UAB
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

20 anos da Universidade Aberta do Brasil:

ensino superior público, gratuito e de qualidade como direito

ORGANIZADORES

Carlos Willians Jaques Morais
Elizabete Regina Rossetto
Eloisa Maia Vidal
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
Maria Virginia Tavares Cruz

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CAPES
Ed UECE

UAB
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

20 anos da Universidade Aberta do Brasil:

ensino superior público, gratuito e de qualidade como direito

ORGANIZADORES

Carlos Willians Jaques Morais
Elizabete Regina Rossetto
Eloisa Maia Vidal
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
Maria Virginia Tavares Cruz

EdUECE

Fortaleza - CE
2026

20 anos da Universidade Aberta do Brasil: ensino superior público, gratuito e de qualidade como direito
©2026 Copyright by Autores/Orgnizadores

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Presidenta da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Presidente da CAPES
Antonio Gomes de Souza Filho

Diretor de Articulação e Inovação em Educação Aberta (DIEA)
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Governador do Estado do Ceará
Elmano de Freitas da Costa

Reitor da Universidade Estadual do Ceará
Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor da Universidade Estadual do Ceará
Dárcio Italo Alves Teixeira

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Ana Paula Ribeiro Rodrigues

Coordenador da SATE
João Rameres Regis

Coordenadora Geral UAB/UECE
Pâmela Félix Freitas

Coordenador Adjunto UAB/UECE
Fernando Roberto Ferreira Silva

Editora da EdUECE
Cleudene de Oliveira Aragão

Coordenação Editorial
Eloísa Maia Vidal

Assistente Editorial
Nayana Pessoa

Projeto Gráfico e Capa
Francisco Saraiva

Revisão Textual
Eleonora Lucas

Diagramador
Francisco Saraiva

Conselho Editorial
Ana Carolina Costa Pereira
Ana Cristina de Moraes
André Lima Sousa
Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Daniele Alves Ferreira
Erasmo Miessa Ruiz
Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Germana Costa Paixão
Heraldo Simões Ferreira
Jamili Silva Fialho
Lia Pinheiro Barbosa
Maria do Socorro Pinheiro
Paula Bittencourt Vago
Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Sarah Maria Forte Diogo
Vicente Thiago Freire Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V789v 20 anos da Universidade Aberta do Brasil [recurso eletrônico] : ensino superior público, gratuito e de qualidade como direito. - Fortaleza, CE: Editora da Uece, 2026.
PDF.

Inclui referências bibliográficas
ISBN: 978-65-6232-048-0
DOI: https://doi.org/10.52521/978-65-6232-048-0

1. Universidade Aberta do Brasil. 2. Educação a distância - Brasil. 3. Ensino superior. 4 Formação de professores. 5. Políticas públicas de educação. I Título

CDD: 378.1734

Bibliotecária: Meirilane Santos de Morais - CRB 3/785

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Todos os direitos reservados
Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

Sumário

Apresentação 11

EIXO 1 - A dimensão pedagógica e os diversos processos formativos na UAB..... 16

1. A dimensão pedagógica e os diversos processos formativos na Universidade Aberta do Brasil 17

Luísa Alves de Araújo; Flavio Feitosa; Josineuda Torquato de Lima; Paloma Jacinto da Silva

2. A formação continuada no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): um olhar sobre a prática destinada aos professores formadores e tutores da Universidade Estadual do Ceará inseridos na oferta 30

Germania Kelly Furtado Ferreira

3. A tutoria presencial e sua sistematização no estado de Pernambuco: reflexões sobre práticas e desafios na EaD 42

José Wantuir Queiroz de Almeida; Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho

4. Construção histórica e paradigmática da educação geográfica na formação docente a distância no Ceará 53

Maria Venâncio Lima

5. Internacionalização e tecnologias na educação a distância: narrativa do processo de articulação e implementação na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) 65

Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel; José Messias da Silva Aguiar; Natallya de Almeida Levino

6. Mediações digitais e inovação na EaD: caminhos para a formação de professores nos cursos de licenciatura na UFPE 77

Francisco Kennedy Silva dos Santos; Ligia Cristina Monteiro Galindo; Wellinson Vaz Braz de Melo; José Wantuir Queiroz de Almeida

7. PIBID e UAB: conexões formativas na construção de saberes docentes 88

Jones Baroni de Ferreira Menezes; Francisco Wagner de Sousa Paula; Charles Ielpo Mourão; Lydia Dayanne Maia Pantoja; Germana Costa Paixão

8. Polo UAB Florianópolis e as tessituras de sua dimensão pedagógica: história e percursos formativos 102

Janaina da Silva João; Isabel Cristina de Souza; Lidiane Espíndola Vidal; Renata Veiga; Thamirys Frigo Furtado

EIXO 2 - A gestão da UAB na perspectiva da capilaridade dos polos e cursos 116

1. A gestão da UAB na perspectiva da capilaridade: trajetória do polo de Cubatão entre documentos e memórias 117

Marcio Henrique Nardez; Karen França Azurza; Lidyane Oliveira dos Santos

2. Atribuições da tutoria presencial no âmbito dos polos UAB no estado de Pernambuco 127

José Wantuir Queiroz de Almeida; Débora Silva dos Santos; Paula Silva dos Santos; Maria Silvania Bezerra Gomes; Averaldo Alves Silva

3. Expansão territorial da política Universidade Aberta do Brasil na Bahia - uma análise da lógica de implementação para o acesso ao ensino superior 140

Carlos Alberto Bispo Marques; Tânia Moura Benevides

4. Gestão em rede e capilaridade territorial no sistema Universidade Aberta do Brasil: entre a expansão dos polos e a sustentabilidade da oferta de cursos 160

Flávio José Ferreira Feitosa; Sâmara Soares Magalhães Ferreira

5. Gestão integrada entre a coordenação UAB/IFES e os polos UAB do Espírito Santo para a oferta de cursos a distância 174

Vanessa Battestin; Mariella Berger Andrade; Marize Lyra Silva Passos;

Roberta de Sousa Almeida; Dulcileia Marchesi Costa

EIXO 3 - O valor social da UAB como garantia de direito à educação superior no contexto brasileiro 188

1. 20 anos da Universidade Aberta do Brasil: uma análise da mobilidade socioeconômica dos cursistas do polo UAB Tabira 189

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho; Lidianne Symara Ferreira Barros Pinheiro

2. A UAB e a criação do primeiro curso on-line de pedagogia bilíngue do Brasil: um estudo de caso documental (2015-2018) 202

Bruno José Betti Galasso; Dirceu Esdras Teixeira

3. A Universidade Aberta do Brasil como instrumento de efetivação do direito fundamental à educação superior 217

Dione Antonio de Castro Reis; Marly Abrão Araujo; Rosemary dos Santos Remígio; Lília Silva Maia; Margarida Mendes de Melo Ataide

4. A Universidade Aberta do Brasil e a educação nas prisões: política pública de inclusão no ensino superior no IFRN 228

Edneide da Conceição Bezerra; Emiliana Souza Soares;
Ester de Brito Soares Dantas

5. Cuidado e permanência: o valor social da UAB na inclusão de mães universitárias nos polos Fortaleza e Beberibe 244

Camila Assis de Sousa Soares; Maria Cristiane Braga Lopes; Maria Virginia Tavares Cruz; Felipe Alves de Lima Braga; Ana Virginia Ferreira de Oliveira

6. Do chão da roça ao polo UAB: uma trajetória de superação e a garantia do direito à educação superior para populações historicamente excluídas 254

Alberto Paim do Lago

7. O impacto da Universidade Aberta do Brasil na formação de professores da educação básica: estudo de caso no Polo de apoio presencial em Panambi/RS. . 268

Adriane Graeff; Lilian Krambeck de Carvalho

8. O processo formativo pela EaD e sua relação com a prática de trabalho de egressos/as do polo UAB/Cametá na amazônia paraense 279

Geanice Raimunda Baia Cruz; Gilmar Pereira da Silva

9. O valor social da UAB aos 20 anos: acesso, permanência e trajetória formativa no CLMD/UFPEL 296

Carlos Guilherme Madeira Carla; Carla Denize Ott Felcher; Christiano Martino Otero Avila; Lincon Marques Barroco

10. O valor social da Universidade Aberta do Brasil: entre a garantia do direito à educação superior e as desigualdades territoriais 311

Luísa Alves de Araújo; Flavio Feitosa; Josineuda Torquato de Lima; Paloma Jacinto da Silva

11. Polo UAB de Sapiranga: educação superior pública como direito e transformação social no território 325

Elisabete Bisuti Ceron

12. UAB no Ceará: universalização dos polos e educação superior pública para os cearenses 335

Hidelbrando dos Santos Soares; Eloisa Maia Vidal

EIXO 4 - A Gestão articulada dos polos UAB e o desenvolvimento territorial por meio da democratização do ensino superior 350

1. A rede de polos UAB no IFCE: gestão articulada, interiorização e desenvolvimento territorial no Ceará 351

Gláudia Mota Portela Mapurunga; Luiz Régis Azevedo Esmeraldo

2. Duas décadas de interiorização: a trajetória de gestão e desenvolvimento territorial do polo UAB Tabira (2001-2026) 363

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho

3. Letras - Língua Portuguesa na UAB/UVA: formação docente, educação linguística e desenvolvimento territorial a partir do polo de Santa Quitéria 373

Bruno Veras Rodrigues

4. O Fórum Nacional e os Fóruns Estaduais de Coordenadores UAB Polos: resiliência e inovação na gestão da Educação Superior Pública promovendo o desenvolvimento territorial 385

Edilson Carlos Balzzan; Estela Zanotti; Heloneide Alcantara Matos; Maria Virginia Tavares Cruz

5. Polo UAB Araras (SP): duas décadas de contribuição para a democratização do ensino superior e o desenvolvimento territorial..... 398

Almir Augusto Pascotti; Sandra Eloisi Denardi Gheller; Andréa Jamaica Alves Mesquita; Vânia Cristina Dias; Rosângela Aparecida Franzin de Abreu e Lima

6. Processos Formativos e Extensão na Universidade Aberta do Brasil: a experiência do NAF no Polo UAB CVT de Beberibe..... 414

Káren Emanuelle Barbosa Canuto; Mônica Barbosa Canuto; Maria Virginia Tavares Cruz

7. Um estudo de demanda do Fórum Estadual dos polos UAB de Pernambuco 427

José Wantuir Queiroz de Almeida; Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho; Vera Lúcia da Silva Soares

8. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública de expansão do ensino superior..... 435

Sueli Gomes Rêis Gonçalves

9. Vinte anos da Universidade Aberta do Brasil: governança colaborativa, democratização da educação superior e desenvolvimento territorial..... 456

Luisa Alves de Araújo; Flávio José Ferreira Feitosa; Maria do Rosário Dias Brasil

Sobre os organizadores 470

Os organizadores dedicam

In Memorian

esta publicação a

Elizabete Regina Rossetto

coordenadora do Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Cuiabá, Mato Grosso e ex-presidenta do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos.

Elizabete Regina Rossetto, Betinha, costumava dizer que "***As pessoas não entendem a grandeza que é a UAB***". Mas, ela, sim, compreendia isso com tanta convicção, força e coragem que dedicou anos de sua vida ao fortalecimento dos Polos e da Rede UAB. "***A UAB muda a vida das pessoas***" era outra fala dela sempre carregada de ânimo que contagiava a todas e todos.

Ao celebrarmos 20 anos de implantação do Sistema UAB, celebramos também as pessoas que ajudaram a construir essa história.

Betinha é uma dessas pessoas. Sua trajetória nos lembra que a UAB é uma construção coletiva, tecida por instituições, servidores, colaboradores e territórios. Uma teia que conecta pessoas e instituições; uma parceria que se fortalece a cada novo polo implantado; um compromisso coletivo com a democratização e igualdade do acesso ao ensino superior público.

E, acima de tudo, um caminho de transformação pessoal, profissional e social de milhares de pessoas que tiveram acesso ao ensino superior.

É assim que queremos lembrar Betinha: como alguém que deixou sua contribuição inscrita nessa história que continua sendo construída por tantas mãos.

Betinha, você faz parte dos 20 anos da UAB.

Apresentação

O livro **20 anos da Universidade Aberta do Brasil: ensino superior público, gratuito e de qualidade como direito** reúne uma coletânea de estudos, pesquisas e relatos institucionais que analisam as duas décadas de trajetória do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800/2006. Concebida como uma rede e consórcio intergovernamental articulado entre a União, por meio do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) e entes mantenedores estaduais e municipais ou Ipes, a UAB foi estruturada para promover a expansão, interiorização e democratização do ensino superior público e gratuito no país.

Ao completar 20 anos de funcionamento, o Sistema UAB conta com a participação de mais de 150 IPES associadas, ultrapassa mil Polos de Apoio Presencial ativos e acumula o atendimento a mais de 1,3 milhão de cidadãos em todas as regiões brasileiras. Oferecendo cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e extensão, a UAB vem cumprindo a desafiadora missão de oferecer educação pública de qualidade nos mais distantes territórios brasileiros. A prioridade é a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professoras e professores da Educação Básica pública. Tal dimensão poderá ser percebida na leitura dos capítulos da coletânea.

A obra estrutura reflexões em torno de quatro eixos fundamentais que percorrem as dimensões pedagógicas, de gestão, sociais e territoriais dessa política pública. Ela é constituída de 34 capítulos escritos por 84 profissionais integrantes do Sistema UAB – coordenadores da UAB, dos Polos e de curso, professores e tutores, e outros atores que atuam em cargos estratégicos da educação superior. Desse conjunto, a maioria são estudos de caso que descrevem, interpretam e/ou analisam como a UAB opera em realidades específicas, trazendo singularidades que, muitas vezes, ficam inviabilizadas pelas avaliações de políticas públicas baseadas em parâmetros macroestruturais. Há, também, textos que destacam aspectos da UAB no bojo das políticas do ensino superior público brasileiro, destacando suas contribuições e desafios.

A dimensão pedagógica do Sistema UAB sustenta-se no pilar da equivalência e do rigor acadêmico, garantindo que a oferta de ensino superior à distância possua a mesma carga horária, grau de exigência e diplomação dos cursos presenciais ministrados pelas universidades públicas parceiras. A partir desse condicionante que parametriza qualidade no espelhamento do ensino presencial, há também diferenças importantes de serem destacadas. Por exemplo, no que se refere à proposta pedagógica dos cursos, que reconhece a flexibilidade como princípio essencial para atender à heterogeneidade dos estudantes trabalhadores, adultos e mães de família, associando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) à contextualização das realidades locais e ao fomento da formação cidadã e integral.

Outo ponto destacável é a dinâmica formativa, que opera a partir de um modelo semipresencial, combinando a flexibilidade dos estudos virtuais assíncronos no Ambiente Virtual de Aprendizagem com encontros presenciais obrigatórios nos Polos de Apoio Presencial. Essas são características da Educação Aberta. No ambiente virtual, desenvolvem-se a leitura de materiais didáticos autoinstrucionais, fóruns temáticos e tarefas colaborativas, enquanto, no polo presencial, realizam-se as avaliações, aulas práticas de laboratório, seminários integradores e o acompanhamento do Estágio Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso.

Uma das marcas centrais da UAB é a organização do trabalho sob a perspectiva da docência compartilhada, que distribui as funções de ensino entre professores formadores/conteudistas vinculados às Ipes e às equipes de tutoria presencial e a distância. O tutor presencial (ou mediador pedagógico) exerce papel insubstituível nos polos, indo além das rotinas operacionais para atuar como guia no desenvolvimento cognitivo, suporte socioafetivo e ponte de acolhimento que previne situações de evasão escolar.

As dimensões pedagógicas explicitam a dupla significação da UAB, que foi sendo construída nessas duas décadas: a de um programa e a de um sistema. Os textos desta coletânea permeiam essa dupla significação, conferindo-lhes sentidos a partir da prática, dos acontecimentos cotidianos e da reflexão sobre o trabalho realizado.

No âmbito da inovação pedagógica, a UAB destaca-se pela incorporação de metodologias dialógicas, interacionistas e colaborativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas e os estudos de caso, o uso de gamificação e laboratórios virtuais de simulação, o fomento a comunidades virtuais de prática e a elaboração de portfólios digitais reflexivos. Destaca-se ainda a articulação com programas como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), que fortalece a ponte entre a teoria acadêmica e a prática no chão da escola pública. E a proposição e desenvolvimento de atividades pedagógicas com as comunidades locais, a partir de problemáticas que nascem no/dos diferentes espaços e tempos de formação. Assim, os capítulos do livro deslocam sentidos da inovação per si, e vislumbram possibilidades de a UAB tornar-se referência para as inovações socioculturais, via tecnologias sociais emancipatórias.

A gestão da expansão da UAB implica pensar e estruturar modelos de governança e a gestão de ofertas territorializadas envolvendo arranjos institucionais e federativos diversificados. A sustentabilidade do sistema assenta-se na corresponsabilidade regulamentada: enquanto a CAPES responde pela definição dos parâmetros que regulam a política, os modos de seleção das propostas via editais públicos, fomento e concessão de bolsas, o monitoramento, a avaliação contínua e a proposição de perspectivas de manutenção e continuidade do sistema UAB, as Ipes assumem a responsabilidade acadêmico-pedagógica dos cursos e os municípios ou estados mantenedores garantem os custos de custeio, manutenção predial, conectividade e equipes de apoio administrativo nos polos.

A fundamentação do valor social da UAB se encontra na ordem jurídico-constitucional brasileira, na qual a educação superior é consagrada como um direito social fundamental (CF/88, art. 6º) e diretriz de desenvolvimento nacional regulamentada pela LDB nº 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024 - Metas 12, 15 e 16). A UAB opera como instrumento de justiça social e territorial ao romper o histórico elitismo e a concentração metropolitana do ensino presencial. O valor social da UAB desdobra-se em três dimensões indissociáveis:

1. **Democratização do acesso real:** gratuidade total e eliminação das barreiras de deslocamento e moradia para estudantes das classes populares, trabalhadores, adultos e moradores do interior.
2. **Permanência qualificada e inclusão incondicional:** oferta de suporte pedagógico, tecnológico e humano para garantir a conclusão dos estudos.
3. **Impacto e retorno territorial:** qualificação dos quadros docentes da educação básica pública local, além da elevação dos indicadores socioeconômicos e educacionais dos municípios.

A gestão articulada do Sistema UAB concretiza-se na governança colaborativa e no fortalecimento das instâncias de representação colegiada interfederativa. A trajetória de resiliência e amadurecimento dos Fóruns Nacionais e Estaduais de Coordenadores de Polo (FORUAB e FECOUABs) culminou na sua institucionalização formal pela Portaria CAPES nº 163/2025, garantindo canal permanente de diálogo e planejamento da oferta junto à gestão central da CAPES. Recentemente, foi publicada a Portaria nº 583/2026) que estabelece duas estruturas centrais de governança para o monitoramento, planejamento e tomada de decisões no Sistema UAB: o Conselho Superior do Sistema UAB e o Conselho Gestor do Sistema UAB.

O desenvolvimento territorial promovido pela UAB não se reduz aos indicadores econômicos formais, mas se expressa na formação de lideranças locais, na permanência de profissionais qualificados nas regiões dos polos de apoio presencial e no fortalecimento das capacidades estatais, o que amplia a qualidade dos serviços públicos nos entes federados brasileiros, especialmente, nos municípios menores e mais vulneráveis.

O panorama traçado ao longo da obra **20 anos da Universidade Aberta do Brasil: ensino superior público, gratuito e de qualidade como direito** atesta que a Educação a Distância pública no Brasil, quando planejada com rigor acadêmico, financiamento estável e gestão colaborativa, constitui uma política de Estado indispensável para a justiça social e a soberania nacional.

A organização do livro destaca-se pelo caráter pioneiro, expresso na abrangência, na representatividade e na horizontalidade de sua autoria, formada por pessoas que participam da construção da Universidade Aberta do Brasil, tanto nas IPES quanto nos Polos. Além de proporcionar perspectivas originais sobre os 20 anos da UAB, que convidam à reflexão e à aprendizagem, a obra evidencia a importância dessa trajetória para a criação,

há menos de um ano, da Diretoria de Articulação e Inovação em Educação Aberta (DIEA/CAPES). Como espaço estratégico para ampliar a visibilidade e fortalecer essa política pública, a Diretoria aponta para um futuro promissor, sustentado pelos avanços, impactos e contribuições da UAB para a educação superior brasileira.

Ao celebrar duas décadas de história, o Sistema UAB demonstra que a universidade pública brasileira pode ultrapassar seus muros tradicionais e fazer parte do horizonte de possibilidades de formação universitária no interior do país, transformando a vida de estudantes e comunidades e consolidando a educação superior como um direito efetivamente exercido por todos.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Diretor de Articulação e Inovação em Educação Aberta
CAPES

1 EIXO

A dimensão pedagógica e os diversos processos formativos na UAB

1. A dimensão pedagógica e os diversos processos formativos na Universidade Aberta do Brasil

Luísa Alves de Araújo[1]
Flavio Feitosa[2]
Josineuda Torquato de Lima[3]
Paloma Jacinto da Silva[4]

Resumo

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao completar duas décadas de atuação em 2026, consolidou-se como uma política pública fundamental para a democratização e interiorização do ensino superior no território brasileiro. O presente artigo analisa a dimensão pedagógica e os processos formativos desenvolvidos no âmbito do Sistema UAB, detalhando suas estruturas, princípios, práticas pedagógicas e evolução histórica. A investigação fundamenta-se em uma metodologia de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa bibliográfica e documental, com análise de conteúdo sobre normativas governamentais, documentos institucionais da CAPES e produções acadêmicas sobre o tema. Discute-se a organização dos percursos formativos, as mediações pedagógicas síncronas e assíncronas, a relação dialética entre os polos e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), bem como os papéis do corpo docente e da tutoria. Conclui-se que a UAB não apenas ampliou o acesso quantitativo às vagas universitárias, mas erigiu uma identidade pedagógica singular, pautada na autonomia do estudante, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: Educação a Distância; Pedagogia Universitária; Sistema UAB; Processos Formativos; Democratização do Ensino Superior.

1. Introdução

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) insere-se em um contexto histórico marcado pela necessidade premente de ampliação do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Em uma nação com dimensões continentais e

[1] Educadora, gestora escolar, tutora de ensino superior e pesquisadora na área de Educação e Ciências da Natureza

[2] Atualmente, é mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. Atua como coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Orós, Ceará, e exerce a função de presidente do Fórum de Coordenadores de Polos da UAB no Estado.

[3] Josineuda Torquato Lima Graduada em Pedagogia e Educação Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA), trabalha como técnica pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, dedicando atenção especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[4] Professora da escola Isaias Candido Rodrigues de 2019 até 2023, e de fevereiro de 2025 ate o momento. Professora da Rede Estadual de janeiro de 2024 até o momento.

acentuadas assimetrias socioeconômicas e geográficas, as oportunidades de formação acadêmica e profissional historicamente concentraram-se nos grandes centros urbanos e nas regiões mais desenvolvidas.

A escassez de quadros qualificados nos municípios do interior — especialmente na área de formação de professores para a educação básica — exigiu a formulação de estratégias de Estado capazes de romper barreiras territoriais.

Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB foi concebida não como uma universidade autônoma e centralizada, mas como um sistema integrado em rede. Essa arquitetura articula Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) — federais e estaduais —, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estados e municípios para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD).

Passadas duas décadas de sua implantação, o Sistema UAB conta com uma infraestrutura robusta que abrange mais de 150 IPES associadas e ultrapassa a marca de 1.040 Polos de Apoio Presencial distribuídos por todo o país. Contudo, para além dos expressivos indicadores quantitativos, torna-se imperativo analisar a dimensão pedagógica que sustentou essa expansão. A Educação a Distância, longe de ser um mero arranjo técnico para a transmissão de conteúdos instrucionais, exige uma reflexão rigorosa sobre a natureza dos processos formativos que nela se desenvolvem.

Este trabalho tem por objetivo analisar a dimensão pedagógica e os processos formativos consolidados no âmbito do Sistema UAB ao longo de seus vinte anos de trajetória. Investiga-se como a UAB articulou rigor acadêmico, mediação tecnológica e sensibilidade às realidades locais, construindo um modelo pedagógico próprio focado no desenvolvimento integral do estudante e na transformação social das comunidades atendidas.

2. Metodologia

Para atingir os objetivos propostos e conferir rigor científico à reflexão sobre a dimensão pedagógica da UAB, este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico, estruturada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade social, histórica e pedagógica, para além da simples mensuração estatística.

2.1. Coleta e Seleção do Corpus Documental e Bibliográfico

O procedimento metodológico dividiu-se em três etapas inter-relacionadas:

1. **Pesquisa Documental:** Recorreu-se à análise da legislação e das normativas regulatórias que fundamentam o Sistema UAB. O corpus documental incluiu:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996);
- O Decreto Presidencial nº 5.800/2006 (instituidor do Sistema UAB);
- Os Documentos de Referência da UAB e Editais emitidos pela CAPES/DED (Diretoria de Educação a Distância).

2. **Pesquisa Bibliográfica:** Realizou-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores: *"Universidade Aberta do Brasil"*, *"Dimensão Pedagógica na EaD"*, *"Mediação Tutorial"*, *"Polos de Apoio Presencial"* e *"Processos Formativos na UAB"*. A seleção priorizou produções acadêmicas que analisassem o impacto pedagógico e estrutural da UAB (tais como Silva, 2014; Carvalho, 2017; Guietti & Costa, 2019; Lopes, 2020; Araújo & Jezine, 2021).
3. **Análise de Conteúdo:** O material coletado foi submetido à análise de conteúdo temática. As categorias de análise foram estruturadas em torno de quatro eixos centrais:
   - **Princípios Pedagógicos e Diretrizes:** Equivalência, flexibilidade e contextualização territorial.
   - **Arquitetura da Mediação:** Papéis da docência acadêmica, tutoria (presencial e a distância) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).
   - **Espacialidade e Práxis:** A função do Polo de Apoio Presencial na integração de teoria e prática.
   - **Desafios e Perspectivas:** Evasão, formação continuada de equipes e retenção da qualidade acadêmica.

3. Princípios fundamentais da proposta pedagógica da UAB

A proposta pedagógica da UAB alinha-se aos princípios constitucionais e às diretrizes da educação nacional, pautando-se na democratização do acesso, na equidade social e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A sustentação teórica e prática do modelo UAB repousa sobre quatro pilares norteadores:

Tabela 1 – Pilares da proposta pedagógica do Sistema Universidade Aberta do Brasil

Pilar	Caracterização da proposta pedagógica	Fundamentação
1. Equivalência e rigor acadêmico	Oferta de educação superior pública com organização acadêmica, acompanhamento pedagógico, avaliação e formação compatíveis com os padrões de qualidade do ensino superior, independentemente da modalidade de oferta.	CAPES (2026); BRASIL (2006)
2. Flexibilidade espaçotemporal	Organização do processo formativo de modo a ampliar as possibilidades de acesso e permanência, considerando diferentes tempos, espaços e condições de estudo dos estudantes na educação a distância.	CAPES (2026); BRASIL (2025)

Pilar	Caracterização da proposta pedagógica	Fundamentação
3. Articulação global--local	Integração entre políticas e diretrizes nacionais de educação superior e formação docente e as necessidades, características e demandas dos diferentes territórios atendidos pelos polos UAB.	BRASIL (2006); CAPES (2026)
4. Formação cidadã e integral	Formação voltada ao desenvolvimento acadêmico e profissional, à qualificação dos professores da educação básica, à democratização do acesso à educação superior e à redução das desigualdades educacionais e regionais.	BRASIL (2006); CAPES (2025, 2026)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Brasil (2006, 2025) e CAPES (2025, 2026).

3.1. Equivalência Teórica e Rigor Acadêmico

Diferente de visões reducionistas que enxergavam a EaD como uma modalidade compensatória ou de menor exigência, o Sistema UAB foi concebido sob o princípio da equivalência acadêmica. Os cursos ofertados no âmbito do sistema possuem o mesmo grau de exigência, a mesma carga horária e a mesma diplomação dos cursos presenciais ministrados pelas universidades públicas parceiras. A modalidade a distância é assumida como uma linguagem pedagógica própria, e não como uma limitação estrutural.

3.2. Flexibilidade como Princípio Pedagógico

A flexibilidade na UAB ultrapassa o âmbito puramente administrativo. Ela reconhece a heterogeneidade dos sujeitos que ingressam no ensino superior via EaD — em sua maioria, trabalhadores, adultos, mães de família e residentes em regiões distantes dos centros universitários. A flexibilidade traduz-se na organização temporal dos estudos, no acesso assíncrono às plataformas de aprendizagem e na diversificação dos caminhos de apropriação do conhecimento.

3.3. Articulação entre o Global e o Local

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) são elaborados pelas IPES respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Todavia, o processo formativo na UAB exige contextualização. O currículo universal dialoga diretamente com as demandas socioculturais e econômicas dos municípios onde os polos estão inseridos. Forma-se o estudante com rigor técnico e científico nacional, mas com capacidade crítica para atuar na transformação do seu território.

3.4 .Formação Integral e Cidadã

O compromisso pedagógico do Sistema UAB não se restringe ao adestramento técnico-profissional. Alinhado aos pressupostos da pedagogia crítica, o sistema busca promover a reflexão ética, a autonomia intelectual e a consciência cidadã. O conhecimento acadêmico é trabalhado como ferramenta de emancipação social.

4. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

A dinâmica pedagógica no Sistema UAB opera por meio de uma tríade cooperativa: a **Instituição Pública de Ensino Superior (IPES)**, o **Polo de Apoio Presencial** e o **Estudante**, interligados por recursos tecnológicos e por um corpo multiprofissional.

Tabela 2 – Estrutura e articulação dos principais componentes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Componente	Principais atribuições/ funções	Articulação com o processo formativo
Instituição Pública de Ensino Superior (IPES)	Gestão acadêmica e administrativa dos cursos; elaboração e execução dos projetos pedagógicos de curso (PPC); organização curricular; atuação de professores e demais profissionais da educação; acompanhamento acadêmico dos estudantes.	Responsável pela oferta dos cursos e pela condução acadêmico-pedagógica da formação, articulando-se com os polos de apoio presencial.
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e sistemas institucionais	Disponibilização de materiais didáticos, atividades, conteúdos, comunicação, acompanhamento e interação entre professores, tutores/ mediadores e estudantes.	Constitui espaço fundamental para a mediação pedagógica e para a continuidade das atividades formativas a distância.
Polo de Apoio Presencial	Disponibilização de infraestrutura física, tecnológica e recursos humanos; apoio às atividades presenciais; acompanhamento e suporte aos estudantes; realização de atividades acadêmicas e avaliações, conforme a organização do curso.	Aproxima a instituição de ensino do estudante e possibilita a realização descentralizada de atividades pedagógicas e administrativas.
Tutoria/Mediadores e apoio à docência	Mediação da comunicação entre professores e estudantes; acompanhamento das atividades acadêmicas; orientação aos estudantes; apoio às atividades presenciais e às ações pedagógicas.	Favorece o acompanhamento sistemático dos estudantes e reduz o distanciamento característico da modalidade EaD.

Componente	Principais atribuições/ funções	Articulação com o processo formativo
Estudante	Participação ativa no processo de aprendizagem; organização dos estudos; interação com professores, tutores/mediadores e colegas; realização das atividades acadêmicas.	Ocupa posição central no processo formativo, desenvolvendo autonomia e articulando os conhecimentos acadêmicos às experiências e necessidades de seu contexto.
CAPES/Sistema UAB	Coordenação e gestão do Sistema UAB; articulação entre instituições públicas de ensino superior e polos; fomento, acompanhamento e avaliação das ações.	Promove a integração institucional necessária à expansão e à interiorização da educação superior pública.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Brasil (2006), CAPES (2026) e Portaria CAPES nº 309/2024, atualizada pela Portaria CAPES nº 124/2026.

4.1 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Design Instrucional

Cada curso do Sistema UAB possui um Projeto Pedagógico próprio aprovado nos conselhos superiores da IPES ofertante. A organização dos componentes curriculares exige um cuidadoso trabalho de *design* instrucional e produção de materiais didáticos autônomos. Diferente da simples transposição da aula expositiva para o meio digital, os materiais da UAB (livros, objetos de aprendizagem, videoaulas e guias de estudo) são concebidos com linguagem dialógica, promovendo a autoaprendizagem e indicando caminhos de pesquisa.

4.2 A Articulação entre Atividades Assíncronas e Presenciais

O modelo pedagógico predominantemente adotado pela UAB combina a flexibilidade dos estudos virtuais com a obrigatoriedade de momentos presenciais.

Tabela 3 – Modelo pedagógico

Dimensão da aprendizagem	Espaço / meio	Principais atividades
Atividades a distância	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/ Moodle)	Leitura e estudo de materiais didáticos; participação em fóruns de discussão; realização de tarefas individuais e colaborativas; estudos de caso; atividades síncronas, como webconferências; interação com professores, tutores e demais estudantes.
Encontros presenciais	Polo de Apoio Presencial	Avaliações regimentais; aulas práticas, especialmente em laboratórios; seminários integradores; atividades de orientação acadêmica; acompanhamento do Estágio Supervisionado; orientação e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em CAPES (2026) e Vidal e Maia (2010).

Essa bimodalidade assegura que a mediação tecnológica seja permanentemente ancorada na convivência social, no acolhimento e na vivência prática.

4.3. A Configuração da Docência Compartilhada: Professores e Tutores

Uma das marcas mais distintas da dimensão pedagógica na UAB é a presença da docência compartilhada ou em equipe. A mediação pedagógica divide-se entre diferentes atores:

- **Professor Formador:** Docente vinculado ao quadro efetivo da IPES, responsável por planejar a disciplina, elaborar conteúdos, conduzir a orientação acadêmica geral e elaborar as avaliações.
- **Tutor a Distância (Virtual):** Profissional que atua diretamente no AVA, realizando o acompanhamento diário dos estudantes, esclarecendo dúvidas conceituais, incentivando a participação em fóruns e dando retorno pedagógico rápido (*feedback*) às tarefas postadas.
- **Tutor Presencial:** Atua no Polo de Apoio Presencial, prestando suporte no manejo das tecnologias, organizando as atividades práticas e servindo como apoio pedagógico e afetivo imediato para os alunos.

Esta articulação em rede reduz a sensação de isolamento do estudante a distância e fortalece os laços de permanência acadêmica.

5. Percursos formativos: autonomia, acompanhamento e avaliação

A construção dos percursos formativos na UAB enfrenta o desafio constante de equilibrar a exigência de auto-organização do estudante com a oferta de um acompanhamento pedagógico denso e contínuo.

5.1. A Construção da Autonomia Mediada

A autonomia na EaD não é um pré-requisito estático, mas uma competência desenvolvida ao longo do processo formativo. O aluno da UAB aprende a gerenciar seu tempo, priorizar tarefas, desenvolver leitura crítica e interagir em comunidades virtuais de aprendizagem. Contudo, como destacam os referenciais pedagógicos, a autonomia não significa autorregulação isolada ou abandono pedagógico. Trata-se de uma *autonomia mediada*, na qual o estudante assume o protagonismo do seu aprendizado enquanto conta com o suporte do tutor e da estrutura do curso.

5.2. A Práxis Avaliativa: Dimensão Formativa e Sumativa

A avaliação da aprendizagem no Sistema UAB integra processos presenciais e virtuais. Por determinação legal e rigor acadêmico, as avaliações de caráter sumativo (provas regimentais) ocorrem presencialmente nos polos. Concomitantemente, desenvolve-se a avaliação formativa no ambiente virtual, valorizando o engajamento nos fóruns, a construção colaborativa de textos e a entrega progressiva de trabalhos.

Destaque especial deve ser dado ao **Estágio Supervisionado** e ao **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Como aponta a literatura (Silva, 2014), o estágio na EaD é o momento culminante da articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada nas escolas e instituições locais. O licenciando da UAB realiza sua prática pedagógica nas escolas do seu próprio município, permitindo uma reflexão crítica sobre a realidade educacional local.

6. A relação dialética entre o polo presencial e o processo formativo

O Polo de Apoio Presencial é frequentemente definido como a "cara da universidade" nos municípios do interior. Mais do que uma mera exigência logística ou local para aplicação de provas, o polo desempenha um papel pedagógico insubstituível.

