas na área e em educação, além da avaliação midiática, os materiais também serão avaliados pelos alunos e tutores, de posse de todos os resultados, o colegiado procederá aos encaminhamentos necessários.

Descrição das equipes multidisciplinares: coordenador de curso, professor de disciplina e tutores (presenciais e a distância) são apresentados no projeto, com suas atribuições previstas de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (UNIFAP, 2009, p. 20) e finalizando o PPC com o **cronograma de execução do curso**, o qual foi desenhado como um quadro resumo da carga horária total do curso, com 405 h/a de prática pedagógica, 420 h/a de estágio supervisionado e 1.920h/a de disciplinas, somando 2.745h/a.

Quadro 06- Elementos dos Referenciais de Qualidade contemplados no PPC de EDF/EaD – UNIFAP

Elementos dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância	Elementos contemplados no PPC de EDF/EaD – UNIFAP
1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;	• objetivos • perfil dos egressos • proposta metodológica/ definição dos eixos norteadores do curso • estrutura curricular • desenho curricular
2. Sistemas de Comunicação;	• linguagem e mídias compatíveis com o projeto e com contexto socioeconômico do público alvo
3. Material didático;	• descrição do material do curso • materiais a serem utilizados pelos alunos para apoio e desenvolvimento do aprendizado
4. Avaliação;	• descrição da avaliação da aprendizagem • Características gerais de cada modalidade de avaliação
5. Equipe multidisciplinar;	• projeto de trabalho da tutoria e a forma de apoio logístico de todos os envolvidos • Descrição das equipes multidisciplinares
6. Infraestrutura de apoio;	• Projeto de trabalho da tutoria e a forma de apoio logístico de todos os envolvidos
7. Gestão Acadêmico-Administrativa	• Previsto nas atividades do coordenador de curso
8. Sustentabilidade financeira.	• Elemento não contemplado no PPC

Fonte: Informações adaptadas dos Referenciais de Qualidade EaD (MEC, 2007, p.8) e do PPC de EDF/EaD (UNIFAP, 2009)

Segundo o PPC de EDF/EaD – UNIFAP (2009), a oferta foi planejada, inicialmente, para preencher 90 (noventa) vagas que seriam distribuídas em duas turmas, e o curso tinha por objetivo:

[...] formar os professores ditos “leigos” em “educadores” qualificados, com capacidade para atuação prioritariamente no ensino formal, para ensinar, planejar, assessorar, executar, coordenar, supervisionar e avaliar ações durante a prática docente. (UNIFAP, 2009, p. 6)

Demonstrando assim, o claro objetivo de formar professores que atuavam na educação básica e ainda não possuíam graduação, esse perfil de ingressantes do curso é comentado por DO-1 [...]o edital falava, que preferencialmente deveriam ser professores da educação básica do estado ou do município. Ainda segundo o PPC, a implantação do curso enfatiza o compromisso das universidades federais com a qualidade na educação brasileira e visa atender a demanda de educação pública do Estado do Amapá.

A fundamentação do projeto foi baseada nos Referenciais de Qualidade para EaD e na Resolução CNE/CP N° 1/2002 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores. O documento apresenta os princípios do curso “buscando uma formação generalista, humanista e emancipadora sobre a educação física, na perspectiva de uma concepção da educação física enredada em uma sociedade mais equilibrada, democrática e sustentável”. (UNIFAP, 2009, p. 8)

No decorrer das análises deste PPC de EDF/EaD – UNIFAP (2009), à luz das orientações institucionais, observamos que o projeto não contempla alguns elementos importantes tais como: políticas de inclusão, de extensão, de pesquisa, políticas de apoio ao discente, apresentação do sistema de capacitação contínua dos agentes da EaD, forma de construção do material didático aplicado à modalidade, regulamentação de estágio, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso e prática pedagógica (por se tratar de licenciatura), descrição do papel do NDE, detalhamento da infraestrutura que o curso precisaria pra iniciar suas atividades, sustentabilidade financeira (com um cronograma de oferta das turmas e orçamento progressivo), bem como de um sistema robusto de avaliação do PPC e auto avaliação do curso. Tais elementos mencionados balizam a proposta do curso que se quer implantar, e projetam as metas para o atendimento com qualidade do número de alunos matriculados anualmente, inclusive com previsões orçamentárias.

DO-2 relata que durante as reuniões do colegiado de curso, o assunto principal era o curso presencial, e que não recordava de reuniões para tratar a respeito da EaD, logo que o curso fora criado. A falta de acompanhamento do projeto do curso, a da prática da autoavaliação, são apontados pelo docente como alguns dos fatores responsáveis pela desmotivação de alguns de seus colegas professores em permanecer no curso, e revela: “(...) é como se eles [os professores] não dessem a devida importância que o curso merece” (DO-2).Aparentemente relegando apenas a coordenação as obrigações inerentes acompanhamento administrativo e pedagógico do curso.

Sobre a escolha dos polos do curso, Costa (2007) ressalta que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino poderiam articular expansão e interiorização da oferta de educação no país, atingindo principalmente aquelas regiões onde não existisse oportunidade de qualificação superior para a população. Dentro dessa perspectiva, a escolha da localização dos polos e sua estruturação deveriam respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento.

No caso do curso de EDF/EaD – UNIFAP, a escolha dos polos inicialmente no município de Macapá, o qual está ainda em funcionamento no prédio da Escola Estadual Gabriel de Almeida Café (Imagem 1), no centro da cidade e logo em seguida, no município de Santana (que DO-1 descreveu como o espaço com a melhor estrutura na época, pois funcionava na Casa da Cidadania daquele município) buscou suprir a deficiência na formação de professores nas redes de ensino local, de modo a atender demandas locais para formação do profissional de educação física, tendo em vista a qualidade da educação ofertada, e com isso, o desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Figura 4 - Painel de identificação do polo Equador, em funcionamento na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café



Fonte: Portal do DEaD/UNIFAP – Galeria de fotos

4.2 A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDF/EaD – UNIFAP: NA PERSPECTIVA DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO CURSO

Segundo dados do Relatório de Avaliação²² Inep resultante da visita *in loco* (código da avaliação 106069) da comissão de avaliadores do MEC, por ocasião do Ato de Reconhecimento do Curso, realizado em maio de 2014, o curso de Licenciatura em Educação Física, modalidade EaD da UNIFAP, foi autorizado pela Resolução CONSU nº015/09 de 27 de outubro de 2009.

A organização curricular previa a integralização do curso em, no mínimo 8 semestres e, no máximo 10 semestres. De acordo com o Relatório, foram ofertadas 40 vagas anuais destinadas a professores da educação básica da rede pública

²²Mais informações sobre o Relatório de Reconhecimento do curso de Educação Física EaD estão disponíveis no Portal da UNIFAP, por meio do Departamento de Avaliação Institucional (DEAVI): <<http://www2.unifap.br/deavi/files/2016/09/RELAT%C3%93RIO-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-EAD.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

municipal, estadual e nacional que necessitassem fazer sua formação superior. Previa também o cumprimento de carga horária de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado, Prática Pedagógica como Componente Curricular e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso.

O Relatório analisado é fruto dos resultados colhidos pelos avaliadores por meio da leitura de documentos institucionais, reuniões com os alunos, docentes, técnicos e coordenação, e da aplicação do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância do Inep, que se divide em: informações gerais da avaliação, da IES, do curso e da comissão de avaliadores; contextualização da universidade e do curso; síntese da ação preliminar à avaliação, como resumo dos atos praticados pela comissão antes e durante a avaliação; docentes; categorias avaliadas, divididas em três dimensões, nas quais para cada dimensão são atribuídas considerações e respectivos conceitos; seguido da avaliação do cumprimento dos requisitos legais e normativos e comentários sobre tais disposições legais; concluindo o documento com as considerações finais da comissão de avaliadores e conceito final atribuído ao curso (INEP, 2014).

4.2.1 Considerações sobre as Dimensões Avaliadas

I – Dimensão 1:

As considerações dos avaliadores que dizem respeito à dimensão 1 - organização didático-pedagógica do curso (INEP, 2014), e se embasaram como fontes de consulta, no PDI, no PPC, na DCN do curso, e no formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, revelaram que o curso atende de forma muito boa e suficiente aos descritores dos itens referentes à organização didático-pedagógica, excetuando-se alguns itens descritos a seguir:

- a) Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, as quais foram pontuadas com não existentes no curso, identificando assim, que o colegiado não estava discutindo propostas de melhorias para o curso, a partir das fragilidades apontadas nos resultados de avaliação;
- b) O item metodologia foi considerado suficiente com ressalvas, pois o planejamento foi alterado e utilizou-se do material e metodologia da UNB.

Alguns indicadores foram destacados nos comentários dos avaliadores, apontando positivamente para:

- c) Estágio Supervisionado, identificado com o mesmo formato do curso presencial inclusive com os contratos de parcerias e instrumentos avaliativos semelhante, como sendo executado como previsto no PPC e como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Licenciatura;
- d) Biblioteca virtual e material didático, que estavam devidamente postados para acesso dos alunos;
- e) Material didático institucional, adquirido da Universidade de Brasília (UNB) do curso de Prolicenciatura da biblioteca do Sisub, que atendia muito bem as necessidades do projeto. Concluídas as análises, a comissão atribuiu conceito 3.3 a dimensão 1.

II – Dimensão 2:

Na dimensão 2 – corpo docente e tutorial, as fontes de consulta incluíram PPC, formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e documentação comprobatória. Nesta dimensão a comissão constatou que a instituição cadastrou 20 docentes no sistema e-MEC, porém no PPC e efetivamente vinculados ao curso, foram 17 professores, sendo 03 Especialistas, 11 Mestres e 03 Doutores. Além disso, para a avaliação desta dimensão, considerou-se o número tutores (à distância e presencial). Durante esta pesquisa não pudemos identificar as razões que fizeram esses três professores não atuarem no curso EaD, uma vez que segundo docente do curso, o colegiado do presencial foi o mesmo que compôs o novo curso Educação Física em EaD.