Tabela 4 – O polo como espaço pedagógico no Sistema Universidade Aberta do Brasil

Dimensão	Caracterização do polo	Principais funções pedagógicas e institucionais
Infraestrutura tecnológica e acadêmica	O polo dispõe de infraestrutura física, tecnológica e acadêmica destinada ao suporte das atividades de ensino e aprendizagem, incluindo laboratório de informática, acesso à internet, biblioteca, salas multiuso e equipamentos para atividades pedagógicas e webconferências.	Favorecer o acesso às tecnologias educacionais; apoiar as atividades presenciais e virtuais; possibilitar estudos individuais e coletivos; oferecer suporte às atividades acadêmicas desenvolvidas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).
Espaço de sociabilidade e acolhimento	O polo constitui um espaço de convivência e interação entre estudantes, tutores, assistentes à docência, coordenação e demais profissionais envolvidos na oferta dos cursos.	Fortalecer os vínculos institucionais; promover interação e colaboração entre os estudantes; oferecer acompanhamento e apoio acadêmico; contribuir para a permanência e participação dos discentes no processo formativo.

Ponto de ancoragem territorial	O polo aproxima a universidade pública dos municípios e territórios onde a oferta presencial de educação superior é limitada, articulando instituições de ensino, poder público e comunidade local.	Promover a interiorização e democratização do ensino superior público; ampliar oportunidades de formação; aproximar a universidade das demandas locais; contribuir para o desenvolvimento educacional e social do território.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2006) e CAPES (2026).

Lopes (2020), ao analisar o impacto da UAB no interior do Ceará, evidencia que a presença física do polo altera a dinâmica sociocultural da região. O polo torna-se um centro de difusão de conhecimento, oferecendo bibliotecas, laboratórios de informática, auditórios e redes de apoio que servem tanto aos estudantes matriculados quanto à comunidade externa. A convivência no polo fomenta a identidade acadêmica do estudante, reduz o sentimento de solidão pedagógica e fortalece o sentimento de pertencimento ao ensino superior público.

7. Desafios pedagógicos enfrentados ao longo de duas décadas

A despeito dos avanços consolidados em 20 anos, a trajetória da UAB é perpassada por desafios complexos que exigem constante reavaliação pedagógica e política:

1. **Inclusão Digital e Assimetrias de Acesso:** A democratização do acesso esbarra nas disparidades de conectividade no Brasil. Nem todos os alunos possuem equipamentos atualizados ou acesso à internet de alta velocidade em suas residências, o que exige dos polos uma infraestrutura computacional robusta e atualizada.
2. **Combate à Evasão e Retenção:** A evasão em cursos EaD é um fenômeno multifatorial impulsionado por dificuldades de gestão do tempo, fragilidades na formação prévia, problemas socioeconômicos e isolamento. A resposta pedagógica do sistema tem focado na tutoria ativa, na criação de redes de apoio psicopedagógico e no acompanhamento personalizado dos alunos em situação de risco acadêmico.
3. **Formação Continuada da Equipe Pedagógica:** A docência em EaD exige competências específicas que vão além da didática presencial tradicional. Professores e tutores necessitam de capacitação constante para a mediação pedagógica em ambientes digitais, linguagem dialógica e uso de metodologias ativas.
4. **Garantia da Qualidade em Larga Escala:** Manter a padronização e o alto nível acadêmico em turmas descentralizadas por dezenas de polos representa um desafio contínuo de gestão pedagógica, exigindo processos regulares de avaliação interna e externa.

8. Conquistas e avanços na construção de uma pedagogia própria

Ao atingir duas décadas de existência, o Sistema UAB acumula conquistas históricas para a educação brasileira:

Tabela 5 – Principais conquistas do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB

Conquista	Caracterização e contribuição para a educação brasileira
Consolidação da EaD pública e universitária	A UAB contribuiu para consolidar a educação a distância como estratégia de expansão da educação superior pública, articulando universidades e institutos públicos em uma rede nacional. Em 2026, o sistema reúne 152 instituições públicas e mais de 1.500 cursos em funcionamento, evidenciando sua consolidação institucional.
Interiorização do ensino superior público	A expansão dos polos UAB possibilitou que instituições públicas de ensino superior alcançassem municípios distantes dos grandes centros, especialmente localidades com oferta presencial limitada. Em 2026, são 1.072 polos ativos distribuídos pelos estados brasileiros e pelo Distrito Federal.
Fortalecimento da formação de professores	A formação inicial e continuada de professores da educação básica constitui uma finalidade prioritária da UAB desde sua criação. Em 2025, havia 94,7 mil estudantes matriculados em licenciaturas UAB, demonstrando a relevância do sistema para a formação docente no país.
Ampliação das oportunidades de acesso à educação superior	A UAB ampliou as possibilidades de ingresso em cursos públicos de graduação e pós-graduação para populações que enfrentam dificuldades de acesso à educação superior presencial. Desde sua criação, mais de 1,3 milhão de pessoas foram atendidas pelo sistema.
Articulação e compartilhamento de saberes em rede	O modelo da UAB promove a cooperação entre instituições públicas de ensino superior, municípios, estados e polos presenciais, permitindo a circulação de conhecimentos, recursos educacionais, práticas pedagógicas e experiências acadêmicas em escala nacional.
Fortalecimento do desenvolvimento regional	A presença de polos de educação superior em municípios do interior favorece a qualificação profissional e contribui para o desenvolvimento educacional, cultural e social das comunidades atendidas. A própria CAPES reconhece os polos como referências educacionais em centenas de municípios.
Democratização e inclusão educacional	A expansão territorial da UAB favoreceu o atendimento de públicos e territórios historicamente menos contemplados pela oferta de educação superior pública, incluindo comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, populações do campo e pessoas privadas de liberdade.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Brasil (2006), CAPES (2025; 2026

Estudos como os de Carvalho (2017) e Guietti e Costa (2019) demonstram que a maioria dos egressos da UAB permanece atuando em seus municípios de origem, suprindo a carência histórica de professores licenciados na educação básica pública. Além disso, a UAB promoveu uma profícua oxigenação nas próprias universidades parceiras, induzindo a inovação tecnológica e metodológica nos cursos presenciais dessas instituições.

9. Perspectivas futuras: renovação e aprofundamento

Projetando os próximos anos, a dimensão pedagógica da UAB depara-se com a necessidade de constante atualização diante das transformações digitais e sociais:

- **Incorporação de Metodologias Ativas e Recursos Educacionais Abertos (REA):** Superar modelos instrucionais focados na mera leitura de PDF, promovendo a gamificação, a aprendizagem baseada em projetos e o desenvolvimento de recursos interativos.
- **Fortalecimento da Extensão Universitária na EaD:** Integrar de forma curricular e efetiva a extensão universitária nos cursos a distância, garantindo que a produção acadêmica retorne diretamente como benefício social para as comunidades dos polos.
- **Inteligência Artificial e Personalização da Aprendizagem:** Utilizar ferramentas de inteligência analítica para identificar antecipadamente dificuldades de aprendizagem e adaptar as trajetórias pedagógicas sem perder a essência da mediação humana exercida pelos tutores.
- **Valorização da Carreira e do Papel dos Tutores:** Avançar no reconhecimento institucional e na estabilidade profissional das equipes de tutoria, elemento chave para a consolidação da qualidade da mediação pedagógica.

10. Considerações finais

A trajetória de vinte anos da Universidade Aberta do Brasil comprova que a Educação a Distância, quando planejada com rigor acadêmico, financiamento público e compromisso social, constitui uma ferramenta indispensável para a democratização do conhecimento. A UAB demonstrou que é possível expandir o ensino superior sem abrir mão da qualidade e da profundidade reflexiva.

A dimensão pedagógica edificada pelo Sistema UAB caracteriza-se pelo cuidado didático na elaboração dos materiais, pela riqueza da docência compartilhada entre professores e tutores, pelo papel acolhedor do Polo de Apoio Presencial e pela constante busca de articulação entre a teoria acadêmica e a práxis territorial. Ao formar milhares de profissionais e cidadãos nos recônditos do país, a UAB não apenas distribuiu diplomas, mas fortaleceu a autonomia dos sujeitos e contribuiu decisivamente para a redução das desigualdades educacionais brasileiras.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, quanto à oferta de educação a distância por instituições de educação superior. Brasília, DF, 2025.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Referência da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2007.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 25/2023 – Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2023. Atualizado em 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria CAPES nº 309, de 27 de setembro de 2024**. Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2024. Atualizada pela Portaria CAPES nº 124, de 20 de março de 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programas, projetos e ações 2025: Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Atualizado em 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mantenedores de Polos UAB**. Brasília, DF: CAPES, 2026. Atualizado em 24 mar. 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Normativos UAB**. Brasília, DF: CAPES, 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **UAB completa 20 anos ampliando o acesso à educação superior pública em todo o país**. Brasília, DF: CAPES, 26 jun. 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Universidade Aberta do Brasil fortalece polos no Ceará com entrega de computadores**. Brasília, DF: CAPES, 11 jun. 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ofertar cursos superiores na modalidade a distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Atualizado em 21 jan. 2026.

CARVALHO, M. M. de. **Universidade Aberta do Brasil na UFC: história, memória e acesso à educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES UAB IPES; FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB POLOS; CAPES. **Edital de Chamada Pública nº 01/2026: seleção de capítulos para composição de e-book comemorativo: 20 anos da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF, 2026.

GUIETTI, S. A.; COSTA, M. L. F. Análise dos efeitos da política Sistema Universidade Aberta do Brasil na perspectiva dos egressos. *Revista Educ@*, v. 12, n. 3, 2019.

LOPES, J. M. S. **A UAB como política pública de interiorização do ensino superior: o caso de um polo presencial no interior do Ceará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, M. R. P. da. Estágios supervisionados na Licenciatura em Biologia a distância: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, v. 9, n. 2, p. 112-130, 2014.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à educação a distância**. Fortaleza: RDS Editora, 2010.

2. A formação continuada no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): um olhar sobre a prática destinada aos professores formadores e tutores da Universidade Estadual do Ceará inseridos na oferta

Germania Kelly Furtado Ferreira[5]

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o desempenho e as práticas de formação de professores formadores e tutores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), articulando revisão teórica e dados institucionais da Universidade Estadual do Ceará (Uece). A fundamentação teórica recupera o histórico e o marco legal da UAB, a categoria da polidocência e a literatura sobre desempenho, atribuições e formação continuada de professores formadores e tutores, evidenciando uma tensão entre o reconhecimento formal dessa formação e sua fragilidade prática. A partir de dados institucionais de 52 turmas ofertadas pela UAB/Uece entre 2016 e 2025 (5.707 inscrições e 1.716 certificados), o estudo distingue a formação de ingresso, vinculada a chamadas públicas de seleção, da formação continuada dos profissionais já em exercício, mostrando que a primeira concentra a maior parte da oferta e apresenta taxas de conclusão decrescentes, enquanto a segunda permanece pontual, como ilustra o caso de 2026, quando apenas uma de cinco ações de formação continuada planejadas havia sido realizada até o momento. Os resultados sugerem que o principal desafio da UAB/Uece não é a ausência de iniciativas formativas, mas a descontinuidade entre planejamento e execução, reforçando a necessidade de política institucional permanente de formação continuada e de monitoramento sistemático por parte da gestão.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil.

1. Introdução

A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, sobretudo a partir da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), impôs à formação de professores um conjunto de exigências que extrapola o debate, já consolidado na literatura, sobre a formação inicial e continuada para o exercício do magistério na educação básica presencial, bem como a formação para a docência no ensino superior. Se, por um lado, a formação docente tradicionalmente se organiza em torno da relação entre um único professor e

[5] Doutora em Educação, professora da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, integra a equipe multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará.

sua turma, fisicamente situada numa sala de aula, por outro, a docência na modalidade a distância reconfigura essa relação, distribuindo as funções de ensino entre diferentes sujeitos, como professores formadores, professores conteudistas, tutores presenciais e tutores a distância, que atuam de forma articulada e, não raro, dispersa geograficamente. Compreender o desempenho e as práticas desenvolvidas por esses profissionais no âmbito do sistema UAB constitui, portanto, tarefa teórica anterior e necessária à análise de qualquer conjunto de dados institucionais sobre as ações de formação continuada promovidas por uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), como é o caso da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

O presente estudo bibliográfico tem como propósito reunir e articular contribuições teóricas já consolidadas sobre o foco no desempenho e nas práticas de Educação a Distância desenvolvidas pelos professores formadores e tutores vinculados ao sistema UAB, de modo a oferecer o contexto necessário à posterior apresentação e discussão dos dados internos que registram as ações formativas promovidas pela UAB/Uece. Para tanto, recupera-se, num primeiro momento, o histórico e o marco legal que sustentam o Sistema Universidade Aberta do Brasil; em seguida, discute-se a categoria da polidocência como chave de leitura para o trabalho pedagógico distribuído entre os múltiplos sujeitos da EaD; na sequência, aprofunda-se a reflexão sobre as atribuições, o desempenho e a identidade profissional de professores formadores e tutores; e, por fim, examinam-se as concepções, as iniciativas e os desafios que atravessam a formação continuada desses profissionais, sobretudo quando o horizonte é a implementação e a sustentação de licenciaturas ofertadas na modalidade a distância.

2. O Sistema Universidade Aberta do Brasil: histórico, legislação e objetivos institucionais

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, após um primeiro edital de seleção de polos de apoio presencial lançado ainda em 2005, consolidando uma política pública de expansão do ensino superior que já vinha sendo gestada desde o final da década anterior. Segundo o próprio texto legal,

> Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Brasil, 2006, Art. 1º).

Dentre os objetivos elencados no parágrafo único do referido artigo, o primeiro deles evidencia, de forma direta, a centralidade da formação docente no projeto da UAB: "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (Brasil, 2006, Art. 1º, inciso I). Os incisos seguintes

reforçam esse propósito ao determinar que o sistema deve "ampliar o acesso à educação superior pública" (inciso IV), reduzir as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do país (inciso V) e "estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância" (inciso VI), fomentando, ainda, o desenvolvimento institucional e a pesquisa em metodologias apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (inciso VII).

Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o sistema UAB reúne atualmente mais de uma centena de instituições públicas de ensino superior e polos de apoio presencial distribuídos por centenas de municípios brasileiros, configurando uma rede que, do ponto de vista da governança, se organiza em torno de três instâncias articuladas: o governo federal, responsável pelo financiamento e pela avaliação da política; as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), responsáveis pela oferta dos cursos e pela produção dos materiais didáticos; e os estados e municípios, responsáveis pela manutenção física dos polos. Essa arquitetura tripartite, ainda que tenha permitido uma capilaridade inédita da oferta de ensino superior público no interior do país, também produziu um cenário de complexidade organizacional cujos efeitos recaem, em grande medida, sobre o cotidiano de trabalho dos professores formadores e dos tutores — sujeitos que, no interior de cada instituição, respondem operacionalmente pela tradução da política em prática pedagógica.

No caso específico da oferta da UAB realizada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), segue uma cronologia acompanhada de alguns números que contribuem no entendimento da dimensão da UAB da Uece no Ceará:

2006 — chegada da Universidade Aberta do Brasil ao Ceará, com um projeto piloto do curso superior de Administração na modalidade a distância, ofertado em diversos municípios.

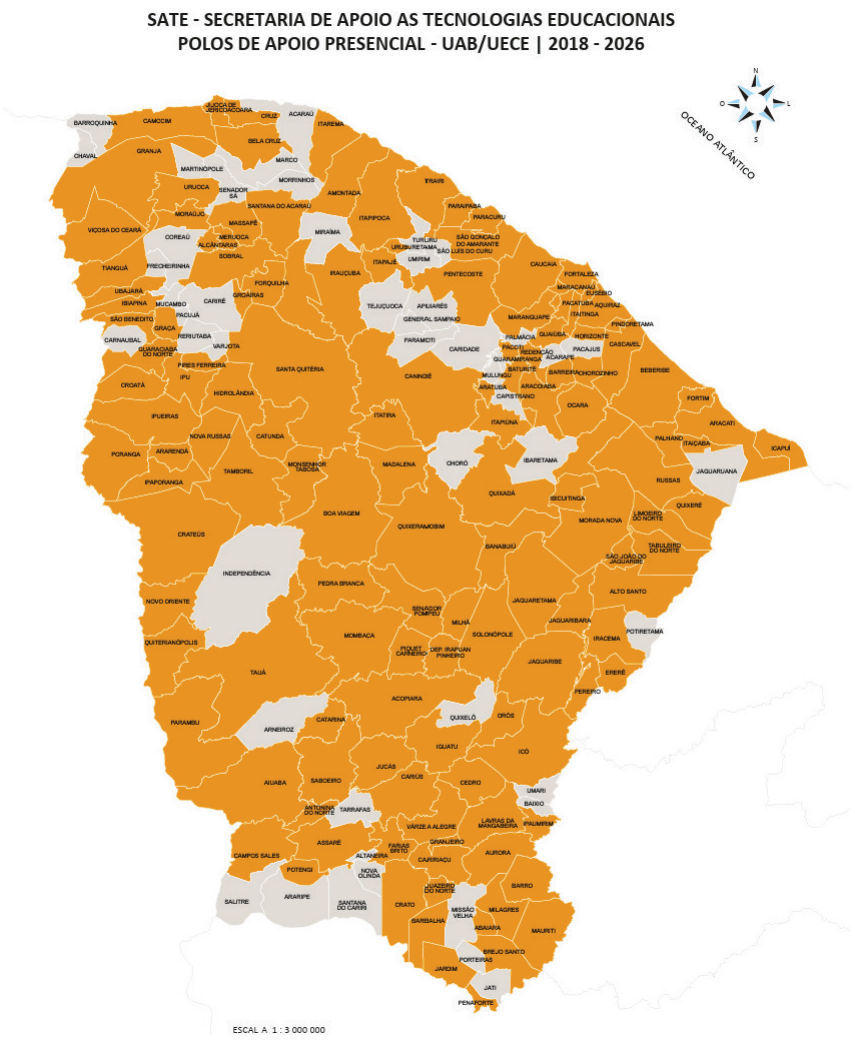
2006 a 2016 — expansão progressiva de polos e cursos no estado, acompanhando o crescimento nacional do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800/2006.

2017 — promulgação da Lei Estadual nº 16.316, de 14 de agosto de 2017, que formaliza a implantação do Sistema UAB no âmbito do Ceará, atribuindo à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (Secitece) a gestão estadual do programa, a manutenção dos polos de apoio presencial e a celebração de acordos com as IPES parceiras.

2024 — lançamento de 18.430 novas vagas em cursos EaD da UAB no estado (11.090 na graduação e 7.010 na pós-graduação lato sensu), ofertadas em conjunto por seis IPES: UECE, IFCE, Unilab, UFCA, UVA e Urca.

2025 — o estado contava com 66 polos UAB em funcionamento, com planejamento de 38 novos polos e meta de atingir 153 polos, de modo a atender aos 184 municípios cearenses.

2026 — a UAB completa 20 anos de atuação no Ceará; segundo dado mais recente localizado, 137 polos UAB estão criados em 135 municípios.



3. A polidocência: múltiplos sujeitos e a organização do trabalho pedagógico na EaD

A literatura que se debruça sobre o trabalho docente na EaD tem se apropriado, de forma cada vez mais recorrente, do conceito de polidocência, cunhado por Daniel Mill para nomear a natureza coletiva e distribuída do trabalho pedagógico nessa modalidade. Segundo o autor, apud Leme, Nazário e Vizentim (2018, p. 25), há "um 'trabalhador coletivo' exercendo as atividades do trabalhador-professor", de modo que, diferentemente do que ocorre no ensino presencial, "não existe a opção de um único profissional realizar toda a" aula (Mill *apud* Leme; Nazário; Vizentim, 2018, p. 25). Ainda segundo o mesmo referencial, entende-se por polidocência justamente "esse conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância" (Mill *apud* Leme; Nazário; Vizentim, 2018, p. 27-28).

Essa fragmentação/distribuição do trabalho docente materializa-se, no sistema UAB, numa divisão de funções que inclui o professor conteudista ou professor autor, responsável pela elaboração dos materiais didáticos; o professor formador, ao qual cabe a gestão pedagógica da disciplina e a orientação dos tutores; o tutor a distância, responsável pela mediação virtual da aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e o tutor presencial, encarregado do acompanhamento dos estudantes no polo de apoio presencial. Tal arranjo, se de um lado viabiliza a oferta de cursos em larga escala e em contextos geograficamente dispersos, de outro impõe desafios de coordenação, comunicação e formação que não encontram paralelo direto na docência presencial tradicional.

No caso específico da Pedagogia ofertada pela UAB/Uece, Rocha (2018, p. 37) descreve que "o professor formador da UAB, além dos encontros presenciais, estudo dos módulos, conta ainda como outra ferramenta pedagógica o AVA/Moodle", e que "esses docentes se deslocam aos Polos de apoio presencial e lá realizam encontros com a turma". Essa dupla inserção do professor formador — simultaneamente vinculado à sede acadêmica da universidade e aos polos espalhados pelo território — evidencia a especificidade do exercício docente nesse contexto, que não se resume à transposição de práticas da sala de aula presencial para o ambiente virtual, mas configura, segundo a autora, "um processo contínuo de construção da identidade docente" (Rocha, 2018, p. 29).

4. O professor formador e o tutor na UAB: atribuições, desempenho e identidade docente

Quanto ao desempenho do tutor, entendido aqui não apenas como cumprimento de atribuições contratuais, mas como o conjunto de práticas que sustentam a permanência e a aprendizagem do estudante a distância, Bezerra e Carvalho (2011, p. 246) esclarecem que "o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando" o processo formativo. As autoras reforçam que "a tutoria desempenha ações educativas" (Bezerra; Carvalho, 2011, p. 247) e que, nesse sentido, "o tutor constitui um elemento dinâmico e essencial no processo de ensino e de aprendizagem" (Bezerra; Carvalho, 2011, p. 254), sendo responsável por garantir "a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema" (Bezerra; Carvalho, 2011, p. 253). Entrevistas realizadas pelas autoras com tutores em exercício captam, na fala dos próprios sujeitos, a dimensão relacional e afetiva dessa atuação, como se observa no depoimento a seguir: "É a gente que está ali, marcando com o aluno, quando ele desestimula é a gente que está ali" (Bezerra; Carvalho, 2011, p. 250).

Esse retrato de proximidade e mediação contínua contrasta, contudo, com o quadro mais amplo de precarização identificado em pesquisas de maior fôlego sobre a tutoria no sistema UAB. Veloso e Mill (2020), ao analisarem dados coletados junto a 677 docentes atuantes em cursos da UAB — tutores presenciais e virtuais — por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, defendem que a tutoria deve ser reconhecida como uma

atividade docente de pleno direito, alertando, contudo, para a necessidade de melhores condições de trabalho para os tutores, em face da importância desses profissionais para o funcionamento do sistema (Veloso; Mill, 2020). O reconhecimento da tutoria como atividade docente — e não como função meramente auxiliar ou administrativa — tem, portanto, implicações diretas sobre o desempenho desses profissionais e sobre as políticas de formação continuada a eles direcionadas.

Sob a ótica do professor formador, Nunes e Sales (2013, p. 760) situam o problema em termos ainda mais diretos ao afirmarem que "uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino". Ao investigarem justamente o curso de Pedagogia da UAB/Uece, os autores constatam que muitos docentes que ali atuam se veem diante de uma reconfiguração radical de sua prática, tornando-se, independentemente do tempo de carreira que já possuam na docência presencial, "um professor principiante na EaD" (Nunes; Sales, 2013, p. 761) quando assumem a função. Essa condição de principiante — marcada pela necessidade de apropriação de saberes específicos da modalidade, que vão da gestão do AVA à mediação pedagógica a distância — impõe ao professor formador "necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino" (Nunes; Sales, 2013, p. 769).

5. Formação continuada de professores formadores e tutores: concepções, iniciativas e desafios

Se a formação continuada de professores da educação básica já constitui, como amplamente discutido na literatura, um campo tensionado por diferentes concepções que transitam do modelo clássico, centrado na transmissão de conteúdos produzidos fora do contexto escolar, ao modelo prático-reflexivo e ao modelo emancipatório-político. No caso da EaD esse campo se complexifica ainda mais, na medida em que a própria modalidade constitui, ela mesma, objeto e meio da formação. Formar para atuar em EaD significa, ao mesmo tempo, capacitar o profissional a compreender criticamente essa modalidade e desenvolver nele as competências técnicas e pedagógicas necessárias ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, à produção de materiais didáticos multimidiáticos e à mediação da aprendizagem a distância.

É justamente na lacuna entre essas duas dimensões (a compreensão crítica da modalidade e o domínio técnico-pedagógico de suas ferramentas) que a literatura tem localizado um dos principais desafios da formação continuada de professores formadores e tutores. Nunes e Sales (2013, p. 757), ao avaliarem a formação oferecida aos docentes do curso de Pedagogia da UAB/Uece, concluem, sem meios-termos, que "a formação para a EaD oferecida pela UAB/Uece não atende plenamente as necessidades formativas dos docentes", acrescentando que, mesmo diante da consolidação institucional do curso, "ainda há um grande número de docentes sem formação específica em EaD para atuar

no curso" (Nunes; Sales, 2013, p. 757). Rocha (2018, p. 36), em estudo posterior sobre a mesma instituição, corrobora esse diagnóstico ao identificar que "os docentes apresentam resistência e fragilidade na formação para o trato na modalidade e suas tecnologias", apontando ainda que as condições precárias de trabalho nos polos e no ambiente virtual constituem "elementos limitadores da prática" docente.

Tais achados não devem, contudo, ser lidos como uma crítica ao mérito individual dos professores formadores e tutores, mas como evidência de uma lacuna estrutural na política de formação continuada que sustenta o sistema UAB. Rocha (2018, p. 36) é explícita nesse sentido ao defender que "a formação do professor deve estar desenhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo", reposicionando a formação continuada não como evento pontual e compensatório, mas como dimensão constitutiva e permanente da profissionalização docente em EaD. Essa perspectiva dialoga diretamente com a constatação da autora de que "a qualificação profissional é posta no âmbito individual" (Rocha, 2018, p. 34), ou seja, de que, na ausência de políticas institucionais consistentes de formação continuada, recai sobre o próprio professor formador e sobre o próprio tutor o ônus de se qualificarem para uma modalidade de ensino cujas exigências, muitas vezes, extrapolam sua formação inicial.

Experiências institucionais de enfrentamento desse desafio têm buscado, ainda que de forma menor, consolidar espaços formativos voltados especificamente à docência em EaD. Pimentel *et al*. (2018, p. 642), ao relatarem a experiência da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), destacam que o próprio Decreto nº 5.800/2006 "elenca como sendo o primeiro objetivo da UAB a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica", reafirmando o compromisso legal do sistema com essa agenda, e relatam que, no âmbito da instituição pesquisada, reconheceu-se a importância de "intensificar os cursos de Aperfeiçoamento para a Docência em Tutoria" (Pimentel *et al*., 2018, p. 652), como resposta institucional direta às fragilidades formativas identificadas entre os tutores.

Esse conjunto de estudos, situados em diferentes instituições e períodos, mas convergentes em seus achados, permite delinear um quadro no qual a formação continuada de professores formadores e tutores do sistema UAB ainda navega entre o reconhecimento formal, expresso na legislação e nos discursos institucionais, e a fragilidade prática, expressa na insuficiência de programas sistemáticos, na precariedade das condições de trabalho e na sobrecarga de responsabilidades atribuídas a esses profissionais. Compreender esse quadro teórico constitui, portanto, o horizonte necessário para a leitura dos dados internos que registram as ações de formação continuada promovidas pela UAB/Uece, cuja apresentação e análise integram a próxima seção deste trabalho, buscando identificar em que medida as iniciativas empreendidas pela instituição dialogam com os desafios aqui sistematizados.

6. A formação de ingresso e a formação continuada na UAB/Uece: apresentação e análise dos dados institucionais

Com base no quadro teórico sistematizado nas seções anteriores, apresenta-se, nesta seção, um levantamento das ações de formação promovidas pela UAB/Uece, extraído da base institucional de registro de turmas e certificação (Consulta Formação, 2026). O levantamento reúne 52 turmas ofertadas entre 2016 e 2025, totalizando 5.707 inscrições e 1.716 certificados de conclusão emitidos, o que corresponde a uma taxa de conclusão média de 30,1% no período.

Cumpre esclarecer, de início, que esse conjunto de turmas corresponde, em sua quase totalidade, a ações de formação de ingresso, sendo cursos vinculados a chamadas públicas de seleção de professores formadores e tutores, ofertados aos candidatos aprovados como condição de habilitação para o exercício da função. Trata-se, portanto, de uma formação inicial e pontual, associada ao momento de entrada do profissional no sistema UAB/Uece, distinta da formação continuada dos que já se encontram em exercício, tratada na subseção 6.2.

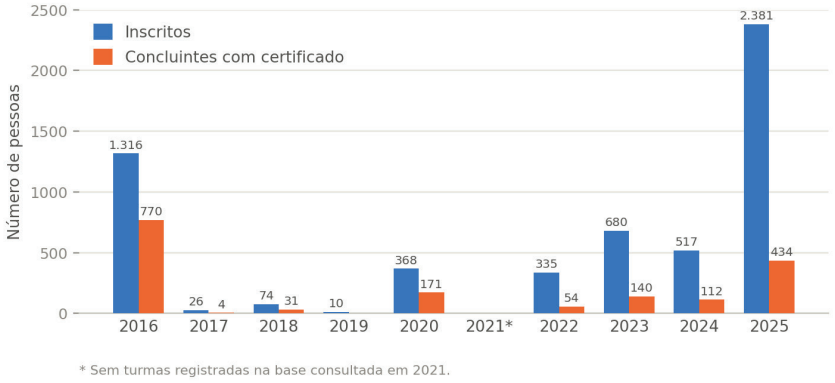
6.1. A formação de ingresso em números

Tabela 1 – Ações de formação continuada promovidas pela UAB/Uece, por ano (2016–2025)

Ano	Nº de turmas	Inscritos	Concluintes c/ certificado	Taxa de conclusão
2016	9	1.316	770	58,5%
2017	2	26	4	15,4%
2018	5	74	31	41,9%
2019	1	10	0	0,0%
2020	8	368	171	46,5%
2021	–*	–*	–*	–*
2022	8	335	54	16,1%
2023	8	680	140	20,6%
2024	3	517	112	21,7%
2025	8	2.381	434	18,2%
Total	52	5.707	1.716	30,1%

* Sem turmas registradas na base consultada em 2021. Fonte: elaborada pelas autoras/autores a partir de dados institucionais da UAB/UECE (Consulta Formação, 2026).

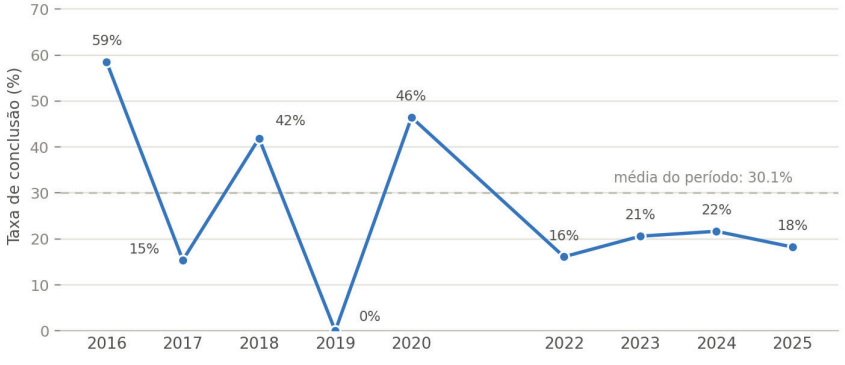
Figura 1 – Inscrições e conclusões nas ações de formação continuada promovidas pela UAB/UECE (2016–2025)



Fonte: elaborada pelas autoras a partir de dados institucionais da UAB/UECE (Consulta Formação, 2026).

O primeiro aspecto que a série histórica evidencia é o crescimento expressivo da escala das ações de formação de ingresso, sobretudo a partir de 2022 e, de forma acentuada, em 2025, ano em que as inscrições (2.381) superam em mais do dobro qualquer outro ano do período. Esse movimento é coerente com a expansão institucional descrita na cronologia da UAB/Uece apresentada na seção 2: o lançamento de 18.430 novas vagas em cursos EaD em 2024 e o planejamento, para 2025, de ampliação de 66 para 153 polos de apoio presencial no Ceará. A leitura conjunta desses dados sugere que a instituição vem aplicando, também na seleção e habilitação de seus quadros docentes, o mesmo movimento de interiorização e ampliação de acesso que orienta, desde o Decreto nº 5.800/2006, a própria política do Sistema UAB (Brasil, 2006, Art. 1º).

Figura 2 – Taxa de conclusão nas ações de formação continuada da UAB/UECE, por ano (2016–2025)

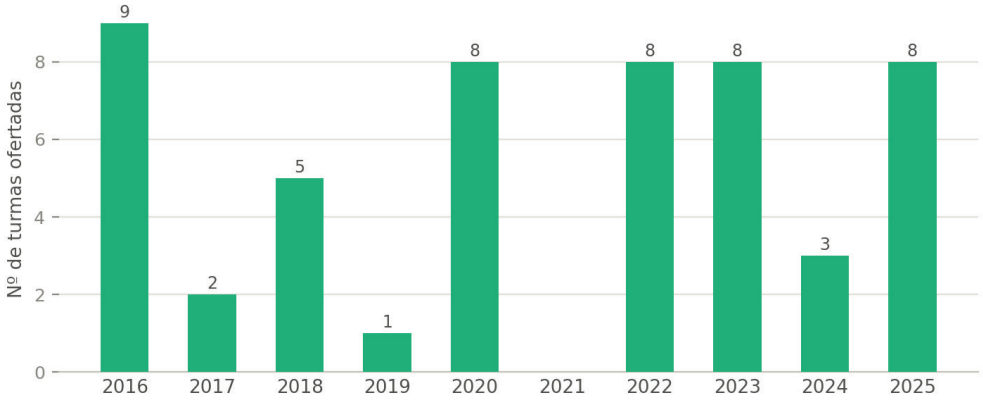


Fonte: elaborada pelas autoras/autores a partir de dados institucionais da UAB/UECE (Consulta Formação, 2026).

O crescimento em volume, contudo, não é acompanhado por crescimento proporcional na conclusão: a taxa cai de 58,5% em 2016 para patamares entre 16% e 22% nos

anos mais recentes (2022–2025), com média de 30,1% no período completo. O caso de 2025 é ilustrativo: a "Chamada Pública 02/2025" concentrou sozinha 1.190 das 2.381 inscrições do ano, mas registrou apenas 1 concluinte (0,08%), resultado que contrasta com os 37,5% da "Chamada Pública 01/2025" e que, por si só, reduz de forma substancial a taxa agregada do ano. Esse descompasso entre acesso e conclusão dialoga com o diagnóstico de Nunes e Sales (2013, p. 757), no qual compreende que "a formação para a EaD oferecida pela UAB/Uece não atende plenamente as necessidades formativas dos docentes" — e de Rocha (2018, p. 34), para quem "a qualificação profissional é posta no âmbito individual": o esforço institucional de ampliar o acesso à formação de ingresso parece não vir acompanhado, na mesma proporção, de condições que sustentem a permanência e a conclusão dos cursistas.

Figura 3 – Turmas de formação continuada ofertadas pela UAB/Uece, por ano (2016–2025)



Fonte: elaborada pelas autoras/autores a partir de dados institucionais da UAB/UECE (Consulta Formação, 2026).

A distribuição das turmas reforça essa leitura: em vez de oferta contínua, observa-se um padrão concentrado em episódios pontuais vinculados a chamadas públicas específicas, com anos de oferta mínima (2017 e 2019) e um hiato completo em 2021, a verificar se lacuna de registro ou pausa efetiva, possivelmente ligada à reorganização institucional no contexto da pandemia de covid-19. Esse padrão é o que Rocha (2018, p. 36) problematiza ao defender que a formação deve ter, desde a formação inicial, "o princípio de um processo contínuo", e não se limitar a "evento pontual e compensatório". Diagnóstico que, como se verá a seguir, se estende também à formação continuada dos profissionais já em exercício.

6.2. Da formação de ingresso à formação continuada dos profissionais em exercício

Se a formação de ingresso concentra o maior volume de turmas e inscrições no período analisado, o mesmo não se pode dizer da formação continuada dos profissionais que

já integram os quadros da UAB/Uece (professores formadores, tutores e coordenadores de curso). Diferentemente da formação de ingresso, de caráter obrigatório e vinculada a editais específicos, essa formação tem sido realizada de forma pontual, sem a mesma regularidade, o que exige maior atenção da gestão. O ano de 2026 ilustra o desafio: a gestão elaborou, para os profissionais que atuam no sistema UAB, um plano de formação continuada com cinco ações em EaD, sendo eles: Sistemas da UECE aplicados à Gestão Acadêmica (20h), Inteligência Artificial na Educação (30h), Avaliação de Desempenho dos Estudantes na EaD (40h), Curricularização da Extensão na EaD (30h) e Capacitação para Assistente à Docência na UAB (80h) —, com calendário distribuído ao longo do ano (UAB/Uece, Plano de Formação Continuada para Coordenadores de Cursos, 2026).

Passados mais de sete meses de 2026, contudo, apenas a terceira dessas ações — "Avaliação de Desempenho dos Estudantes na EaD" — havia sido efetivamente realizada, entre maio e julho, reunindo 175 inscritos e 111 concluintes (63% dos inscritos e 93% dos que acessaram o curso) (UAB/Uece, Relatório Analítico da Avaliação do Curso, 2026): apenas 20% do plano cumprido até o momento da elaboração deste estudo. O resultado expressivo dessa única ação, superior às taxas de conclusão discutidas na subseção 6.1, sugere que o desafio não está na qualidade das ações quando realizadas, mas na irregularidade de sua oferta — o que quantifica, para 2026, o que a literatura já apontava: a formação continuada ainda depende mais da iniciativa pontual do que de política institucional sistemática (Rocha, 2018; Nunes; Sales, 2013).

7. Considerações finais

O percurso teórico e empírico deste estudo permite algumas considerações finais. A revisão de literatura evidenciou que o trabalho docente no sistema UAB se organiza sob a lógica da polidocência (Mill, 2014), e que a formação continuada de professores formadores, tutores e coordenadores de curso é reiteradamente apontada por Nunes e Sales (2013), Rocha (2018), Veloso e Mill (2020) e Pimentel *et al.* (2018) como um campo tensionado entre o reconhecimento formal, expresso na legislação desde o Decreto nº 5.800/2006, e a fragilidade de sua efetivação prática.

Os dados institucionais da UAB/Uece examinados na seção 6 confirmam esse diagnóstico e acrescentam-lhe uma distinção relevante: a formação de ingresso, vinculada às chamadas públicas de seleção, concentra o maior volume de ações, mas apresenta taxas de conclusão em queda; já a formação continuada dos profissionais em exercício, como demonstra o caso de 2026, permanece pontual e aquém do próprio planejamento institucional. O desafio, portanto, não está na ausência de iniciativas, mas na descontinuidade entre o que é formalmente planejado e o que é efetivamente sustentado ao longo do tempo, o que reforça a recomendação da literatura de tratar a formação continuada como política institucional permanente, e não como evento pontual (Rocha, 2018), de-

mandando da gestão da UAB/Uece monitoramento sistemático da execução de seus próprios planos formativos.

Referências

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MIOTA, Fabiana Maris Versuti Silva Corrêa; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 245-256.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jun. 2006.

LEME, Helena Gordon Silva; NAZÁRIO, Kenia Rosa de Paula; VIZENTIM, Rosimeire Moreira. Facilitando a vida do facilitador: a polidocência na elaboração de cursos online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, [s.l.]. **Anais [...]**. São Paulo: ABED, 2018.

MILL, Daniel (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, jul./set. 2013.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva; OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva. Ações de extensão na educação a distância: a experiência de implementação numa universidade pública. **Revista EmRede**, v. 5, n. 3, 2018.

ROCHA, Silviane da Silva. **Docência em EaD**: práticas pedagógicas do professor formador no curso de Pedagogia UAB/UECE. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, jan./dez. 2020.

3. A tutoria presencial e sua sistematização no estado de Pernambuco: reflexões sobre práticas e desafios na EaD

José Wantuir Queiroz de Almeida[6]
Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho[7]

Resumo

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se no Brasil como uma política pública de expansão do acesso ao ensino superior, tendo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) papel estratégico nesse processo. Nesse contexto, a Tutoria Presencial constitui elemento central, atuando como elo entre estudantes e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Este artigo tem como objetivo analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a experiência de sistematização realizada no Estado de Pernambuco, destacando contribuições para a permanência e a qualidade na EaD. O procedimento metodológico é qualitativo através da análise documental entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB. Os resultados apontam que, enquanto a Tutoria Presencial envolve funções pedagógicas, administrativas e de mediação sociocognitiva, a sistematização pernambucana inovou ao instituir instrumentos de monitoramento como checklists, relatórios e procedimentos de busca ativa, permitindo maior acompanhamento da trajetória do estudante e mensurando a atividade do Tutor Presencial, indicativo importante para a avaliação de sua ação. Conclui-se que a experiência de Pernambuco reforça a importância da Tutoria Presencial na redução da evasão e no fortalecimento da EaD pública, ficando claro que sua função vai além de um simples apoio operacional, além de possibilitar a criação de parâmetros sobre atuação do Tutor Presencial na execução de suas atribuições, em relação à permanência e suporte aos estudantes.

Palavras-chave: tutoria presencial; educação a distância; combate à evasão.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) no Brasil expandiu-se e se consolidou como uma modalidade de ensino superior, especialmente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB, em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), estados e municípios,

[6] Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco
[7] Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco

se engajou na busca de interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, democratizando o acesso ao ensino superior e como um mecanismo de alcançar as Metas 12, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Nesse contexto, os Polos de Apoio Presencial se estabeleceram como um braço operacional das IPES, sendo o local onde os estudantes têm acesso a atividades essenciais como biblioteca, laboratórios e aulas presenciais. Uma figura profissional que se destaca nesses polos é o Tutor Presencial, cuja atuação tem se mostrado fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, que, em particular, atua nos Polos EaD UAB como um mediador pedagógico, apoio administrativo e referência socioafetiva para os estudantes, aproximando-os das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

No estado de Pernambuco, propôs-se um modelo sistematizado de monitoramento e acompanhamento das ações da Tutoria, com vistas à redução da evasão e à qualidade. Diante desse cenário, este artigo objetiva analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a sistematização da Tutoria realizada em Pernambuco, destacando suas contribuições para a permanência e a qualidade da EaD pública, tendo como procedimento metodológico de forma qualitativa através da análise documental com a associação entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB.

O artigo está dividido nas seguintes seções: primeiro, a Tutoria Presencial é discutida, seguida pela Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial. Logo após, são apresentados os procedimentos metodológicos, os resultados e análises e, por fim, as considerações.

Tutoria Presencial

A figura do Tutor Presencial vem se moldando a partir da criação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB, configurando-se como peça-chave no suporte aos estudantes. Diferentes normativas da CAPES como a Portaria nº 183/2016, a Portaria nº 15/2017 e a Instrução Normativa nº 2/2017 detalham suas atribuições. Tendo assim, na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, presente no Anexo VII da Portaria CAPES nº 183/2016, as atribuições que incluem:

> mediar a comunicação entre professores e cursistas, acompanhar atividades conforme cronograma, apoiar no desenvolvimento de atividades docentes, manter contato regular com os estudantes, elaborar relatórios mensais e apoiar operacionalmente atividades presenciais (Brasil, 2016).

Mais do que executar tarefas administrativas, o Tutor Presencial desempenha papel pedagógico essencial, conforme Martins (2003. p. 7), em seu material intitulado "Teoria e prática tutorial e Educação a Distância", remete que a figura do Tutor, descreve

a outras nomenclaturas tais como, orientador acadêmico, facilitador, admitindo-se, porém, a base das atividades desempenhadas, pois ele orienta, estimula e provoca o estudante a construir conhecimento de forma autônoma, mediando relações entre material didático, professores-formadores e cursistas. Trata-se, portanto, de um profissional que atua na dimensão cognitiva, afetiva e social do processo educativo, fortalecendo vínculos e prevenindo situações de evasão. Na literatura, conforme Martins (2003, p.12) a Tutoria é reconhecida como uma atividade docente, parte de uma rede de polidocência que sustenta a EaD.

O papel do Tutor na EaD é central para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, agindo como um guia que os orienta, estimula e provoca a construir seu próprio conhecimento. No âmbito do Sistema UAB, de acordo Almeida *et al.* (2023, p. 3) a Tutoria é dividida em duas categorias: a Tutoria Virtual, que acompanha os estudantes a distância por meio de tecnologias de informação e comunicação, e a Tutoria Presencial, que se encontra mais próxima dos estudantes nos Polos de apoio.

A pesquisa de Veloso e Mill (2020, p. 1) aponta que a Tutoria pode ser considerada uma atividade docente, apesar de que as condições de trabalho não condizem com a importância e complexidade de suas funções. O estudo de Bizarria *et al.* (2015, p. 11) destaca que o Tutor é relevante para a permanência do estudante, pois estabelece uma relação interpessoal e afetiva, acolhendo as especificidades dos estudantes.

Recentemente, com o Decreto nº 12.456, de 2025, e da Portaria MEC nº 506, de 2025, a função de Tutoria Presencial na Educação a Distância (EaD) é redefinida e assume uma nova nomenclatura e papel estratégico: o mediador pedagógico. Ao contrário do tutor, que agora possui uma função estritamente administrativa, o mediador pedagógico atua sob a supervisão do professor regente e é responsável pela mediação direta com os estudantes (Brasil, 2025). Assemelhando-se com as ações da Tutoria que vinham sendo vivenciadas, por essa razão, o termo Tutor utilizado nesse trabalho, tem referência antes do Decreto e da Portaria mencionados.

Portanto, conclui-se que a atuação da Tutoria Presencial ou Mediador Pedagógico vai além das atribuições formais, preenchendo uma lacuna na assistência estudantil nos Polos. As ações dos Tutores, de acordo Almeida et. al (2023, p. 13), buscam a aproximação com os estudantes, promovendo a equidade e a inclusão. O foco principal é auxiliar os estudantes em sua jornada acadêmica, especialmente em seus primeiros passos, com o uso de tecnologias como internet, computadores, celular e programas.

Sistematização da Tutoria em Pernambuco

O Estado de Pernambuco tem se destacado por iniciativas pioneiras de organização da Tutoria Presencial, conforme apresentada no material elaborado por Almeida et. al (2023) intitulado “Atribuições da Tutoria Presencial no âmbito dos Polos UAB no

Estado de Pernambuco", que apresenta relatos dos Coordenadores de Polos EaD UAB e Assistentes a Docência, e o material elaborado por Costa e Almeida (2023) com o título "Refletindo sobre a evasão na EaD: um estudo com Assistentes à Docência nos Polos EaD UAB de Pernambuco", estudo realizado com os Assistente à Docência em 2019, que apresenta um perfil e ações da Tutoria Presencial. A partir dessas publicações o Fórum Estadual dos Polos EaD UAB (FEPUAB/PE) em dezembro de 2023, estruturou um modelo de monitoramento sistematizado que busca fortalecer o acompanhamento dos estudantes e reduzir índices de evasão. Essa sistematização apoia-se em instrumentos claros e compartilhados entre Tutores, Assistentes à Docência e Coordenação de Polos.

Dentre eles, destacam-se: checklists semanais de tutoria; monitoramento de acesso ao AVA com protocolos de busca ativa em caso do último acesso seja superior a sete dias; relatórios semestrais por turma e consolidação de dados para avaliar indicadores e ajustar estratégias. Essa metodologia permitiu maior integração entre os diferentes agentes da Tutoria e contribuiu para personalizar o atendimento ao estudante, criando condições de intervenção precoce diante de sinais de risco de evasão. Mais do que uma prática administrativa, a sistematização configura-se como uma política pedagógica de acompanhamento, que reconhece o Tutor como protagonista no processo de permanência do estudante.

Além disso, a experiência pernambucana dialoga com os desafios nacionais apontados pelo MEC como a necessidade de institucionalizar políticas de acolhimento e monitoramento do Sistema UAB. Assim, Pernambuco oferece um modelo replicável para outros estados.

Dessa forma, a seguir apresentamos uma análise das ações previstas na Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial, em articulação com as atribuições descritas na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, ressaltando sua contribuição para a permanência dos estudantes e para a qualidade da Educação a Distância.

Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico adotado foi à análise documental, que, de acordo com Lima Junior *et. al* (2021, p.42), caracteriza-se pela utilização exclusiva de dados provenientes de documentos, visando extrair informações que possibilitem compreender determinado fenômeno. Trata-se de um procedimento que recorre a métodos e técnicas específicas de captação, compreensão e análise de um conjunto de documentos considerados como um banco de dados heterogêneo. Então, foi realizada a associação entre as atividades previstas no documento de Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial e as atribuições definidas para os Tutores Presenciais no âmbito do Sistema UAB.

Assim, a pesquisa tem caráter qualitativo, com base em Lüdke e André (1986, p. 38, *apud* Lima Junior *et al*., 2021 p. 40), segundo os quais a Análise Documental pode se configurar como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar informações obtidas por outros métodos, seja para revelar novos aspectos de um tema ou problema. Com isso, possibilita analisar as atribuições da Tutoria Presencial e discutir a sistematização da tutoria realizada em Pernambuco, destacando suas contribuições para a permanência e a qualidade da EaD pública.

Para isso, procedeu-se à leitura do material normativo, à identificação das atividades previstas (como checklists, relatórios, registros no AVA e busca ativa) e à sua posterior associação com as atribuições formais do Tutor, de forma a construir associações adequadas entre as dimensões pedagógicas, administrativas e de acompanhamento dos estudantes.

Salientamos que não é uma pesquisa bibliográfica, pois, conforme Lima Junior *et. al* (2021, p.42) os documentos utilizados numa pesquisa bibliográfica são documentos de domínio científico, que já tenham recebido tratamento analítico. No caso dessa pesquisa, os documentos analisados não apresentam um tratamento científico. Com isso, esse procedimento permitiu não apenas evidenciar a coerência entre normas e práticas, mas também interpretar criticamente o papel estratégico da Tutoria Presencial na EaD.

Checklist Tutoria

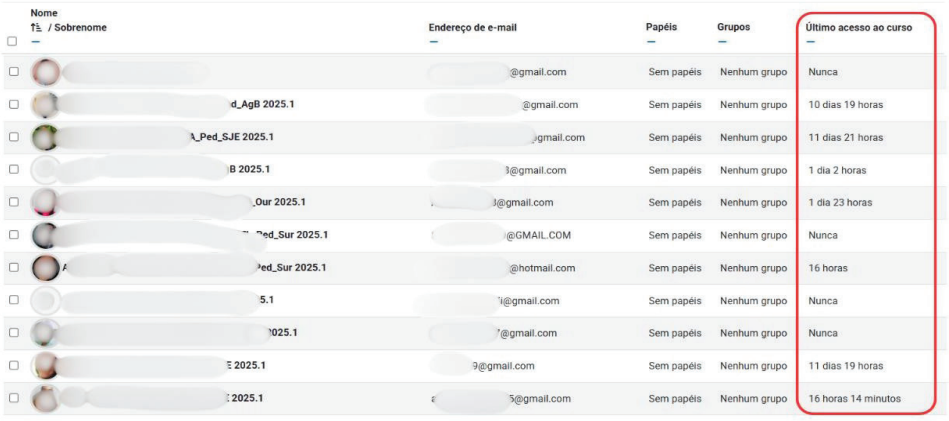
A função de registrar semanalmente as ações do Tutor, incluindo a divulgação dos horários de atendimento, a organização das atividades a serem realizadas pelos estudantes (agenda) e o monitoramento do acesso destes ao AVA, está diretamente relacionada às suas atribuições de mediar a comunicação entre professor e estudantes, acompanhar as atividades acadêmicas, assegurar a regularidade de acesso ao ambiente virtual e manter contato permanente com os estudantes para apoiar a realização das atividades.

O registro sistemático das ações do Tutor Presencial, embora contribua para organizar e tornar visível sua atuação, permitindo acompanhar a execução das tarefas e subsidiar estratégias de permanência e combate à evasão, por outro lado, tende a reduzir a complexidade do trabalho do Tutor a indicadores formais de desempenho, que nem sempre refletem a efetividade de sua mediação pedagógica e do apoio prestado aos estudantes. A centralidade dada a esse registro como mecanismo de avaliação pode reforçar uma lógica de controle e fiscalização, em detrimento de uma valorização qualitativa do papel do Tutor, que exige flexibilidade, escuta atenta e capacidade de articulação. Assim, ainda que o processo seja útil para a gestão e monitoramento, é preciso reconhecer seus limites e problematizar até que ponto ele de fato contribui para a melhoria da qualidade da EaD ou se apenas reforça uma prática avaliativa padronizada, distante da realidade cotidiana das necessidades dos estudantes e do trabalho docente ampliado.

Acompanhamento de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

O Tutor deve registrar os dias decorridos desde o último acesso dos estudantes em cada disciplina, informação presente no AVA, conforme figura 01 a seguir:

Figura 01 – Área do participante da disciplina no AVA e o dado do último acesso.



Nome / Sobrenome	Endereço de e-mail	Papéis	Grupos	Último acesso ao curso
	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
d_AgB 2025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	10 dias 19 horas
A_Ped_SJE 2025.1	gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	11 dias 21 horas
B 2025.1	3@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	1 dia 2 horas
Our 2025.1	3@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	1 dia 23 horas
ed_Sur 2025.1	@GMAIL.COM	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
ed_Sur 2025.1	@hotmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	16 horas
5.1	i@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
025.1	@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	Nunca
2025.1	9@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	11 dias 19 horas
2025.1	5@gmail.com	Sem papéis	Nenhum grupo	16 horas 14 minutos

Fonte: Adaptado do AVA de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) 2025.

Quando esse período ultrapassa sete dias, torna-se obrigatória a realização da busca ativa, por meio da qual o Tutor deve identificar possíveis causas da ausência e buscar estratégias para restabelecer o vínculo do estudante com o curso.

A execução dessa prática é frequentemente apresentada como fundamental no enfrentamento da evasão, uma vez que fornece um indicador objetivo para sinalizar estudantes em risco de abandono. Porém, não deve ser como uma única forma de acompanhamento, pelo simples critério de ausência superior a sete dias no AVA, pois corre o risco de reduzir a complexidade do processo de permanência estudantil a um dado quantitativo e superficial. A busca ativa, nesse formato, impõe ao Tutor uma função de vigilância constante, muitas vezes sem oferecer condições efetivas de apoio pedagógico ou institucional que respondam às múltiplas razões que levam o estudante a se afastar.

Registro da busca ativa

É o documento que o Tutor preenche para o Assistente à Docência. Ele detalha as dificuldades enfrentadas para entrar em contato com os estudantes que apresentam indicativos de evasão, as estratégias de contato utilizadas e as anotações sobre as causas do seu afastamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Com base nas informações do registro, o Assistente à Docência e o Tutor colaboram na elaboração de um plano de busca ativa com objetivo de que o estudante retome e/ou mantenha seu vínculo com a Instituição Pública de Ensino Superior (IPES).

A busca ativa é apresentada como parte da atribuição do Tutor de manter contato permanente com os estudantes e mediar suas atividades acadêmicas. Contudo, essa ação acaba sendo utilizada não apenas como estratégia de apoio ao estudante, mas também como critério de aferição do desempenho do próprio Tutor, vinculando-se diretamente à manutenção de sua bolsa. Tal lógica revela uma contradição: ao mesmo tempo em que se anuncia a busca ativa como um mecanismo pedagógico voltado à permanência dos estudantes, na prática, ela se transforma em um dispositivo de controle sobre o Tutor, submetendo sua atuação a métricas quantitativas baseadas no número de contatos ou de estudantes acompanhados.

Acompanhamento da Tutoria Presencial

O Assistente à Docência ou o Coordenador do Polo EaD é responsável por registrar e avaliar as atividades da Tutoria Presencial. Isso é feito por meio de um checklist, que detalha, por semana, as atividades previstas e os nomes dos Tutores.

O objetivo desse acompanhamento é avaliar continuamente a atuação da Tutoria Presencial, verificando se as seguintes ações foram realizadas:

- Divulgação do horário de atendimento: tanto presencial quanto online.
- Divulgação das atividades abertas: informar os estudantes sobre as tarefas e prazos na agenda do curso.
- Monitoramento do acesso ao AVA: registrar o tempo de acesso dos estudantes nas disciplinas.

Essa ação está diretamente ligada à função do Assistente à Docência de auxiliar e garantir a qualidade do trabalho da Tutoria Presencial no Polo.

Consolidação dos Dados da Tutoria Presencial

Essa ação permite analisar o desempenho dos Tutores Presenciais com base em indicadores e metas pré-estabelecidas. Com isso, é possível elaborar relatórios semestrais e obter dados para ações mais assertivas.

O objetivo principal é identificar quais Tutores ou cursos precisam de suporte adicional para executar as tarefas previstas na sistematização do monitoramento.

Este é um documento fundamental para priorizar as ações e avaliar o comprometimento de cada Tutor.

Relatórios Semestrais por Turma

Este documento compila e analisa os dados obtidos durante o monitoramento da Tutoria Presencial. O objetivo é compartilhar, com a Coordenação de Tutoria e de Curso,

o desempenho dos Tutores nas atividades propostas, bem como as ações de busca ativa realizadas para evitar a evasão de estudantes.

Além disso, o relatório facilita a comunicação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Ele serve como base para discutir e planejar futuras formações para os tutores, destacando tanto os pontos que precisam de melhoria quanto às ações bem-sucedidas.

Resultados e análise

A Sistematização do Monitoramento das Ações da Tutoria Presencial configura-se como uma estratégia essencial para o fortalecimento da Educação a Distância (EaD), sobretudo na prevenção da evasão estudantil e uma orientação na execução da atividade de Tutoria. O texto orientador elaborado pelo Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE) transforma as atribuições gerais do Tutor em instrumentos operacionais que possibilitam tanto o acompanhamento do desempenho do estudante quanto a avaliação da própria atuação da Tutoria.

Nesse sentido, observa-se que o monitoramento é construído a partir de uma lógica de instrumentalização das práticas de Tutoria, por meio de checklists, relatórios periódicos e registros sistemáticos. Tais dispositivos permitem transformar atribuições de mediar a comunicação entre professor e estudantes, acompanhar atividades, apoiar na avaliação e elaborar relatórios antes descritos de modo normativo e amplo, em ações mensuráveis e verificáveis. A padronização do acompanhamento, seja pelo registro de acessos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou pela elaboração de relatórios quinzenais e semestrais, contribui para o estabelecimento de indicadores concretos de desempenho.

Ao conseguir mensurar as Ações de Tutoria, podemos ter dados que vão auxiliar na objetividade da realização de busca ativa e na identificação das dificuldades dos estudantes. Essa ação confere materialidade à atribuição que o Tutor deve estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar suas atividades, ao mesmo tempo em que insere a Tutoria em uma lógica de responsabilização compartilhada com a gestão do curso. Costa e Almeida (2023, p. 11) apontam que a busca ativa e o atendimento humanizado constituem práticas eficazes para reduzir a evasão, reforçando o papel do Tutor como elo entre estudantes e instituições.

Então, em Pernambuco, foi estabelecida uma padronização para as ações da Tutoria Presencial em todos os 32 polos ativos em 2024. Essa iniciativa visa garantir que as atividades dos Tutores sejam uniformes e eficazes, ficando claro que a função do Tutor vai além de um simples apoio operacional. E possibilitou a criação de parâmetros sobre atuação da Tutoria Presencial em Pernambuco, na execução de suas atribuições, em relação à permanência e suporte aos estudantes.

Considerações finais

A Tutoria Presencial constitui elemento fundamental na mediação pedagógica, socioafetiva e administrativa dos Polos EaD do Sistema UAB. Sua relevância extrapola as atribuições formais, alcançando dimensões de acolhimento e permanência que são decisivas para a qualidade da EaD pública no Brasil. O caso de Pernambuco demonstra que a Sistematização e Monitoramento das Ações de Tutoria, por meio de checklists, monitoramentos, relatórios e busca ativa, contribui para reduzir a evasão, fortalecer vínculos e garantir maior efetividade no acompanhamento do estudante.

Portanto, com o Decreto nº 12.456, 19 de maio de 2025, e a Portaria MEC nº 506, 10 de julho de 2025, a função de Tutoria Presencial é redefinida para Mediador Pedagógico, com atribuições que incluem esclarecer dúvidas, contribuir para a interação docente-discente, acompanhar atividades presenciais e a distância, e realizar atendimentos nos polos. Fortalecendo a necessidade de instrumentos mensuráveis e de acompanhamento da execução de suas tarefas. Essa reestruturação demonstra que o sucesso da EaD não depende de um conceito genérico de tutoria, mas sim da valorização e da correta atribuição das responsabilidades pedagógicas ao mediador, que se torna a figura central para o engajamento, a permanência e o apoio acadêmico dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, José Wantuir Queiroz de. *et al*. **Atribuições da Tutoria Presencial no** âmbito dos Polos UAB no Estado de Pernambuco. In: 4º CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA., 2023, João Pessoa - PB. p.1-15.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; SILVA, Maria Aparecida da; TASSIGNY, Mônica Mota; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. **Papel do tutor no combate** à **evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior.** Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 20, n. 1, p. 84 102, jan./jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. LEI N° 13.005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Brasília- DF: Diário Oficial da União, ano 2014, 25 jun. 2014. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014. Acesso em: 2 ago. 2025

BRASIL, **Portaria CAPES nº 183**, de 21/10/2016 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL, **Instrução Normativa CAPES nº 2**, 19 de abril de 2017 – Procedimentos de pagamentos e parâmetros atinentes à concessão de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acessado em: 20 de mai. 2025.

BRASIL, **Portaria da CAPES Nº 101**, de 8 de maio de 2018, Estabelece atribuições, formas de ingresso e parâmetros atinentes aos Assistentes à Docência regulamentados pela Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15 de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria nº 139 de 13 de julho de 2017. Disponível em: PORTARIA Nº 101, DE 8 DE MAIO DE 2018 - PORTARIA Nº 101, DE 8 DE MAIO DE 2018 - DOU - Imprensa Nacional. Acessado em: 26 mai. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 12.456,** de 19 de maio de 2025, Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: DECRETO Nº 12.456, DE 19 DE MAIO DE 2025 - DECRETO Nº 12.456, DE 19 DE MAIO DE 2025 - DOU - Imprensa Nacional. Acesso em 30 ago. 2025.

BRASIL, **Portaria MEC nº 506,** de 10 de julho de 2025, Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais, bem como à criação, funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD. Disponível em PORTARIA MEC Nº 506, DE 10 DE JULHO DE 2025 - PORTARIA MEC Nº 506, DE 10 DE JULHO DE 2025 - DOU - Imprensa Nacional. Acesso em: 30 ago. 2025

COSTA, Gerlaine Henrique da; ALMEIDA, José Wantuir Queiroz de. **Refletindo sobre a evasão na EaD: um estudo com Assistentes** à **Docência nos Polos EaD UAB de Pernambuco**. In: 4º CONGRESSO NORDESTINO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2023, João Pessoa - PB. p. 1-16.

FÓRUM ESTADUAL DOS POLOS UAB DE PERNAMBUCO - FEPUAB. **Sistematização do Monitoramento das ações da Tutoria Presencial**. ENCONTRO DO FÓRUM ESTADUAL DOS POLOS UAB DE PERNAMBUCO - FEPUAB/PE, 2023.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em 30 ago. 2025.

MARTINS, Onilza. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2003

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. **Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais**. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

4. Construção histórica e paradigmática da educação geográfica na formação docente a distância no Ceará

Maria Venâncio Lima[8]

Resumo

O estudo se define pela atual situação do crescimento da Educação a Distância (EAD), através do progresso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas últimas décadas, contribuindo para o aumento da formação de docentes no cenário brasileiro. Dessa forma, foram incitadas políticas públicas com foco na formação de professores pelas ações governamentais como marco legal, contribuindo para o fortalecimento da educação brasileira a distância. Essa pesquisa tem como finalidade examinar a relevância dos cursos de licenciatura e especialização em geografia na modalidade EAD, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), na formação de professores do estado do Ceará. O processo metodológico utilizado na realização da pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, com uma investigação e utilização de documentos que norteiam a organização dos cursos, estes investigados em sites das instituições ofertantes, bem como estudo de artigos científicos e leis que direcionam a educação a distância do Brasil, proporcionando a formação geográfica docente. Como resultados apresentados, há apontamentos de relevância da EAD na formação dos docentes por oportunizar cursar licenciaturas e especializações nas cidades-polos espalhadas pelo interior do estado, concretizando uma demanda maior de profissionais aptos para atuar na educação básica, visando colaborar com o desenvolvimento e a qualificação do setor educacional.

Palavras-chave: Panorama histórico; Educação geográfica; Formação docente a distância.

1. Introdução

No Brasil, visando atender as novas propostas desafiadoras para o setor educacional do século XXI, insere-se a política de formação docente, tanto inicial quanto continuada em nível superior, fundamentada nas diretrizes alicerçadas pelos Organismos Internacionais. Tais instituições, de acordo com os documentos estabelecidos, custearam as políticas educacionais, financiando projetos e programas de reorganização do sistema educacional de países pobres.

[8] Geógrafa e Pedagoga; doutora em Geografia (UFPB), Mestra em Geografia (UFRN), professora de ensino médio na escola Epitácio Pessoa (Orós - CE), docente do Polo UAB (Orós - CE)

A política educacional brasileira, desde a década de 1990 vem se associando à política de ajustamento das imposições da reformulação econômica em esfera mundial. As reformas do setor educacional estão ligadas ao processo de encaminhamento do Estado, assim como a recomposição da produção do capital vigente. Nesse sentido, a educação transforma-se em um componente principal para a política de eliminação da pobreza com possibilidades do resgate do crescimento e do progresso econômico do país.

Especificamente com relação à política de formação docente, há novas imposições que são colocadas a partir de uma realidade complexa e instável. A formação profissional requer uma modalidade flexível baseada na tecnologia, com exigência de profissionais mais qualificados para atender as demandas da sociedade contemporânea. Essas transformações no mundo do trabalho se configuram com novos projetos para a educação e para a formação do professor.

Nesse contexto, é concebido o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo a Educação a Distância criada em 2005, uma política pública com a finalidade de formar docentes em nível superior, tanto de formação inicial quanto continuada, com capacidade de ampliação de professores qualificados para atuar na educação, com objetivo da melhoria do setor educacional brasileiro. A Educação a Distância é ofertada pelas Instituições Públicas de Educação (IPES) que aderiram ao sistema UAB, elas se apresentam como uma modalidade que surgiu visando democratizar o acesso à educação superior, bem como a busca pela melhoria na qualidade do processo educacional brasileiro.

Dessa forma, a pesquisa precisa de um direcionamento do princípio básico de cursos que tenha como objetivo a formação de professores, sendo imprescindível que haja a disposição clara do conhecimento como ferramenta essencial para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça na prática. Para preparar o professor para atuar no processo de ensino, necessita de uma constante sustentação por meio da atuação permanente da pesquisa vinculada ao ensino. Dentro desse contexto,

> [...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir [...], no sentido de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992, p. 25).

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor é alicerçada por meio do processo de reflexão-ação com criticidade de sua prática cotidiana, evidenciando construir sua identidade pessoal e profissional, com o fortalecimento da concepção de redes coletivas de trabalho, onde as capacidades e conhecimentos são compartilhados de forma coletiva. A formação de um profissional deve passar pelo processo da experiência, da experimentação, do aperfeiçoamento e da prática de diversas maneiras do trabalho pedagógico.

Assim, deve-se considerar que a formação de professores parte do princípio do envolvimento crítico e reflexivo de um cidadão comprometido com a transformação de

uma educação de qualidade, bem como o tipo de profissional que se deseja preparar, buscando contemplar a formação que se deseja alcançar, indo muito além das normas estabelecidas pelas diretrizes, atendendo as circunstâncias de desenvolvimento da formação, assim como o desempenho do futuro profissional. Partindo dessa visão, é necessário que o curso na modalidade a distância tenha um formato que contemple variáveis e objetivos bem definidos, visando uma organização em que os estudantes consigam ter familiarização e autonomia de organizar seu tempo para estudos, sobretudo um domínio maior com a tecnologia, a ligação entre docentes e discentes a partir da mediação dialógica, comunicativa e da interatividade, do material didático adaptado para atender as necessidades nessa modalidade de estudos, de uma tutoria que auxilie os estudantes em suas dificuldades, dentre outras características constituintes dos cursos a distância.

Para tanto, o docente poderá trabalhar por meio da interação presencial e/ou virtual, a partir da heterogeneidade da turma com suas diversas formas de pensamento crítico e reflexivo. "A implantação de um projeto dessa natureza, muda a gestão da prática pedagógica tanto nos níveis de planejamento, do desenvolvimento do curso, quanto da sua avaliação" (Oliveira, 2002, p.122). Os conhecimentos e as habilidades devem ser desenvolvidos pelo aluno com a construção de uma independência intelectual, alicerçada no princípio de uma formação geral e específica, com a construção contínua durante a realização do curso. Os estágios, atividades práticas e obrigatórias de forma presencial, têm grande relevância no planejamento do perfil curricular na formação do futuro profissional da educação.

A profissão adquire novas possibilidades a partir das vivências, levando em consideração a interação entre o estudante e o professor orientador de aprendizagem. Ressignificar a relação orientador e aluno, com atribuições específicas do modelo de educação a distância e o estudo presencial, sempre observando a importância no processo de formação profissional. É preciso pontuar que há atividades que são obrigatórias e que ocorrem de forma presenciais, elas são orientadas por tutores presenciais e a distância, assim como a mediação dos professores.

Desse modo, se faz necessário uma transposição documental do curso e as referidas orientações para os tutores com a finalidade de proporcionar a qualidade na formação docente. Um curso na modalidade a distância concentra desafios e obstáculos há décadas que ainda não foram solucionados. A exemplo disso, é preciso que o estudante dessa modalidade de estudos construa sua autonomia, que formule uma rotina de estudos tanto no sistema individual como coletivo, e, sobretudo não venha se evadir, são típicos dessas dificuldades.

Ghedin (2002) afirma que o maior desafio que se estabelece na formação docente é buscar formar um profissional que reflita suas ações cotidianas, deixando de lado a alienação técnica, passando a ser um profissional com autonomia crítica e participativa frente aos problemas sociais existentes, gerando questionamentos da prática docente e as circunstâncias que as envolvem, analisando o contexto político, cultural e econômico

em que se inserem o professor e a escola, assim como a interiorização dos padrões ideológicos nos quais se sustenta a estrutura educativa. Essas peculiaridades pertencem a qualquer curso de formação, sendo necessário sempre rever as condições de trabalho e as políticas educacionais que dirigem nesse processo.

Por esse motivo, o presente trabalho vem analisar o contexto histórico da educação geográfica na formação de professores na modalidade a distância no estado do Ceará, a partir de estudos realizados por meio de análises documentais em sites oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos, livros e periódicos.

2. Panorama de formação de professores no Brasil a partir da modalidade a distância: percursos históricos e construtivos

O século XXI está moldado a partir de enormes transformações na organização das sociedades, bem como no mundo do trabalho e no setor educacional. O exponencial crescimento no dinamismo da comunicação social tem possibilitado a propagação diversificada de visões de mundo, e nesse caso, a tecnologia tem proporcionado mudanças significativas, impulsionando inovações tecnológicas, viabilizando uma quebra revolucionária de paradigma no setor educacional.

Diante da revolução do mundo globalizado, em contínuo processo de modificação na cultura, com o surgimento de novas perspectivas de intervenções com a geração de diferentes expectativas educacionais, a partir da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com impulso da Educação a Distância (EaD), oportunizando a formação de diversos sujeitos em diferentes campos do saber. O propósito da Educação a Distância é justamente ofertar conhecimentos, sobretudo no desenvolvimento intelectual e prático para os cidadãos que não tiveram a chance de estudar de forma presencial.

Os métodos de interatividade dentro da proposta dos cursos no formato a distância, acontecem segundo determinadas hipóteses apresentadas na literatura da referida área de estudos, com uma definição nítida dos processos relacionais entre docentes, discentes e os conteúdos do curso supracitado. Observando-se que essa tríade didática tem a capacidade de articulação se fundamentando em diversos fatores, interação alunos/professor, aluno/aluno, aluno/conteúdo, aluno/interface e a interação interpessoal (Mattar, 2009), aliando-se aos objetivos propostos pelo curso, de uma formação pautada nos ideais fundamentais que alicerçam a prática do conhecimento.