Segundo o Relatório analisado, o NDE estava institucionalizado no âmbito do curso, atendendo o que preceitua a Resolução CONAES N°. 1, de 17/06/2010 (que atribui ao NDE a responsabilidade pelo PPC), com atuação considerada suficiente, levando-se em conta concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC. Neste indicador, observamos que há divergência nos resultados da entrevista com docente do curso, no que se refere ao acompanhamento e avaliação do projeto, pois não ficou claro se tais ações passaram a ocorrer no

período que antecedeu a visita da comissão, ou se houve uma tentativa de atenuar as dificuldades do curso em reunir seu NDE para tratar dos assuntos da EaD.

A atuação da coordenação de curso foi considerada muito boa, sobre a perspectiva da gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores. Possuindo menos de dois anos de experiência comprovada em cursos à distância, experiência profissional no magistério superior e de gestão acadêmica, que somadas correspondem há dez anos, sendo que, mais de três anos no magistério superior.

Dos 17 docentes listados pela Instituição de Ensino Superior (IES) como efetivos e colaboradores tinha-se: 82,4% (14) Doutores ou Mestres e 17,6% (03) especialistas. Assim, o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu era maior que 75%. Dos docentes listados como efetivos e/ou colaboradores 76,4% (13) estavam em regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva. Um contingente maior a 50% do corpo docente efetivo tinha, pelo menos, 03 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.

A média entre o número de docentes do curso e o número de vagas implantadas era de no máximo 03 alunos por docente. Para os avaliadores, o Colegiado do Curso de Educação Física da UNIFAP estava regulamentado e institucionalizado de maneira suficiente, considerando representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

Em relação à titulação e formação do corpo de tutores, presenciais e a distância, tinha-se que dos 17 elencados 100% eram graduados em Educação Física ou áreas afins, sendo que, 58,8% tinha titulação obtida em programas de pós-graduação. O percentual de tutores efetivos do curso que possuía experiência mínima de 03 anos em cursos a distância era de 11,8%. A relação entre o número de estudantes e o total de docentes, mais tutores contratados (presenciais e a distância) é menor que 30. Sendo atribuído conceito 3.7 à dimensão 2.

III - Dimensão 3:

Para concluir a avaliação global do curso, a comissão procedeu a avaliação da dimensão 3 – infraestrutura – utilizando-se como fontes de consulta o PPC, a DCN do curso, o formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e a

documentação comprobatória, passando a expressar suas considerações sobre a grande maioria dos itens desta dimensão de maneira suficiente, realizando algumas ressalvas relativas aos laboratórios, indicando que eles atendem a proposta do curso, mas com dificuldades de acesso à internet por motivos alheios a IES, motivos estes que denotam uma realidade antiga de má qualidade da internet no Estado do Amapá, ocasionada em parte, pelo seu isolamento terrestre.

Com relação à bibliografia básica e complementar, o material ofertado na biblioteca do polo (Imagem 2), atendia de forma suficiente aos alunos, no entanto, os avaliadores destacaram que ao entrevistar os alunos, eles tinham preferência pelo material impresso, justificando pelas dificuldades no município e região de acesso à internet, denotando que o material impresso facilitava o aprendizado em qualquer situação de deslocamento. Sobre a qualidade dos laboratórios especializados (Imagem 3), concluiu-se que os mesmos são insuficientes para algumas disciplinas. Com isso, o conceito da dimensão 3, foi estabelecido com nota 3.0 (três).

Figura 5 - Biblioteca Acadêmica do polo Equador



Fonte: Portal do DEaD/UNIFAP – Galeria de fotos

Figura 6 - Laboratórios de Informática I e II do polo Equador



Fonte: Portal do DEaD/UNIFAP – Galeria de fotos

Na ocasião da avaliação, o PPC do curso atendia a todos os requisitos legais e normativos exigidos, conforme detalhado nas disposições legais. Quanto aos requisitos legais, estes estavam coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais e também quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Indígena conforme a Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e a Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004. O NDE estava em conformidade com a Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010, segundo os avaliadores.

A carga horária mínima do curso, em horas (2955 horas), estava de acordo com a Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial), com um tempo de integralização conforme determinava a Resolução. As condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. Nº 5.296/2004) estavam sendo atendidas, bem como a oferta da disciplina de Libras (Dec. Nº 5.626/2005). As informações acadêmicas exigidas estavam disponibilizadas na forma impressa e virtual, e as políticas de Educação Ambiental igualmente inserida, conforme (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002).

Diante dos resultados avaliativos alcançados pelo curso, nas três dimensões, a comissão procedeu às suas considerações finais e conceito final, comentando que o curso oferecia 48 vagas anuais, integralização mínima de 04 (quatro) anos ou 08 (oito) semestres. Considerando, os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente (Diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da

Educação Superior e este instrumento), atribuiu os seguintes conceitos ao Polo Equador da UNIFAP, demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 7 - Conceitos atribuídos ao curso de EDF/EaD – UNIFAP na avaliação externa

DIMENSÕES AVALIADAS	CONCEITOS ATRIBUÍDOS	
	PARCIAIS	FINAL
Dimensão 1 – Didático-pedagógica	3.3	3
Dimensão 2 – Corpo docente e tutorial	3.7	
Dimensão 3 – Infraestrutura	3.0	

Fonte: Relatório de Avaliação Inep (código da avaliação 106069).

Os docentes do curso entrevistados nesta pesquisa consideraram justos os resultados desta avaliação de reconhecimento, DO-1 justifica que:

[...] pela infraestrutura, pelo PPC, a nota 3 não é uma nota ruim para o curso, é uma nota regular, para um curso que estava iniciando. Creio que hoje em dia o curso já está mais maturado, poderíamos ter mais reuniões de NDE, promover mais reuniões com os acadêmicos para prepará-los melhor para o ENADE, para que o curso pudesse alcançar uma nota um pouco melhor. (DO-1)

Nesta perspectiva docente, resta claro que a atuação do NDE e colegiado de curso são reconhecidos como indispensáveis para o alcance de resultados positivos para o curso e consequentemente para a sociedade. Pois o docente faz um comparativo com a situação atual do curso, refletindo sobre ações que poderiam colaborar para a melhoria da avaliação do curso. No momento em que realizamos as conclusões desta pesquisa, o curso de EDF/EaD – UNIFAP estava com novo processo de avaliação de renovação de reconhecimento aberto no sistema e-MEC, não foi possível acompanhar os resultados desta última avaliação do curso investigado.

4.3 A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDF/EaD – UNIFAP: NA PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS DO DIRETOR DO DEaD E PROFESSORES DO CURSO

A entrevista com o diretor do DEaD teve por objetivo saber a respeito dos esforços institucionais para implantação do curso, dos aspectos legais e autorizativos, além de suas percepções gerais dessa fase do processo. Quanto aos

dois professores entrevistados, que participaram do primeiro NDE do curso, a intenção foi averiguar aspectos gerais de suas participações na produção, melhoria e acompanhamento da qualidade do PPC então implantado, além de suas percepções gerais sobre a fase de implantação do curso.

O resultados das entrevistas colaboraram para que as inquietações que originaram esta pesquisa fossem respondidas, nos permitindo analisar a implantação na perspectiva do PPC construído e executado, na perspectiva dos resultados de avaliação do curso registrados no Relatório Inep, bem como na perspectiva dos próprios agentes que foram gestores e docentes encarregados de acompanhar o projeto que estava sendo criado, implantado e executado.

4.3.1 Categorização dos dados das entrevistas

A análise categorial temática foi organizada em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias identificadas de acordo com os roteiros produzidos, para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos (no momento pós-transcrição das entrevistas) e a organização das mensagens a partir dos elementos repartidos associados às indagações formuladas. A interpretação destes dados se deu com base no procedimento de análise de conteúdo conforme Minayo e Gomes (2015, p. 81-92), adotamos assim a análise temática, na qual o tema toma forma de conceito central e “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979 apud MINAYO; GOMES, 2015, p. 86-87).

Ainda com base em Minayo (1992), duas finalidades se complementam nesta etapa, em termos de pesquisa social, pois buscaremos tanto a compreensão dos dados coletados, no intuito de ampliar nosso conhecimento sobre o assunto pesquisado, quanto à capacidade de responder ao problema formulado nesta dissertação. Procuraremos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos, por meio de subcategorias nesta subseção 4.2.3.

O processo de implantação do curso de EDF/EaD – UNIFAP, analisado sob a ótica dos sujeitos desta pesquisa, nos permitiu analisar tal processo num viés

mais subjetivo, que versa sobre as percepções deles de um modo global, incluindo no roteiro de entrevista semiestruturada do **diretor** (DD-1) do DEaD, os seguintes aspectos:

- I – Dados pessoais e profissionais que abrangem tempo de experiência em docência, experiência em cursos EaD, formação/capacitação para uso das TIC;
- II – Dados do DEaD relativos à formação/treinamento fornecido pela universidade para aos agentes da EaD (coordenadores, professores e tutores), além das formações previstas pela UAB;
- III – Estrutura do polo de apoio presencial;
- IV – Qualidade do curso EaD em comparação ao presencial;
- V – Dados sobre a iniciativa/motivações de criação do curso de Educação Física EaD;
- VI – Viabilidade de implantação do curso;
- VII – Atendimento das expectativas da gestão universitária quanto à receptividade da comunidade acadêmica e envolvimento dos professores e tutores com a proposta do curso.
- VIII – Participação dos professores no processo de implantação e acompanhamento do curso no primeiro ciclo avaliativo SINAES;
- IX – Percepções gerais sobre os procedimentos de avaliação externa e autoavaliação do curso.