Na disposição geral do curso de licenciatura, há a presença do coordenador do curso que busca mediar os diálogos gerais, o professor formador tem a função de realizar um trabalho voltado para o auxílio das tarefas cotidianas com a viabilização de respostas a dúvidas e questionamentos que venham surgir sobre o desenvolvimento do curso. Já o tutor a distância tem a função de realizar um trabalho voltado para a integração direta

entre os discentes e os docentes, assim como entre os alunos e a instituição, tirando as dúvidas dos estudantes, realizando esclarecimentos quanto aos conteúdos das disciplinas de cada curso. Tem-se também o tutor presencial com a função de atuar em uma conexão direta e constante entre o aluno, os professores, os tutores a distância e a instituição. Esse agente integrador e articulador procura desempenhar a tarefa de colaborar e apoiar no processo de aprendizagem nos Polos UAB onde acontecem as aulas presenciais do curso, sendo encarregado de auxiliar o estudante tanto presencialmente quanto a distância.

Os recursos didáticos ofertados para os estudantes são livros impressos e em formato PDF, apostilas, o ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas, web conferências e encontros presenciais nos polos de apoio UAB dos municípios integrantes. Os encontros presenciais supracitados, ocorrem na sexta-feira no turno noturno e no sábado pela manhã no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Ceará, com a presença do professor que ministra aulas para a turma, sendo realizados por disciplina com a função de esclarecimento das dúvidas e realização de avaliações de aprendizagem.

O processo metodológico utilizado nas disciplinas do curso ofertado na modalidade a distância, há uma interação diversa, onde os aspectos do espaço e do tempo se intensificam de forma pervasiva e com um baixo custo das tecnologias interativas. Nesse tipo de processo educacional, a autonomia do aluno é essencial, ele pode organizar seu tempo, ambiente e disponibilidade para os estudos de acordo com sua realidade. Assim, a flexibilidade é um ponto primordial nessa modalidade, pois evidencia a construção do papel do estudante frente a necessidade de busca da superação dos desafios, relacionados a falta de motivação para os estudos que poderão ser causados pela não presença constante do professor de modo presencial, pela ausência de equipamentos que auxiliem nas pesquisas, como um computador, pelo método de estudos que poderá exigir maior dedicação por parte dos discentes.

A Educação a Distância se define como um modelo de ensino que vem ganhando espaço em todo país, e nos últimos anos no ensino superior ocorreu uma espacialização crescente, tanto pela UAB, quanto pelas IES particulares. Esse crescimento vem possibilitando oportunizar que mais pessoas consigam se qualificar, contudo os questionamentos quanto a qualidade dos cursos ofertados nessa categoria, vêm ganhando força nas discussões em nível nacional, com apresentação de uma proposta do Ministério da Educação de 50% de aulas presenciais, com a finalidade de melhorar as deficiências apontadas pelo MEC, como exemplo tem-se os resultados do Exame Nacional dos Estudantes que verificam o nível de aprendizagem ao final de cada curso em nível superior e, que nos últimos anos vem caindo drasticamente.

Tabela 1 – Histórico das turmas do curso em Licenciatura em Geografia – EAD no estado do Ceará.

Nº	Polo - UAB	Endereço	Turmas	Discentes Ingressantes
01	Amontada	Rua Marfins Teixeira, 1780 – Torre.	01	24
02	Boa Viagem	Rua José Rangel de Araújo, 22 – Centro.	01	30
03	Campos Sales	Rua Emiliano Fortaleza, 0 – Alto Alegre.	01	30
04	Canindé	Rua Francisca Adenise Cordeiro, 1111 – Bela Vista.	01	22
05	Icó	Avenida Josefa Monteiro, 1656 – Centro.	01	22
06	Iguatu	Avenida Dário Rabelo, 0 – Santo Antônio.	01	18
07	Itapipoca	Rua João Cordeiro, 0 – Coqueiro.	02	48
08	Mauriti	Rua Padre Argemiro Rolim de Oliveira, 630 – Serrinha.	01	31
09	Orós	Travessa Dr. Rosevaldo, S/N – Centro.	01	50
10	Quiterianópolis	CE 351, KM 08, 0 – Santa Clara.	01	25
11	Santa Quitéria	Avenida Emídio Sales, 152 – Afonso Walter.	01	12
12	São Gonçalo do Amarante	Rua Estrada da Liberdade, 0 - Liberdade.	01	12

Fonte: SisUAB/CAPES, Secretaria do Curso (2023).

Os dados contabilizados e declarados, foram coletados e gerados a partir do Sistema Universidade Aberta do Brasil SisUAB/CAPES[9]. O estudo revela que a formação de professores na modalidade a distância, necessita estar estruturada com o processo de educação que contemple o eixo de uma concepção de indivíduos com capacidades de estabelecer novas e diferentes maneiras de expressão e conhecimentos, visando trabalhar em uma educação do futuro que possibilitem formar cidadãos críticos e conscientes, com capacidades de transformar a realidade em sua volta. Com esse intuito, é preciso examinar na intencionalidade de formação desses discentes, com a finalidade de prepará-los pedagogicamente com visão crítica-analítica, na perspectiva de intervenção no desenvolvimento educacional e transformador da busca pelo conhecimento.

A Educação a Distância no estado do Ceará, apresenta os princípios basilares de formação dos professores, apontando como objetivo principal a habilitação para o exercício da docência, contribuindo desse modo, para o aprimoramento teórico e metodológico dos conhecimentos a serem adquiridos. Entretanto, esse modelo necessita ser melhorando quanto a inserção de mais aulas presenciais nos Polos de Apoio, aulas de campo como metodologia de uma investigação em lócus, esse método de abordagem em espaços não formais, representam "uma metodologia que favorece a leitura crítica de mundo, das mudanças na paisagem, das relações entre o ser humano e o ambiente a partir de seu ordenamento, da relação entre seres humanos e o espaço vivido, sentido, observado" (Silva; Campos, 2015, p.17). Outrossim, é necessário ressaltar que uma das

[9] https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml

características fundamentais da aula de campo, é a permissão direta entre o discente com o meio com perspectivas de uma integração com os conteúdos sugeridos, com a intenção de ampliar sua vivência e seus saberes.

Especialização em Ensino de Geografia: contributos na formação docente

A formação docente é um ponto de constante debate e pesquisas com a necessidade de aprofundamento no foco da importância da formação de professores de geografia, como mecanismo voltado aos processos de ensino e ao incentivo à leitura espacial, além de técnicas para formação de disciplinas que incluam à docência como campo de atuação profissional.

Atualmente, o processo de formação de professores precisa ser contínuo, pois as mudanças impostas à sociedade através da subordinação do capital, obrigam adequação rápida ao ambiente de informação técnico-científico também no campo da educação. Ademais, a formação de professores é um componente importante na construção e reformulação do conhecimento, atuando como intermediário entre as preocupações dos alunos e a disseminação do conhecimento.

Quando o estudante ingressa em um curso superior, o processo de formação docente deve ser considerado, pois somente após a formação inicial, os futuros profissionais da educação tendem a ter um corpo substancial de conteúdos, (trazidos, estruturados e divulgados) para poder tecer estratégias e caminhos para fins de atuação profissional. A Universidade Regional do Cariri (Urca), oferta o curso de Especialização em Ensino de Geografia na modalidade a distância pelo sistema UAB no estado do Ceará, contando com seis turmas, distribuídas em cinco Polos UAB em cidades cearenses e uma turma em uma cidade do estado do Pernambuco, conforme a organização estabelecida na tabela abaixo.

Tabela 2: Oferta do curso de Especialização em Ensino de Geografia

Nº	Polo - UAB	Endereço	Turmas	Discentes Ingressantes
01	Campo Sales – CE	Rua Emiliano Fortaleza, 0 – Alto Alegre.	01	14
02	Cedro – PE	Rua Francisco Filgueira Sampaio, S/N – Centro	01	07
03	Mauriti – CE	Rua Padre Argemiro Rolim de Oliveira, 630 – Serrinha.	01	24
04	Orós – CE	Travessa Dr. Rosevaldo, S/N – Centro.	01	33
05	Pedra Branca – CE	Avenida Sabino Vieira Cavalcanti, 320 – Santa Úrsula.	01	29
06	Quixadá – CE	Rua Coronel Nanan, S/N – Centro.	01	08

Fonte: SisUAB/CAPES. Elaborada pela autora (2024).

As informações contidas na tabela foram pesquisadas no site da Universidade Aberta do Brasil, a partir da plataforma do SisUAB, sistema de acompanhamento e gestão de processos da referida instituição que fomenta a organização e sistematização da modalidade de ensino a distância. Na totalidade são 115 estudantes matriculados em seis turmas, distribuídas em seis Polos UAB, cada turma tem um tutor a distância para auxiliá-los nas tarefas, no acesso a plataforma Moodle, questões relacionadas a explicações de conteúdos e tirar dúvidas dos estudantes e professores formadores que ministram aulas pela plataforma Google Meet, explicando os conteúdos das referidas disciplinas com uma abordagem dialógica e interativa entre alunos e professores.

A proposta do curso visa promover a profissionalização de professores de geografia, engajados na produção de conhecimento geográfico por meio da formação teórica e prática, como mediadores do conhecimento a partir da reflexão crítica, de acordo com as tendências educacionais contemporâneas, como interface entre professores e pesquisadores. Assim, aposta-se num processo de formação permanente e contínuo, baseado em princípios criativos, inovadores e conscientes dos atuais desafios enfrentados no ambiente geográfico da escola.

Figura 2: Organização curricular do curso de Especialização em Ensino de Geografia

Disciplina	Créditos	Carga Horária
História da geografia escola brasileira	2	30h/a
Ensino de geografia e legislação da educação básica	2	30h/a
Ensino de geografia e as teorias da aprendizagem	2	30h/a
Metodologia da pesquisa em geografia	2	30h/a
Didática do ensino de geografia	2	30h/a
A arte e o ensino de geografia	2	30h/a
Cartografia escolar	2	30h/a
O ensino de geografia e a geografia socioambiental	2	30h/a
Ensino de geografia e os processos avaliativos	2	30h/a
Ensino de geografia e a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena	2	30h/a
Geografia e inclusão escolar	2	30h/a
Trabalho de Conclusão de Curso	2	30h/a
Orientação de TCC	6	90h/a
Total	**30**	**450h/a**

Fonte: Site da Urca

O currículo apresenta treze disciplinas obrigatórias ofertadas no formato EAD, por meio da Plataforma Moodle da Urca, as aulas ocorreram no Ambiente Virtual de Aprendizagem https://www.urca.br/uab/pos-graduacao-ensino-de-geografia/, contando com a atuação de professores formadores que ministram aulas pela plataforma do Google Meet

nas sextas-feiras à noite e nos sábados nos turnos manhã e tarde, uma vez por mês para cada disciplina da matriz curricular. As tarefas são disponibilizadas no ambiente virtual, assim como os textos, os slides utilizados pelos professores nas aulas virtuais, as aulas são gravadas e o plano da disciplina é disponibilizado na plataforma virtual.

Um problema apontado por essa modalidade de ensino é a ausência de aulas de campo, ela representa uma importante vertente na formação de professores. O trabalho de campo ou estudo do meio, como alguns acadêmicos preferem chamá-lo, não pode ser ignorado, pois ele representa uma ferramenta pedagógica primordial para o ensino por permitir aos estudantes um entendimento com mais profundidade e objetividade da espacialidade geográfica estudada. As visitas de campo são sempre uma oportunidade para uma discussão mais ampla e aberta, proporcionando conhecimentos e discussões sobre o que está sendo observado e analisado, sob um olhar direto na busca por respostas aos questionamentos apontados em sala de aula.

Pereira e Souza (2007), asseveram que as aulas de campo desempenham importantes atribuições na prática educacional:

> Ilustrativa, cujo objetivo é ilustrar os vários conceitos vistos nas salas de aula; motivadora, onde o objetivo é motivar o aluno a estudar determinado tema; treinadora, que visa a orientar a execução de uma habilidade técnica; e geradora de problemas, que visa orientar o aluno para resolver ou propor um problema (Pereira, Souza, 2007, p. 4).

Independentemente do nível de ensino, as saídas de campo cumprem o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos sobre os conceitos e conhecimentos geográficos aprendidos em sala de aula, embora a prática muitas vezes se revele um desafio significativo por diversos motivos, que vão desde a falta de fundos para deslocações para as saídas de campo, até a falta de tempo por parte de alunos e professores. No entanto, é preciso romper com as barreiras impostas aos desafios mencionados, buscando parcerias com outras instituições e/ou pessoas que possam dar apoio nesse processo, bem como um planejamento com previsão da execução desse tipo de abordagem metodológica.

Nesse contexto, há falhas existentes nessa modalidade de ensino e uma delas é a ausência de aulas de campo. Piaget (1993), julga que o conhecimento é construído em termos de sua relação com o meio e, portanto, as classes de domínio podem contribuir para a compreensão do próprio meio ambiente, bem como para a compreensão do chamado conteúdo científico no que se refere ao espaço geográfico e às relações nele estabelecidas. Cleophas (2016), declara que no campo os alunos podem fazer perguntas, os professores devem estar atentos e preparados para o momento final, apoiando-os na reflexão e orientando-os a raciocinar sobre o seu entorno.

É importante discutir a importância das aulas de campo no cenário da formação docente, uma vez que essa prática poderá ser reproduzida no desenvolvimento de ativi-

dades docentes. Elas ajudam os alunos a ler criticamente sobre o mundo, especialmente os espaços que habitam. Os espaços informais oferecem aos alunos a possibilidade de interagir com o seu ambiente para que possam contribuir com o conhecimento e se envolver de forma mais crítica com o mundo em que vive (Cascais e Fachín-Téran, 2015).

Para Ramirez, Avila e Puro (2026):

> Dado ao papel multiplicador do professor, desenvolver essa visão constitui uma das prioridades no contexto educacional da atividade docente, das quais se derivam propostas metodológicas para o desenvolvimento da educação, assim como para a realização de trabalho extracurricular e pesquisa dos estudantes. (Ramirez; Avila; Pupo, 2016, p. 24,).

Desse modo, segundo a visão desses autores, a formação de professores deverá ser sustentada a partir do método observatório do meio em que vivem, com o propósito de consolidar "vínculos de ensino" (Cleophas, 2016, p. 269), propício à aprendizagem e identificação do potencial de diferentes espaços com base no contexto ambiental.

Metodologia

O referido trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo, trazendo em seu corpo uma abordagem teórica, reflexiva e analítica da educação geográfica na formação de professores pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos Polos presenciais no estado do Ceará, ofertada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e pela Universidade Regional do Cariri (Urca), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a investigação, foi utilizado uma busca nos sites das instituições ofertantes dos referidos cursos, para apreciação das cidades que ofertam e/ou ofertaram o curso de Licenciatura em Geografia[10], a quantidade de turmas formadas, bem como estudo do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Geografia licenciatura a distância com sua organização curricular. Também há a inserção da organização geral do curso de especialização em ensino de geografia concedido pela Universidade Regional do Cariri (Urca).

Este estudo foi realizado a partir de análises documentais fornecidas pela secretaria do curso da Universidade Estadual do Ceará, instituição ofertante do curso de licenciatura em geografia na modalidade a distância no estado do Ceará, a partir da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e da especialização, assim como do modelo de organização e funcionamento utilizado por cada instituição. Nesse sentido, foram examinados os polos UAB que ofertam cursos de licenciatura em geografia e da especialização em ensino de geografia, a quantidade de turmas e de estudantes ingressantes nos cursos.

[10] https://www.uece.br/sate/

Considerações finais

O estudo revela que a formação de professores na modalidade a distância, necessita estar estruturada com o processo de educação que contemple o eixo de uma concepção de um sujeito com capacidades de estabelecer novas e diferentes maneiras de expressão e conhecimentos, visando trabalhar em uma educação de formação de professores com capacidades de atuação na docência, com a finalidade da melhoria da educação brasileira.

Nesse sentido, é preciso examinar a intencionalidade das ações de EaD, que são norteadas pelos princípios da flexibilidade que possibilita transformações durante o processo, não somente para professores, como também para os estudantes, uma contextualização que satisfaz com certa rapidez as demandas e necessidades socioeconômicas específicas de regiões e/ou localidades, há uma diversidade de métodos de estudos em outras plataformas na busca pelo conhecimento a ser adquirido, que possibilita uma aprendizagem sólida com abertura na administração do tempo e do espaço do discente de maneira autônoma (Leite, 1998, p. 38).

A modalidade de educação a distância aponta uma especificidade própria, com rompimento do ponto de vista do modelo que requer a presença do estudante no processo de ensino e aprendizagem. O resultado pedagógico para a EaD, não se concentra somente no docente, bem como a aprendizagem não acontece somente a partir da realização de aulas presenciais. Sua compreensão tem como base o processo de ensino e aprendizagem, fundamentado a partir de "uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema" (Riano, 1997, p. 21).

Nessa concepção, haverá uma contribuição para uma formação mais sólida, pautada na constituição de cidadãos dinâmicos, onde trabalhe sua criticidade e atividade, procurando dessa forma, soluções reais para os problemas que surgirem, buscando participar ativamente dos processos sociais vigentes. A educação a distância, possibilita a formação de cidadãos mais conscientes, proporcionando a formação de sujeitos com maior comprometimento social, com consciência de sua autonomia intelectual, sendo capaz de assumir uma posição crítica frente aos fatos e desafios cotidianos.

Referências

CASCAIS, M. G. A.; FACHÍN-TERÁN, A. **Os espaços educativos e a alfabetização científica no ensino fundamental.** Manaus: Editora e Gráfica Moderna, 2015.

CLEOPHAS, M. G. Ensino por investigação: concepções dos alunos de licenciatura em Ciências da Natureza acerca da importância de atividades investigativas em espaços não formais. **Revista Linhas,** Florianópolis, v.17, n.34, p.266-298, 2016.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p.129-150, 2002.

LEITE, L. S.; VIEIRA, M. L. S e SAMPAIO, M. N. Atividades não presenciais: preparando o aluno para a autonomia In **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, ABT. Ano XXVI. N° 141. Abr/Mai/Jun/1997. p. 36-40.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: PEARSON Prentice Hall e ABED. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Novoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. C. V. **Reflexões sobre as políticas de formação de educadores para as séries iniciais do ensino fundamenta através da EaD.** In: Barbosa, J. G.; Alves, M. L.; Duran, M. C. G. (Orgs.). Políticas e educação: múltiplas leituras. São Bernardo do Campo: UMESP, p.113-132, 2002.

PEREIRA, R. M.; SOUZA, J. C. de. Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. **Revista Mirante,** Goiânia, v. 1, nº 1, p. 1-15, set. 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/ weby/up/215 /o/uma-reflexao_acerca_ da_importancia_do_trabalho _de_campo.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

PIAGET, J. **A representação do espaço geográfico na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RAMÍREZ, K.; AVILA, H. F.; PUPO, J. M. S. El papel de la práctica de campo en el contexto formativo de la Educación Superior en Cuba. **Opuntia Brava,** Las Tunas, v.8, n.1, p.18-27, 2016.

RIANO, M. B. R. La evaluación em Educación a distância In **Revista Brasileira de Educação à distância.** Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20, p. 19-35, 1997.

SILVA, M. S.; CAMPOS, C. R. P. Introdução: aulas de campo como metodologia de ensino - fundamentos teóricos. In: **Aula de campo para alfabetização científica:** práticas pedagógicas escolares. Vitória: Editora Ifes, p.17-30, 2015.

5. Internacionalização e tecnologias na educação a distância: narrativa do processo de articulação e implementação na Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss[11]
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel[12]
José Messias da Silva Aguiar[13]
Natallya de Almeida Levino[14]

Resumo

A internacionalização do Ensino Superior consolidou-se, nas últimas décadas, como estratégia institucional voltada à qualificação acadêmica e à inserção global das universidades, apoiando-se cada vez mais nas tecnologias digitais e na Educação a Distância (EaD) para superar barreiras físicas e financeiras à mobilidade. Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar o processo de articulação e implementação da internacionalização por meio da EaD na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a partir das parcerias estabelecidas com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e com a Universidade de Aveiro (UA), ambas em Portugal. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, utiliza a análise comparativa descritiva como procedimento metodológico, cotejando documentos institucionais, sítios eletrônicos oficiais e literatura especializada sobre internacionalização, tecnologias e EaD. Os resultados evidenciam que a experiência de mais de 25 anos da Ufal em EaD, coordenada pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied), tem viabilizado ações de internacionalização em casa, a exemplo do projeto Educity em Maceió, desenvolvido em cooperação com a UA. Conclui-se que a internacionalização mediada pela EaD amplia o acesso a experiências acadêmicas internacionais sem exigir deslocamento físico, fortalece a formação de cidadãos globais e contribui para a consolidação de redes públicas de educação a distância

[11] Professora na Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. Doutora em Educação pelo PPGE/Ufal. Pesquisadora da área de tecnologias digitais da informação e comunicação, educação a distância, internacionalização e educação comparada. Coordenadora Geral da UAB/Ufal.

[12] Professor e pesquisador na Universidade Federal de Alagoas. Doutor e mestre em Educação (Ufal), atua com formação de professores e pesquisas sobre Educação e Cultura Digital. Coordena a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância.

[13] Especialização em Educação, Tecnologias e Formação Humana (Ufal), licenciado em Pedagogia e especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com atuação em pesquisas nas áreas de Educação, formação de professores, tecnologias digitais, Inteligência Artificial e Educação Ambiental.

[14] Professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Doutora em Engenharia da Produção (UFPE). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/Ufal) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas (UFT). Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFAL). Avaliadora de cursos do INEP/MEC.

no Brasil, tema diretamente relacionado à trajetória de expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ao longo de seus 20 anos.

Palavras-chave: Internacionalização. Tecnologias Digitais. Educação a Distância.

Introdução

A internacionalização no Ensino Superior não é um fenômeno novo. Segundo Rosini *et al.* (2014), a internacionalização teve seu marco inicial por volta de 1945, na Europa, como parte do processo de reconstrução pós Segunda Guerra Mundial, tendo essa estratégia se expandido globalmente ao longo das décadas.

Com a crescente globalização e o avanço das tecnologias, sobretudo as digitais, a internacionalização passou a ser um componente importante na formação de profissionais qualificados. Importa ressaltar que a globalização intensificou a competitividade entre países e organizações, exigindo maior qualificação profissional e inovação nos sistemas educacionais.

A Educação a Distância (EaD) se apresenta como uma alternativa viável para enfrentar esses desafios, permitindo o acesso ao ensino superior de forma mais flexível e acessível. Este aspecto de flexibilidade é um dos grandes vetores da tecnologia, pois possibilita que os alunos escolham quando e como estudar, ajustando-se às suas rotinas e necessidades. No Brasil, essa flexibilização ganhou escala pública a partir da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, que consolidou uma rede nacional de instituições públicas voltada à democratização do acesso ao ensino superior por meio da EaD. É nesse cenário de expansão e amadurecimento institucional que se situa a experiência aqui relatada, a qual dialoga diretamente com a trajetória de duas décadas da UAB, tema desta obra comemorativa.

Diante do exposto, a pesquisa em questão traz como lócus questionador: de que maneira a internacionalização do Ensino Superior está sendo articulada e implementada por meio da Educação a Distância (EaD), no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)? Desta feita, descrevemos o contexto da proposta de internacionalização articulada com a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF), em Portugal, e com a Universidade de Aveiro (UA), também localizada em Portugal.

A pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se na pesquisa exploratória e na análise comparativa de materiais disponibilizados pelas instituições de ensino superior, bem como na literatura sobre internacionalização, tecnologias e educação a distância.

Internacionalização, tecnologias e educação a distância na Ufal

Para Almeida *et al.* (2014), o conceito de internacionalização da EaD é concebido sob a égide das mudanças econômicas globais desde a Segunda Guerra Mundial. O sur-

gimento de mercados globais e a crescente integração da economia mundial levaram as universidades a repensarem seus modelos e a estabelecer colaborações internacionais. O uso da internet nesse processo não apenas facilitou a disseminação do conhecimento, mas também permitiu a formação de comunidades de aprendizagem que transcenderam barreiras geográficas e culturais.

Rosini *et al.* (2014) ressaltam que, entre os principais benefícios da internacionalização da EaD, destacam-se: a) redução de custos na formação de professores e profissionais; b) facilidade de acesso aos conteúdos educacionais por meio de plataformas digitais; c) aprimoramento da mobilidade acadêmica, permitindo que alunos realizem parte de seus estudos em instituições estrangeiras sem a necessidade de deslocamento físico; e d) possibilidade de dupla titulação, facilitando o reconhecimento de diplomas entre países parceiros.

Por meio de órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Governo Federal estabelece diretrizes e imprime suporte financeiro para programas de internacionalização. Políticas como estas incentivam a mobilidade acadêmica, o fortalecimento e a presença de instituições brasileiras em cenários internacionais, além do desenvolvimento de pesquisas com relevância global.

> A internacionalização também oferece desenvolvimento profissional contínuo, mantendo os docentes atualizados com as últimas tendências, e estimula o pensamento crítico, desafiando-os a questionar suas práticas e crenças. No entanto, os impactos variam conforme a implementação e recepção em cada contexto educacional, e desafios como adaptação a sistemas de ensino diferentes e barreiras linguísticas e culturais podem surgir. (Cargnin; Bolzan, 2024, p. 20).

Como indicado pelos autores, a internacionalização da educação tem sido uma tendência crescente nas últimas décadas, impulsionada pela globalização e pelo avanço das tecnologias digitais. No contexto da EaD, essa internacionalização se manifesta por meio da oferta de cursos e programas acessíveis a estudantes de diversas partes do mundo, superando barreiras geográficas e culturais (Knight, 2004). Esse processo não apenas amplia o acesso ao ensino superior, mas também fomenta o intercâmbio de conhecimentos, práticas pedagógicas e experiências acadêmicas entre diferentes países, promovendo uma educação mais diversa e inclusiva.

A utilização das Tecnologias Digitais (TD) possibilita que instituições de ensino estabeleçam parcerias internacionais, desenvolvam cursos em colaboração com universidades estrangeiras e ofereçam certificações reconhecidas globalmente (Streitwieser *et al.*, 2019). A EaD, por sua vez, favorece a mobilidade acadêmica virtual, permitindo que estudantes participem de disciplinas ministradas por professores de diferentes nacionalidades sem a necessidade de deslocamento físico. Além disso, essa abordagem estimula a aprendizagem intercultural, preparando os estudantes para atuar em um mercado

de trabalho globalizado, o que reforça as razões econômicas e sociais historicamente associadas à internacionalização do Ensino Superior (Knight, 2004).

Do ponto de vista teórico, Knight (2004) propõe que a internacionalização do Ensino Superior é impulsionada por quatro grandes categorias de razões: acadêmicas, relacionadas à qualidade do ensino e da pesquisa; sociais e culturais, associadas à formação de cidadãos interculturalmente competentes; políticas, vinculadas à posição do país no cenário geopolítico; e econômicas, ligadas à geração de receita e à qualificação de mão de obra para mercados globais. Essa tipologia é útil para compreender a experiência da Ufal analisada neste capítulo, na medida em que as parcerias com a ESEPF e a UA combinam, simultaneamente, motivações acadêmicas, como o aprimoramento da formação docente e discente, e motivações sociais, como a ampliação do acesso a experiências interculturais sem os custos da mobilidade física.

Entretanto, a internacionalização da EaD também apresenta desafios significativos, como a necessidade de adaptação curricular, a garantia da qualidade do ensino e a validação de diplomas em diferentes países. Segundo Mittelmeier (2023) e Morosini *et al.* (2021), as instituições devem desenvolver estratégias que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes, bem como as regulamentações educacionais vigentes em cada país. Além disso, a interação entre docentes e discentes em ambientes virtuais exige metodologias inovadoras que promovam o engajamento e a colaboração, fatores essenciais para o sucesso da internacionalização na EaD.

A internacionalização por meio da EaD representa uma oportunidade para democratizar o conhecimento e ampliar a cooperação acadêmica global, desde que os desafios sejam enfrentados com planejamento e inovação. A experiência de programas bem-sucedidos demonstra que a combinação entre tecnologia, metodologias pedagógicas adaptativas e políticas institucionais eficazes pode fortalecer a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos globais (Altbach; Reisberg; Rumbley, 2009). Dessa forma, a EaD se consolida como um elemento central no processo de internacionalização da educação, oferecendo novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem em escala mundial.

Apesar das múltiplas e variadas formas de se estabelecer a internacionalização por meio das tecnologias digitais, Rubin-Oliveira e Costa (2022) indicam que ainda existe uma limitação, já que a internacionalização é vista como algo pontual, restrito a poucos que conseguem suporte financeiro para a denominada mobilidade internacional. Nesse sentido, a adoção de metodologias como o *Collaborative Online International Learning* (COIL) amplia as oportunidades de intercâmbio acadêmico virtual, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mercado de trabalho global, como a comunicação intercultural e a colaboração remota (Rubin, 2017).

O COIL, uma das possibilidades de internacionalização no escopo da denominada internacionalização *at home* (do inglês *Internationalization at Home*, IaH), com diversas posições epistemológicas (Li; Xue, 2022), é um modelo de mobilidade virtual que per-

mite a realização de atividades acadêmicas a distância em colaboração com instituições internacionais parceiras. Essa abordagem possibilita a interação entre estudantes e professores de diferentes países, promovendo o desenvolvimento de projetos conjuntos e a troca de conhecimentos em um ambiente digital.

Além disso, o COIL contribui para a formação de competências interculturais, o aprimoramento das habilidades digitais e o enriquecimento da experiência de aprendizagem por meio da cooperação global. Para Hackett *et al.* (2024), um aspecto essencial do COIL é a parceria entre educadores de duas ou mais instituições de ensino superior (IES) localizadas em diferentes países, que se conectam para co-desenhar e co-facilitar atividades de aprendizagem on-line colaborativa para estudantes de ambas as instituições.

O COIL é definido como a incorporação de perspectivas internacionais e interculturais no currículo e nas atividades acadêmicas dentro da própria instituição de ensino, sem a necessidade de mobilidade física (Beelen; Jones, 2015). Esse conceito visa ampliar o acesso a experiências globais por meio de estratégias como currículos internacionalizados, colaborações virtuais com universidades estrangeiras, oferta de disciplinas em línguas adicionais e participação em eventos acadêmicos internacionais.

A internacionalização *at home*, viabilizada pela EaD, fortalece a qualidade da formação acadêmica e contribui para a construção de uma cidadania global, alinhada às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho (Kampff, 2019).

Paula Frassinetti, Universidade de Aveiro e Universidade Federal de Alagoas

A política de internacionalização da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) tem, entre seus objetivos, a missão de promover o intercâmbio cultural, técnico e científico, cooperando com instituições privadas, públicas, estrangeiras e nacionais, com vistas à valorização acadêmica.

Criado desde os primeiros anos da instituição, o Centro de Relações Internacionais (CRI) da ESEPF é estruturado para a organização e dinamização de atividades que visem à mobilidade com instituições estrangeiras ou de outra natureza, privilegiando o espaço europeu e de língua portuguesa. Segundo informações do sítio institucional[15], o CRI objetiva ainda a promoção, a gestão e a intensificação de atividades de intercâmbio no âmbito de programas de mobilidade, ao abrigo de acordos celebrados com outras instituições de ensino superior, nos âmbitos nacional e internacional, além do estabelecimento e reforço da colaboração acadêmica com instituições nacionais e estrangeiras, em consonância com as linhas orientadoras da ESEPF.

[15] Disponível em: https://esepf.pt/cric-centro-de-relacoes-institucionais-e-de-cooperacao/. Acesso em: 10 fev. 2025.

Além do CRI, a ESEPF conta com o Centro de Educação a Distância (Cead) que, conforme informações do sítio oficial[16] da unidade, tem por objetivo implementar estratégias pedagógicas, mediação tecnológica e recursos digitais diversificados nas ações de formação continuada. Os cursos ofertados são diversos e os cursistas pagam uma pequena taxa de inscrição; além disso, o Cead atua em regime de e-learning e seus membros apoiam o projeto Pedagogia XXI: Inovação e Excelência no Ensino Superior.

A Universidade de Aveiro (UA), fundada entre 1974 e 1975, localiza-se na cidade de Aveiro, em Portugal, que à época apostou na criação de cursos inovadores, ainda não lecionados nas universidades mais tradicionais do país, a exemplo do primeiro curso oferecido, de Eletrônica e Telecomunicações. Nos anos seguintes, novos cursos foram implementados, sobretudo na área de formação de professores, o que demandou a construção das primeiras infraestruturas próprias da instituição. Na década de 1980, foram definidos o regulamento interno e o projeto dos novos edifícios, e novas áreas de estudo, como Meio Ambiente, Turismo, Música e Tecnologia, passaram a integrar a oferta acadêmica.

Nessa universidade, a internacionalização e a cooperação internacional tornaram-se prioridades por volta da década de 1990, por meio da participação em programas europeus, do reforço das relações com países de língua portuguesa e latina, da participação em redes e consórcios de universidades internacionais e da assinatura de protocolos com instituições, organismos e empresas do país e do exterior.

De acordo com o sítio oficial[17] da UA, a universidade promove também a transferência de conhecimento, tecnologia e inovação. Conforme dados institucionais, convivem na universidade pessoas de diferentes nacionalidades, resultado de princípios orientadores definidos ao longo de sua trajetória, entre os quais se destaca a atuação de pesquisadoras reconhecidas internacionalmente por contribuírem para a fundamentação teórica da internacionalização da educação superior (Souza; Abba; Streck, 2020).

Tomando por base esses princípios, a UA criou estratégias como a sua entrada no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), a atratividade junto a públicos internacionais e o acolhimento e a inclusão de quem procura a universidade (Cachapuz, 2023), como ocorreu com a Ufal. A UA proporciona, assim, a estudantes e docentes, espaços de trabalho, infraestruturas científicas e condições de ensino de qualidade reconhecida.

A Ufal, enquanto instituição pública de Ensino Superior, tem realizado convênios e parcerias para o desenvolvimento da internacionalização, tanto para a mobilidade docente quanto para a mobilidade discente, com destaque para as ações desenvolvidas a partir dos convênios com a Universidade do Porto, a Universidade de Lisboa, a Universidade da Madeira e a Universidade de Salamanca, entre outras, inclusive por meio da parceria potencializada pelo Grupo Tordesilhas.

[16] Disponível em: https://elearning.esepf.pt/centroElearning/quemSomos.php. Acesso em: 10 fev. 2025.

[17] Disponível em: https://www.ua.pt/pt/internacional-cooperacao. Acesso em: 16 fev. 2025.

Em termos de cooperação internacional, a Ufal possui convênios com diversos países; a coordenação dessas atividades está a cargo da Assessoria de Intercâmbio Internacional (ASI) da Ufal, que desempenha papel fundamental na promoção e no fortalecimento dessas parcerias, facilitando intercâmbios de alunos, pesquisas conjuntas e a organização de eventos internacionais.

No âmbito da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied), a internacionalização começou a ser planejada em 2013[18], quando foi celebrado convênio com a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a maior instituição espanhola a ofertar cursos a distância, com o objetivo de realizar ações conjuntas de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a modalidade a distância e cursos presenciais. Por questões orçamentárias e mudanças na gestão da Ufal, entretanto, o convênio não resultou em ações concretas.

Atualmente, a Cied vem investindo em estudos e discussões sobre a internacionalização *at home*. A partir de parcerias com instituições estrangeiras, busca-se firmar convênios que ultrapassem a mobilidade física, muitas vezes limitada por investimentos que a inviabilizam. Com a expertise acumulada em mais de 25 anos de EaD na Ufal, a internacionalização *at home* desponta como meio concreto de democratizar o acesso dos estudantes da Ufal a outras instituições pelo mundo, ao mesmo tempo em que abre as portas de Alagoas para o exterior. A Cied também mantém interlocução com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual a experiência acumulada pela Ufal em EaD tem sido mobilizada para subsidiar discussões sobre internacionalização em rede, o que aproxima este relato da proposta desta obra comemorativa aos 20 anos da UAB.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e caráter exploratório, ancorada nas discussões sobre internacionalização, tecnologias e educação a distância. O corpus de análise reúne documentos institucionais e informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos oficiais da ESEPF, da UA e da Ufal/Cied, além de literatura especializada sobre internacionalização do Ensino Superior. A escolha desses casos justifica-se pela existência de articulações institucionais já em curso entre a Ufal e as duas instituições portuguesas, o que permite observar, de forma concreta, a passagem da internacionalização enquanto conceito para a internacionalização enquanto prática institucional.