Para construção de embasamento teórico que revelasse como ocorreu a participação dos **docentes (DO-1; DO-2)** nesse contexto de criação do curso, verificou-se:

- X – Anos de experiência docente, experiência com TICs e EaD;
- XI – Sobre o convite/seleção para atuar no curso;
- XII – O perfil das primeiras turmas ingressantes;
- XIII – Dados sobre a iniciativa/motivações de criação do curso de Educação Física EaD;
- XIV – Treinamento para professor formador;
- XV – Dificuldades encontradas na docência em EaD e no manuseio da plataforma moodle;

- XVI – Qualidade da infraestrutura do polo de apoio presencial;
- XVII – Participação efetiva como membro do NDE na construção/atualização do PPC;
- XVIII – Quanto ao PPC: se atendia aos objetivos de formação; se havia sistema de avaliação e auto avaliação do projeto do curso; se considerou justa a nota da avaliação externa;
- XIX - Atendimento das expectativas da gestão universitária quanto à receptividade da comunidade acadêmica e envolvimento dos professores e tutores com a proposta do curso.
- XX – Sobre o fato de ser uma licenciatura, considerara haver alguma diferença de qualidade, comparado ao curso de Educação Física presencial;
- XXI - O número de concluintes da primeira turma foi satisfatório.
- XXII - Considera que formação em EaD possui a mesma qualidade, o mesmo rigor na avaliação e no acompanhamento dos alunos do ensino presencial.

Estas foram, portanto, as questões norteadoras dessa fase da pesquisa. Ao final de cada entrevista, os participantes foram indagados se haveriam informações ou comentários que gostariam de fazer a respeito do processo de implantação, os quais não tivessem sido mencionados no decorrer da entrevista, momento em que o diretor fez um resgate histórico da criação do próprio Departamento de Educação a Distância, que foi um pouco anterior ao início do curso; comentou que a modalidade é uma paixão pessoal, mas quando realizada de maneira séria e comprometida, com material de qualidade e corpo docente qualificado. DD-1 chamou atenção para o que acredita ser um momento atual de queda na qualidade da EaD no Brasil, ocasionado também por falta de investimentos, e reforçou que “[...] fazer Ead é muito caro!”, e requer muito planejamento da equipe gestora.

A seguir, demonstraremos os resultados desta fase da pesquisa, dialogando com as falas dos entrevistados para enriquecer nossa discussão a respeito das perspectivas dos sujeitos envolvidos. Os resultados das entrevistas estão apresentados nos Quadros 8a16, com referência nas categorias mencionadas anteriormente para a compreensão da implantação do curso de EDF/EaD – UNIFAP.

O docente (DD-1) atuante em cargo de direção no Departamento de Educação a distância nos anos de 2009 a 2011, possui doutorado em Educação, 28 anos de experiência docente no ensino superior, e 20 anos de experiência em EaD.

[...] na época ele [seu orientador de mestrado] me falava que a educação à distância lá nos Estados Unidos já estava superando a educação presencial, que as pessoas estavam se capacitando... elas estavam trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Ele dizia: [...] *olha você se estivesse nos Estados Unidos, você estaria trabalhando e estudando junto a sua família, e não precisaria estar tão longe de casa.* Então a partir dali eu comecei a me interessar pela educação à distância.(DD-1)

A fala de DD-1 traz para reflexão o perfil dos ingressantes em cursos EaD, especialmente na região norte, os quais se interessam pela qualificação de nível superior, desde que não requeira desligar-se do trabalho. A oferta de cursos através da Plataforma Freire, em parceria com a UAB, retrata claramente um público específico, de profissionais da educação carentes de formação de nível superior adequada às suas áreas de atuação profissional.

[...]tive a oportunidade de participar da primeira reunião que aconteceu na UNB, em Brasília, em que nós começamos a definir que política nós queríamos para educação superior no Brasil, na modalidade EaD. Até porque naquela época primeiro preconceito que havia - hoje há! - mas naquela época era muito forte [pausa]... as pessoas desconheciam o que era educação a distância, primeiro que elas tinham só uma educação a distância feita de uma só mão, mão de via única, ia mas não voltava; eram vários cursos que não tinham *feedback*!(DD-1)

Os cursos mencionados pelo diretor referem-se à cursos livres, e cursos de graduação que não recebiam a devida avaliação, segundo ele, além de cursos de aperfeiçoamento e de extensão, tais como: TV ESCOLA, DESAFIOS DE HOJE, SALTO PARA O FUTURO, sendo voltados para o ensino e formação do professor, ofertados como educação continuada.DD -1 considera que a UNB sempre foi um ponto de apoio muito importante para UNIFAP, sendo atribuída a esta parceria a possibilidade de criação do curso de Educação Física EaD.No que concerne ao treinamento dispensado aos agentes da EaD e a estrutura do polo de apoio presencial, DD-1 comenta conforme descrição no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 -Resultado da entrevista com diretor do DEaD: categorias II e III

CATEGORIAS	DOCENTE DIRETOR (DD-1)
Categoria II - Formação/treinamento fornecido pelo DEaD para aos agentes da EaD (coordenadores, professores e tutores), além das formações previstas pela UAB;	<i>[...] Esse curso [de Educação Física] quando veio foi através da Universidade de Brasília, e chegou aqui e foi acatado o curso pela UNIFAP e todo material veio da UNB.</i> <i>Era feito um treinamento com todos os professores e tutores dos cursos antes de começar... lembro que o material de treinamento vinha da UNB, daí nós replicávamos aqui.</i>
Categoria III - Estrutura do polo de apoio presencial;	<i>[...]Não tínhamos espaço físico! Então nós usávamos o polo, que era no Gabriel de Almeida Café, nas nossas práticas... corríamos para o colégio amapaense, quando possível que usávamos a quadra do Gabriel. Ficava muito difícil fazer essas práticas!</i> <i>Pra que você tenha ideia, a gente participava de muitos editais, desde carro nós conseguimos para o departamento, quando da nossa saída (em 2010), nós deixamos 89 (oitenta e nove) computadores dentro de caixas para serem instalados, pra você vê[...]</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A narrativa acima apresenta uma realidade do curso e do departamento da IES, na qual os materiais de formação de professores e tutores vinham todos por intermédio da UAB, indicando que naquele momento ainda não havia pessoal com qualificação específica para treinamento local dos agentes da EaD. DD-1 queixa-se da infraestrutura poliesportiva para realização das atividades práticas previstas na matriz curricular do curso, ao tempo em que reconhece que foi possível equipar os laboratórios de Informática do polo com recursos capitados via edital da UAB.

No Quadro 9, DD-1 esclarece a respeito das forças sociais que motivaram a criação do curso, bem como sobre a viabilidade de sua implantação.

Quadro 9 - Resultado da entrevista com diretor do DEaD: categorias V e VI

CATEGORIAS	DOCENTE DIRETOR (DD-1)
Categoria V - Dados sobre a iniciativa/motivações de criação do curso de Educação Física EaD;	<i>Nós tínhamos carência de profissionais de educação física, tanto que o nosso curso presencial foi o primeiro de universidade pública ofertado no Estado.</i> <i>[...] Nós tínhamos a necessidade e carência desse profissional, por isso o curso foi muito bem-vindo. Nós tínhamos muitos professores... que eram aquele professor curioso praticamente! Tanto que nas regras do nosso edital, nós colocamos que tinha que ser professor, já que a formação era realmente voltada para professores que não tinham licenciatura.</i>
Categoria VI - Viabilidade de implantação do curso;	<i>O curso de educação física presencial ‘tava’ muito no início... era um grupo pequeno de professores e muito trabalhador, que se envolveu com o curso. Na época fazíamos muitos eventos para divulgar a educação a distância, tínhamos um compromisso com os professores tanto do curso de matemática quanto de educação física, que a gente precisava fazer eventos pra gente “vender nosso produto”, motivar e fazer com que realmente a EaD fosse vista, a gente fazia muitos encontros, eles [os professores] eram muito participativos e ajudaram a motivar os cursos, havia momento cultural[...]</i> <i>[...]foi quando surgiu a Universidade Aberta do Brasil, que através da UAB começou a ter uma gratificação de bolsas. Nós inscrevemos a universidade no sistema UAB, foi uma época em que vinha muito dinheiro.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

As afirmativas do diretor demonstram em palavras a compreensão de que o início do curso de Educação Física coincidiu com o início do curso de Matemática, sendo ambos, iniciativas de formação pelo Parfor. Através da consolidação da parceria entre a UNIFAP e a UAB, foi possível a garantia de recursos que possibilitariam as atividades dos cursos. No PPC de Educação Física não havia nenhum detalhamento sobre como ocorreria a sustentabilidade financeira do curso, questão que foi levantada pelo diretor, quando recordou do grande volume de recursos que foi inicialmente aplicado na IES pela UAB, não havendo por outro lado, nenhuma menção a investimentos financeiros por parte da UNIFAP.

Outra informação importante, está relacionado ao que DD-1 chamou de “professor curioso”, fazendo referência aos professores da educação básica que lecionavam a disciplina de educação física nas escolas do estado, sem possuir formação específica para tanto. Nessa mesma direção, o docente DO-2, também relatou que muitos alunos do curso precisavam da formação para continuar atuando como professores da rede estadual.

No intuito de investigar sobre os resultados de implantação do curso, num viés comparativo com o curso presencial que a IES também dispõe, questionamos o diretor sobre suas percepções a respeito da qualidade de ambosos cursos; os resultados estão descritos no Quadro 10, em seguida.