A análise comparativa descritiva orienta a construção da compreensão da temática, desde a delimitação da pesquisa até a identificação de semelhanças e diferenças entre as ações das instituições envolvidas, com suas respectivas peculiaridades. Segundo Madeira (2011), utilizar a perspectiva histórico-descritiva na educação comparada pressupõe revelar, interpretar e analisar os aspectos constitutivos do campo em que emerge

[18] Disponível em: https://shre.ink/bHRN. Acesso em: 20 fev. 2025.

a pesquisa: a experiência vivenciada, no caso o projeto Educity, os estudos bibliográficos que sustentam a arquitetura teórico-conceitual e metodológica, e a cronologia dos processos analisados.

Como limitação, reconhece-se que a análise se apoia predominantemente em fontes secundárias institucionais, e não em entrevistas com os sujeitos envolvidos nas ações relatadas, o que restringe o alcance interpretativo a uma leitura documental e histórica do processo. Ainda assim, a triangulação entre os documentos institucionais e a literatura especializada permite identificar convergências relevantes entre a experiência da Ufal e os conceitos de internacionalização em casa e de aprendizagem colaborativa on-line internacional discutidos na seção anterior.

Resultados e Discussão

A articulação para a efetivação de um convênio entre a Ufal e a UA foi coordenada pela Cied e pelo Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais da Ufal. Em julho de 2024, realizou-se uma visita institucional à Universidade de Aveiro, quando foram dados os primeiros passos para o estabelecimento de ações conjuntas. Como forma concreta dessa articulação, ficou definido que a primeira ação seria o desenvolvimento e a realização do projeto "Educity em Maceió" (Pimentel; Voss; Amaro, 2025), espelhado no projeto Educity[19], desenvolvido no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores do Departamento de Educação e Psicologia da UA.

Com a participação do Centro de Educação e do Instituto de Química e Biotecnologia da Ufal, além de equipes de pesquisadores e formadores das duas instituições, o projeto fortaleceu sua base acadêmica e metodológica. A articulação também integrou profissionais de diferentes áreas, como design, mediação pedagógica e tecnologia, permitindo uma abordagem interdisciplinar na criação de jogos educativos em realidade aumentada.

A estruturação do projeto envolveu planejamento detalhado, considerando as demandas sociais relacionadas à sustentabilidade urbana e à educação ambiental. Foram adotadas estratégias metodológicas baseadas em metodologias participativas, como a aprendizagem baseada em jogos e a perspectiva mão na massa, proporcionando uma experiência dinâmica e interativa aos participantes. A formação de 30 profissionais foi uma das metas definidas, garantindo capacitação para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de jogos digitais em realidade aumentada.

A implementação seguiu cronograma bem definido, com atividades presenciais e virtuais, promovendo flexibilidade e acessibilidade. Esse modelo híbrido permitiu maior abrangência e envolvimento da comunidade acadêmica e escolar, consolidando o projeto como um ecossistema de aprendizagem voltado à ciência cidadã e à promoção de

[19] Disponível em: https://educity.web.ua.pt/. Acesso em: 20 fev. 2025.

cidades sustentáveis, ao mesmo tempo em que constituiu uma experiência concreta de internacionalização.

Analisado à luz da literatura discutida anteriormente, o projeto Educity em Maceió materializa, na prática institucional da Ufal, os princípios da internacionalização *at home* descritos por Beelen e Jones (2015): a incorporação de perspectivas internacionais e interculturais no currículo e nas atividades acadêmicas sem exigir mobilidade física dos estudantes. Ao mesmo tempo, a coautoria interinstitucional e o desenho conjunto das atividades de aprendizagem aproximam o projeto do modelo COIL caracterizado por Hackett *et al.* (2024), no qual educadores de instituições distintas co-desenham e co-facilitam experiências formativas compartilhadas. O caráter híbrido do cronograma, combinando etapas presenciais e virtuais, exemplifica ainda a mobilidade acadêmica virtual apontada por Streitwieser *et al.* (2019) como via de acesso a experiências internacionais sem os custos e as barreiras da mobilidade física tradicional.

A comparação entre as estruturas institucionais analisadas revela convergências e particularidades relevantes para a compreensão do fenômeno. Enquanto a ESEPF organiza sua internacionalização por meio de dois núcleos especializados e permanentes, o CRI, voltado à mobilidade física e a acordos internacionais, e o Cead, dedicado à mediação tecnológica e à oferta de cursos em regime de *e-learning*, a Ufal concentra essas funções na Cied, que acumula tanto a coordenação da EaD institucional quanto a articulação das ações de internacionalização em casa. Essa diferença de arranjo organizacional sugere que, embora os objetivos sejam convergentes, os caminhos institucionais para alcançá-los variam conforme o porte, a tradição e o modelo de gestão de cada instituição, o que reforça a importância de estudos comparados como o aqui apresentado para subsidiar decisões de gestão em outras instituições públicas brasileiras, incluindo as integrantes do Sistema UAB.

Considerações finais

A implementação da internacionalização por meio da EaD evidencia a importância das articulações estratégicas que fortalecem os princípios de uma educação democrática e inclusiva. A colaboração com instituições estrangeiras, como a ESEPF e a UA, amplia o alcance da formação acadêmica e fomenta o intercâmbio de conhecimentos. Essas parcerias possibilitam a oferta de experiências educacionais diversificadas, permitindo que estudantes e docentes interajam com diferentes contextos culturais e acadêmicos, promovendo um ensino mais inclusivo e globalizado. Tais articulações favorecem o compartilhamento de metodologias participativas e inovadoras e o aprimoramento de práticas pedagógicas no ambiente virtual.

O uso de tecnologias digitais na EaD tem sido um dos pilares centrais para viabilizar a internacionalização no Ensino Superior. A adoção de plataformas digitais e de metodologias como o COIL permite que os alunos participem de atividades acadêmicas

internacionais sem a necessidade de deslocamento físico, reduzindo custos e ampliando as possibilidades de intercâmbio de experiências. Esse modelo de cooperação virtual fortalece a formação profissional dos estudantes, capacitando-os para atuar em um mercado globalizado e multicultural, além de contribuir para a qualificação docente, permitindo que professores acessem novas abordagens educacionais e desenvolvam competências interculturais. A Ufal já se articula para a realização de novas experiências fundamentadas nesse modelo metodológico.

As articulações em curso também refletem o compromisso da Ufal com a democratização do conhecimento e a promoção da ciência cidadã. A inserção de práticas colaborativas entre diferentes universidades permite a construção de ecossistemas de aprendizagem interinstitucionais, nos quais ensino e pesquisa se integram para atender a demandas sociais e acadêmicas. Projetos como o Educity em Maceió exemplificam como a internacionalização pode ser aplicada na prática, conectando inovação tecnológica e sustentabilidade urbana a partir da educação digital.

Como limitação deste estudo, destaca-se o caráter ainda inicial de parte das articulações relatadas, sobretudo aquelas iniciadas a partir da visita institucional de 2024, cujos resultados de médio e longo prazo ainda não podem ser avaliados. Recomenda-se que estudos futuros acompanhem a consolidação dessas parcerias e avaliem, junto a estudantes e docentes participantes, os efeitos formativos do modelo de internacionalização em casa adotado. Dessa forma, a internacionalização na EaD da Ufal não apenas amplia horizontes acadêmicos, mas também fortalece a formação de cidadãos mais críticos, participativos e preparados para os desafios contemporâneos, reafirmando o papel das redes públicas de educação a distância, como a UAB, na democratização do Ensino Superior brasileiro ao longo de suas duas décadas de existência.

Por fim, entende-se que experiências como a da Ufal podem servir de referência para outras Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) integrantes do Sistema UAB interessadas em desenvolver estratégias de internacionalização compatíveis com sua realidade orçamentária e estrutural. A sistematização de modelos de internacionalização em casa, apoiados na infraestrutura tecnológica já consolidada pela EaD pública brasileira, representa um caminho concreto para que a cooperação internacional deixe de ser um privilégio de poucos e passe a integrar, de forma mais ampla, o cotidiano acadêmico dos polos e das IPES que compõem a rede UAB.

Referências

ALMEIDA, S. C. D. *et al.* Processo de internacionalização em cursos de pós-graduação Lato Sensu na modalidade a distância: limites e possibilidades. **Anais...** Disponível em: https://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/199.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in global higher education**: tracking an academic revolution. Paris: UNESCO, 2009.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. *et al.* (Eds.). **The European Higher Education Area**: between critical reflections and future policies. Cham: Springer, 2015. p. 59-72.

CACHAPUZ, A. Dinámicas de internacionalización de una universidad europea: un estudio de caso. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, n. 19, p. 100-113, 21 dic. 2023. Disponível em: http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1742. Acesso em: 16 fev. 2025.

CARGNIN, A. S.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente e internacionalização: implicações na aprendizagem da docência. **Anais...** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/endipe/2024/TRABALHO_ COMPLETO_EV208_MD1_ID738_TB381_04092024115832.pdf. Acesso em: 24 fev. 2025.

HACKETT, S.; DAWSON, M.; JANSSEN, J.; TARTWIJK, J. Defining collaborative online international learning (COIL) and distinguishing it from virtual exchange. **TechTrends,** v. 68, p. 1078-1094, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w. Acesso em: 10 fev. 2025.

KAMPFF, A. J. C. Interfaces da educação à distância na internacionalização em casa. In: MOROSINI, M. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 239-259.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education,** v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1028315303260832. Acesso em: 27 fev. 2025.

LI, J.; XUE, E. Exploring the epistemology of internationalization at home: a scoping review approach. **Educational Philosophy and Theory**, v. 55, n. 3, p. 356-365, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2022473. Acesso em: 02 mar. 2025.

MADEIRA, A. I. **A construção do saber comparado em educação**: uma análise sócio-histórica. Lousã: FCG/FCT, 2011.

MITTELMEIER, J. International students in open, distance, and digital higher education. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; JUNG, I. (Eds.). **Handbook of open, distance and digital education.** Singapore: Springer, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_24. Acesso em: 21 fev. 2025.

MOROSINI, M. C. *et al.* Construindo oportunidades de aprendizagem internacional e intercultural online em tempos pandêmicos: BR&UY. In: CONGRESO DE LA RED LATINOAMERICANA COIL, 2021, Veracruz. **Anais [...].** Veracruz: Universidad Veracruzana, 2021. Disponível em: https://www.uv.mx/coil/conferencia-anual/2021/. Acesso em: 21 fev. 2025.

PIMENTEL, F. S. C.; VOSS, L. K. A. F.; AMARO, M. J. R. Educity em Maceió: promovendo cidades inteligentes e sustentáveis com jogos digitais e realidade aumentada. **Anais Ciaed**, 2025. No prelo.

ROSINI, A. M. *et al.* A internacionalização da EAD: tendências e novos cenários na aprendizagem a distância. **Anais [...].** Disponível em: https://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/188.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

RUBIN, J. Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. **Internationalisation of Higher Education**, v. 2, p. 27-44, 2017. Disponível em: https://studyabroad.uic.edu/wp-content/uploads/sites/256/2020/08/Rubin-Embedding-Collaborative-Online-International-Learning-at-Higher-Education-Institutions.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; COSTA, M. L. D. Internacionalização da educação superior at home: conceitos, lugares e sujeitos. **Revista Internacional de Educação Superior,** Campinas, v. 8, n. 00, p. e022036, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8662773. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOUZA, C. S. S. de; ABBA, M. J.; STRECK, D. R. Internationalization as a process of change: an interview with Jane Knight. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 529-537, jul. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659365. Acesso em: 15 fev. 2025.

STREITWIESER, B.; LOO, B.; OHORODNIK, M.; JEONG, J. Access for refugees into higher education: a review of interventions in North America and Europe. **Journal of Studies in International Education,** v. 23, n. 4, p. 473-496, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1028315318813201. Acesso em: 27 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **História da UA.** 2020. Disponível em: https://www.ua.pt/pt/historia. Acesso em: 16 fev. 2025.

6. Mediações digitais e inovação na EaD: caminhos para a formação de professores nos cursos de licenciatura na UFPE

Francisco Kennedy Silva dos Santos[20]
Ligia Cristina Monteiro Galindo[21]
Wellinson Vaz Braz de Melo[22]
José Wantuir Queiroz de Almeida[23]

Resumo

Este artigo investiga a inovação pedagógica e as mediações digitais na formação de professores, tendo como *locus* os cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Analisa-se a reconfiguração das práticas educativas e os novos perfis exigidos aos docentes diante da expansão da EaD, que se tornou modalidade majoritária no ensino superior brasileiro. A pesquisa, de cunho exploratório e propositivo, discute a superação do ensino transmissivo por meio de metodologias ativas, gamificação e comunidades de prática. Apresentam-se, sob uma perspectiva situacional, estratégias aplicáveis a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como simulações, fóruns temáticos, estudos de caso e portfólios digitais, visando mitigar o isolamento e fortalecer a construção colaborativa do saber. Conclui-se que a inovação na EaD requer infraestrutura robusta e tutoria qualificada para preparar os futuros professores para os desafios do ensino contemporâneo.

Palavras-chave: educação a distância; inovação; processos formativos.

1. Primeira aproximação com o tema

A Educação a Distância (EaD) tem promovido uma significativa transformação nos paradigmas educacionais globais, sobretudo com a popularização da internet e a emergência de plataformas digitais (Moore; Kearsley, 2012, p. 11). A modalidade deixou de ser uma alternativa periférica para tornar-se um eixo central da democratização do ensino superior no Brasil.

[20] Professor e Coordenador Geral da UAB na Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre e Licenciado Pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

[21] Professora e Coordenadora de Monitoria da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ligia.mgalindo@ufpe.br

[22] Diretor da Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital (SPREAD) da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: wellinson.braz@ufpe.br

[23] Presidente do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco - FEPUAB/PE e Coordenador do Polo Santa Cruz do Capibaribe/PE. E-mail: riutnaw@hotmail.com

Dados do Censo da Educação Superior 2024 revelam que, pela primeira vez, as matrículas na EaD representam a maioria da graduação no país, alcançando 50,7% do total, o que corresponde a 5.189.391 estudantes, contra 5.037.482 na modalidade presencial (Inep, 2025). Na década de 2014 a 2024, as matrículas em EaD cresceram 286,7%, enquanto as presenciais caíram 22,3% no mesmo período. Essa transição paradigmática exige uma reformulação profunda das práticas e políticas educacionais, indo muito além de uma simples transposição do ensino presencial para o ambiente virtual (Moran, 2015, p. 128).

A pandemia da Covid-19 acelerou esse processo, evidenciando o papel estratégico das tecnologias digitais na mediação da aprendizagem e consolidando o ensino híbrido como uma realidade permanente (Lévy, 2010, p. 168). Nesse contexto, o docente assume funções complexas que vão além da transmissão de conhecimento, exigindo inovação metodológica, domínio das tecnologias e a capacidade de atuar como mediador de processos de construção colaborativa do conhecimento (Moran, 2015, p. 58). Freire (1996, p. 32) já sinalizava que o professor precisa ser um sujeito mediador entre o saber e o estudante, condição que se torna ainda mais complexa e necessária nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A formação inicial de professores pela via da modalidade a distância constitui-se como um campo promissor, porém desafiador. Requer reflexão contínua sobre as práticas educativas e a adequação das metodologias às demandas contemporâneas (Anderson, 2004, p. 21). Kenski (2012, p. 112) destaca que as tecnologias digitais reconfiguram as práticas pedagógicas, exigindo dos professores não apenas o domínio técnico dos instrumentos, mas também uma compreensão epistemológica de como esses recursos transformam os processos de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005 pelo Ministério da Educação em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabeleceu as bases para uma política pública de educação a distância com foco na formação continuada e inicial de professores da educação básica, buscando reduzir as desigualdades regionais de acesso ao ensino superior (Costa, 2007, p. 5). O Sistema UAB conta hoje com mais de 150 instituições de ensino superior participantes, mais de 800 cursos e aproximadamente 1.000 polos de apoio presencial distribuídos pelo território nacional (CAPES, 2024).

Neste contexto, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) integra o sistema UAB desde 2007, configurando-se como uma das principais instituições de ensino superior participantes no estado de Pernambuco. A participação da UFPE teve início em fevereiro de 2007, quando a universidade foi selecionada em edital público do programa UAB para oferecer o curso de Licenciatura em Letras - Português na modalidade a distância. Este foi o primeiro curso de graduação EaD oferecido pela instituição, marcando o início da trajetória da UFPE na educação a distância. A criação da Coordenação de Educação

a Distância (CEAD) no mesmo ano consolidou a estrutura institucional necessária para o desenvolvimento, gestão e oferta de cursos a distância (UFPE, 2024).

Desde então, a UFPE expandiu significativamente sua participação no programa UAB. Atualmente, a universidade está presente em todas as mesorregiões do estado de Pernambuco, operando um total de 29 Polos Efetivos e dois Polos Associados. Essa capilaridade geográfica reflete o compromisso da UFPE com a democratização do ensino superior e a redução das desigualdades educacionais no estado (UFPE, 2024).

Conforme dados atualizados do Sistema UAB (SisUAB) em junho de 2024, a UFPE participa de 32 polos credenciados em parceria com outras instituições públicas no estado, demonstrando o alcance e a magnitude de sua atuação na interiorização da educação superior (UFPE, 2024). Atualmente, a UFPE conta com 2.280 alunos de graduação e 485 alunos de pós-graduação na modalidade EaD (UFPE, 2024).

A UFPE oferece uma diversificada gama de cursos de graduação, pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento na modalidade EaD por meio do sistema UAB. Os cursos de licenciatura, foco principal do programa, dirigem-se especialmente a professores em exercício na educação básica pública que ainda não possuem graduação, bem como a profissionais da educação que buscam formação continuada. Atualmente, os cursos de graduação a distância da UFPE são oito, todos financiados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB): sete Licenciaturas (Letras – Língua Portuguesa, Letras – Língua Espanhola, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Geografia) e um Bacharelado (Ciências Contábeis). Em nível de especialização

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física são ofertados pelo Centro Acadêmico de Vitória (CAV), enquanto o de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática é ofertado pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA), ambos constituindo Polos Associados.

A participação da UFPE no programa UAB alinha-se aos objetivos principais de formação de professores da educação básica e contribui para a concretização de políticas públicas de educação a distância no Brasil. Desde 2007, a instituição tem sido um dos principais atores na interiorização da educação superior em Pernambuco, oferecendo oportunidades de acesso a populações que, de outro modo, encontrariam barreiras significativas à formação universitária.

Historicamente, a EaD iniciou-se com a educação por correspondência e, posteriormente, com o uso do rádio e da televisão educativa, evoluindo com a tecnologia digital e as plataformas virtuais (Moore; Kearsley, 2012, p. 34). Essa evolução não representa apenas uma mudança tecnológica, mas uma transformação paradigmática em como compreendemos o processo educativo. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 14) defendem que as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, integrando o presencial e o virtual de forma complementar e intencional.

Assim, este artigo procura analisar o papel das tecnologias digitais como instrumentos inovadores na mediação pedagógica no contexto da Educação a Distância (EaD), a partir de uma perspectiva metodológica de cunho exploratório e propositivo, que possibilite a partilha de referenciais práticos para a formação em contextos virtuais.

2. Inovação na Educação a Distância

A inovação na Educação a Distância transcende a simples adoção de novas ferramentas tecnológicas; ela representa uma mudança estrutural na forma como o conhecimento é construído, mediado e apropriado pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A inovação pedagógica na EaD está intrinsecamente ligada à capacidade de romper com modelos tradicionais de ensino transmissivo, promovendo ambientes de aprendizagem flexíveis, colaborativos e centrados no estudante.

Segundo Moran (2015), a inovação ocorre quando as metodologias ativas são integradas de forma intencional ao currículo, permitindo que o aluno deixe de ser um mero receptor passivo para tornar-se um protagonista ativo de sua formação. Nesse sentido, a inovação na EaD não se restringe à tecnologia em si, mas à forma como ela é utilizada para potencializar a interação e a construção do conhecimento. A tecnologia atua como um catalisador para práticas pedagógicas que desafiam a assimetria temporal e espacial, característica central da modalidade a distância.

A inovação também se manifesta na reconfiguração dos espaços de aprendizagem. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle, deixam de ser apenas repositórios de arquivos para se tornarem ecossistemas interativos de comunicação, colaboração e avaliação formativa. Essa transformação exige uma nova postura docente, na qual o professor atua como curador de conteúdos, designer de experiências de aprendizagem e mediador de processos cognitivos e afetivos (Freire, 1996, p. 47).

Além disso, a inovação na EaD passa pela adoção de estratégias que mitigam o isolamento característico do ensino remoto. O desenvolvimento de comunidades de prática, a utilização de gamificação e a implementação de projetos colaborativos são exemplos de inovações que visam fortalecer o vínculo entre os participantes, promovendo a co-construção do saber e o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a atuação docente contemporânea (Lévy, 2010).

Outro aspecto central da inovação na EaD reside na personalização das trajetórias de aprendizagem. Por meio de análises de dados (learning analytics) e da adoção de algoritmos adaptativos, é possível compreender o ritmo, as dificuldades e os interesses de cada estudante. Kenski (2012) ressalta que essa personalização permite ao professor intervir de maneira mais assertiva, oferecendo recursos e percursos diferenciados que atendam às necessidades individuais, rompendo com o padrão de "tamanho único" característico da educação tradicional.

A inovação também se revela na transição de uma avaliação meramente classificatória para uma perspectiva formativa e contínua. Em ambientes virtuais, a avaliação não se limita a provas finais, mas permeia todo o processo por meio de fóruns, *quizzes* interativos, portfólios digitais e projetos colaborativos. Anderson (2004) destaca que essa abordagem avaliativa na EaD permite um feedback constante e imediato, essencial para a autorregulação da aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia discente.

No contexto da formação de professores, inovar significa, sobretudo, preparar os licenciandos para um cenário educacional em constante mutação. A utilização de metodologias ativas, como a sala de aula invertida ou a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) em ambientes virtuais, coloca o futuro docente diante dos mesmos desafios e possibilidades que encontrará em sua prática profissional. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) argumentam que vivenciar a inovação durante a formação inicial é um pré-requisito para que os professores estejam aptos a replicá-la e adaptá-la em suas futuras salas de aula, independentemente da modalidade de ensino.

Por fim, a inovação na EaD demanda uma infraestrutura tecnológica robusta e uma política institucional de suporte contínuo. A simples disponibilização de plataformas não garante a inovação; é necessário investir na formação permanente de docentes e tutores, na curadoria de conteúdos de qualidade e na criação de designs instrucionais intencionais. Moore e Kearsley (2012) enfatizam que a distância transacional – o afastamento psicológico entre ensino e aprendizagem – só é reduzida quando há um diálogo estruturado e uma estrutura de apoio que integre as dimensões pedagógica, tecnológica e humana do processo educativo.

3. Resultados e análises da experiência em ambientes virtuais nas licenciaturas EaD da UFPE

Pesquisas em instituições brasileiras indicam avanços significativos na democratização do acesso educativo via EaD, embora persistam dificuldades relacionadas à desigualdade tecnológica e à sobrecarga do corpo docente (Santos *et al*., 2024, p. 134). A mediação pedagógica inovadora, aliada ao uso de recursos de acessibilidade e comunidades virtuais, mostra-se eficaz para mitigar o isolamento e melhorar a aprendizagem (Moore; Kearsley, 2012, p. 91).

Na formação de professores especificamente, os resultados demonstram que estudantes expostos a metodologias ativas e inovadoras desenvolvem maiores níveis de comprometimento com a profissão docente e melhor preparação para contextos educativos contemporâneos (Santos *et al*., 2024, p. 145). A vivência prática de estratégias inovadoras durante a formação inicial capacita os futuros professores a replicá-las em suas próprias práticas pedagógicas, promovendo um ciclo virtuoso de atualização constante. Como afirma Moran (2015, p. 62), "quanto mais ativa é a aprendizagem, mais engajado fica o aluno, mais motivado, mais curioso e mais autônomo ele se torna".

A aplicação de metodologias inovadoras em cursos de licenciatura a distância permite instrumentalizar intelectualmente os futuros professores com tecnologias e metodologias ativas que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos do ensino remoto e híbrido. A seguir, apresentam-se as categorias de práticas pedagógicas identificadas na experiência da UFPE, analisadas sob uma perspectiva dissertativo-discursiva:

3.1. Estratégias de imersão e experimentação

A criação e o uso de brinquedotecas virtuais e laboratórios virtuais configuram-se como estratégias fundamentais para a simulação de atividades práticas no ensino a distância. Através desses recursos, é possível desenvolver competências sensoriais e lúdicas que, tradicionalmente, exigiriam a presença física em espaços específicos. Kenski (2012, p. 124) argumenta que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação com o mundo real por meio de simulações, representações e modelagens que tornam tangíveis conceitos abstratos. No contexto da formação docente, esses recursos virtuais permitem que o licenciando experimente e planeje práticas pedagógicas complexas antes de vivenciá-las em sala de aula presencial, superando as limitações físicas impostas pela modalidade.

A introdução de gamificação, realidade aumentada e realidade virtual tem sido explorada para engajar estudantes, promovendo uma aprendizagem ativa e imersiva. A gamificação, conforme Alves (2015, p. 17), é definida como o uso de elementos de jogos em contextos que não são jogos, com o objetivo de motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Jogos educacionais articulam teoria e prática, promovendo retenção e interesse nos conteúdos abordados. Kapp (2012, p. 10) reforça que a gamificação não se limita ao entretenimento, mas constitui uma estratégia pedagógica capaz de transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais engajadora e significativa. Na formação docente, a gamificação permite que futuros professores experimentem dinâmicas lúdicas que poderão replicar em suas próprias aulas, internalizando a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Construção colaborativa e comunidades de prática

A formação de comunidades virtuais de aprendizagem que promovem troca de experiências, tutoria participativa e suporte mútuo fortalece o processo de formação de professores na EaD. A tutoria é um elemento fundamental para reduzir o sentimento de isolamento dos estudantes e criar um ambiente propício à interação (Cunha, 2024). Plataformas de discussão, fóruns temáticos e reuniões de tutoria permitem tornar os cursos mais colaborativos, motivando o engajamento e a troca de boas práticas pedagógicas entre os licenciandos. Lévy (2010, p. 139) defende que as comunidades virtuais de conhecimento constituem um dos pilares da inteligência coletiva, onde cada participante

contribui e se beneficia do saber compartilhado, transformando a distância geográfica em proximidade intelectual.

Nesse sentido, os fóruns temáticos de discussão funcionam como espaços virtuais onde os estudantes debatem temas relevantes da licenciatura, trocam ideias, esclarecem dúvidas e compartilham experiências. Os fóruns promovem o pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento, essenciais na formação docente. Podem ser temáticos (como "Gestão de conflitos em sala de aula") ou estruturados em rodas de conversa virtuais. Freire (1996, p. 47) enfatiza que a formação docente deve estimular o pensamento crítico e a capacidade de problematizar a realidade, funções que os fóruns virtuais exercem de forma significativa quando bem mediados, incentivando a reflexão sobre a prática pedagógica.

3.3. Metodologias ativas e integração teórico-prática

As sessões síncronas, como webinars e palestras online, possibilitam o contato direto com professores e especialistas para debates ao vivo, complementando o conteúdo assíncrono. Podem incluir momentos para perguntas e respostas, aproximando os alunos do ambiente universitário e da prática profissional, como ocorre em webinares sobre "Estratégias de ensino remoto" com professores atuantes na rede pública e privada. Complementarmente, os estudos de caso envolvem a análise e resolução de situações reais ou simuladas da prática pedagógica que permitem aos estudantes aplicar teorias em contextos próximos à realidade profissional, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e reflexão crítica (Sponte, 2023, p. 45). Moran (2015, p. 85) destaca que as metodologias ativas, como os estudos de caso, colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, transformando-o de receptor passivo em produtor ativo de conhecimento.

As atividades colaborativas em grupo utilizam ferramentas digitais de comunicação (como chats, videoconferências e documentos compartilhados) para fomentar o trabalho coletivo, a cooperação e o planejamento conjunto — competências indispensáveis para docentes. Um exemplo prático é a produção colaborativa de um material didático inovador para uma disciplina específica, como é o caso de Cartografia com mapas mentais e jogos de desafios com diversas mecânicas. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 38) afirmam que o ensino híbrido potencializa a aprendizagem colaborativa ao articular atividades individuais online com momentos de interação presencial ou síncrona, criando uma rede de apoio entre os pares.

A utilização de questionários, *quizzes* e avaliações formativas oferece instrumentos interativos para verificar a compreensão dos conteúdos em tempo real, oferecendo feedback imediato, corrigindo rotas e reforçando o aprendizado autônomo. Plataformas LMS permitem a criação de *quizzes* adaptativos que se ajustam ao nível de desempenho do aluno. Moore e Kearsley (2012, p. 95) destacam que a avaliação formativa contínua é um componente essencial da EaD, pois permite ao docente monitorar o progresso

do estudante e intervir de forma tempestiva quando necessário, evitando a evasão e o desinteresse.

A produção de conteúdos digitais envolve oficinas virtuais para a criação de vídeos, podcasts, infográficos ou apresentações multimídia, desenvolvendo habilidades tecnológicas e comunicativas necessárias para a atuação docente nas atuais condições educativas (Moore; Kearsley, 2012, p. 95). A produção de vídeos-aula sobre conteúdos específicos, por exemplo, desenvolve a competência de produção audiovisual, preparando o licenciando para atuar em um cenário educacional em que a produção e curadoria de conteúdos digitais são cada vez mais exigidas.

O uso de ambientes virtuais e jogos que simulam situações de sala de aula, gestão pedagógica ou estratégias didáticas, proporcionando aprendizagem experiencial e imersiva, configura-se como uma estratégia valiosa. A simulação permite que o futuro professor vivencie cenários de tomada de decisão pedagógica em um ambiente seguro, sem os riscos de um contexto real, favorecendo o desenvolvimento do pensamento estratégico.

Por fim, o desenvolvimento de projetos finais e portfólios digitais engloba trabalhos integradores que envolvem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, organizados em portfólios digitais que reúnem textos, reflexões, produções e evidências de aprendizagem. O portfólio representa uma síntese da trajetória formativa do licenciando e evidencia o desenvolvimento de competências profissionais. Mello (2022) argumenta que o portfólio digital constitui uma ferramenta de avaliação reflexiva que permite ao estudante documentar e sistematizar sua trajetória formativa, evidenciando o desenvolvimento de competências profissionais ao longo do curso e promovendo a autoavaliação contínua.

Essas atividades, quando integradas ao Moodle e acompanhadas por tutoria qualificada, potencializam a formação de professores mais preparados para os desafios contemporâneos do ensino em ambientes digitais (Santos, 2023, p. 48; Moran, 2015, p. 132). A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais cria um ecossistema de aprendizagem que supera as limitações da distância física, promovendo interação, colaboração e reflexão crítica.

4. Considerações finais

A EaD não é simplesmente uma transposição do ensino presencial para o virtual; requer uma reformulação profunda das práticas e políticas educacionais (Moran, 2015, p. 128). O sucesso da modalidade depende da infraestrutura adequada, da formação continuada dos docentes e da valorização de métodos ativos de ensino — aspectos fundamentais para a educação do século XXI (Anderson, 2004, p. 88).

A análise das experiências da UFPE no contexto do Sistema UAB revela que a formação de professores na modalidade a distância é viável e promissora, desde que

sustentada por práticas pedagógicas inovadoras, tutoria qualificada e infraestrutura tecnológica adequada. Os dados do Censo da Educação Superior 2024, que mostram a EaD como modalidade majoritária (Inep, 2025), reforçam a urgência de investimentos contínuos em pesquisa e inovação pedagógica para garantir a qualidade dessa formação.

Na formação de professores especificamente, a implementação de metodologias inovadoras, exemplificadas pelas atividades práticas aqui apresentadas, representa um compromisso com a qualidade e relevância da educação inicial docente. Futuras pesquisas devem aprofundar a análise dessas práticas em diferentes contextos institucionais e disciplinares, contribuindo para consolidar a EaD como modalidade efetiva, equitativa e transformadora na formação de educadores (Santos *et al*., 2024, p. 152). A formação mediada por tecnologias digitais exige docentes reflexivos, capazes de articular o saber pedagógico com as competências digitais, garantindo uma educação de qualidade para todos.

Sob a ótica epistemológica, a incorporação das mediações digitais na formação docente exige compreender a tecnologia não como mero instrumento neutro de transmissão, mas como uma dimensão estruturante da cultura contemporânea e da práxis educativa. Conforme postula Freire (1996), a formação crítica requer a superação da prática transmissiva em favor de um agir reflexivo sobre a realidade, pressuposto que ganha densidade ao articular-se com o conceito de inteligência coletiva de Lévy (2010) e a noção de reconfiguração pedagógica teorizada por Kenski (2012). Nesse contexto, a trajetória dos cursos de licenciatura da UFPE evidencia que inovar na EaD implica redesenhar a própria identidade profissional do licenciando, estimulando a transição da passividade comunicativa para a curadoria, a mediação dialógica e a autoria pedagógica nos ecossistemas virtuais. Ademais, os achados analíticos relativos à expansão da EaD – consolidada pelos dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2025) e impulsionada pela capilaridade do Sistema UAB – demonstram que a democratização do acesso precisa caminhar pari passu com a garantia de equidade e qualidade formativa.

Como alertam Moore e Kearsley (2012) e Santos *et al*. (2024), a distância transacional e as assimetrias na infraestrutura tecnológica dos polos representam desafios reais de inclusão e fixação do conhecimento. Portanto, o fortalecimento institucional da UFPE e a sustentabilidade das licenciaturas a distância demandam políticas públicas continuadas de investimento em conectividade, valorização da tutoria qualificada e constante aprimoramento dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Em síntese, o percurso investigativo ratifica que a inovação na EaD da UFPE não se encerra na adoção pragmática de artefatos metodológicos, mas desdobra-se no compromisso ético e político com a transformação da educação básica pública, com apoio crucial do Programa UAB. A vivência imersiva e colaborativa do licenciando – mediante a utilização de metodologias ativas, simulações virtuais e portfólios reflexivos – exerce um efeito multiplicador, capacitando o futuro docente a atuar com autonomia e intencionalidade pedagógica em cenários presenciais, remotos ou híbridos (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani,

2015; Moran, 2015). Reafirma-se, assim, que a excelência na formação de professores na contemporaneidade reside na capacidade de articular o rigor teórico-metodológico às potencialidades emancipatórias da cultura digital.

Referências

ALVES, L. Gamificação: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Ed.). Theory and practice of online learning. Athabasca: Athabasca University Press, 2004. p. 73-88.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAPES. Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/articulacao-e-inovacao-em-educacao-aberta/sistema-universidade-aberta-do-brasil. Acesso em: 03 ago. 2026.

COSTA, C. Panorama geral da Universidade Aberta do Brasil. In: COSTA, C. (Coord.). Panorama Geral da Universidade Aberta do BrasiL. Brasília: MEC, 2007.

CUNHA, R. da C. Gestão da tutoria no curso de licenciatura em matemática (EAD). Revista Educação, 2024.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2024. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://jeduca.org.br/noticia/censo-da-educacao-superior-2024-mostra-que-pela-primeira-vez-matriculas-na-ead-sao-maioria. Acesso em: 03 ago. 2026.

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MELLO, A. D. de. Contribuições do portfólio digital na formação didático-pedagógica. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação a Distância. São Paulo: ABED, 2022.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, J. M. O que muda no ensino com as metodologias ativas. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 14-17.

SANTOS, F. K. S. dos; PEREIRA, M. R. A. de A.; BEZERRA, T. C. G.; COSTA, D. V. da S. Espaços multiformativos na formação de professores em geografia. Revista de Geografia, Recife, v. 41, n. 4, p. 140-156, 2024. DOI: 10.51359/2238-6211.2024.264830.

SANTOS, F. K. S. Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Geografia na Educação Superior. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 22, n. 83, p. 287-300, 2021. DOI: 10.14393/RCG228356542.

SPONTE, J. Gestão de conflitos em sala de aula. Recife: Bagaço, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. UAB na UFPE. Recife: UFPE, 2024. Disponível em: https://www.ufpe.br/spread/programas/uab. Acesso em: 03 ago. 2026.