Quadro 10 - Resultado da entrevista com diretor do DEaD: categoria IV

CATEGORIA	DOCENTE DIRETOR (DD-1)
Categoria IV - Qualidade do curso EaD em comparação ao presencial;	<i>Eu acredito na educação a distância para o público adulto. A educação a distância não tem improviso, ela tem um planejamento! Ela tem material impresso, ela tem material dentro do ambiente! eu acredito nessa educação a distância - para um público adulto! que o adulto é mais autônomo e responsável... ele sabe que a responsabilidade da aprendizagem tá com ele e que o sucesso depende dele, também!</i> <i>[...]Se for um curso que realmente tenha todas as condições: tutor presencial, tutor a distância, professor formador; material de qualidade, tenha um ambiente que o aluno possa estar interagindo... discutindo. Ele vai ter uma biblioteca, ele vai ter a facilidade de poder estudar em qualquer lugar.</i> <i>[...]Eu não indico - por mais que eu acredite na modalidade a distância - para um público jovem, de ensino médio... eu acho que não é viável, ele [o aluno] tá precisando de um encaminhamento do professor ali próximo.</i> <i>Na EaD o material precisa ser de boa qualidade, que esteja dialogando com o aluno, por meio do material, é como se o professor estivesse conversando com ele! tem que ser um material bem feito... eu acredito nessa EaD! essa pra aligeirar as coisas, pra atender uma multidão, eu não acredito!</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Fazendo uma leitura do Quadro 10, infere-se que as falas do diretor estão muito mais direcionadas à defesa da modalidade à distância; não houve um comparativo entre o curso em EaD e o curso presencial que a UNIFAP oferta. No entanto, traz dados importantes para reflexão de como é possível alcançar uma

oferta em EaD com qualidade, segundo as premissas dos requisitos necessários, e indo ao encontro das contribuições de Costa (2007), quando explica o estado de implementação da UAB experimentado pelo país naquele período, de modo que DD-1 pontua as condições para o sucesso na modalidade, que incluem o tutor presencial, o tutor a distância, o professor formador, um material didático de qualidade, um ambiente virtual adequado e biblioteca compatível com as necessidades do curso, além do devido planejamento das ações. Quando questionado se as expectativas da gestão haviam sido alcançadas, e quais as suas percepções sobre a avaliação do curso, DD-1 relatou conforme resultados demonstrados no Quadro 11 abaixo.

Quadro 11 – Resultado da entrevista com diretor do DEaD: categorias VII e IX

CATEGORIAS	DOCENTE DIRETOR (DD-1)
Categoria VII - Atendimento das expectativas da gestão universitária quanto à receptividade da comunidade acadêmica e envolvimento dos professores e tutores com a proposta do curso.	<i>[...]nesse sacrifício que se deu bons frutos, foi um curso muito válido, formamos as primeiras turmas e eu vejo com gratidão os professores de educação física que trabalharam com muito esforço... muitos professores que ainda estão no curso até hoje também colaboraram muito.</i> <i>Era um grupo muito pequeno, mas que deu conta do presencial e do a distância, mas foi uma experiência fantástica conseguimos atender a demanda! esses profissionais regressaram ao mercado de trabalho com a qualificação necessária.</i> <i>[...]vários professores dessa época não estão mais na universidade.</i>
Categoria IX - Percepções gerais sobre os procedimentos de avaliação externa e autoavaliação do curso.	<i>A universidade cumpriu a sua missão ao formar pessoas e mantê-los no mercado de trabalho. Muitos já estavam trabalhando, mas de forma precária pois não tinham licenciatura. Então né... dessa forma vemos que a universidade cumpriu o seu papel de levar a educação superior a lugares onde dificilmente o ensino presencial chegaria.</i> <i>[...]Existe um mito por trás dos cursos de educação à distância, sem compreender que as práticas ocorrem de maneira presencial.</i> <i>[...]Eu sou apaixonado pela educação a distância realizada de forma séria, comprometida, que tenha realmente o material, corpo docente e toda a estrutura necessária.</i> <i>Existem instituições que não são sérias! eu acredito que ultimamente tá caindo a qualidade por falta de investimento! a educação a distância precisa de investimento! Educação a distância é cara... precisa de planejamento! Mas a partir do momento que já se tem uma base implantada fica mais fácil.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Nas palavras do diretor, a UNIFAP conseguiu atender a demanda reprimida de profissionais que outrora não tinham a formação devida para atuar como professores da área, e ao tempo em que toca no assunto dos “*mitos e verdades*”, em que acredita estarem permeando a modalidade EaD, pois reforça que os cursos a distância também possuem encontros presenciais que proporcionam a realização de atividades práticas desportivas e de estágio por exemplo, que são parte do currículo obrigatório dos cursos de Educação Física, independente da modalidade na qual seja ofertado; outro ponto levantado nesse bojo de “*verdades*”, é uma crítica que o diretor faz às instituições privadas por minarem o mercado educacional de uma infinidade de cursos de graduação, sem o cuidado necessário com a qualidade desses cursos, haja vista que DD-1 não acredita que a EaD sirva apenas para “aligeirar as coisas, pra atender uma multidão [...]”. E sinaliza ainda, para a queda dos investimentos por parte do governo federal, como causa da diminuição da qualidade dos cursos EaD das instituições públicas pelo país.

Sobre a categoria VIII que indaga a respeito da participação dos professores no processo de implantação e acompanhamento do curso no primeiro ciclo avaliativo SINAES, DD1- é bem sucinto ao comentar apenas que recorda ter havido participação e envolvimento dos professores nas atividades do curso.

Na sequência apresentaremos os resultados das entrevistas com os docentes do curso, participantes do NDE, identificados como DO – 1 e DO – 2. Eles possuem, ambos, mais de 15 anos de experiência docente, sendo que DO-1 tem mais de 10 anos de experiência com TICs e EaD, e DO -2 tem, aproximadamente, 10 anos de experiência em EaD.

O docente DO - 1 revela que a tutoria teve fundamental importância na sua formação em educação a distância, garantindo-lhe preparo para o devido manuseio das ferramentas metodológicas com apoio das tecnologias, conforme mencionado abaixo:

Quando vim pra Macapá já possuía experiência em tutoria, que adquiri durante o mestrado. Eu já trabalhava com as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula por causa da minha formação e por conta da disciplina para qual eu prestei concurso [...] (DO-1)

Nas falas de DO-1 foi possível perceber que o docente demonstra segurança nas informações do curso, e detalha seu envolvimento desde quando foi convidado a atuar no curso de EDF/EaD – UNIFAP, conforme dados do Quadro 12.

Quadro 12 - Resultado da entrevista com docentes: categorias XI e XIV

CATEGORIAS	DOCENTE (DO-1)
Categoria XI - Sobre o convite/seleção para atuar no curso;	<i>Como possuo formação na área, eu fui convidado a fazer parte do curso presencial e EaD. No primeiro momento eu atuei apenas no ensino presencial, logo após surgiu a oportunidade de eu trabalhar em uma reoferta de uma disciplina da primeira turma do curso EaD. (DO-1)</i>
Categoria XIV - Treinamento para professor formador;	<i>Os professores passaram por um treinamento na plataforma moodle, para aprenderem a trabalhar na plataforma. (DO-1)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O docente DO – 1 afirma que houve treinamento para trabalhar na plataforma *moodle* e, apesar disso, DO-2 comenta também sobre as dificuldades encontradas na docência em EaD e no manuseio da plataforma moodle, quando diz que [...] alguns colegas professores apresentaram dificuldades em trabalhar na plataforma porque não conheciam, ou não tinham familiaridade com a plataforma. E complementa sua fala revelando ser uma realidade também dos alunos.

[...]inicialmente os alunos também apresentavam dificuldades no manuseio da plataforma moodle, porque pra eles também era uma coisa nova. Não era um ambiente em que eles estivessem acostumados a utilizar no seu dia-a-dia. (DO-2)

DO-2 afirma que devido ao público atendido ser composto de professores adultos e que não possuíam, em sua maioria, experiência com as TICs, este fator fez com que eles tivessem muita dificuldade para se comunicar no ambiente virtual e postar as atividades requeridas. Igualmente, para muitos docentes, a situação foi semelhante, e as dificuldades ainda maiores na percepção do docente entrevistado; pois era uma nova realidade que se apresentava, era imperativo produzir material que fosse autoexplicativo, e que desse conta de um novo jeito de ensinar. Esse choque de realidade levando pelo docente vai ao encontro do que Brito e Mill (2013) nos alertam:

[...] professor que se encontra na fase de estabilização ou diversificação na modalidade presencial sofre um “choque de realidade” e passa por um segundo momento de aprendizagem da docência, pois é como se ele recomeçasse sua carreira [...] (BRITO; MILL, 2013, p. 197).

E ainda, segundo as contribuições de Silva, Costa e Bizarria (2016) desse choque de realidade, é provável que também ocorra uma crise de identidade docente, como se verifica; pois:

[...] advoga-se que o envolvimento dos professores com a EaD pode gerar mudanças na sua identidade, ou seja, suas crenças adquiridas e preservadas desde sua atuação na educação presencial podem ser transformadas. Esse processo pode gerar uma “crise de identidade” e, suas consequências podem favorecer processos de estranhamento, tendo em vista que o “ser” docente não atende mais a função requerida. Nesse cenário, elaboram-se formas de reagir a situação de “não” domínio, que caracteriza o profissional que não aceita a condição de aprendiz de um novo processo e se abstém da inserção no mundo EaD. (SILVA; COSTA; BIARRIA, 2016, p. 51).

O ato de ter que “recomeçar sua carreira” mexe profundamente com a reflexão que ele faz, a respeito da sua formação; da expectativa em atuar numa nova modalidade; de gerenciar suas atividades estando longe fisicamente de seus alunos e converge até, para uma autocrítica e autoavaliação do fazer docente. Todos esses aspectos já são objeto de estudo em diversas pesquisas, tornando-se fontes riquíssimas de informação dentro da temática de Educação a Distância, apesar de não figurar dentre nossos objetivos de investigação nesse estudo.

No Quadro 13, a seguir, os docentes comentam sobre suas percepções relativas às motivações para criação do curso, sobre a qualidade do polo presencial e também realizam uma autoavaliação sobre suas participações no NDE.

Quadro 13 - Resultado da entrevista com docentes: categorias XIII, XVI e XVII

CATEGORIAS	DOCENTES (DO-1; DO-2)
Categoria XIII - Dados sobre a iniciativa/motivações de criação do curso de Educação Física EaD;	<i>[...] Penso que foram as demandas do nosso estado, que possuía pessoas que não tinham viabilidade de frequentar o curso presencial, realidade que faz cada vez mais aumentar essa demanda [pela EaD]. (DO-2)</i>
Categoria XVI - Qualidade da infraestrutura do polo de apoio presencial;	<i>O polo presencial não atendia os objetivos do curso, era bastante precário. O polo de Santana era mais adequado. Nós trabalhávamos no polo Equador e na casa da Cidadania em Santana. (DO-1)</i> <i>O material virtual era da UNB... é muito bem elaborado. A biblioteca física era a da UNIFAP, do campus marco zero, no começo! Depois é que saiu a do polo. (DO-2)</i>
Categoria XVII - Participação efetiva como membro do NDE na construção/atualização do PPC;	<i>[...] tenho conhecimento dele [do PPC], mas não cheguei a participar da construção do projeto pedagógico. (DO-2)</i> <i>“Não tinha reunião de NDE no início do curso, quando reuníamos, a pauta era sempre o curso presencial, até porque os professores eram praticamente os mesmos nas duas modalidades.” (DO-1)</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Das informações colhidas nestas categorias, o último depoimento de DO-1 chama atenção, uma vez que se trata de uma divergência com os resultados da avaliação externa e com as percepções do diretor do DEaD. O docente assevera que não haviam encontros do NDE, e aponta para a questão da falta de envolvimento nos trabalhos de atualização do PPC do curso, ao tempo em que atenta para os assuntos pedagógicos que deixaram de ser discutidos, dentre eles cita possíveis estratégias para evitar a evasão no curso.

Quanto ao polo de apoio presencial, o docente ainda o classifica como bastante precário, por não atender aos objetivos do curso. Quando indagados sobre o PPC, expectativas da gestão do curso e os resultados da avaliação externa, as respostas foram as seguintes:

Quadro 14 -Resultado da entrevista com docentes: categorias XVIII e XIX

CATEGORIAS	DOCENTES (DO-1; DO-2)
Categoria XVIII - Quanto ao PPC: se atendia aos objetivos de formação; se havia sistema de avaliação e autoavaliação do projeto do curso; se considerou justa a nota da avaliação externa;	<i>[...] ele atende a formação inicial de professores de educação física para atuação na educação básica. (DO-2)</i> <i>Eu creio que o PPC não passou por nenhuma mudança até o reconhecimento [em 2014], penso que o projeto continuou o mesmo, sem alterações. Creio também que não tinha nenhum instrumento de avaliação do PPC e nem do curso [pausa breve] não recordo! (DO-1)</i>
Categoria XIX - Atendimento das expectativas da gestão universitária quanto à receptividade da comunidade acadêmica e envolvimento dos professores e tutores com a proposta do curso.	<i>Em termos de infraestrutura física, ainda deixa muito a desejar, principalmente nos polos. Em se tratando de ambiente virtual o curso é muito bom. (DO-2)</i> <i>Em se tratando dos alunos, eu vejo que muitos conseguem levar o curso adiante, mas alguns desistem no caminho, porque é muito puxado, tem muita coisa pra fazer. Alguns têm a ilusão de que EaD é mais fácil... e aí quando ingressa acaba percebendo que é muito mais difícil até do que a modalidade presencial. (DO-2)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os depoimentos na categoria VIII relatam que o projeto inicial do curso não sofreu atualizações, e por conseguinte, continuou não contemplando elementos importantes mencionados na subseção 4.1.1 desta pesquisa, os quais englobam desde as políticas da instituição, a falta de um sistema de capacitação dos agentes da EaD, as regulamentações internas dos componentes curriculares específicos do

curso, a descrição do papel do NDE, da infraestrutura, da sustentabilidade financeira do curso, da autoavaliação do curso, dentre outros elementos.

A última fala de DO-2 na categoria XIX explicita uma opinião particular do docente, de que uma das causas de abandono do curso se deve ao grau de dificuldade e excesso de atividades inerentes ao curso. Não encontramos dados suficientes nessa pesquisa, que sustentem essas percepções de DO-2, e nos permitam aprofundar no tema evasão, até por não corresponder ao nosso foco de estudo.

Quadro 15 - Resultado da entrevista com docentes: categorias XII e XXI

CATEGORIAS	DOCENTES (DO-1; DO-2)
Categoria XII - O perfil das primeiras turmas ingressantes;	<i>O perfil dos alunos das primeiras turmas de Educação Física EaD, era de pessoas que não tinham acesso ao curso na modalidade presencial, por diversos fatores, como falta de tempo, ou por conta da distância que impedia que viessem para a UNIFAP, ou que não conseguiriam frequentar o tempo regular do curso presencial durante todos os dias da semana. (DO-2)</i> <i>A gente percebe que se manter na EaD não é fácil, muitos pensam que é mais fácil, mas não é bem assim, porque você tem que ter muita disciplina, um certo autodidatismo, muita disciplina e controle, para se manter na EaD. (DO-2)</i> <i>[...]Algumas pessoas já estavam no mercado de trabalho e não conseguiriam estar presente durante a semana. (DO-1)</i> <i>Alguns já estavam no mercado de trabalho, no estado e no município, e precisavam da formação para continuar atuando. Não lembro se havia algum convênio de oferta exclusiva, mas o edital falava, que preferencialmente deveriam ser professores da educação básica do estado ou do município. (DO-2)</i>
Categoria XXI - O número de concluintes da primeira turma foi satisfatório.	<i>O curso de educação física, tanto na modalidade presencial, quanto na EaD, é um curso que possui demanda e que é importante para o desenvolvimento da UNIFAP e do estado. (DO-1)</i> <i>[...]Acho que dos nossos alunos... [pausa breve] 50% fazem e 50% desistem. Nessa turma [de ingressantes] abriram 50 vagas... desses, 23 concluíram! Porque o curso é muito puxado! Acho até que mais puxado que o presencial. (DO-2)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na categoria XII, o perfil dos alunos apontado pelos docentes revela que em comum eles possuíam a falta de tempo para cursar presencialmente de segunda a sábado, e a dificuldade de transporte até a universidade – devido a distância até o centro da capital. DO - 2 elenca requisitos que considera necessários e devem estar atrelados ao perfil desejado para o aluno da EaD, os quais consistem em: disciplina, autodidatismo e autocontrole. O docente atribui ao aluno grande parte da responsabilidade de sua formação, e acredita que o sucesso no curso depende muito do envolvimento do aluno.

Na categoria XXI, DO – 1 fala do reconhecimento do curso enquanto ferramenta de desenvolvimento regional no incentivo à qualidade de vida da população amapaense, e considera que o curso contribuiu na formação dos alunos da educação básica, no momento em que qualificou seus professores da rede estadual e municipal. DO – 2 encerra essa categoria com um dado que corresponde ao número de concluintes da primeira turma, comentando que a evasão de mais da metade da turma se deve ao grau de dificuldade do curso, percepção já mencionada por ele anteriormente. E por fim, apresentaremos em seguida as narrativas de DO- 1 e DO- 2 que versam sobre a qualidade do curso percebida por eles, no decorrer do primeiro ciclo avaliativo, no período compreendido entre 2010 e 2014.

Quadro 16 - Resultado da entrevista com docentes: categorias XX e XXII

CATEGORIAS	DOCENTES (DO-1; DO-2)
Categoria XX - Sobre o fato de ser uma licenciatura, considerara haver alguma diferença de qualidade, comparado ao curso de Educação Física presencial;	<i>Não! a única diferença é que no presencial o acadêmico deve estar aqui de segunda a sábado, e na EaD o aluno tem que estar presente de segunda a segunda no ambiente virtual de aprendizagem, eu acho que é até mais exigente que o presencial, porque o aluno todos os dias tem coisas para ver na plataforma, o que acaba exigindo tanto quanto, ou mais, do aluno. As práticas de ensino e os estágios são tal qual do presencial. (DO-2)</i>
Categoria XXII - Considera que formação em EaD possui a mesma qualidade, o mesmo rigor na avaliação e no acompanhamento dos alunos do ensino presencial.	<i>Creio que sim, que o curso ofertado na modalidade EaD é tão bom quanto o curso ofertado na modalidade presencial! (DO-1) [...]porque não é o curso que faz o aluno, mas o envolvimento do aluno que faz o curso. O material oferecido na modalidade EaD é tão bom quanto o do presencial, a maioria dos professores são os mesmos nas duas modalidades, uma média de 5% dos professores do presencial é que não estão na EaD. Então penso que é um curso tão bom quanto o presencial. (DO-2)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na esteira de identificar se os respondentes consideram a qualidade do curso em EaD similar ao presencial, eles afirmam não haver diferença alguma. Para exemplificar, DO - 2 aponta o estágio supervisionado e as práticas de ensino como componentes curriculares idênticos nas duas modalidades, especialmente pela oferta ser presencial. Ademais, informam haver atualmente, um compartilhamento do corpo docente entre os dois cursos de Educação Física.

Sobre a coexistência entre os dois cursos de Educação Física, compreendemos que a criação do curso de EDF/EaD – UNIFAP, em 2009, fez parte do processo de expansão e posterior consolidação da política nacional de Educação Superior a distância na região, inserida como Política Educacional da UNIFAP desde então, está completando em 2019, uma década de atividades no Estado do Amapá. Nos cabe refletir sobre a significância desta política e peculiaridade da oferta na região amazônica, pois denota um cenário em que, associada a políticas de formação continuada para professores da educação básica, fez e faz muita diferença na formação dos professores de educação física, no que diz respeito ao crescimento educacional do estado e à melhoria da qualidade do ensino praticado por eles na educação básica.

Lobato e Terra (2007) chamam atenção para a carência de professores de Educação Física nas escolas de Macapá, e a falta de árbitros qualificados nos eventos esportivos. Situação que foi debatida no Estado no ano de 2004, por meio de Conferências do Esporte no Amapá, cuja resposta inicial a este anseio foi demanda pela UNIFAP em 2006, através da criação do Curso de Educação Física presencial.

No documento denominado Perfil do esporte amapaense sob a ótica da visão municipal: coletânea das dificuldades e potencialidades, e propostas de ação, podemos confirmar esta carência de profissionais, e a proposta de criação do curso de Educação Física para sanar estas dificuldades. Neste documento também ratifica a carências profissionais qualificados para atuar de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental, atendidos pelo professor generalista. (Lobato e Terra, 2007, p. 09)

Com o advento do curso presencial, houve o preenchimento de uma lacuna na formação dos profissionais que já atuavam nas escolas, e a possibilidade de ampliação no número de profissionais atuantes nas escolas e em outros espaços não escolares. No entanto, por haver uma grande demanda social, fato evidenciado por Lobato e Terra (2007), quando afirmam que desde as inscrições do primeiro

vestibular em 2006, momento no qual o curso de Educação Física se situou entre os mais procurados na proporção de 30 alunos por vaga, superando até o curso de direito da IES; observa-se que todo um ambiente favorável à consolidação do curso é criado, fato que assegurou a oferta e continuidade do curso na modalidade EaD.