7. PIBID e UAB: conexões formativas na construção de saberes docentes

Jones Baroni de Ferreira Menezes[24]
Francisco Wagner de Sousa Paula[25]
Charles Ielpo Mourão[26]
Lydia Dayanne Maia Pantoja[27]
Germana Costa Paixão[28]

Resumo

Este capítulo analisa as relações estabelecidas entre alunos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com foco na experiência desenvolvida pelo curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará (Uece/UAB). Inicialmente, discute-se a importância das políticas de formação docente, destacando o papel da UAB na interiorização do ensino superior público e do Pibid na aproximação entre licenciandos, escolas de educação básica e realidade profissional docente. Em seguida, relata-se a inserção dos cursos de graduação da Uece no Pibid e a experiência pioneira do núcleo multidisciplinar de Biologia e Química, vinculado ao curso de Ciências Biológicas a distância. São apresentadas vivências didático-formativas, contemplando atividades como a produção de modelos didáticos, jogos educativos e ações de promoção da saúde com abordagem das arboviroses. A partir da análise de relatórios e narrativas dos bolsistas, emergiram cinco dimensões relacionadas à formação docente: aproximação entre teoria e prática; desenvolvimento de estratégias pedagógicas; desenvolvimento socioemocional e autonomia; construção da identidade profissional; e enfrentamento dos desafios da realidade escolar. Os resultados evidenciam que a participação no Pibid favoreceu experiências formativas significativas, contribuindo para a construção da identidade docente, do desenvolvimento de competências pedagógicas e de uma compreensão mais crítica e realista da profissão, possibilitando desmistificar a docência e suas diversas interfaces no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Interlocução. Colaboração. Integração.

[24] Coordenador de Tutoria do Curso BioEaD-Uece/UAB, jones.baroni@uece.br

[25] Coordenador de Estágios do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Estadual do Ceará - BioEaD-Uece/UAB, wagner.sousa@uece.br

[26] Tutor do Curso BioEaD-Uece/UAB, charles.ielpo@uece.br

[27] Coordenadora de Pesquisa do Curso BioEaD-Uece/UAB, lydia.pantoja@uece.br

[28] Coordenadora do Curso BioEaD-Uece/UAB. germana.paixao@uece.br

Formação de professores, UAB e o PIBID

Uma das manifestações sociais mais emergentes, há anos, é a melhoria da qualidade do processo educacional brasileiro, sendo este um fator de inclusão social e desenvolvimento. Na atualidade, de forma ainda tímida, o Brasil vem avançando em alguns indicadores educacionais, porém sem repercussão suficiente para admitirmos que o país alcançou a qualidade necessária e desejada, carregando o reflexo de anos de descaso com a educação pública das camadas mais populares e desfavorecidas.

Tal avanço passa por diversos fatores relacionados a financiamento, infraestrutura, recursos humanos, reestruturação curricular e aproximação da comunidade e da família com a escola. Singularmente aos recursos pessoais, a formação de professores é ponto focal da apropriação da possibilidade de modificação da realidade escolar, impactando diretamente nos procedimentos didático-pedagógicos. Contraditoriamente, segundo Ghedin, Almeida e Leite (2008), ainda há uma lacuna na formação docente, que é, algumas vezes, aligeirada, isto é, conduzida de forma apressada e superficial, não possibilitando aos futuros professores (re)conhecerem novas realidades e demandas, provocando os professores a assumirem novos papéis.

Nos últimos anos, diante da ineficiência, da dispersão e da fragmentação das políticas de formação docente no Brasil, bem como do descompasso curricular e das demandas da educação básica, o Ministério da Educação (MEC) criou um aparato institucional envolvendo políticas nacionais de formação docente, que possibilitem "a construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores" (Gatti, Barreto, André, 2009, p. 49).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que integra a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, busca melhorar a formação docente, e atende a uma parcela dos cursos de licenciaturas, concedendo bolsas para alunos, coordenadores e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto nas Instituições de ensino superior contempladas em editais específicos. Esse relevante programa foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, propiciando fomentar a iniciação à docência e melhor qualificar e aperfeiçoar a formação de professores em nível superior, bem como para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

O Pibid é gerenciado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, segundo a Portaria CAPES nº 90/2024, seus principais objetivos são:

> I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
>
> II – Contribuir para a valorização do magistério;
>
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

> IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
>
> V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
>
> VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Ademais, além de visar ao incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, o Pibid tem por metas possibilitar os licenciandos se inserirem no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando "oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (Brasil, 2010, artigo 3º, inciso IV,), além de estimular as próprias escolas e seus professores a se tornarem coformadores dos futuros docentes, investindo na articulação entre teoria e prática e "elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (Brasil, 2010, artigo 3º, inciso VI).

Uma política pública governamental que ocorre na mesma direção do fortalecimento e valorização da docência, é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada por meio do Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006), sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC, que tem como um objetivo central a promoção da formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD).

A UAB não se constitui como uma universidade isolada ou uma instituição de ensino superior; trata-se de um sistema de financiamento de modo cooperativo e articulado institucionalmente, no qual as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) são responsáveis pela oferta e desenvolvimento dos cursos, enquanto os polos de apoio presencial, mantidos em regime de colaboração por estados e municípios, asseguram infraestrutura, suporte acadêmico, tecnológico e administrativo aos estudantes. Dessa forma, a UAB amplia a capilaridade territorial das universidades públicas e cria condições para que a formação superior alcance populações residentes fora dos grandes centros urbanos.

Foi diante desse contexto, que o curso de Ciências Biológicas a distância, da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, decidiu ingressar no Pibid, vislumbrando a melhoria na qualificação dos professores que estão sendo formados, con-

tribuir na formação continuada dos professores supervisores, conforme destaca Menezes e Silva (2017), além de aproximar-se das escolas da região/polo onde o curso é ofertado.

O caminho trilhado na UECE

A Universidade Estadual do Ceará (Uece) possui uma trajetória consolidada, especialmente na formação de professores e na oferta de cursos de licenciatura no interior do Ceará, o que a tornou estratégica na implementação do Sistema UAB no estado, permitindo que cursos de graduação e pós-graduação sejam ofertados em municípios que não dispõem de campus presenciais da instituição. Por meio da parceria entre a Uece, a CAPES/UAB e os municípios responsáveis pelos polos, a Universidade amplia sua presença territorial e contribui para a formação de profissionais em diferentes regiões do Ceará.

A Uece possui uma estrutura própria para gerenciar essa política, a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (Sate), responsável por apoiar a oferta de cursos na modalidade a distância e pela articulação institucional relacionada à UAB.

A oferta de cursos EaD na Uece iniciou-se no ano de 1996, com a criação do Programa Especial de Formação Pedagógica. A iniciativa destinava-se a bacharéis que já exerciam ou almejavam ingressar no magistério dos ensinos fundamental e médio. Em 2002, a Uece ampliou sua atuação na modalidade EaD ao implementar o Progestão, Programa de Formação Continuada de Gestores de Escolas Públicas. A iniciativa estruturou-se de forma abrangente, oferecendo simultaneamente cursos de extensão e de especialização, adequados a diferentes perfis de formação. O projeto foi viabilizado por meio de um convênio interinstitucional entre a Secretaria da Educação Básica do Estado (Seduc), a Uece e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), sendo esta última a responsável pela coordenação nacional da proposta.

A partir de 2005, com a criação da Secretaria de Educação a distância (Sead), atualmente denominada de Sate, a Uece deu um importante salto para expandir a atuação na educação a distância. Amparada por uma estrutura institucional mais robusta, houve a implantação dos cursos aprovados no Edital de Seleção UAB Nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007 (Licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Informática e Artes Plásticas), iniciados regularmente no ano de 2009.

Em levantamento divulgado pela própria instituição, a Uece ocupava, em 2021, a primeira posição entre as universidades estaduais e municipais brasileiras em número de cursos ofertados pela UAB (Uece, 2021). Dados mais recentes, publicados no Relatório de Gestão referente ao ano de 2025, atestam a consolidação dessa liderança: a Uece é a maior ofertante de graduação pública a distância no Ceará, concentrando 53,04% das matrículas estaduais nessa modalidade. Atualmente, a universidade contabiliza 3.907 estudantes ativamente vinculados aos seus cursos de graduação EaD, mantendo uma capilaridade educacional, que alcança 79 municípios cearenses (Uece, 2026).

Em período concomitante ao início das atividades da UAB, a Uece aderiu ao Pibid (em 2009), momento em que o programa foi expandido para as instituições estaduais. Essa adesão fundamenta-se na compreensão do Pibid como um espaço essencial de aprendizagem sobre a profissão docente. Naquela primeira fase, o programa envolveu seis cursos de licenciatura, contemplando 124 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), 13 professores supervisores da rede pública e 6 coordenadores de área (CA).

Nos anos seguintes, o Pibid-Uece vivenciou um crescimento expressivo no número de participantes: em 2011, passou a contar com 196 bolsistas ID, 24 supervisores e 14 coordenadores; em 2012, o quantitativo alcançou 308 bolsistas de iniciação, 44 supervisores e 22 coordenadores. O auge da expansão ocorreu em 2013, com a aprovação do projeto pela CAPES, quando o programa passou a reunir 1.041 bolsistas de Iniciação à Docência, 158 supervisores e 62 coordenadores de área, estruturados em 29 subprojetos e 13 licenciaturas distribuídas por todos os campi da instituição.

Contudo, acompanhando o cenário nacional de retração no volume de bolsas em 2018, o Pibid-Uece sofreu, pela primeira vez, uma redução em suas cotas. Naquele edital, mantiveram-se os 29 subprojetos, mas com uma oferta ajustada para 735 alunos bolsistas, 91 supervisores e 29 coordenadores de área. Já no edital de 2020, o programa reestruturou suas ações em 17 subprojetos, atendendo 45 escolas da Educação Básica e envolvendo 408 bolsistas de iniciação, 51 supervisores e 17 coordenadores, além do engajamento de voluntários. Mais recentemente, o edital do ciclo seguinte consolidou a atuação do Pibid-Uece em 57 escolas, abrangendo 26 núcleos com 624 bolsistas de Iniciação à Docência, 78 supervisores e 26 coordenadores de área.

Neste cenário, a articulação entre o Sistema UAB e Pibid e o Programa apresenta-se como uma estratégia relevante para o fortalecimento das políticas de formação de professores no Brasil, na construção de um ecossistema institucional de formação docente, no qual expansão, interiorização, iniciação à docência, inovação pedagógica e compromisso social se articulam. Foi então que se iniciou essa relação em 2018, quando, pela primeira vez, um curso na modalidade a distância foi aprovado em seleção interna da Uece para compor o projeto institucional.

Ciente de que o programa propicia vivências didáticas diversificadas e interdisciplinares, estimulando a reflexão contínua sobre a realidade escolar, a formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas à melhoria do ensino e amparada e em sua missão institucional e na expertise de principal formadora de professores(as) do Estado que iniciou-se as atividades do núcleo do Pibid Multidisciplinar Biologia e Química, coordenado pelo curso de Ciências Biológicas a distância da Uece/UAB, com 24 bolsistas de Iniciação à docência, sendo 16 para alunos do curso de Ciências Biológicas e oito para o curso de Química, além de três professores supervisores.

Em junho de 2018, ocorreu o processo seletivo, com as cotas distribuídas entre uma escola localizada no município de São Gonçalo do Amarante e outra na cidade de

Jaguaribe. Antes do efetivo início nas escolas, no mês de dezembro, alunos e supervisores realizaram a formação através da leitura de artigos e produção de resenha acerca do Pibid e sua importância na modificação da prática docente e na formação inicial e continuada. Em momento posterior, iniciou-se o planejamento e desenvolvimento das atividades nas escolas, nas quais algumas que serão apresentadas na seção a seguir.

Vivências didático-formativas

As vivências didático-formativas compreenderam momentos de estudo, planejamento, produção e organização de materiais didáticos, regência e aplicação de projetos interdisciplinares. Inicialmente, durante o mês de janeiro de 2019, houve encontro inicial com o grupo gestor das escolas parceiras e com a professora supervisora, momento este que se pode aprofundar o conhecimento acerca da missão e da dinâmica funcional das instituições aonde o projeto se desenvolveria, além de reconhecerem a estrutura administrativa e a infraestrutura destas.

Complementarmente, os alunos bolsistas ID participaram das semanas pedagógicas promovidas pelas escolas, de modo a ser uma etapa de conhecimento do planejamento anual, bem como conhecer os projetos propostos e que seriam desenvolvidos durante o ano em curso, para alcançar os resultados que almejam. Desse modo, houve o alinhamento, entre bolsistas e supervisores, para delinear as efetivas tarefas dos bolsistas de iniciação à docência nos meses subsequentes.

Biologia e Química são vistas como ciências de práticas de suposições abstratas, tornando difícil a aproximação dos educandos de conceitos ou conteúdos no qual eles não podem ver ou tocar, tornando as aulas, muitas vezes, monótonas e desmotivadoras. Com base nessa concepção é que as atividades pibidianas vão ao encontro da necessidade de diversificar as estratégias e recursos didáticos, motivando e incentivando um processo de ensino mais ativo e dinâmico, podendo propiciar uma aprendizagem mais efetiva (Nobre *et al*., 2018).

Entre os recursos desenvolvidos, destacam-se os modelos didáticos tridimensionais de organelas citoplasmáticas, confeccionados a partir de materiais recicláveis e de baixo custo (Figura 1). A atividade ocorreu nas turmas do 2° ano e foi dividida em dois momentos: produção do material didático e a explicação das características morfofuncionais das organelas. Salienta-se que essa atividade foi realizada pelos próprios alunos da escola, sob a supervisão dos bolsistas ID, valorizando o protagonismo do aluno na construção ativa de sua aprendizagem.

Figura 1 - Modelos didáticos das organelas citoplasmáticas produzidas por estudantes das turmas de 2º ano.



Fonte: Acervo do Pibid (2019).

No mesmo intento, foram desenvolvidos jogos didáticos para o ensino de Biologia e Química. A introdução de atividades lúdicas, como os jogos educativos, deve estar presente em todos os níveis da educação, pois eles influenciam no processo da aprendizagem, proporcionando a investigação e o questionamento, torna as aulas um momento de grande participação e satisfação do grupo (Lutz; Souza; Mann, 2018).

Um dos jogos educativos produzidos foi a Trilha da Tabela Periódica, um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas (Figura 2). Os alunos foram subdivididos em grupos, sendo estes, questionados sobre as propriedades químicas dos elementos (nome, símbolo e o número atômico), bem como curiosidades e aplicabilidade destes.

Figura 2 - Aplicação do jogo didático sobre os elementos da tabela periódica nas turmas de 1º ano.



Fonte: Acervo do Pibid (2019).

Outro jogo educativo foi voltado ao entendimento do processo fotossintético, singularmente sobre as etapas, componentes, transformações bioquímicas. É um jogo de cartas, com perguntas e respostas, no qual o aluno deveria jogar o dado, a cada numeração selecionada, o professor faria uma pergunta da carta correspondente, para que o aluno respondesse, também aproveitando o espaço para tirar possíveis dúvidas.

Pensando também na abordagem dos temas transversais, foram desenvolvidas ações de promoção à saúde e de educação para o meio ambiente, através de intervenções sobre os hábitos alimentares saudáveis e arboviroses. Ambas as tarefas foram planejadas e desenvolvidas de modo interdisciplinar, tendo uma ação direta dos alunos.

Sobre a temática dos alimentos, foram pontuados os conteúdos relacionados à bioquímica destes, demonstrando as calorias e os índices de açúcar e de gorduras em diversos tipos de alimentos, almejando sensibilizar para os riscos de uma alimentação baseada em alimentos processados, *fast foods*, doces e gorduras, além de apresentar doenças relacionadas a esse mal hábito de vida e forma de possibilitar uma alimentação mais saudável.

Quanto às arboviroses, doenças causadas pelos chamados arbovírus, que incluem os vírus da dengue, da Zika, da febre chikungunya e da febre amarela, os ID realizaram a explanação sob temática, com duração de cerca de uma hora, utilizando recursos como imagens reais de prováveis focos do mosquito, maquetes de casas representando a forma de evitar criadouros e mostruários com larvas e pupas, além da exposição dos materiais

usados pelos agentes de endemias na prevenção e combate ao mosquito transmissor das doenças.

Essas foram algumas das intervenções didáticas, e, nelas, sempre se buscou construir o conhecimento com o aluno, de forma lúdica e contextualizada, a respeito do conteúdo abordado.

O PIBID para os(as) Pibidianos(as)

A partir da análise operada sobre o *corpus* documental composto pelos relatórios e narrativas auto avaliativas dos 16 alunos bolsistas, buscou-se apreender os sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos à sua atuação no Pibid através de um formulário eletrônico, onde os mesmos foram convidados a relatar suas experiências.

Dos processos de codificação e categorização do que foi escrito pelos bolsistas, emergiram cinco categorias temáticas principais que sintetizam as transformações, os aprendizados e os percalços vivenciados pelos pibidianos ao longo do programa, conforme apresentadas na Figura 3.

Figura 3 - Categorias analíticas das autoavaliações dos bolsistas sobre sua participação no Pibid.



Fonte: Elaborada pelos autores (2026), com auxílio do *software* Gemini.

A seguir, cada uma dessas categorias é pormenorizada e discutida à luz da literatura teórica, ilustrada pelas vozes dos próprios sujeitos da pesquisa (pibidianos), cujas falas revelam a densidade e a riqueza da vivência no chão da escola.

A primeira categoria expressa a superação do hiato historicamente presente nos cursos de licenciatura, nos quais a teoria costuma ser desvinculada da realidade prática até a chegada dos estágios obrigatórios. A inserção contínua proporcionada pelo Pibid funciona como um catalisador da práxis pedagógica, permitindo que os licenciandos compreendam a escola em sua complexidade real, desmistificando concepções idealizadas sobre a docência.

Essa vivência diária permite desconstruir visões distorcidas transmitidas ao longo da formação universitária, oferecendo ao futuro professor a oportunidade de experienciar o chão da escola sob uma perspectiva equilibrada e reflexiva, podendo se deparar, inclusive com imprevistos reais, exigindo adaptação constante.

> Nesses meses de projeto, percebi a importância do mesmo em nossa formação, sendo um contato inicial com a nossa futura profissão, uma ponte entre a teoria e a prática. (Pibidiano 2)
>
> É comum em sala de aula os professores exagerarem na glamourização da profissão docente ou, às vezes, descarregar um ódio ou pressão pessoal [...]. Com o Pibid, a coisa é diferente. [...] Com o Pibid, pude me sentir protagonista no campo da educação. (Pibidiano 6)
>
> Com isso, ao chegar à escola pela primeira vez, o professor, totalmente inexperiente, se depara com situações pelas quais ele nem imaginava que passaria, e, além disso, nota que não está preparado para resolver problemas que ele pensou que estaria. (Pibidiano 7)

Com base nas citações apresentadas anteriormente, percebe-se que os dados coadunam com estudo de Abreu *et al*. (2026), que aponta que a inserção dos bolsistas no ambiente escolar, por meio do Pibid, contribui para desconstruir visões idealizadas da universidade e os coloca diante de situações e imprevistos reais, exigindo adaptação constante e reflexão crítica.

A segunda categoria abrange a busca por estratégias de ensino atrativas e contextualizadas. Confrontados com a apatia discente e com a necessidade de ensinar conceitos abstratos de Biologia e Química, os bolsistas recorreram ao desenvolvimento de jogos didáticos, modelos tridimensionais, feiras de ciências e experimentos com materiais acessíveis. Além disso, destaca-se a atuação em contextos diversificados, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas de tempo integral.

No contexto da EJA, as exigências didáticas demandaram sensibilidade para adaptar os ritmos de aprendizagem às especificidades dos alunos trabalhadores. De todo modo, o incentivo à experimentação e ao uso pedagógico de novas mídias permitiu ressignificar o ensino de Ciências Naturais, transformando a sala de aula em um espaço de investigação e engajamento.

> Na escola contemplada estavam tendo eletivas sendo que uma delas era voltada para Educação Ambiental, fui convidada para ser orientadora nessa eletiva, e fui desenvolvendo meu trabalho como se eu fosse uma professora de verdade. (Pibidiano 13)
>
> Trabalhar com a EJA nos mostrou o quão importante é essa modalidade de ensino [...]. Sabendo que cada aluno está em um nível diferente tanto de conteúdo quanto de aprendizado, foi um pouco difícil encontrar metodologias de ensino que pudessem ser trabalhadas individualmente. (Pibidiano 15)

Concernente à Dimensão Socioemocional, Autonomia e Empatia, para além do aperfeiçoamento técnico-pedagógico, a vivência no Pibid desencadeou um profundo processo de desenvolvimento pessoal. Sentimentos iniciais de insegurança, timidez e medo de falar em público foram gradualmente substituídos por autoconfiança, capacidade de oratória e maturidade emocional no manejo de turma. Dados corroborados por Assis e Cruz (2026), ao analisarem como o Pibid reduz o choque de realidade e fortalece a identidade profissional dos licenciandos, mostrando que a imersão supervisionada na escola contribui para maturidade emocional, autoconfiança e desenvolvimento de competências pedagógicas.

O enfrentamento do medo inicial da regência é um traço marcante nos relatos. Paralelamente, a dimensão socioemocional manifesta-se na construção da empatia e na percepção do papel social da docência, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos científicos para abranger o acolhimento humano.

> Primeiramente, eu não sabia ao certo se eu teria o que era necessário para se lidar com alunos. Nunca tive a experiência antes, e meus primeiros encontros foram envoltos por uma vergonha da minha parte de falar, me apresentar, explicar. (Pibidiano 1)
>
> Uma das coisas que eu aprendi com o Pibid foi ter mais confiança em si mesma, principalmente durante as aulas que a gente ajudava a desenvolver e apresentava par0s de ciências, o professor é, muitas vezes, um exemplo para o aluno, e uma pessoa até para pedir conselhos totalmente desvinculados à educação. (Pibidiano 9)

A quarta categoria explicita a função do Pibid como um divisor de águas na escolha profissional dos estudantes e a definição da Identidade e da Vocação Docente. A imersão precoce atua como um teste vocacional reflexivo: para a maioria dos bolsistas, consolida o desejo de seguir a carreira do magistério; para outros, serve como um instrumento pedagógico de tomada de decisão consciente que evita a formação de futuros profissionais frustrados. Silva e Lopes (2021) reforçam que o Pibid funciona como um teste vocacional reflexivo, permitindo que licenciandos confirmem ou repensem sua escolha pela carreira do ser professor, reforçando que o Pibid não se trata de um programa de iniciação à docência, mas de um espaço de autoconhecimento e tomada de decisão consciente.

Para a maioria dos pibidianos, o programa significou a confirmação da vocação. Por outro lado, o programa também cumpre um papel pedagógico essencial ao permitir o redirecionamento profissional de forma ética e amadurecida.

> E pessoalmente falando, essa oportunidade trouxe-me confirmação do que realmente queria ser, PROFESSOR. (Pibidiano 7)
>
> No início do curso, não tinha o menor interesse em ser professor [...], porém o PIBID trouxe uma outra visão sobre essa possibilidade [...]. A cada dia que passa, posso afirmar que estou me apaixonando pelo ato de lecionar. (Pibidiano 8)

> Hoje só quero agradecer pela temporada como bolsista, valeu cada momento como aprendizado. [...] Pois tive certeza que não quero ser professor, mesmo sabendo que contribui dentro do projeto com a transformação social e educativo das pessoas do EJA. (Pibidiano 10)

A última categoria evidencia as contradições, dilemas e obstáculos enfrentados pelos bolsistas no exercício de suas atividades. A formação inicial não ocorre em um ambiente idealizado, mas em escolas com limitações estruturais, salas superlotadas, indisciplina e escassez de recursos de laboratório. Soma-se a isso a rotina exaustiva de conciliar as exigências da graduação com o cumprimento da carga horária do projeto.

A sobrecarga de horários e as dificuldades de conciliação surgem como uma tensão frequente no cotidiano dos universitários. Além das questões de infraestrutura e gestão do tempo, os bolsistas relatam a dificuldade de lidar com a apatia discente e as lacunas no preparo para a Educação Inclusiva:

> A rotina de conciliar os estudos da faculdade, o trabalho e as 16 horas semanais exigidas pelo Pibid exigiu um enorme sacrifício pessoal e esforço de organização de tempo. (Pibidiano 11)
>
> Lidar com a falta de interesse de parte dos alunos e com a indisciplina em turmas muito grandes nos exigiu paciência e capacidade de reinvenção que a teoria da universidade não consegue ensinar sozinha. (Pibidiano 12)

Apesar de configurarem momentos de estresse, a superação gradativa dessas tensões permitiu aos pibidianos desenvolverem resiliência e maturidade profissional, compreendendo as determinantes sociais que afetam o ambiente escolar público.

Pondera-se, portanto, que o Pibid se consolida como um pilar estruturante na formação humana, docente e social. Ao promover a imersão no cotidiano escolar, o programa permite que os futuros professores construam uma visão crítica e realista do cenário educacional. Mais do que isso, a vivência atua como um catalisador para a carreira, seja ao confirmar a vocação para o magistério, seja ao fomentar o amadurecimento socioemocional ou instigar a inovação didática.

Sigamos tentando fazer a diferença

A formação de professores torna-se singular quando é possível aliar a força da articulação entre a UAB e o Pibid. A UAB abre portas para quem, muitas vezes, está distante dos grandes centros, oferecendo cursos de licenciatura acessíveis e inclusivos que tornam possível o sonho de ensinar. O Pibid, por sua vez, coloca esses futuros docentes dentro da escola, no contato direto com alunos, professores e a realidade da sala de aula. É nesse encontro que surgem histórias, aprendizados e descobertas que moldam não apenas a identidade profissional, mas também o olhar humano e sensível sobre o ato de ensinar.

Supervisores e coordenadores caminham lado a lado com os licenciandos, criando um ambiente de apoio e troca que transforma teoria em prática. Assim, a formação docente deixa de ser apenas um percurso acadêmico e se torna uma experiência compartilhada, repleta de significado, capaz de inspirar e renovar a educação.

Logo, a análise dessa experiência pode ser sintetizada em um conceito central: (r) evolução. Os momentos iniciais de anseios e incertezas do início das atividades do núcleo, perpassando pelas primeiras impressões e vivências entre coordenação, licenciandos, supervisores e o ambiente escolar, e o efetivo "mão na massa", foram fatores que possibilitam um crescimento formativo de todos que compõem o Pibid Biologia Uece/UAB. Uma evolução!

Paralelamente, a presença desses atores no chão da sala de aula promoveu a construção de novas perspectivas, saberes e experiências, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem, trazendo consigo a diversificação de estratégias e recursos didáticos, propiciando a autonomia e protagonismo do aluno, uma modificação no contexto, uma revolução! Não findamos aqui, seguimos tentando fazer a diferença. É só o início da (r)evolução!

Referências

ABREU, A. V. de; CONCEIÇÃO, J. C. V. da; CHAGAS, J. da C.; CORRÊA, G. O PIBID e a formação inicial de professores: vivências de licenciandos sobre a prática docente na escola pública. **Latin American Journal of Science Education**, v. 13, p. 12021, 2026.

ASSIS, E. R. de; CRUZ, S. R. M. O PIBID enquanto uma casa comum para a formação docente. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. 2010.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. **Dispõe sobre o regulamento do PIBID.** Brasília, DF: CAPES, 2024.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LUTZ, M. R.; SOUZA, L. B.; MANN, M. S. A implantação do lúdico como forma de aprendizagem de biologia a alunos do ensino médio na modalidade proeja. **EJA em Debate**, v. 7, n. 11, 2018.

MENEZES, J. B. F; SILVA, J. B. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 225-243, jul.-dez. 2017.

NOBRE, S. A. O.; MOURÃO, C. I.; PAULA, F. W. S.; PAIXÃO, G. C.; MENEZES, J. B. F. Estratégias e recursos de ensino utilizados no ensino de biologia na cidade de Aratuba/Ce. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 3, p. 1-6, 2018.

SILVA, O. de O. E.; LOPES, M. M. Impacto do PIBID na formação dos bolsistas: que identidade docente o programa favorece. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 24, n. 1, p. 210-224, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **UECE ocupa primeira posição na oferta de cursos a distância dentre universidades estaduais e municipais**. Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/uece-ocupa-primeira-posicao-na-oferta-de-cursos-a-distancia-dentre-universidades-estaduais-e-municipais/. Acesso em: 30 ago. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão 2025**. Fortaleza: UECE, 2026. Disponível em: https://www.uece.br/relatorios-institucionais/. Acesso em: 30 ago. 2026.

8. Polo UAB Florianópolis e as tessituras de sua dimensão pedagógica: história e percursos formativos

Janaina da Silva João[29]
Isabel Cristina de Souza[30]
Lidiane Espíndola Vidal[31]
Renata Veiga[32]
Thamirys Frigo Furtado[33]

Resumo

Este capítulo apresenta o percurso histórico do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Florianópolis, destacando sua constituição como espaço público de formação, articulação interinstitucional, circulação de conhecimentos e democratização do acesso à educação superior e à formação continuada. Implantado em 2008 e inaugurado em 2009, o Polo atua em articulação com Universidades Públicas Federais e Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apoiando a oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. Ao longo de sua trajetória, sua atuação ampliou-se para além do acompanhamento acadêmico, consolidando-se como espaço de circulação, produção e socialização de conhecimentos junto a profissionais da educação e à comunidade. Nesse percurso, destaca-se o Programa Rede de Saberes, iniciado em 2018, que constituiu uma política de formação continuada pública e gratuita, articulando pesquisas, relatos de experiências, projetos, palestras e oficinas. A realização da primeira Noite de Autógrafos, em 2025, e do I Simpósio Interinstitucional Polo UAB Florianópolis, em 2026, além de ações desenvolvidas em parceria com instituições, programas e políticas públicas, como a Escuta Especializada e a Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina (PNEERQ), que evidenciam a ampliação das possibilidades de encontro entre instituições, sujeitos e

[29] Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação, atuou como Professora, Assessora Pedagógica e Diretora. Depois de conduzir a Diretoria de Educação Infantil do município entre 2023 e 2024, hoje dá continuidade ao seu trabalho na gestão pública como Coordenadora do Polo UAB Florianópolis.

[30] Professora, formada em Letras e Pedagogia, dedica seu caminho à Educação Infantil e à construção de aprendizagens afetuosas. Há mais de 20 anos, na educação de Florianópolis, atua há três anos como assessora pedagógica no Polo UAB Floripa.

[31] Assessora pedagógica no Polo UAB Florianópolis.

[32] Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atua como Supervisora Escolar.

[33] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora da infância, da docência e das experiências literárias. Especialista em Docência na Educação Infantil e pedagoga, integra o LITERALISE/UFSC e atua na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no Polo UAB Florianópolis e como professora do curso de Pedagogia na UDESC/FAED.

campos de conhecimento. Defende-se, assim, que o Polo ultrapasse a função de suporte pedagógico, tecnológico e administrativo para os cursos de ensino superior a distância das universidades públicas. Eles funcionam como a "extensão física" da faculdade e se constituem como território pedagógico de articulação entre universidade, educação básica, pesquisa, experiência profissional e comunidade, envolvendo produção, socialização, registro, circulação e construção coletiva de saberes.

Palavras-chave: Polo UAB Florianópolis; formação continuada; Programa Rede de Saberes.

1. Introdução

Ao completar duas décadas de existência, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) constitui-se como importante política pública de democratização do acesso à educação superior pública e de fortalecimento da formação inicial e continuada. Nesse contexto, os polos presenciais assumem papel relevante na articulação entre Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), poder público local, profissionais da educação e comunidade.

É nessa perspectiva que se insere a trajetória do Polo UAB Florianópolis. Implantado em 2008 e inaugurado em 2009, o Polo vem construindo uma atuação articulada com Universidades Públicas Federais e Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo-se como espaço de apoio à implementação e ao desenvolvimento de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, inicialmente com forte presença da modalidade a distância341.

Mais do que um espaço destinado ao suporte presencial dos estudantes, o Polo ampliou progressivamente suas funções e sua inserção em uma rede de formação, pesquisa, extensão, socialização de conhecimentos e colaboração entre instituições. Essa experiência evidencia uma dimensão pedagógica própria, tecida nas relações estabelecidas com as IPES, na aproximação com a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), na promoção da formação continuada, na socialização de pesquisas, na valorização das experiências profissionais e na criação de espaços de encontro, diálogo e compartilhamento de saberes.

Entre 2008 e 2025, foram registradas 63 ofertas, sendo 44 especializações, 9 cursos de extensão e 10 cursos de graduação, em parceria com 12 IPES, totalizando mais de 3.442 vagas. Esses dados expressam uma dimensão concreta da democratização do acesso à educação superior pública e revelam a amplitude da articulação interinstitucional construída ao longo da trajetória do Polo.

[34] O Decreto nº 12.456/2025, assinado pela Presidência da República e pelo MEC, oficializa a obrigatoriedade de regras para o formato semipresencial, exigindo um mínimo de 30% de carga horária presencial e limitando a 70% o ensino à distância. Portal da Legislação do Planalto.

Um Polo UAB é mais do que um espaço físico que materializa uma política pública de acesso à formação. Por isso, compreender sua contribuição apenas a partir do número de cursos e vagas seria insuficiente. No Polo, estudantes encontram apoio presencial, biblioteca, sala informatizada, auditório, salas multiuso e espaços para avaliações e encontros acadêmicos. No caso de Florianópolis, essa dimensão presencial permanece relevante mesmo quando as atividades acadêmicas acontecem predominantemente em ambientes virtuais.

A história do Polo também revela outra dimensão de sua atuação: a criação de oportunidades para que conhecimentos produzidos em diferentes espaços circulem, sejam compartilhados e discutidos com a comunidade. É nesse contexto que se insere o Programa Rede de Saberes, iniciado em 2018 e constituído como espaço de formação continuada e de socialização de investigações acadêmicas, experiências e conhecimentos entre profissionais da educação, pesquisadores, docentes e diferentes sujeitos da comunidade.

A trajetória do Polo não se construiu a partir de ações isoladas, mas de um processo contínuo de formação, diálogo e articulação entre diferentes sujeitos e instituições. Nesse percurso, a formação continuada passou a ocupar lugar central, não apenas como oferta de cursos, mas como possibilidade de acompanhar as necessidades dos profissionais da educação e de criar espaços permanentes de aprendizagem e troca. Como afirma Freire (1996, p. 69), "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo-o e retocando-o pelo sonho e pela esperança". A perspectiva de uma formação construída ao longo do caminho dialoga diretamente com o compromisso assumido pelo município com a formação dos profissionais da educação, expresso na Meta 16 do Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015–2025):

> Manter formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação. Criar e manter políticas de incentivo e apoio à formação, visando atingir 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como garantir a todos os profissionais da educação do município formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino (Florianópolis, p. 56, 2022).

É nesse horizonte que se insere a atuação do Polo UAB Florianópolis. Ao longo de sua trajetória, as ações desenvolvidas foram ampliando as possibilidades de formação para além da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, alcançando também a formação continuada em serviço, a socialização de pesquisas, o compartilhamento de experiências e a criação de espaços de diálogo entre profissionais da educação e instituições de ensino superior. O Programa Rede de Saberes constitui uma das principais expressões desse movimento.

Nos anos de 2025 e 2026, essa atuação foi ampliada com novas ações do Programa Rede de Saberes, a realização da primeira Noite de Autógrafos e do I Simpósio Interinstitucional Polo UAB Florianópolis.

A partir dessa trajetória, este capítulo discute a dimensão pedagógica do Polo UAB Florianópolis, tomando como foco os processos formativos construídos ao longo dos anos. Defende-se que o Polo seja compreendido como território de formação e articulação de saberes, no qual universidade, educação básica, pesquisa, experiência profissional e comunidade estabelecem relações que ultrapassam a lógica da oferta de cursos.

2. Polo UAB Florianópolis: uma história de formação e produção de conhecimento

A implantação do Polo UAB Florianópolis, em 2008, inscreve-se no movimento de ampliação do acesso à educação superior por meio da articulação entre IPES e da modalidade de educação a distância. Sua inauguração ocorreu em 2009 e, desde então, o Polo passou a atuar como espaço de apoio a diferentes ofertas formativas destinadas à população da região da Grande Florianópolis.

A experiência do Polo permite ampliar a compreensão sobre o papel pedagógico de um polo do Sistema UAB. Embora sua função institucional esteja diretamente relacionada à oferta e ao apoio aos cursos das instituições públicas de ensino superior, a trajetória construída em Florianópolis revela sua atuação também como espaço de encontro, articulação e circulação de conhecimentos.

Nesse sentido, a dimensão pedagógica não se limita à realização de atividades formativas previamente estruturadas pelas IPES. Ela também se manifesta na capacidade de aproximar sujeitos e saberes, criar espaços de diálogo e favorecer a circulação do conhecimento produzido nas universidades e nas redes de ensino.

A presença de instituições como UFSC, UDESC, IFSC, UNIFESP, FIOCRUZ, UEPG, UTFPR, UFC, UEM e UFSM, entre outras, revela a capilaridade do Polo e sua capacidade de aproximar a população de IPES que, em muitos casos, seriam fisicamente inacessíveis.

Entre os cursos já ofertados pelo Polo, encontram-se os de extensão, graduações e especializações em áreas como Educação, Gestão Pública, Saúde, Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Gestão Escolar, Matemática e Informática em Saúde, entre outras.

Assim, o Polo pode ser compreendido como ponto de encontro entre diferentes políticas, instituições e sujeitos. A cooperação interinstitucional cria condições para a circulação de conhecimentos e para a ampliação do acesso a diferentes formações, fortalecendo as políticas públicas de democratização do ensino superior.

2.1. O Programa Rede de Saberes: formação continuada e circulação de conhecimentos

Se, em um primeiro momento, a história do Polo Florianópolis pode ser contada pela ampliação das oportunidades de acesso à graduação e à pós-graduação, posteriormente sua atuação incorporou de maneira mais evidente a formação continuada e a socialização do conhecimento.

Um marco dessa trajetória é o Programa Rede de Saberes, iniciado em 2018 pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio do Polo UAB. Desde sua criação, o Programa aproximou a produção acadêmica dos profissionais da educação, promovendo trocas com especialistas, mestres, doutores e profissionais que desenvolvem trabalhos de relevância social.

O Programa surgiu a partir de um convite feito pela equipe do Polo UAB Florianópolis aos estudantes egressos do curso de Especialização em Tecnologias e Métodos de Ensino, ofertado, na ocasião, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A iniciativa nasceu com a intenção de constituir um espaço de formação continuada, pública e gratuita, aproximando inicialmente os profissionais da RMEF dos conhecimentos produzidos nas universidades e, simultaneamente, reconhecendo e valorizando os saberes, as experiências e as produções construídas pelos próprios profissionais em seu cotidiano educativo-pedagógico. Desde sua origem, o Programa estrutura-se em uma perspectiva de diálogo e reciprocidade, compreendendo a formação como processo de circulação, compartilhamento e produção coletiva de saberes.

Inicialmente realizada de forma exclusivamente presencial, com a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos, a proposta foi gradativamente ampliada e ganhou densidade ao longo dos anos.

Na segunda edição, em 2019, foram registrados 164 trabalhos apresentados, 250 horas de formação e 340 inscrições. Em 2020, diante da pandemia de COVID-19 e das medidas de isolamento social, o Programa migrou suas ações para ambientes digitais. As transmissões, inicialmente realizadas por plataformas como *Google Meet* e *Facebook*, passaram posteriormente a ser disponibilizadas em espaços institucionais da Prefeitura Municipal de Florianópolis, como o Portal Educacional. A partir de 15 de março de 2021, o Polo passou a utilizar sistematicamente a plataforma *StreamYard*, com lives transmitidas e gravadas pelo canal do *YouTube* @polouabflorianopolis.

Essa transformação tecnológica não representou apenas uma mudança de suporte. Ela ampliou as possibilidades de acesso às ações formativas, permitindo que conhecimentos e debates ultrapassassem os limites físicos do Polo e alcançassem participantes de diferentes territórios. A formação passou a alcançar públicos para além do espaço presencial, ampliando a circulação de saberes e o acesso às atividades do Programa.

A partir de 2023, foram também incorporados recursos de acessibilidade, como a presença de intérpretes de Libras nas transmissões, ampliando as condições de participação e reafirmando o compromisso do Programa com uma formação acessível.

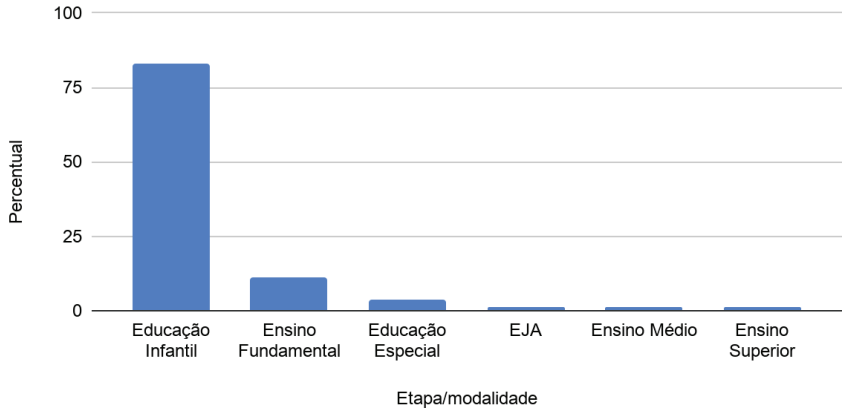
Entre 2022 e 2023, o Programa voltou a combinar atividades presenciais e transmissões *on-line*, configurando uma experiência híbrida de formação acompanhada por participantes de diferentes localidades.

O Programa consolidou-se, portanto, não como uma agenda de palestras, mas como espaço de produção, circulação e compartilhamento de saberes. Essa característica desloca a formação de uma perspectiva exclusivamente transmissiva para uma concepção baseada no diálogo, na troca de experiências e na construção compartilhada de conhecimentos.

Em 2025, a 8ª edição do Programa contabilizou 72 horas de formação, 1.202 inscrições e 32 apresentações distribuídas em duas jornadas.

Além de acadêmicos, docentes, profissionais da saúde e convidados da comunidade, as lives formativas alcançam profissionais da educação de diferentes segmentos, ampliando o público participante.

Gráfico 1- Participação dos profissionais da educação por etapa e modalidade de ensino



Fonte: Relatório do Polo UAB Florianópolis

O Rede de Saberes cria possibilidades para que pesquisadores apresentem suas investigações, profissionais socializem experiências, docentes compartilhem conhecimentos e participantes formulem perguntas, interajam com ministrantes e mediadores e estabeleçam relações com suas próprias práticas.

Ao longo de sete anos, o Programa ampliou seu alcance. Atualmente, o canal do YouTube conta com 4,73 mil inscrições, 341 vídeos e 195.369 visualizações[35][2]. Esses dados ajudam a dimensionar a circulação pública das ações formativas promovidas pelo Polo UAB Florianópolis.

[35] Fonte: www.youtube.com/@polouabflorianopolis – Dados acessado no dia 14/08/2026 às 19h09min

Essa característica também aparece nas publicações do Programa. Os Anais registram pesquisas acadêmicas de diferentes níveis de formação, relatos de experiência e projetos desenvolvidos por profissionais e pesquisadores a partir das lives apresentadas.

2.2. Dos saberes compartilhados à autoria: a publicação dos anais

A publicação dos Anais de Resumos Expandidos constitui uma das dimensões mais significativas da experiência da Rede de Saberes. Para além de um produto editorial, representa a produção de memória, transformando experiências formativas em patrimônio coletivo e reunindo textos provenientes de pesquisas de graduação, especialização, mestrado e doutorado, além de relatos de experiências e projetos.

As edições publicadas evidenciam a continuidade dessa política de registro e valorização da produção de conhecimentos. O primeiro volume, referente aos anos de 2018 e 2019, reuniu 53 resumos expandidos; o segundo, correspondente a 2020

e 2021, contou com 33 trabalhos; o terceiro, referente a 2022 e 2023, reuniu 24 produções; e o volume relativo às atividades desenvolvidas em 2024 reúne 21 resumos. Os Anais consolidam-se, assim, como publicação destinada não apenas a registrar a história do Programa, mas também a preservar e dar visibilidade às pesquisas, experiências e conhecimentos que nele circulam.

A institucionalização editorial foi fortalecida com a obtenção do ISSN 2966-0947. Atualmente, a publicação possui periodicidade anual, e o volume 5 encontra-se em edição, referente à gestão de 2025. Nessa edição, o Programa amplia sua proposta editorial, passando da publicação de resumos expandidos para a publicação de artigos, movimento que evidencia o amadurecimento da produção acadêmica e a consolidação de um espaço permanente de registro e circulação de conhecimentos.

Esse movimento revela a passagem do conhecimento compartilhado à produção de autoria, considerando ministrantes e participantes não apenas como transmissores ou receptores de conteúdos. Pesquisas, experiências e projetos passam a ocupar um espaço público de compartilhamento e a integrar um acervo que registra o percurso da produção intelectual do Programa.

Nesse sentido, os Anais funcionam como memória e como dispositivo pedagógico. Ao registrar e publicar, o Programa reconhece que os conhecimentos produzidos por profissionais da educação e pesquisadores precisam circular, ser lidos, debatidos e incorporados a novos processos de reflexão.

A formação produz, assim, registros que contribuem para a memória, a autoria e a continuidade das ações desenvolvidas pelo Programa.

2.3. Noite de autógrafos e I Simpósio Interinstitucional: ampliando a rede de diálogos

A trajetória de circulação dos conhecimentos ganhou nova dimensão em 2025, com a realização da primeira Noite de Autógrafos do Polo UAB Florianópolis.

O encontro, realizado em 25 de novembro de 2025, reuniu autores de livros que integram a Rede Municipal de Educação de Florianópolis, parceiros e participantes do Programa Rede de Saberes. As obras autografadas eram de autoria de participantes do próprio Programa, entre servidores da Rede Municipal de Educação e parceiros que, ao longo de sua trajetória, compartilharam conhecimentos, pesquisas, experiências e produções nas lives. Os livros contemplaram diferentes formas de expressão e produção intelectual, como literatura infantil, poesia e resultados de pesquisas acadêmicas, evidenciando a diversidade da produção que circula no âmbito da Rede de Saberes.

O evento também marcou o lançamento do 4º volume dos Anais de Resumos Expandidos, referente a 2024, em um ambiente planejado para acolher e reconhecer a contribuição dos ministrantes que integraram a publicação e ampliaram o alcance das pesquisas e relatos de experiências.

Entre os autores convidados estiveram Altino José Martins Filho, Leandro Antunes, Eduardo Tasca e Lorena Reis, Priscila Cristina Freitas, Mônica Fantin, José Douglas Alves dos Santos, Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli e Vilson de Oliveira, evidenciando a diversidade da produção intelectual da rede municipal e dos parceiros do Programa.

A Noite de Autógrafos pode ser compreendida como desdobramento da concepção de formação construída pelo Polo, ou seja, se as lives criam espaços de escuta e diálogo e os Anais registram a produção intelectual, o encontro presencial cria condições para o reconhecimento público da autoria e para a aproximação entre autores, leitores, profissionais da educação e comunidade.

A iniciativa evidencia e reforça a compreensão de que os processos formativos não se limitam ao conhecimento científico, mas envolvem também a criação artística, a literatura, a experiência profissional e outras formas de produção cultural. Ao reconhecer diferentes linguagens — escrita, oral, artística, literária, audiovisual e outras formas de expressão —, amplia-se a compreensão sobre os modos pelos quais os sujeitos produzem, compartilham e atribuem sentidos aos conhecimentos e às experiências. Nesse movimento, o Polo amplia seu espaço de atuação pedagógica, acolhendo diferentes formas de expressão e reconhecendo que o conhecimento pode ser produzido e socializado por múltiplas linguagens.

Já em 2026, o percurso construído pelo Polo UAB Florianópolis ganhou novo movimento com a realização do I Simpósio Interinstitucional Polo UAB Florianópolis, tendo como tema "Da leitura de mundo à palavra escrita: educação, cidadania e direito à aprendizagem". Com programação desenvolvida entre os meses de julho e novembro, o Simpósio amplia a experiência formativa construída pelo Polo, reunindo 53 participantes

em encontros presenciais voltados a temáticas atuais e relevantes para a educação, com a participação de formadores e pesquisadores de reconhecida atuação em âmbito nacional.

A própria expressão "interinstitucional" evidencia uma característica que atravessa a história do Polo: a construção de processos formativos por meio de redes e parcerias entre diferentes instituições. Nesse sentido, a programação conta com profissionais representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), da Defensoria Pública e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), fortalecendo a articulação entre diferentes instituições, sujeitos e campos de conhecimento.

3. Articulações interinstitucionais e intersetoriais na promoção de uma educação voltada à garantia de direitos

A dimensão pedagógica do Polo UAB Florianópolis também se manifesta em ações desenvolvidas em parceria com instituições, programas e políticas públicas, reafirmando seu papel como articulador de processos formativos voltados à promoção da cidadania, da inclusão e da garantia de direitos. Essas articulações ampliam as possibilidades de formação e fortalecem práticas educativas fundamentadas na ética, na equidade e na responsabilidade coletiva.

Entre essas experiências, destaca-se a parceria com o Comitê de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e Proteção Social de Crianças e Adolescentes em Situação e/ou Testemunha de Violências. Em 2024, o Polo apoiou a realização do curso *Desmistificando a escuta de crianças e adolescentes em situação de violência: construindo diálogos entre legislação e a prática profissional*[36], realizado *on-line* pelo canal do *YouTube*, com carga horária de 12 horas e aproximadamente 50 participantes. A formação promoveu o diálogo entre os marcos legais e a prática profissional, contribuindo para a qualificação das ações de proteção.

A parceria também se fortaleceu por meio do Programa Rede de Saberes, com as *lives* "Protocolo de Florianópolis sobre Escuta Especializada: Avanços e Desafios no primeiro ano de implantação", em 2024; "Escuta de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência e a importância do trabalho em rede", em 2025; e "O Papel do Registro na Proteção Integral de Crianças e Adolescentes em Situação de Violência", em 2026. As transmissões possibilitaram a socialização de experiências, o debate sobre a proteção integral e a participação ativa do público.

[36] *Playlist* do Curso: *Desmistificando* a escuta de crianças e adolescentes em situação de violência: construindo diálogos entre legislação e a prática profissional . Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLSF8sEmjiQbw8cj_4KYteTggUPPT3tLQY&si=BmElc4dFPjjidexS

Outra experiência significativa foi a parceria com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina (PNEERQ-SC). Em 2025, foram realizadas rodas de conversa, transmitidas ao vivo pelo canal do Polo UAB Florianópolis no *YouTube*, nos meses de junho, setembro e novembro. Para 2026, estão previstas novas rodas de conversa, com os temas "Movimento Negro e Educação: entrelaçamentos históricos", "Educação Escolar Quilombola: práticas de resistência e equidade" e "Etnomatemática".

Além disso, o Polo UAB Florianópolis reafirma e consolida seu papel social por meio de parcerias voltadas à conscientização e à difusão cultural, promovendo lives anuais que pautam temas urgentes da sociedade. Nesse escopo, destacam-se os debates integrados às campanhas do Agosto Lilás, com foco no enfrentamento à violência de gênero; do Outubro Rosa e Novembro Azul, voltados à saúde preventiva e ao autocuidado; e as transmissões em parceria com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que utilizam a arte como ferramenta formativa e de sensibilidade pedagógica para a infância.

Nessa parceria, a atuação do Polo ultrapassou o suporte tecnológico, envolvendo planejamento, organização, produção e finalização das artes, divulgação pelas redes sociais e canais institucionais, abertura das transmissões e suporte durante as lives, articulando ações técnicas, comunicacionais e educativas.

Nesse contexto, também se inserem as ações desenvolvidas pelo Polo UAB Florianópolis em parceria com diferentes instituições e iniciativas da sociedade, ampliando os espaços de diálogo e formação para além das temáticas diretamente relacionadas aos cursos. Entre essas ações, destacam-se as *lives* integradas às campanhas do Agosto Lilás, com foco no enfrentamento à violência de gênero; do Outubro Rosa e do Novembro Azul, voltadas à prevenção em saúde e ao autocuidado; e as transmissões realizadas em parceria com o Festival Internacional de Teatro de Animação (FITA) e a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que aproximam arte, cinema e educação, utilizando diferentes linguagens como possibilidades de formação, sensibilização e reflexão sobre a infância.

Essas experiências revelam que o trabalho desenvolvido pelo Polo não se limita à oferta de cursos ou ao apoio às transmissões. Ao articular instituições, profissionais, políticas públicas e diferentes áreas do conhecimento, o Polo cria condições para que a formação aconteça, circule e permaneça acessível. Os conteúdos produzidos e disponibilizados em *playlists* no canal do *YouTube* ampliam esse alcance, permitindo que os conhecimentos compartilhados continuem contribuindo para novos processos de reflexão e formação.

4. Considerações finais

Este capítulo parte de uma perspectiva de memória e registro: as ações, os encontros e as escolhas realizadas ao longo dos anos expressam um compromisso coletivo com uma educação pública, gratuita, democrática e de transformação social. Ao revisitar a

trajetória do Polo UAB Florianópolis, identificam-se diferentes dimensões de sua contribuição para a formação dos profissionais da educação, para a democratização do acesso à educação superior e para a articulação entre universidade, educação básica e sociedade.

A primeira está relacionada ao acesso à educação superior. A oferta expressiva de vagas, constitui uma dimensão concreta da democratização do ensino superior público.

A segunda corresponde à formação continuada. O Programa Rede de Saberes criou uma agenda permanente de debates, socialização de conhecimentos e compartilhamento de experiências, constituindo-se como importante espaço de formação dos profissionais da educação e da comunidade.

A terceira dimensão refere-se à circulação e à produção do conhecimento. Pesquisas acadêmicas, relatos de experiências e projetos passaram a ocupar um espaço público de socialização, registro e publicação. Os Anais de Resumos Expandidos representam, nesse percurso, mais do que uma memória documental: constituem um dispositivo de valorização da autoria e de circulação da produção intelectual.

A quarta dimensão está na cooperação interinstitucional. Universidades e Institutos Federais, Secretaria Municipal de Educação, profissionais da educação, pesquisadores e comunidade compartilham conhecimentos, experiências, projetos e espaços de formação.

A quinta dimensão está na constituição do Polo como espaço público de encontro. A experiência de Florianópolis permite, assim, uma reflexão mais ampla sobre a dimensão pedagógica da UAB. A importância de um Polo não pode ser medida somente pela quantidade de cursos ofertados ou pelo número de estudantes atendidos. Esses dados são fundamentais, mas não esgotam sua contribuição: há também uma dimensão relacional, pedagógica e cultural que se constrói no cotidiano.

A experiência dos Anais, da Noite de Autógrafos e do I Simpósio Interinstitucional amplia essa compreensão. O conhecimento produzido deixa de permanecer restrito ao espaço em que foi elaborado e passa a circular, encontrar novos interlocutores e provocar novas perguntas.

É nesse processo que se constitui uma rede de formação e circulação de conhecimentos. Essa rede não é apenas tecnológica ou institucional; envolve também relações humanas, pedagógicas e profissionais.

É formada por universidades, escolas, pesquisadores, professores, estudantes, profissionais da educação, instituições públicas e comunidade.

Ser Polo Florianópolis da Universidade Aberta do Brasil significa articular formação inicial e continuada, aproximar universidade e escola, favorecer o encontro entre pesquisa e experiência, criar condições para a circulação de conhecimentos e reconhecer que a formação se constrói no diálogo.

Ao celebrar os 20 anos da Universidade Aberta do Brasil, olhar para essa trajetória significa reconhecer que a história da UAB é feita de muitos territórios e redes. Em Floria-

nópolis, essa história se materializa em cursos, estudantes, professores, pesquisadores, profissionais da educação, eventos, publicações, parcerias e encontros. Cada iniciativa integra uma construção coletiva.

É justamente nessa construção que reside a dimensão pedagógica do Polo: não apenas oferecer caminhos de formação, mas criar condições para que diferentes sujeitos compartilhem saberes e produzam novos caminhos.

Os próximos anos poderão ampliar essa rede não apenas em quantidade, mas em vínculos, diálogos e possibilidades de formação e produção de conhecimento.

Uma universidade aberta não é somente aquela que amplia o acesso. É também aquela que se abre ao território, escuta seus sujeitos, acolhe seus saberes e devolve à sociedade novos espaços de aprendizagem.

Referências

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos Acesso em: 15 ago. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis: **Anais de Resumos Expandidos 2022-2023**. Florianópolis: Polo UAB Florianópolis, *2024*. ISSN 2966-0947. Disponível em: sme.pmf.sc.gov.br/polouabfloripa Acesso em: 14 ago. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis**: Anais de Resumos Expandidos 2024**. Florianópolis: Polo UAB Florianópolis, 2025. ISSN 2966-0947. Disponível em: sme.pmf.sc.gov.br/polouabfloripa Acesso em: 14 ago. 2026.

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

MARTINS FILHO, Altino José; FURTADO, Thamirys Frigo; JOÃO, Janaina da Silva; TASSO, Iara Guedes; SOUZA, Isabel Cristina de; VIDAL, Lidiane Espindola. **Trilhas formativas: Programa Rede de Saberes do Polo UAB de Florianópolis**. In: REDE DE SABERES: Programa Rede de Saberes do Polo UAB de Florianópolis. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação; Polo UAB Florianópolis, 2024. p. 9-14.

POLO UAB FLORIANÓPOLIS. Programa Rede de Saberes – Sobre. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Acessar página do Programa Rede de Saberes

POLO UAB FLORIANÓPOLIS. Programa Rede de Saberes – Edições anteriores. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Acessar acervo das edições anteriores

POLO UAB FLORIANÓPOLIS. **Programa Rede de Saberes** – Edição atual. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Acessar edição atual e publicações

POLO UAB FLORIANÓPOLIS. **Canal oficial no YouTube**. Acessar canal do Polo UAB Florianópolis no YouTube

2 EIXO

A gestão da UAB na perspectiva da capilaridade dos polos e cursos

1. A gestão da UAB na perspectiva da capilaridade: trajetória do polo de Cubatão entre documentos e memórias

Marcio Henrique Nardez[37]
Karen França Azurza[38]
Lidyane Oliveira dos Santos[39]

Resumo

Este capítulo analisa a trajetória de implantação, institucionalização e consolidação do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Cubatão, São Paulo, com ênfase na gestão e na capilaridade da política pública. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritivo-analítica, articula análise documental e narrativa autobiográfica. O corpus reúne o Decreto nº 5.800/2006, o Edital nº 01/2006-SEED/MEC/UAB, a Lei Municipal nº 3.399/2010, registros administrativos do Centro Municipal de Educação a Distância (CEMEAD) e dados do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB). A narrativa de uma participante, estudante em diferentes ofertas, profissional do Polo e novamente estudante da UAB, é mobilizada para compreender dimensões da política que os registros administrativos não alcançam. Os resultados indicam que a capilaridade, no caso de Cubatão, se constituiu pela continuidade da estrutura local, pela articulação com diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior, pela diversificação das ofertas e pela manutenção de condições presenciais de apoio. A análise também evidencia a necessidade de distinguir as ações do CEMEAD das ofertas efetivamente vinculadas ao Sistema UAB. Conclui-se que a permanência do Polo no território constitui elemento central para compreender como uma política nacional se materializa localmente e produz possibilidades formativas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil; gestão de polos; capilaridade.

1. Introdução

Ao completar vinte anos de criação, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) constitui uma política pública voltada à ampliação e à interiorização da educação superior pública. Instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, estruturou-se em

[37] Coordenador do Polo CEMEAD/UAB/UNIVESP Cubatão e mestrando em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Email: marcio.nardez@edu.cubatao.sp.gov.br

[38] Tutora no Polo CEMEAD Cubatão e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: karen.azurza@edu.cubatao.sp.gov.br

[39] Professora de Ensino Fundamental nos anos iniciais na rede municipal de Cubatão e aluna polo CEMEAD Cubatão. E-mail: losantos@edu.cubatao.gov.br.

regime de colaboração entre a União, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os entes federativos responsáveis pela manutenção dos polos, tendo entre suas prioridades a formação inicial e continuada de professores da educação básica e a ampliação do acesso à educação superior (Brasil, 2006).

Nesse arranjo, os polos ocupam posição estratégica: articulam a política formulada nacionalmente, as instituições responsáveis pela oferta acadêmica e os territórios em que os cursos se realizam. Sua manutenção envolve infraestrutura, recursos tecnológicos, rotinas administrativas e condições de apoio às atividades presenciais. Examinar a trajetória de um polo permite, portanto, observar como uma política nacional adquire materialidade local e como sua continuidade depende de processos de gestão e cooperação institucional.

É nessa perspectiva que se insere o Polo UAB de Cubatão, município da Região Metropolitana da Baixada Santista, em São Paulo. Cadastrado no Sistema desde 20 de maio de 2008, o Polo permanece ativo e apto em 2026. O SISUAB registra, em seu histórico acumulado, oito IPES, 26 cursos, 41 turmas e 1.452 estudantes; no momento da consulta, havia cinco instituições vinculadas, oito cursos, nove turmas e 251 estudantes ativos (CAPES, 2026). Esses dados dimensionam a permanência da política no município e a rede acadêmica construída ao longo de quase duas décadas.

A implantação antecedeu a institucionalização municipal. As atividades acadêmicas começaram em 2008 e, em 2010, a Lei Municipal nº 3.399 criou formalmente o Centro Municipal de Educação a Distância (CEMEAD) e o Polo de Apoio Presencial da UAB (Cubatão, 2010). Essa distinção temporal é relevante: a presença da UAB em Cubatão não decorreu de um único ato administrativo, mas de um processo que articulou adesão à política federal, início das ofertas, estruturação local, monitoramento e posterior consolidação.

O objetivo deste capítulo é analisar essa trajetória, buscando compreender de que modo a gestão local, a articulação com as IPES e a continuidade do Polo contribuíram para a capilaridade da UAB no território. O texto vincula-se, assim, ao Eixo 2 do edital comemorativo dos vinte anos da UAB, ao privilegiar a gestão na perspectiva da capilaridade dos polos e cursos. A narrativa autobiográfica é incorporada como fonte complementar, não para deslocar o foco para o valor social da política em sentido amplo, mas para observar como decisões de gestão, infraestrutura e oferta foram vividas por uma participante que atravessou diferentes momentos da história institucional.

2. Percurso metodológico: documentos e narrativa autobiográfica

O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, e articula pesquisa documental e narrativa autobiográfica. A opção decorre da compreensão de que a trajetória de uma política pública não pode ser apreendida apenas pela sucessão de datas, atos normativos e indicadores. É necessário interrogar os documentos em suas condições de produção e, ao mesmo tempo, reconhecer que a experiência dos sujeitos pode tornar visíveis dimensões pouco registradas administrativamente.

A pesquisa documental constitui o eixo principal. Para Cellard (2008), o documento deve ser analisado como produção situada, vinculada a determinado contexto, autoria e finalidade, e não como registro neutro. O corpus reúne o Decreto nº 5.800/2006; o Edital nº 01/2006-SEED/MEC/UAB; a Lei Municipal nº 3.399/2010; documentos institucionais e administrativos do CEMEAD; e informações do SISUAB relativas à situação cadastral, capacidade de atendimento, instituições vinculadas, cursos, turmas, estudantes e histórico de monitoramento do Polo.

A leitura das fontes foi organizada em quatro eixos: implantação e institucionalização da UAB no município; infraestrutura, monitoramento e continuidade; articulação entre gestão municipal e IPES; e diversificação das ofertas vinculadas ao Sistema. Essa delimitação também permitiu separar analiticamente o Polo UAB da atuação mais ampla do CEMEAD. Embora compartilhem espaço e gestão municipal, nem todas as iniciativas de Educação a Distância desenvolvidas pelo Centro integram a UAB. A distinção evita atribuir à política federal ações de outras redes ou programas, como as ofertas da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), cursos livres e projetos próprios do CEMEAD.

O segundo conjunto de dados é composto pela narrativa autobiográfica de uma participante cuja trajetória se relaciona ao Polo desde 2009. Ela cursou aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), especialização em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); entre 2017 e 2019, trabalhou no próprio Polo e, atualmente, cursa especialização em Cultura Oceânica e Sustentabilidade na Educação Básica pela UNIFESP. As narrativas de formação permitem compreender os sentidos atribuídos às experiências e os modos pelos quais elas participam dos percursos dos sujeitos (Josso, 2004). No campo educacional, as histórias de vida também possibilitam reconhecer os participantes como sujeitos dos processos formativos, e não apenas como destinatários das instituições (Nóvoa, 1992).

A narrativa foi examinada em diálogo com os documentos, especialmente nos temas da presencialidade, infraestrutura, relações de apoio, continuidade das oportunidades e vínculo com o Polo. Não se pretende tomá-la como representativa dos 1.452 estudantes registrados historicamente, nem utilizá-la para confirmar os documentos. O procedimento consiste em aproximar fontes de naturezas distintas, identificando convergências, tensões e aspectos que cada uma permite compreender.

3. Da política pública à institucionalização da UAB em Cubatão

A criação do Sistema UAB, em 2006, integrou o movimento de expansão da educação superior pública por meio da Educação a Distância. O Decreto nº 5.800 estabeleceu como finalidade o desenvolvimento da modalidade e a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, com prioridade para a formação de professores, dirigentes, gestores e demais profissionais da educação básica (Brasil,

2006). O modelo pressupõe cooperação: às IPES caberia a oferta acadêmica; aos entes federativos, a criação e manutenção das condições locais de apoio presencial.

Cubatão inseriu-se nesse processo por meio do Edital nº 01/2006-SEED/MEC/UAB, destinado à seleção de polos municipais de apoio presencial (Brasil, 2006b). A documentação reunida indica que a articulação municipal ocorreu em um contexto marcado pela inexistência de instituição pública de ensino superior instalada no município e pela demanda por oportunidades de formação. O cadastro do Polo no SISUAB data de 20 de maio de 2008 (CAPES, 2026).

As atividades acadêmicas começaram no mesmo ano. Em 18 de outubro de 2008 ocorreu a aula inaugural das primeiras especializações ofertadas em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF): Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e Tecnologias no Ensino da Matemática. Esse marco antecede a criação legal do CEMEAD e demonstra que a implantação da política já estava em curso antes de sua formalização municipal.

A narrativa autobiográfica situa a participante nesse momento inicial. Em 2009, ela ingressou no aperfeiçoamento em Educação Ambiental ofertado pela UNIFESP, após não conseguir vaga na primeira oferta. O Polo funcionava então em espaço localizado no Jardim Anchieta, associado, em sua memória, à escola em que havia estudado na educação básica. A experiência reuniu atividades a distância, trabalhos coletivos e momentos presenciais, evidenciando desde os primeiros anos a função do Polo como referência territorial para a realização dos cursos.

A institucionalização jurídica ocorreu em 2 de julho de 2010, com a Lei Municipal nº 3.399, que criou o CEMEAD e o Polo de Apoio Presencial da UAB (Cubatão, 2010). A lei conferiu formalidade municipal a uma experiência já existente e estabeleceu uma estrutura para sua manutenção. Assim, implantação e institucionalização correspondem a momentos relacionados, mas distintos: a primeira envolve adesão, organização e início das ofertas; a segunda incorpora a política à estrutura administrativa local e cria condições de continuidade.

A criação do CEMEAD introduz uma particularidade que precisa acompanhar toda a análise. O Polo UAB integra uma política nacional coordenada pela CAPES e realizada em parceria com IPES e entes mantenedores; o CEMEAD é uma estrutura municipal que, ao longo do tempo, passou a abrigar também outras iniciativas de Educação a Distância. Preservar essa diferença é decisivo para compreender a capilaridade da UAB a partir das ofertas efetivamente vinculadas ao Sistema, sem diluí-la na história mais ampla da EaD municipal.

4. Gestão, infraestrutura e continuidade institucional

Após 2010, o desafio deslocou-se da implantação para a sustentação do Polo. Os documentos indicam diferentes períodos de coordenação: Joacir Carvalho Leite entre

2008 e 2013 e, novamente, entre 2017 e 2023; Francisco Carlos Pereira entre 2013 e 2017; e Márcio Henrique Nardez a partir de março de 2024. A sucessão das coordenações é relevante para a cronologia, mas a análise evidencia sobretudo processos que atravessam as gestões: manutenção municipal, adequação da infraestrutura, atendimento às exigências de monitoramento e articulação com as instituições ofertantes.

Nos primeiros anos, as atividades ocorreram na Rua Salgado Filho, nº 130, no Jardim Anchieta. Em 2013, o SISUAB registrou o Polo em fase de regularização em decorrência de mudança de endereço. Em 2014, já na gestão de Francisco Carlos Pereira, a unidade passou a funcionar na Rua Dr. Fernando Costa, nº 1096, Vila Couto, endereço que permanece no cadastro atual. O histórico de monitoramento registra fase de regularização em 2011, situação de apto com pendências em 2012, nova regularização em 2013 e apto com pendências em 2014. A partir de 2015, aparecem sucessivos registros de situação apta, incluindo 2017, 2021, 2023, 2024, 2025 e 2026 (CAPES, 2026).

A sequência é importante porque impede uma leitura linear da consolidação. Permanecer no Sistema exigiu responder a processos de avaliação e adequação. A mudança de sede não foi apenas administrativa: relacionou-se às condições materiais necessárias às atividades presenciais e ao apoio acadêmico. Na narrativa da participante, a nova sede é lembrada pela biblioteca, sala de informática, auditório, climatização e espaços destinados à tutoria, coordenação e secretaria. O que o documento registra como adequação institucional aparece, na experiência, como transformação concreta das condições de estudo.

O cadastro de 2026 registra capacidade máxima para 600 estudantes e uma estrutura de recursos humanos composta por funções administrativas, técnicas, de biblioteca, segurança, conservação e limpeza, além da coordenação (CAPES, 2026). Tais dados reforçam que a gestão de um polo não se limita ao uso de um prédio. Ela demanda condições permanentes para atender estudantes, apoiar atividades acadêmicas e responder às exigências das instituições parceiras e do próprio Sistema.

No período de 2017 a 2023, a atuação mais ampla do CEMEAD também se diversificou. Para os fins deste capítulo, porém, essas iniciativas não são tratadas automaticamente como expansão da UAB. As parcerias com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e o Instituto Federal Sul de Minas (IFSULDEMINAS), por exemplo, integram outra política de educação superior e ensino técnico a distância. O mesmo vale para cursos livres e projetos próprios. A distinção não reduz a importância do CEMEAD; ao contrário, evidencia que uma mesma estrutura municipal passou a sustentar políticas distintas e que a análise da UAB exige identificar a origem institucional de cada oferta.

A partir de 2024, Márcio Henrique Nardez assume a coordenação. Em 2026, o SISUAB registra o Polo como ativo e apto, com vinculação do coordenador vigente até 2028 (CAPES, 2026). A permanência do equipamento ao longo de mudanças de gestão, endereço e composição das ofertas sugere que a consolidação institucional se expressa menos na ausência de dificuldades do que na capacidade de manter a política, adaptar a estrutura e renovar articulações ao longo do tempo.

5. Capilaridade e diversificação das ofertas

A infraestrutura e a gestão adquirem sentido educacional quando relacionadas às ofertas efetivamente realizadas. No caso de Cubatão, a capilaridade pode ser observada na capacidade de uma estrutura local conectar estudantes do território a diferentes universidades públicas. O SISUAB registra oito IPES vinculadas historicamente ao Polo: UFF, UFABC, UNIFESP, UFSCar, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (CAPES, 2026).

O conjunto das 26 formações registradas revela diversidade de áreas e níveis. Entre as licenciaturas aparecem Pedagogia, Filosofia e Educação Musical; entre as especializações e aperfeiçoamentos, há ofertas relacionadas a gestão pública e escolar, saúde, educação especial, educação ambiental, geoprocessamento, ensino de Química, tecnologias, Ciência e Tecnologia e Cultura Oceânica, entre outras. Em 2026, estavam ativos cursos de Pedagogia, Gestão Escolar, Gestão da Escola Pública de Ensino Médio, Filosofia, Ensino de Química, Cultura Oceânica e Sustentabilidade na Educação Básica, Ciência é 10! e Ciência e Tecnologia (CAPES, 2026).

A distribuição das ofertas entre diferentes instituições é central para compreender o funcionamento da UAB. O Polo não certifica nem produz autonomamente os cursos; ele integra uma rede em que a oferta acadêmica é responsabilidade das IPES e a estrutura local cria condições para que estudantes possam realizá-la. A capilaridade, portanto, não deve ser confundida apenas com quantidade de polos ou de matrículas. No plano local, ela se manifesta na continuidade de um ponto de apoio capaz de receber, ao longo do tempo, cursos de diferentes instituições e áreas do conhecimento.