Angariando dados de três fontes diferentes, envolvendo o projeto de criação do curso, o relatório do Inep para reconhecimento dele e as informações colhidas durante as entrevistas, encontramos uma forma de obter resultados mais sólidos, e refinar nossas conclusões a respeito da dinâmica de implantação do curso pesquisado. A intenção do emprego desta técnica por triangulação de dados é promover um processo dialético que nos permita responder à questão da pesquisa por diferentes fontes de dados e informações. Esta técnica é naturalmente utilizada para designar a utilização de mais de um método - ou mais de um instrumento de coleta de dados - em um único estudo (VASCONCELOS, 2014).

Neste sentido, segundo Minayo (2005), depreende-se que triangular significa combinar e cruzar diversos pontos de vista, associando as perspectivas dos sujeitos envolvidos em duas dimensões, que versam primeiro sobre os dados objetivos do tema proposto no estudo, e daqueles decorrentes dos próprios sujeitos, que envolvem suas crenças, valores e opiniões particulares, e empregando técnicas também diversas de coleta das informações da pesquisa. Nesse sentido, utilizando-nos desse aparato metodológico para responder nossa indagação inicial, tínhamos o seguinte problema: o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da UNIFAP, atendeu as orientações do MEC para criação de cursos de Educação Superior à distância?

Logo, sob o ponto de vista do PPC apresentado no ato de criação do curso, asseveramos que ele atende de modo superficial as necessidades de um projeto que contemple todos os indicadores do Inep e todos os elementos elencados no Manual de PPC da UNIFAP, e observamos ainda, alguns elementos pontuados positivamente nos indicadores do Relatório de Avaliação Externa do curso, e que não estão de fato contemplados no projeto analisado, como é o caso da participação ativa do NDE. Pois, foi narrado pelos docentes que naquele momento inicial do curso não aconteciam reuniões periódicas do núcleo, outrossim, o devido envolvimento dos professores com a melhoria do projeto até 2014 não ocorreu.

Com isso, não foi possível perceber se esta contradição se deve à um eventual PPC atualizado e cadastrado no e-MEC no período da avaliação externa (e

não disponibilizado publicamente), ou se houve uma mudança de comportamento posterior às recordações dos sujeitos entrevistados, haja vista que, conforme mencionado anteriormente, os primeiros coordenadores do curso afastaram-se da IES e não possuem mais vínculo institucional, provocando mudanças naturais no gerenciamento do curso em razão de mudanças na gestão.

E por fim, utilizando os resultados das entrevistas, distribuídos em categorias de análise descritas nos Quadros 8 a 16, e combinando os dados triangulados, a pesquisa demonstrou que tanto o diretor, quanto os docentes acreditam que o curso atendeu as exigências do MEC para a implantação do curso, nos quesitos PPC e corpo docente qualificado, e assumem que o curso teve dificuldades nesse processo de implantação, que englobam a infraestrutura dita precária do polo presencial, a biblioteca física insipiente no momento do início do curso, e também as dificuldades na operacionalização da plataforma moodle, por parte de alguns professores e alunos; por se tratar de uma ferramenta metodológica importante na modalidade EaD - que visa colaborar no processo de ensino e de aprendizagem – tal fragilidade na implantação do curso impactou negativamente seu início.

Compreender as divergências e as convergências entre os dados possibilitou desvelar que o início das atividades do DEaD foi permeado por descobertas de um novo fazer docente, ao tempo em que os dois cursos de graduação – de Educação Física e Matemática - estavam amadurecendo em suas experiências com a EaD. No resgate histórico realizado pelo diretor, ele claramente demonstrou em palavras um certo saudosismo, pois considera que o momento presente da EaD na instituição não é favorável a investimentos do governo federal, no volume de recursos que o departamento recebia na época de início dos primeiros cursos. Quanto aos docentes, suas falas, hora indicam acreditar na qualidade do curso, hora apontam fragilidades diversas, trazendo percepções bem gerais a respeito do seu desempenho como docente, e do que esperavam do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD apresenta-se como uma possibilidade de formação em nível superior para as regiões do país nas quais o acesso é difícil, assim como a instalação e permanência das IES. Preenche assim, lacunas na formação de professores da educação básica, e possibilita também a formação inicial de jovens e adultos, além do desenvolvimento regional proporcionado pelo aumento do número de graduados. Durante essa pesquisa foi possível refletir que a popularização da EaD no país coincidiu, ou foi impulsionada pela UAB. Como política pública, tinha um perfil de alunado pré-estabelecido, hoje esse perfil se expandiu e a EaD se diversificou, atendendo em níveis de ensino que incluem cursos livres, de graduação e pós-graduação.

A modalidade à distância demonstra-se alavancada pela competição de mercado, conforme verificado em Chaves (2010), através de grandes grupos educacionais privados que a “vendem” como uma formação facilitada, espelhando nos *outdoors* um ótimo custo-benefício. Apesar das críticas apontadas por Lima (2014), já mencionadas durante a pesquisa, envolvendo a baixa coordenação dos órgãos que cuidam da regulação, monitoramento e avaliação da EAD, das fragilidades na arquitetura pedagógica dos cursos, da necessidade de maior profissionalização das equipes pedagógicas que os implementam e avaliação mais contínua dos resultados, os ganhos sociais são notados, num viés que articula-se à elevação dos níveis de escolaridade da população.

Em favor da luta contra as desigualdades sociais, Santos (2003, p. 53) nos faz refletir que a igualdade não existe sem o reconhecimento das diferenças, e que a universidade tem papel indispensável na construção da cidadania, pois o autor nos direciona à pensar que as diferenças existem, mas na perspectiva que elas não podem produzir, alimentar e nem reproduzir as desigualdades que já existem. Para Santos, *apud* Sousa (2011)²³ na medida em que o direito ao conhecimento, como parte dos direitos humanos é negado ou dificultado, mecanismos que colaborem para sua difusão precisam ser incentivados. Nesse contexto, que reiteramos o

²³SOUSA, N. H. B. Memorial de candidatura de Boaventura de Sousa Santos ao título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília. UNB. 2011. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Sou%20sa_29%20Outubro%202012.pdf.

ganho social dessa política pública de educação, até mesmo como um mecanismo de justiça social.

O estudo teve como questão de pesquisa a compreensão dos processos subjacentes à implantação pioneira de um curso de graduação em EaD no Estado Amapá, com vistas a identificar o atendimento dos requisitos mínimos legais e de infraestrutura, necessários para criar e ofertar um curso superior nesta modalidade de ensino. Os objetivos orientadores desta pesquisa buscam responder ao seguinte problema: como se efetivou o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, da UNIFAP?

Com isso, a pesquisa demonstrou inicialmente que o PPC de Educação Física EaD analisado diverge, em alguns elementos, dos resultados apontados no Relatório de Avaliação elaborado pela comissão do Inep/MEC, pois aspectos relacionados as políticas de inclusão, de extensão, de pesquisa, políticas de apoio ao discente, apresentação do sistema de capacitação dos agentes da EaD, forma de construção do material didático do curso, regulamentações de: estágio, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso e prática pedagógica; descrição do papel do NDE, detalhamento da infraestrutura, sustentabilidade financeira, bem como o sistema de avaliação do PPC e autoavaliação do curso, figuram como elementos atendidos no Relatório de Avaliação, no entanto, não conseguimos identificá-los no PPC. Contatou-se também que a falta de acompanhamento do projeto do curso, a da prática da autoavaliação, foram apontados na pesquisa como alguns dos fatores responsáveis pela desmotivação de professores em permanecer no curso.

Ademais, os resultados das entrevistas combinados com os demais dados da pesquisa demonstraram que tanto o diretor do DEaD, quanto os docentes acreditam que o curso atendeu as exigências do MEC para a implantação do curso, quando observados os elementos PPC e corpo docente, e mencionaram as fragilidades apontadas durante o processo de implantação, decorrentes da precariedade estrutural do polo de apoio presencial, da biblioteca física insipiente, e dificuldades na operacionalização da plataforma moodle. De modo geral o estudo sugere a existência de duas realidades: a primeira ancorada na proposta do projeto de criação do curso, que não demonstrou todos os elementos necessários para que o curso fosse implementado, e nas falas dos agentes envolvidos na implantação, que dão conta de um processo embrionário da modalidade a distância no Estado do

Amapá, o que proporcionou à UNIFAP experimentar dificuldades diversas; e a segunda realidade posta, está atrelada aos resultados positivos da avaliação *in loco*, que apontam um processo satisfatório de implantação do curso, com nota três - sendo cinco a nota máxima.

O referencial teórico que empregamos na pesquisa, nos forneceu elementos fundamentais para compreender a fase de implantação de uma política pública dentro do seu ciclo, o que nos mostrou a sua complexidade evidente, haja vista que dela decorrem consequências tanto positivas, quanto negativas, no alcance dos objetivos da política pública executada, nos fornecendo parâmetros para compreender também os resultados da fase de avaliação dessa política. Ofertar educação superior pública de qualidade requer não somente o atendimento das malhas normativas, mas, sobretudo, comprometimento e responsabilidade na proposta do *quê*, se quer ofertar, e *como* se pretende alcançar! Sabe-se que qualquer que seja a modalidade desenvolvida, carece de metodologia de ensino inteligível e que gere conhecimento significativo aos alunos.

Com relação aos resultados que obtivemos no comparativo do processo de implantação ideal de curso e do processo de implantação praticado na UNIFAP, comprovamos que estes estavam em certa medida, alinhados; o que permite à instituição contribuir para uma formação cidadã, crítica e participativa, capaz interferir positivamente nos espaços de discussão e formação de opinião que corroborem na transformação da sociedade.

Para finalizar, destacamos que a implantação do curso pesquisado, atendeu aos requisitos normativos mínimos exigidos pelo Ministério da Educação – indicados pelos Referenciais de Qualidade, o que justifica os resultados satisfatórios de avaliação externa do curso; concluímos ainda que não houve atualizações no projeto inicial em seu primeiro ciclo avaliativo. O baixo número de concluintes ao final da primeira turma, inferior a cinquenta por cento, foi justificado pelos docentes como resultado da inadaptação dos alunos à modalidade e pelo alto nível de dificuldade nos conteúdos, imposto pelo curso; hipótese esta que não pôde ser demonstrada nesta pesquisa.

Outrossim, sugerimos à instituição, com base nos resultados alcançados neste estudo, que promova estudos de viabilidade antes da implantação de novos cursos, de modo que suas conclusões subsidiem as decisões da gestão universitária nas escolhas de quais cursos ofertar em EaD, bem como das necessidades

estruturais inerentes. Indicamos ainda, a institucionalização efetiva da EaD na UNIFAP, pois isto somaria para o amadurecimento das ações do DEaD, e consequente fortalecimento da modalidade a distância na IES.

Apontamos ainda, que a sistematização da capacitação profissional em EaD, de docentes e tutores, proporcionaria a formação continuada dos agentes do curso – condição indispensável nesta modalidade que vive de constantes atualizações; a contratação de pessoal efetivo para apoio especializado, uma vez que a falta de vínculo institucional permanente tem provocado, na percepção dos docentes, a descontinuidade de ações de formação, de construção de material didático, e até mesmo de cunho administrativo. Com o fortalecimento da EaD na IES, espera-se dar condições para efetivação das disposições constantes na Portaria MEC Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que permite e fomenta a possibilidade de implementação institucional da oferta de até 20% dos componentes curriculares dos cursos presenciais, em EaD.

Assim, esperamos potencializar os estudos e resultados sobre a expansão da EaD na Universidade Federal do Amapá, partindo da experiência inicialmente experimentada. Outros estudos podem aprofundar a discussão de forma a contribuir com um novo olhar sobre a criação de cursos de graduação na IES, de forma que impacte a gestão da universidade, com vistas a aperfeiçoar os processos de criação e acompanhamento de seus cursos.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALVES, J. R. M. A História da EAD no Brasil. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ALVES, L.; NOVA, C. Educação à Distância: limites e possibilidades. In: **Educação à distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.
- ARAÚJO, A. **Aprendizagem Infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- ARENDT, H. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- BARBOSA, A. F. **TIC educação 2011**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: [s.n], 2012.
- BARRETO, R. G. **As políticas de Formação de professores**: Novas Tecnologias e Educação a Distância. In: BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias educacionais e educação à distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. [S.l:s.n], 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- BASTOS, A. T. RODRIGUES, I. L. MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Gestão de Sistemas em EaD**: o caso do curso de administração na modalidade a distância da UECE (projeto piloto). João Pessoa :EdUEPB,2009.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BIONDI, R. L.; FELICIO, F de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes:** uma análise em painel dos dados do SAEB. Brasília: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. **Educação a Distância.** Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação à Distância.** Campinas: Autores Associados, 2009.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa: promulgada em 08 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 abr.1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos – Instituições de Ensino Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out.2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan.2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria_n_2-07_polo.pdf. Acesso em: 28ago. 2017.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores.** Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior:**reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior – Documento II. Brasília: MEC, 2004.

_____. Presidência da República. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Referências de qualidade**. Brasília: MEC,2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 jun.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Disposições sobre a UAB**. Universidade Aberta do Brasil. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jan.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 9 set. 2018.

_____.Ministério da Educação. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CASTELLS, M. Mudança Tecnológica, Reestruturação Econômica e a Nova Divisão Espacial do Trabalho. **Espaço e Debates**, v.6, n.17, p.33-38, 1986.

_____. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CARVALHO, I. M. F. **Aprendizagem Autônoma, Epistemologia Genética e Prática Pedagógica**. [S.l:s.n], 1994.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p.55-59, abr-jun.2010.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, p.22-28, maio 2007.

CUNHA, E. P.; CUNHA, E. S. M. C. Políticas Públicas e Sociais. In: CARVALHO, A., SALES, F. **Políticas Públicas**, Belo Horizonte: EdUFMG, 2002.

DEBALD, B. S. **A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista**. Cascavel: UNIOESTE, 2003.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação & Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Questões para teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em Educação**: Porto: Novas Perspectivas, 1999.

FORTE, V. C. **Formação de formadores**: uma experiência no curso de administração na modalidade a distância. 2010. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

FREITAS, M. T. M.; FRANCO, A. P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educ. rev.**, Curitiba, v.7, n.4, p. 149-172, 2014.

FREITAS, M. A. C.; SILVEIRA, A. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

GALLO, S. **Educação e Interdisciplinaridade**. Campinas: SINPRO, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, v. 26, n.7, p. 79-108, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, M. B. R. de O. A inserção da EaD em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, F. E.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: PersonEducation do Brasil, 2012.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D.: **A Mediação Pedagógica**: educação à distância alternativa. Campinas: Papyrus, 1994.

HADDAD, F. Prefácio. In: BRASIL. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: SEED, 2006.

HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A Constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LANDSHEERE, V. **Educação e Formação**. Portugal: Asa, 1994.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: UNESP, 1999.

LIBANEO, J. C. "Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIMA, A. O. **Avaliação Escolar: julgamento e construção?** Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, D. da C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOBATO, A. C. L.; TERRA, D. V. Análise do processo de implantação dos cursos de graduação em Educação Física no Estado do Amapá. **Rev. Dig. EFDeportes.com**, Buenos Aires, v.12, n. 113, p.44-48, out.2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 10 nov.2018.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a Distância Referências e Trajetórias**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Educação a Distância: referências & trajetórias**. Rio de Janeiro: ABT, 2001.

LOPES, L. F.; SILVA, J. M.; SOPCHAKI, C. H. **A organização do trabalho docente na EaD: algumas considerações a partir de um estudo de caso**. Curitiba: [s.n], 2012.

LÜCK, H.; FREITAS, K.S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, J. G.; PIMENTEL, L. G.; ANJOS, C. R. dos. **Ensino de artes visuais e tecnologias contemporâneas: desafios e responsabilidades da formação docente na modalidade a distância.** Belo Horizonte; EdUFMG, 2013.

MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. S. **Educação a Distância.** Curitiba: MEC/Seed, 2001.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas/SP: Papyrus, 2001.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D.; BRITTO, N. D. Estudo Sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: uma análise da percepção dos professores. Belo Horizonte; EdUFMG, 2013.

MINAYO, M.C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1998.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, M. et al. **Guia geral do curso gestão e docência em EAD: programa Aberta-Sul.** Florianópolis: UFSC/UFSM, 2007.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6.ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. Educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana A. **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: CAPES - UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MOREIRA, M.; ARNOLD, S. B. T.; ASSUMPÇÃO, S. B. A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

NEDER, M. L. C. **A Educação a Distância e a possibilidade de resignificação de paradigmas educacionais**. Cuiabá: UFMT, 2001.

NISKIER, A. **Educação a Distância: tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2009.

_____. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, v.7, n. 4, p. 7-25, 1994.

OLIVEIRA, S. B. A. M. **Introdução ao uso do computador como meio didático**. Curitiba. 1998. 59f. Monografia. (Especialização em informática na educação) - Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: [s.n], 1996.

PAIVA, J. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. In: MORAES, Bianca Mota de et al. **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, J. de. **Desenvolvimento local: textos selecionados**. Brasília: SEBRAE, 2008.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Pesquisador mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n. 1, p. 09-22 jan./abr. 2005.

PINTO, A. S. da S. et al. Inovação didática- projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com "peerinstruction". **Janus**, São Paulo, v. 9, n. 5, p.75-87, jul. 2012.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: UFMT, 2009.

_____. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: UFMT, 2010.

REIS, M. Medeiros. **O estado da arte da educação a distância no Amapá**: mídias na educação. Macapá: EdUNIFAP, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIPA, R. **O ensino superior e a educação a distância no Brasil**: um breve itinerário. São Carlos: EnPeD, 2012.

RISSI, M. et. al. Conflitos Inter organizacionais em equipes que atuam com a Educação a Distância (EAD). **Revista Novas Tecnologias na educação**, v. 10, n. 3, p. 2-10, dez. 2012.

ROPOLI, E. A; AMORIM, J. A. **Resistência à educação nas instituições de ensino superior**: gerenciamento dos impactos das mudanças. [S.l:s.n], 2008.

ROSADO, E. M. S. **Contribuições da Psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem**. Águas de Lindóia: [s.n],1998.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: CAPES, 2014.

_____. **Políticas Públicas**. Curitiba: EdUFSC, 2012.

_____. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O estudo da política**: temas selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. L. F. e AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. De Educação**, v. 14, n.42, p.44-47, set./dez. 2009.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. “Para uma concepção intercultural dos direitos humanos”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009.

_____. “Pedagogia: o espaço da educação na universidade”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, A. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, A. F. e MACEDO, E. F. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto Ed. 2002.

SILVA, A. R. L. et al. Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 4, n. 3, p. 153-169, set.-dez. 2011.

SILVA, M. de L. R. **A complexidade inerente aos processos identitários docentes**. Porto: Universidade do Porto, 2009.

SILVA, M. A; COSTA, L. A; BIZARRIA, F. P. A. Resistência docente à educação a distância (EaD): análise de trajetórias em busca de novas epistemologias. **Rev. EDaPECI**, São Cristóvão, v. 16, n. 1, p. 47-62, jan. /abr. 2016.

SILVA JÚNIOR, J. dos R., SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. **Avaliação Universitária em Questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Rev. de Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v.6, n. 24, p. 7-16, jun./2008.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios da consolidação de um campo. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n.1, p. 5-13, jan/abr. 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2014.

SOUSA, N. H. B. **Memorial de candidatura de Boaventura de Sousa Santos ao título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília**. Brasília: EdUNB, 2011.

SOUZA, A. M. **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v.4, n.16, jun./dez., 2006.

TANURI, L. M. "História da formação de professores". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.9, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVINOS, A. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <http://abecin.org.br/data/documents/Guia_UAB_Interativo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física - Modalidade a Distância**. Macapá: UNIFAP, 2009.

_____. **Histórico**. Macapá: UNIFAP, 2018. Disponível em: <<http://www.unifap.br>>. Acesso em: 24 set. 2018.

_____. **Manual Orientador para Elaboração e Atualização de PPC de Graduação** - versão 3. Macapá: UNIFAP, 2019. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/dcp/manual-de-ppc>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Relatório de Avaliação de Reconhecimento de Curso**: curso de educação física. Código da avaliação n. 106069. Macapá: UNIFAP, 2014.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.7, n.12, p.139-148, fev. 2003.

VALLE, B. B. R.; LEITE, A. M. A. R.; Eliane, et al. **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o Professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. 8.ed. [S.l:s.n], 2007.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico** - do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, G. M. R. Métodos mistos e análise de relacionamentos de negócios. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 74-89, jul. /set. 2014.

Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/2274>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VEIGA, I. P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p.267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANA, E. A. **Políticas Públicas de Educação a Distância na Formação dos Professores de Matemática**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

VIEIRA, E. P. **Políticas públicas da educação**. Ilhéus, BA: Editus, 2012.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da Educação Básica. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Paulo, v. 23, n. 01, p. 53-69, jan./abr., 2007.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: EdUNIVASF, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A -Roteiro De Entrevista Aplicado À Direção Do Departamento De Educação A Distância



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP

ROTEIRO DA ENTREVISTA- DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIFAP

1 Dados Pessoais / Profissionais

- a. Nome
- b. Formação acadêmica
- c. Anos de docência no ensino superior
- d. Já havia trabalhado em algum curso EaD, como coordenador, professor ou tuto? Se positivo, qual?
- e. Possuía formação específica, à época da criação do curso, para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação?

2. Dados do Departamento de Educação a Distância - DEaD / UNIFAP

- a. Fale sobre o convite para atuar como Diretor (a) do DEaD/UNIFAP.
- b. Fale se havia alguma formação ou treinamento promovida pela Universidade, para os agentes da EaD (coordenadores, professores, tutores e técnicos).
- c. Você acredita que a estrutura dos polos, utilizada nos momentos presenciais atendia aos objetivos dos cursos?
- d. Você acredita que a formação dada aos alunos em EaD tem a mesma qualidade e rigor que nos cursos presenciais?

3. Dados sobre a criação e implantação do Curso de Educação Física – EaD

- a. A iniciativa de criação do curso de Educação Física na modalidade a distância partiu de quem?

- b. Como o DEaD tomou conhecimento da proposta de criação do curso de Educação Física através dos gestores da universidade, ou por meio de professores interessados?
- c. Quais razões, você apontaria, que levaram a UNIFAP a implantar o Curso de Educação Física na modalidade à distância?
- d. Você recorda se houve algum estudo preliminar sobre a viabilidade de implantação do curso?
- e. Quem eram os principais gestores (da UNIFAP, do Governo do Estado ou Prefeituras) interessados na implantação do curso?
- f. Você considera que a implantação do curso, de maneira global, atendeu às expectativas da gestão da universidade, quanto à receptividade da comunidade e envolvimento dos professores e tutores?

4. Informações Adicionais

- a. Há informações ou comentários que você gostaria de registrar, que não foram destacados nesta entrevista?

APÊNDICE B - Roteiro De Entrevista Aplicado À Coordenação Do Curso EDF/EaD



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP



ROTEIRO DA ENTREVISTA – COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - EaD

1 Dados Pessoais / Profissionais

- a. Nome
- b. Formação acadêmica
- c. Anos de docência no ensino superior
- d. Já havia trabalhado como coordenador (a) em algum outro curso? Se positivo, qual?
- e. Possuía formação, à época da criação do curso, para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação?
- f. Possuía experiência em EaD?
- g. Já havia desenvolvido algum trabalho como professor (a) ou tutor (a) em algum outro curso? Se positivo, qual?

2. Dados do Curso de Educação Física - EaD / UNIFAP

- a. Fale sobre o convite para atuar como coordenador do curso de Educação Física-EaD/UNIFAP.
- b. Qual o perfil das primeiras turmas atendidas à época?
- c. Fale se houve alguma formação ou treinamento para atuar como coordenador do curso.
- d. Fale se houve alguma capacitação específica para os professores formadores de disciplina e tutores.
- e. Quais as dificuldades encontradas no trabalho de coordenação de curso?
- f. A plataforma utilizada na época era de fácil manuseio pelos professores e alunos?

- g. Você considera que a estrutura utilizada nos momentos presenciais atendia os objetivos do curso?
- h. Considerando que a UNIFAP tem o curso presencial de Educação Física, você acredita que a formação dada aos alunos em EaD tinha e tem a mesma qualidade e rigor que no curso presencial?
- i. O primeiro Projeto Pedagógico do Curso foi criado por quem?

3. Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Educação Física – EaD

- a. O primeiro NDE do Curso era proativo?
- b. Com que frequência ocorria os encontros do núcleo?
- c. Os membros do NDE propuseram mudanças no PPC de criação do Curso?
- d. Havia, de fato, algum sistema de avaliação do projeto do curso ou auto avaliação deste?
- e. Quais documentos o curso usava como referência na adequação do PPC de criação do curso?
- f. Quais razões, você apontaria, que levaram a UNIFAP a implantar o Curso de Educação Física na modalidade à distância?
- g. Quem eram os principais gestores (da UNIFAP, do Governo do Estado ou Prefeituras) interessados na implantação do curso?
- h. Você considera que a implantação do curso atendeu as expectativas de formação pretendidas pela coordenação, quanto à receptividade da comunidade e envolvimento dos professores e tutores da primeira turma?

4. Informações Adicionais

- a. Há informações ou comentários que você gostaria de registrar, que não foram destacados nesta entrevista?

APÊNDICE C -Roteiro De Entrevista Aplicado Aos Docentes Do Curso EDF/EaD



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – ProPGPq
Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA
Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – MPPPP



ROTEIRO DA ENTREVISTA – DOCENTE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - EaD

1 Dados Pessoais / Profissionais

- a. Nome
- b. Formação acadêmica
- c. Anos de docência no ensino superior
- d. Já havia trabalhado como professor (a) ou tutor (a) em algum outro curso?
Se positivo, qual?
- e. Possuía formação, à época da criação do curso, para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação?
- f. Possuía experiência com a Educação a Distância?

2. Dados do Curso de Educação Física - EaD / UNIFAP

- a. Fale sobre o convite para atuar como professor do curso de Educação Física-EaD/UNIFAP.
- b. Qual o perfil das primeiras turmas atendidas à época?
- c. Fale se houve alguma formação ou treinamento para atuar como professor (a) formador (a) do curso.
- d. Quais as dificuldades encontradas no trabalho de professor em um curso à distância?
- e. A plataforma utilizada na época era de fácil manuseio pelos professores e alunos?
- f. A infraestrutura utilizada nos momentos presenciais, você considera que atendia os objetivos do curso?

- g. Considerando que a UNIFAP tem o curso presencial de Educação Física, você acredita que a formação dada aos alunos em EaD teve e tem a mesma qualidade e rigor que no curso presencial?
- h. Você chegou a participar da construção do primeiro Projeto Pedagógico do Curso?

3. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – EaD

- a. Você acredita que o projeto inicial do curso atendia aos objetivos de formação pretendidos?
- b. Foram realizadas mudanças no PPC de criação durante os três primeiros anos do Curso?
- c. Caso a resposta anterior tenha sido positiva; quais documentos o curso usou como referência na adequação do PPC de criação?
- d. Havia, de fato, algum sistema de avaliação do projeto do curso ou auto avaliação dele?
- e. Sobre o resultado da avaliação de reconhecimento do curso, você considera que obtiverem uma nota justa?
- f. Sobre o fato de ser um curso de licenciatura, você considera que há alguma diferença de qualidade na comparação com uma licenciatura de curso presencial?
- g. Quais razões, você apontaria, que levaram a UNIFAP a implantar o Curso de Educação Física na modalidade à distância?
- h. Você considera que a implantação do curso atendeu as expectativas de formação pretendidas pelos professores, quanto à receptividade da comunidade e número de concluintes da primeira turma?

4. Informações Adicionais

- a. Há informações ou comentários que você gostaria de registrar, que não foram destacados nesta entrevista?

ANEXO

ANEXO A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: formação de professores de Educação Física na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Federal do Amapá”. O objetivo deste trabalho é compreender o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física – EaD, na UNIFAP, com vistas à verificação do atendimento das orientações nacionais propostas pelo Ministério da Educação, para criação de cursos de educação superior à distância, com ênfase no projeto pedagógico do curso. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista (previamente agendada a sua conveniência). Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar o processo de implantação dos cursos de graduação da IES, enquanto concretização da política pública de expansão da Educação Superior, ofertada na modalidade à distância. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são desconhecidos, em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o **total sigilo e confidencialidade**, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: potencializar os estudos e resultados sobre a expansão da EaD na Universidade Federal do Amapá, partindo da experiência inicialmente implantada, além de disponibilizar os resultados da pesquisa junto à comunidade acadêmica, com objetivo de apresentar subsídios teóricos para pesquisas posteriores e para oferta de novos cursos na modalidade EaD.

O (a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu vínculo nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 08114-1186 (celular), 3312-1754 (profissional). O (A) senhor (a) também poderá entrar em contato com, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: formação de professores de Educação Física na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Federal do Amapá”.

Macapá, ____ de _____ de 2019.

 Kelly de Cássia Barradas da Silva
 Pesquisadora Mestranda de Planejamento e Políticas Públicas

Instituições: Universidade Federal do Amapá/Universidade Estadual do Ceará

 Assinatura do participante da pesquisa

Testemunha nº1: _____
 Testemunha nº2: _____