A trajetória autobiográfica torna essa dinâmica visível em escala individual. Em 2009, a participante ingressou no aperfeiçoamento em Educação Ambiental da UNIFESP; posteriormente, cursou especialização em Ciência e Tecnologia pela UFABC; em 2012, iniciou Pedagogia pela UFSCar; e, anos depois, retornou à UAB em uma especialização da UNIFESP. Uma mesma estrutura territorial possibilitou, assim, o contato com universidades distintas em diferentes momentos de sua formação.

A experiência na especialização da UFABC, por exemplo, envolveu aula inaugural na universidade, atividades síncronas e avaliações presenciais no Polo. Na graduação em Pedagogia pela UFSCar, a presença local também marcou a organização do curso: avaliações, encontros e momentos de convivência eram realizados no Polo. Esses elementos evidenciam que a capilaridade não elimina a dimensão presencial; ao contrário, dependeu historicamente de uma infraestrutura territorial capaz de mediar a relação entre estudantes e instituições geograficamente distantes.

Os dados acumulados — 26 cursos, 41 turmas e 1.452 estudantes — não permitem, isoladamente, avaliar qualidade, permanência ou impacto social, mas demonstram a extensão temporal e institucional da rede constituída em Cubatão. Em vez de interpretar a expansão como simples aumento de ofertas, é mais preciso compreendê-la como diversificação das conexões acadêmicas sustentadas pelo Polo. Essa leitura mantém o foco do Eixo 2: a capilaridade resulta da articulação entre gestão, estrutura local, continuidade e circulação de diferentes cursos e instituições pelo território.

Na perspectiva da capilaridade, portanto, a continuidade da estrutura local cumpre função decisiva. Um polo que permanece apto pode receber novas turmas e diferentes instituições conforme se renovam as pactuações do Sistema. A gestão municipal não determina isoladamente quais cursos serão ofertados, mas sustenta as condições territoriais para que as ofertas pactuadas possam ocorrer. Essa posição intermediária — entre a política nacional, as IPES e os estudantes — ajuda a compreender por que a história de um polo não pode ser reduzida à enumeração de cursos: sua função é também preservar uma infraestrutura pública disponível para sucessivos ciclos de formação.

O próprio SISUAB registra ainda cursos pretendidos, o que revela uma dimensão prospectiva da gestão. A existência de propostas não significa oferta confirmada e, por isso, tais registros não foram contabilizados como cursos realizados neste estudo. Sua presença no sistema, entretanto, evidencia que a articulação do Polo envolve também planejamento e negociação de novas possibilidades acadêmicas. Essa cautela entre oferta histórica, oferta ativa e curso pretendido é importante para evitar que expectativas institucionais sejam apresentadas como resultados já alcançados.

Essa diversificação, contudo, precisa ser interpretada à luz do caráter dinâmico das ofertas. O cadastro do SISUAB distingue o histórico acumulado da situação corrente: dos oito vínculos institucionais e 26 cursos registrados ao longo da trajetória, cinco instituições, oito cursos e nove turmas estavam ativos na consulta de 2026. A diferença entre o acumulado histórico e o quadro vigente mostra que a capilaridade não corresponde à manutenção simultânea de todas as parcerias. Ela se produz por ciclos de oferta, encerramento e reoferta, dependentes de editais, pactuações, demandas formativas e condições institucionais. Para a gestão do Polo, isso implica trabalhar com uma rede variável, preservando condições de funcionamento mesmo quando a composição de cursos e instituições se modifica.

A leitura do conjunto de cursos também permite identificar mudanças no perfil das ofertas sem pressupor uma evolução linear. As primeiras experiências registradas concentraram-se em especializações e aperfeiçoamentos, entre elas Tecnologias no Ensino de Matemática, Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e Educação Ambiental. Em momentos posteriores, o Polo recebeu licenciaturas e novas especializações em campos como gestão, saúde, educação especial, geoprocessamento, ensino de ciências e tecnologias. A presença simultânea de cursos voltados à formação

docente e de formações destinadas a outros campos profissionais indica que a rede se diversificou sem abandonar a prioridade educacional inscrita na própria constituição do Sistema UAB.

6. Entre documentos e memórias: a experiência do Polo

A documentação institucional permite reconstruir marcos precisos da trajetória do Polo, mas não registra integralmente como essas condições foram vividas. A narrativa autobiográfica acrescenta outra escala à análise ao recuperar espaços, relações e modos de participação. Como assinala Josso (2004), narrar a formação implica elaborar sentidos sobre o vivido; por isso, a memória não é utilizada como reprodução objetiva do passado, mas como fonte para compreender a experiência.

Uma primeira dimensão diz respeito à presencialidade. Apesar de os cursos serem ofertados a distância, a participante associa sua trajetória a encontros, avaliações, trabalhos coletivos, tutores e espaços físicos. A lembrança da mudança de sede é exemplar: biblioteca, laboratório de informática, auditório e ambientes de atendimento aparecem como elementos concretos de sua experiência. A distância entre universidade e estudante foi mediada por tecnologias, mas também pela existência de um lugar de referência no município.

Outra dimensão refere-se aos vínculos construídos, especialmente durante a graduação em Pedagogia. A participante recorda longos períodos de avaliação presencial, almoços e cafés compartilhados e relações mantidas entre colegas mesmo depois da conclusão do curso. Esses registros não autorizam generalizações sobre todos os estudantes, mas mostram que, naquela trajetória, a EaD não correspondeu a uma experiência individualizada. O Polo também foi espaço de convivência acadêmica e pertencimento.

A relação com a instituição tornou-se mais complexa quando a participante passou a trabalhar no Polo, entre 2017 e 2019. O espaço frequentado como estudante tornou-se também local de atuação profissional e, posteriormente, voltou a ser referência em sua condição de estudante. Essa alternância permite observar a permanência da política em duas escalas: a institucional, marcada pela continuidade do Polo; e a biográfica, marcada pela possibilidade de retornar à UAB em diferentes momentos da vida.

A trajetória, contudo, não foi linear. A narrativa menciona formações iniciadas e não concluídas e situações em que trabalho, família e outras demandas interferiram na continuidade dos estudos. O dado é metodologicamente importante porque impede associar oferta e permanência de forma automática. Uma única narrativa não permite explicar evasão ou conclusão no conjunto do Polo, mas evidencia questões que os indicadores de matrícula, por si sós, não esclarecem.

Também por essa razão, a experiência individual não é mobilizada com o objetivo de mensurar o impacto da UAB de modo descontextualizado, contudo, como um registro documental da contribuição como potente em aproximar a escala institucional da escala

biográfica. Os documentos registram cursos, monitoramentos e mudança de endereço; a memória recupera o que significou frequentar os espaços, conhecer pessoas que também vivenciam a formação acadêmica e retornar à política ao longo do tempo. A combinação das fontes permite compreender que a gestão e a capilaridade se materializam em condições concretas de participação, embora seus efeitos não possam ser generalizados a partir de um único percurso.

A formatura em Pedagogia constitui um exemplo expressivo. Na memória da participante, a cerimônia foi marcada pela presença das famílias e pela percepção de que alguns concluintes eram os primeiros de seus núcleos familiares a obter diploma universitário. O relato não fornece base para mensurar essa condição entre os egressos, mas registra o significado atribuído à experiência. Para este estudo, interessa menos transformá-lo em indicador social do que reconhecer que uma política organizada em rede adquire sentidos particulares quando atravessa histórias de formação.

7. Considerações finais

A trajetória do Polo UAB de Cubatão evidencia que a capilaridade de uma política nacional depende de sua sustentação no território. Entre a criação do Sistema, em 2006, o cadastro do Polo, em 2008, a institucionalização municipal, em 2010, e sua situação ativa e apta em 2026, houve um processo contínuo de gestão, adequação de infraestrutura, monitoramento e articulação com diferentes instituições públicas de ensino superior.

Os dados do SISUAB dimensionam essa continuidade: oito IPES, 26 cursos, 41 turmas e 1.452 estudantes registrados historicamente (CAPES, 2026). Mais do que números isolados, eles indicam a capacidade de uma estrutura municipal manter-se como ponto de conexão entre o território e universidades públicas diversas. A sucessão de ofertas em áreas distintas mostra que a capilaridade não se resume à expansão geográfica; envolve a possibilidade de sustentar, no mesmo território, diferentes vínculos acadêmicos ao longo do tempo.

A análise também demonstrou a importância de distinguir o Polo UAB da atuação mais ampla do CEMEAD. A estrutura municipal abriga iniciativas de Educação a Distância que não pertencem ao Sistema, e incluí-las indistintamente produziria uma leitura imprecisa da expansão da UAB. Ao concentrar-se nas ofertas registradas no SISUAB e nas relações com as IPES integrantes da política, o estudo preserva a especificidade do Eixo 2 e evidencia o papel da gestão local na manutenção das condições necessárias à oferta.

O diálogo com a narrativa autobiográfica acrescentou à reconstrução institucional a experiência de quem frequentou o Polo em diferentes momentos, realizando diferentes cursos e em distintas posições. Sem pretensão de representatividade, essa fonte mostrou como infraestrutura, presencialidade, apoio e continuidade podem ser percebidos no percurso de uma participante. A mudança de sede, os encontros presenciais e a possi-

bilidade de retornar à UAB em diferentes momentos são exemplos de como processos administrativos adquirem materialidade na experiência formativa.

As limitações do estudo também indicam possíveis desdobramentos e ampliação do estudo, como o levantamento dos dados sistematizados sobre perfil dos estudantes, evasão, conclusão e egressos, assim como outras narrativas de estudantes, tutores, coordenadores e profissionais, permitiriam aprofundar a compreensão da permanência e dos resultados das ofertar.

No contexto dos vinte anos da UAB, o caso de Cubatão permite afirmar que a continuidade do Polo constitui parte fundamental da própria capilaridade do Sistema. A política se materializa quando a articulação entre CAPES, IPES e ente mantenedor produz condições estáveis para que cursos cheguem ao território, sejam renovados e possam ser vivenciados por diferentes sujeitos. Preservar essa memória institucional é, portanto, também registrar os modos pelos quais a universidade pública ampliou sua presença para além dos limites físicos de seus campi.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital nº 01/2006-SEED/MEC/UAB.** Seleção de municípios e polos de apoio presencial. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=475564. Acesso em: 25 mar. 2026.

CAPES. **Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil - SISUAB 2.0**: dados do Polo UAB Cubatão-SP Vila Couto. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2026. Consulta em: 6 ago. 2026.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUBATÃO. Lei nº 3.399, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação a Distância (CEMEAD) e do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Município de Cubatão. Cubatão, SP: Câmara Municipal, 2010. Disponível em: https://www.legislacaodigital.com.br/Cubatao-SP/LeisOrdinarias/3399. Acesso em: 25 mar. 2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

2. Atribuições da tutoria presencial no âmbito dos polos UAB no estado de Pernambuco

José Wantuir Queiroz de Almeida[40]
Débora Silva dos Santos[41]
Paula Silva dos Santos[42]
Maria Silvania Bezerra Gomes[43]
Averaldo Alves Silva[44]

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as atribuições da Tutoria Presencial a partir do olhar e das experiências práticas vivenciadas nos Polos EaD UAB no Estado de Pernambuco, confrontando os relatos dos Coordenadores de Polos e Assistentes à Docência com o que está previsto nos documentos oficiais. Sua construção se deu de forma colaborativa, com a participação de todos os Coordenadores de Polos, Assistentes à Docência e a Presidência do FEPUAB/PE, utilizando a ferramenta Google Docs. As ações de Tutoria Presencial apresentadas foram amplas, desde a mediação à criação de afetividade, indo além das perspectivas das atribuições presente no Termo de Bolsista. Pode-se elencar que nos Polos EaD UAB ainda há uma carência na assistência estudantil ao ingressarem nos cursos ofertados pelas Instituições Pública de Ensino Superior - IPES na modalidade EaD.

Palavras – Chave: ações; atribuição; tutoria presencial.

1. Introdução

Em 2006, com a implantação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB através do decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES expandiram e interiorizaram as ofertas de cursos superiores de graduações e pós-graduações na modalidade da Educação a Distância – EaD. Com isso, foram criados

[40] Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB), Coordenador do Polo UAB de Santa Cruz do Capibaribe – PE e Presidente Estadual do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE).

[41] Mestre em Ciências da Educação (FURNE), engenheira agrônoma e licenciada em Ciências Agrícolas (UFR-PE). Polo UAB de Santa Cruz do Capibaribe - PE

[42] Especialista em Psicopedagogia (UNICAP) e graduada em Pedagogia (UVA-CE). Atua como professora municipal (Caruaru e Brejo da Madre de Deus) e Assistente à Docência no Polo UAB de Santa Cruz do Capibaribe - PE

[43] Mestre em Ciência da Educação (UGF), especialista em Língua Portuguesa (UPE) e graduada em Letras (FAFICA). Gestora educacional na Rede Estadual de PE e tutora presencial no Polo UAB de Santa Cruz do Capibaribe - PE

[44] Averaldo Alves Silva - Especialista em Tecnologias Agrícolas (UNIVASF) e Ciência é 10! (IFPE). Graduada em Pedagogia (FACRUZ) e Biologia (UVA-CE). Assistente à Docência no Polo UAB de Santa Cruz do Capibaribe - PE

os Polos de Apoio Presenciais do Sistema UAB, que são mantidos pelos Municípios, Estados ou IPES.

O Polo é o local onde o estudante terá acesso à biblioteca, laboratório de informática, atendimento de tutoria, assistirá às aulas presenciais, realizará práticas de laboratórios, dentre outras atividades. Em síntese, o Polo é o braço operacional das IPES na cidade do estudante ou na cidade mais próxima dele.

Nesses Polos, encontramos a figura do Tutor Presencial cujas atribuições foram, ao longo do tempo, criando forma através das seguintes resoluções, portarias e/ou instruções normativas:

- Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009;
- Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 4 de dezembro de 2015;
- Portaria CAPES nº 183, de 21/10/2016 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas do Sistema UAB;
- Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017 - Altera a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016;
- Instrução Normativa CAPES nº 2, 19/04/2017 – Procedimentos de pagamentos e parâmetros atinentes à concessão de bolsas do Sistema UAB;
- Portaria CAPES GAB nº 249, de 08 de novembro de 2018;
- Portaria CAPES nº 102, de 10 de maio de 2019.

Além desses documentos, na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor do Sistema UAB, presente no Anexo VII da Portaria CAPES nº 183 (2016), apresenta as atribuições do Tutor que são:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o Professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o Professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos estudantes e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do Professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos Polos, em especial na aplicação de avaliações.

Baseado nos documentos expostos, não ocorre à distinção entre o Tutor Virtual e o Tutor Presencial, ficando a cargo das IPES decidirem onde alocar como Tutor Virtual ou Presencial. Porém em reunião com o Fórum Estadual dos Polos de Pernambuco – FEPUAB/PE e uma IPES, foi indagado que algumas ações de Tutoria Presencial podem ser caracterizadas como desvio de sua função. Por esse motivo, este artigo tem como objetivo apresentar o papel e as atribuições da Tutoria Presencial a partir do olhar dos atores locais dos Polos EaD UAB de Pernambuco (Coordenadores de Polos e Assistentes à Docência), estabelecendo um contraponto analítico entre a prática cotidiana relatada e as normativas oficiais vigentes.

A construção desse artigo foi de forma colaborativa, isto é, todos os Coordenadores de Polos, Assistentes à Docência e a Presidência do FEPUAB/PE colaboram em sua elaboração, utilizando a ferramenta Google Docs.

A seguir, as descrições das ações dos Tutores Presenciais nos Polos EaD UAB de Pernambuco a partir da seguinte indagação: quem é o Tutor? Mantendo a essência do termo e, transpondo este para os sistemas educacionais a distância, Tutor é o profissional que atua, basicamente, como um orientador da aprendizagem do estudante.

Martins (2002), no material intitulado "Teoria e prática tutorial e Educação a Distância", quando remete a figura do tutor, descreve que se aceitam outras nomenclaturas tais como, orientador acadêmico, facilitador, admitindo-se, porém, a base das atividades desempenhadas. Atualmente, há uma tendência na substituição do termo Tutor pela nomenclatura Orientador Acadêmico por causa de se entender a abrangência do trabalho desenvolvido e, principalmente, pelo fato de trabalharmos com um público adulto.

Sabe-se que, cada Instituição educacional que atua na modalidade de EaD, busca construir o seu modelo tutorial, baseando-se no levantamento de informações que demonstram as características de cada região, população atendida e curso desenvolvido. É o tutor quem se relaciona diretamente com o estudante, auxiliando-o na compreensão e na aproximação dos conhecimentos, utilizando-se de meios para o ensino e acompanhamento dos conteúdos, inclusive daqueles que dizem respeito às tecnologias de informação e comunicação.

2. Análise das ações dos tutores presenciais nos polos EaD UAB de pernambuco e suas atribuições

A sistematização da análise se deu da descrição das Ações dos Tutores Presenciais e Relatos e na categorização das atribuições presente no verso da Ficha Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor, sendo cada item analisado com as ações relatadas pelos Coordenadores de Polos e Assistentes à Docência via GoogleDoc, visto que a Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, a qual apresentava atribuições sobre a tutoria, temos dúvidas de sua revogação por causa da Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 4 de dezembro de 2015. As demais focam nos requisitos para atuação e do recebimento da bolsa e por fim, a Coordenação de Articulação Acadêmica (CAAC) da Diretoria da

Educação a Distância (DED/CAPES) em resposta ao Email da FEPUAB/PE relata que as atribuições das funções da UAB, como tutor, Professor, coordenadores e outros, estão descritas no Termo de bolsista, documento que é assinado por todo bolsista UAB.

Porém a Tutoria está dividida em Virtual (representada pelos Professores que prestam atendimento online aos estudantes e vem aos Polos para ministrar as aulas e aplicar as avaliações) e a Presencial (Professores que atuam nos Polos de forma direta com os estudantes, orientando e auxiliando-os nas atividades presenciais, acompanhando suas participações no AVA e os instigando a estudar sempre). Conforme, Mill (2008) que aponta duas categorias: a tutoria presencial e a virtual. A tutoria presencial que é composta pelo grupo de educadores que acompanha os estudantes presencialmente, com encontros frequentes ou esporádicos. E a tutoria virtual é dedicada ao acompanhamento dos estudantes virtualmente, por meio de tecnologias de informação e comunicação.

O Tutor Virtual exerce sua carga horária online e, quando tem aula presencial. Já o Tutor Presencial tem sua carga horária de 20 horas presenciais no Polo, conforme o acordo com o Coordenador, para o atendimento de suas atribuições. Informa a administração do Polo o calendário acadêmico do curso onde constam as atividades e as aulas, também organiza as aulas presenciais para receber o Tutor Virtual e os estudantes, como Datashow, painéis, seminários, acesso a internet, atas e recepcionar os estudantes. Envia também relatório semanal constando justificativas dos ausentes e/ou observação de demais relatos.

3. Descrição das ações dos tutores presenciais e relatos

A EaD requer compromisso e dedicação de seus colaboradores para o desempenho de suas funções com um formato diferenciado da educação presencial.

Devido à dinâmica da maioria das aulas acontecerem de forma online, o Tutor Virtual atua no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de forma rotineira e cotidiana. Seu papel é participar do acompanhamento das atividades propostas pelos Professores, motivar os estudantes a participarem dos fóruns de discussão e corrigir as atividades online dando feedback (parecer) aos mesmos de forma que eles se sintam seguros diante dos desafios encontrados, mesmo que virtualmente.

O Tutor Presencial, por sua vez, é um mediador e tem como função fazer com que os estudantes se interessem e sejam ativos no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, o Tutor Presencial auxilia os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, esclarecendo dúvidas sobre os conteúdos, bem como o uso das tecnologias disponíveis. Também é função do Tutor Presencial, estimular e garantir a interatividade facilitando a compreensão dos assuntos abordados. Para facilitar a mediação, o Tutor acompanha a participação dos estudantes na plataforma, assim como as atividades presenciais mantendo contato por mensagens via WhatsApp

ou Email, participando diretamente das aulas presenciais, da realização e correção das atividades em laboratórios e no Polo, além das aulas de campo, seminários, apresentação de trabalhos, tendo a responsabilidade de informá-los sobre datas e horários das atividades previstas (Fóruns, Webquest, Webconferências, provas, segunda chamada e finais), além de suas aplicações. Nesse sentido, os estudantes se sentem mais à vontade com o Tutor Presencial, pois é ele quem estabelece contato permanente, por isso desenvolvem uma maior aproximação e afetividade, elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Os Tutores Presenciais nos Polo UAB em Pernambuco realizam o papel de orientar, monitorar e, principalmente, motivar os estudantes na sua caminhada acadêmica. Desde o nivelamento do estudante no conhecimento das ferramentas necessárias para a inserção na EaD, como exemplo, ensinar a acessar o AVA, utilizar programas como Word, PowerPoint, PDF entre outros, para as realizações das atividades solicitadas pelas disciplinas. Pois, ainda há estudantes que possuem essas necessidades de introdução no uso da internet, computadores, aplicativos e etc., e sem esse momento inicial os estudantes podem sentir inseguros e perdidos. Sendo assim, diante das dificuldades que os estudantes sentem com os meios tecnológicos, é de suma importância a figura do Tutor Presencial.

Outro fator é a função de monitorar e identificar os estudantes que estão se distanciando do curso, e o Tutor Presencial tem a oportunidade de entrar em contato via email, aplicativo ou comunicar ao Coordenador do Polo e/ou Assistente à Docência para que juntos sanem as dificuldades do estudante com a possibilidade de flexibilidade de horário de atendimento do Polo, realizações de oficinas e entre outras ações.

O Tutor Presencial, nos Polos UAB, colabora no sentido de humanizar e auxiliar o estudante no desenvolvimento da sua aprendizagem sendo um dos responsáveis pela motivação dos estudos, também tendo como foco o suporte técnico e administrativo, dando segurança ao estudante e bem-estar num curso de educação a distância. O Tutor é a figura primordial para o sucesso do curso, pois estando presente no Polo ele tem condições de prestar assistência de forma sistemática e colaborativa em questões sobre o curso.

Um ato humano muito importante exercido pelo Tutor Presencial é a escuta das dificuldades dos estudantes, em que se tem a oportunidade de entender a situação e elaborar formas para que continuem sugerindo trancamento, diminuição da participação de disciplinas e motivando-os.

Uma ação recente realizada pelos Tutores Presenciais é a utilização de Podcast publicados nos grupos de WhatsApp, que proporcionam aos estudantes o acesso aos Fóruns e Webquest sem a necessidade de parar suas atividades do cotidiano, pois os áudios podem ser acessados em momentos quando os estudantes estiverem realizando as atividades domésticas, dirigindo, costurando e outras atividades que requer atenção visual.

Os Tutores Presenciais são agentes de articulação para as formações de grupos de estudo, fornecendo dicas, sugerindo planejamento de rotina de estudos, provocando momentos de revisões e encontros.

Com o acompanhamento constante no AVA, o Tutor Presencial consegue identificar os estudantes que apresentam dificuldades e consegue agir mais rapidamente, por causa do seu acesso mais próximos aos estudantes nos grupos de WhatsApp que a Coordenação do Polo possui pois realizam o preenchimento semanal de um diário de acompanhamento elaborado pelo Polo, visando o combate à evasão. Além disso, os Tutores Presenciais estão presentes ou próximos das realidades dos estudantes, tendo uma maior percepção nas formas de orientar, pois tem o conhecimento mais detalhado da situação social e econômica de sua região.

Nos Polos deve ocorrer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 207 que trata da Universidade, visto que, são nos Polos onde os estudantes buscam informações e tem como referência do local que ocorre suas atividades acadêmicas presenciais que são: aulas presenciais, apresentação do TCC, realização das provas, reunião dos grupos de estudos, encaminha requerimentos etc. Assim, nesse ponto, o Tutor Presencial, junto com os demais agentes do Sistema UAB (Coordenador UAB, Coordenador de Curso, Professores, Tutores Virtuais, Coordenador de Polo e o Assistente à Docência) devem proporcionar eventos e atividades nos Polos que abrangem o ensino, pesquisa e extensão. Um fato que podemos citar sobre a presença do princípio da indissociabilidade nos Polos são os momentos em que os estudantes estão realizando os Estágios Supervisionados e os Tutores Presenciais acompanham, orientam e auxiliam nos preenchimentos da documentação, indicam locais possíveis para a realização e até realizam momento de culminância da experiência em eventos promovido pelos Polos.

Por isso, a presença da Tutoria Presencial é de suma importância, fazendo necessário realizar no Polo a carga horária de 20 horas semanais para todas essas ações. Essa carga horária deve ser combinada com a Coordenação do Polo para que possa abranger alguns dias da semana e os finais de semana, visto que temos as reuniões costumeiras com a Coordenação do Polo, atividades dos próprios tutores, e a assistência aos estudantes, já que os estudantes têm diversas realidades. Alguns podem comparecer normalmente na semana, mas outros apenas aos sábados, por exemplo. Daí essa flexibilização de horários, obedecendo também os turnos, ou seja, manhã, tarde e noite. A Tutoria Presencial vai além das ações colocadas pelas IPES onde estão inseridas, já que se acrescentam momentos como seminários, grupos de estudos no Polo, momentos de tira-dúvidas pelas redes sociais e em particular o WhatsApp.

Já foi constatado que a turma sem o Tutor Presencial tem um alto índice de evasão e grande percentual de estudantes que ficam retidos em disciplinas, porém graças à atuação desse profissional atuante no espaço do Polo ele consegue identificar o estudante

não apenas pelo nome, mas também cria laços afetivos que fazem com que o estudante ao dialogar com o Tutor Presencial sobre suas dificuldades no curso o considera muitas vezes uma pessoa com capacidade de aconselhar sobre a sua vida pessoal e profissional gerando assim mais uma condição da permanência no curso.

Outro ponto que precisamos lembrar é que a plataforma EaD está ligada diretamente às funcionalidades do curso e quem está por trás do computador e distante do estudante, apenas no AVA, por meio fóruns, chats, e-mails, não atua de forma mais direta e objetiva, já o Tutor Presencial possui essa capacidade, mostrando-se fundamental para todo o processo.

Perfazendo os relatos dos Coordenadores de Polos, Assistentes à Docência e a Presidência do FEPUAB/PE, podemos perceber um consenso e alinhamento no discorrer do texto apresentado. De forma que algumas ações descritas sobre a Tutoria Presencial se repetem, indicando que estão presentes em diversos Polos de forma semelhante. Na sequência, realiza-se a análise das práticas desenvolvidas em confronto com o estabelecido na Ficha de Cadastro/Termo de Compromisso do Tutor. Trata-se do documento normativo de adesão formal em que o tutor atesta ter conhecimento pleno de suas atribuições e assume o compromisso de executá-las no âmbito do programa.

4. Resultados e discussão

A análise estruturada a seguir confronta o disposto no documento normativo com a realidade vivenciada no cotidiano do acompanhamento discente. Para conferir maior clareza e rigor metodológico, a discussão divide-se na apreciação individualizada de cada uma das dez atribuições pactuadas no Termo de Compromisso, a saber:

4.1. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas

O Tutor Virtual faz essa mediação no AVA enquanto o Tutor Presencial faz essa mediação no Polo, primeiro recebendo os estudantes com suas dúvidas, orientando nas dificuldades e no domínio da tecnologia para o envio das atividades (postagem de fóruns, webquest, entre outros), na preparação das oficinas, pois é uma pessoa que os estudantes sentem mais à vontade para tratar de assuntos acadêmicos, por isso é importante que o Tutor Presencial tenha uma formação na área do curso da turma em que atua. Nos relatos percebemos que o Tutor Presencial faz a mediação e comunicação desde formação dos grupos de estudos, na divulgação das atividades e na criação dos Podcast, além da oportunidade de encaminhar para o Professor ou Tutor Virtual as dificuldades relatadas.

4.2. Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso

O Tutor Virtual faz a postagem e a correção das atividades no AVA e comunica o estudante via o AVA e Email, porém o Tutor Presencial tem como otimizar essa atribuição do acompanhamento das atividades, visto que nos Polos são formados grupos de WhatsApp, e através desse aplicativo pode reforçar a importância da atividade no estudo da disciplina e cobrar a entrega das atividades e fóruns temáticos na data prevista, alertando sempre para o final dela para não sejam prejudicados nas notas que compõem a avaliação.

E o Tutor Presencial pode fazer o acompanhamento do número dos estudantes que enviaram as atividades e intervir individualmente para que todos possam enviá-las, pois nos Polos, os Tutores Presenciais realizam o preenchimento semanal de um diário de acompanhamento elaborado pela Coordenação do Polo e a Assistência à Docência visando o combate à evasão.

4.3. Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes

As atividades desenvolvidas pelo Tutor Presencial, que foram expostas anteriormente, são notórias para o apoio do Professor, desde a divulgação das atividades, a formação de grupos de estudos, indicação de vídeos, a cobrança para a realização das atividades e por fim, identificação das dificuldades dos estudantes e relatar para os Professores. Além disso, a comunicação ocorre de forma mais rápida e direcionada com o auxílio do Tutor Presencial que possui esse caminho otimizado com os estudantes.

4.4. Manter regularidade de acesso ao ava e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas

O Tutor Virtual está responsável por todos os estudantes matriculados na disciplina, diferente do Tutor Presencial que está focado nos estudantes do seu Polo, com isso consegue verificar o registro de entrada dos estudantes no AVA em todas as disciplinas do período diariamente e os acessos deles nas postagens das atividades, presença nos fóruns, entre outros. Além disso, ajuda os estudantes a explorar a plataforma de estudo, ensina os estudantes usarem várias ferramentas do AVA e como postar a atividade, fórum, webquest, webconferência, participação de chat na hora indicada, entre outros.

Com isso, podendo responder mais regularmente os estudantes e diminuindo suas solicitações, visto que, as ações de nivelamento e de inserção das tecnologias já mencionadas, sanam muitas dúvidas, evitando uma sobrecarga de solicitações.

4.5. Estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar as atividades discentes

O Tutor Virtual mantém o contato com o estudante mais no AVA e nas aulas presenciais, já o Tutor Presencial mantém o contato em todo momento que o estudante precisa de forma presencial no Polo, sendo um contato humano da Universidade onde eles ficam a vontade para contar suas dificuldades, relatar problemas pessoais que estejam impedindo a continuação no curso, permitindo ser motivados a continuar em sua jornada acadêmica. Ao detectar o problema de ordem pessoal ou acadêmica, o Tutor Presencial leva ao conhecimento da coordenação do curso para juntos encontrar uma solução para evitar a evasão.

O Tutor Presencial incentiva o estudante a desenvolver projetos para congressos, workshop, oficinas, pesquisa e extensão. Além do AVA, tem grupos de WhatsApp que facilitam a comunicação rápida e tem disponível seu contato telefônico pessoal onde eles se sentem mais à vontade para conversar no privado.

O grupo de estudo é outro ponto importante que o Tutor Presencial faz, neste momento, ele tende a reunir os estudantes para explorar os assuntos propostos na disciplina, tirar suas dúvidas e aprofundar o conhecimento, além de influenciar os estudantes a apresentar palestras, oficinas, mini cursos para comunidade e participar de eventos acadêmicos na cidade.

4.6. Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes

As ações que podemos relatar são o monitoramento que o Tutor Presencial realiza semanalmente, e as escutas dos estudantes. Pois com essas informações, a coordenação do curso, pode traçar alternativas para auxiliar os estudantes a continuarem no curso, revendo ou inserindo as práticas de mediação utilizadas pelos professores e tutores virtuais.

Por isso, o Tutor Presencial atua como olhos e ouvidos da coordenação do curso em relação à eficácia e eficiência do ensino e aprendizagem.

4.7. Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino

Nesse ponto, o Tutor Presencial participa frequentemente de reuniões e formações nos Polos, tendo a oportunidade de compartilhar suas experiências e dificuldades com outros Tutores Presenciais de outros cursos e/ou IPES. Além disso, junto com a Coordenação do Polo, planejam atividades que visam auxiliar o estudante na sua caminhada acadêmica, através da promoção de palestras, oficinas, minicursos, excursões etc.

E sempre quando as IPES realizam suas atividades de capacitação e atualização, os Tutores Presenciais estão presentes. Não podemos esquecer que no Polo EaD UAB

há o Assistente à Docência, de acordo com a Portaria CAPES n.º 101, de 08 de Maio de 2018, que suas atribuições são: acompanhar o desempenho da tutoria do curso no polo, tendo em vista o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas; Em parceria com o coordenador de polo atuar na organização de toda a estrutura de atendimento da tutoria presencial incluindo definição de horários e escala das sessões, coordenação, aplicação das avaliações presenciais e posterior acompanhamento; Atuar na organização de toda a estrutura de atendimento da tutoria presencial incluindo definição de horários e escala das sessões, coordenação, aplicação das avaliações e atividades presenciais e posterior acompanhamento e entre outras.

Então, percebe-se que a CAPES já prevê a presença do Tutor Presencial nos Polos e delega o Assistente à Docência como um agente de gerenciamento e orientação de suas ações, visto que, no Polo há diversas IPES e o Assistente à Docência presta serviço a todas.

4.8. Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos estudantes e encaminhar à coordenação de tutoria

Como os Tutores Presenciais realizam semanalmente o monitoramento e o preenchimento do diário de acompanhamento, ao final de cada mês eles consolidam os dados e elaboram os seus relatórios mensais e encaminham para coordenação do curso. Fato rotineiro na jornada dos Tutores Presenciais nos Polos.

4.9. Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável

Os Tutores Presenciais participam do processo de avaliação da disciplina através da elaboração dos relatórios mensais, mencionados anteriormente, e ao comunicar aos coordenadores de cursos sobre as dificuldades dos estudantes na realização das atividades propostas. A coleta dessas informações sobre as dificuldades dos estudantes, como já foi visto, se dá através da oportunidade do Tutor Presencial ter um momento para escutar e estabelecer laços afetivos.

4.10. Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações

O Tutor Presencial é responsável pela operacionalidade das atividades presenciais, aplicando provas, solicitando com antecedência datashow, reservando ambiente no Polo e entre outras. Tais ações apoiam os Professores ou Tutores Virtuais das disciplinas, visto que, o Polo abrange diversas IPES, o que pode dificultar a logística das realizações de atividades. Além do fato que o próprio Tutor Presencial pode aplicar as atividades sem

a necessidade do deslocamento do Professor ou Tutor Virtual para o Polo, reduzindo o gasto com diárias, motorista, hospedagens etc.

Portanto, a análise dos tópicos acima evidencia que, sob a ótica dos polos pernambucanos, as práticas desempenhadas pelos Tutores Presenciais não apenas dialogam diretamente com as cláusulas do Termo de Compromisso, mas também preenchem lacunas operacionais e pedagógicas indispensáveis à permanência discente.

5. Considerações finais

A investigação realizada a partir do olhar dos Coordenadores e Assistentes à Docência dos Polos UAB de Pernambuco permitiu constatar que a Tutoria Presencial atua como elemento estruturante e humanizador no processo formativo da EaD. As ações identificadas ultrapassam o cumprimento meramente burocrático das atribuições formais do Termo de Bolsista, revelando um papel indispensável de acolhimento, nivelamento tecnológico e combate direto à evasão.

Pode-se elencar que nos Polos, ainda há uma carência na assistência aos estudantes que ingressarem nos cursos ofertados pelas IPES na modalidade EaD, visto que nos cursos presenciais os estudantes têm acesso a uma assistência estudantil, que ainda não estão presentes ou são pouco divulgadas nos Polos UAB.

Tal fato faz com que as ações da Tutoria Presencial sejam mais de aproximação com os estudantes, buscando a equidade e a inclusão de todos, com a articulação através das IPES, Mantenedores, Coordenação do Polo e parceiros.

Assim, analisamos que as ações realizadas pelos Tutores Presenciais têm o foco em auxiliar os estudantes em sua jornada acadêmica, com sua inclusão na Educação a Distância através a utilização da internet, o manuseio do celular, computadores, programas, aplicativos etc., principalmente, nos seus primeiros passos.

Por fim, apontamos que nas atribuições do Assistente à Docência contém o termo de Tutoria Presencial e que essa está ligada aos Polos, atentamos para o fato de ser um documento oficial da CAPES que comprova a existência da atividade de Tutoria Presencial nos Polos, ato muito importante para os profissionais que estão exercendo este cargo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL, **Resolução/CD/FNDE nº 26**, de 5 de junho de 2009, Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e

continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL, **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15**, de 4 de dezembro de 2015, Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Disponível em: Resolução CD/FNDE/MEC Nº 15, de 4 de dezembro de 2015 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL, **Portaria CAPES nº 183**, de 2 de outubro de 2016 – Diretrizes para concessão e pagamento de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL, **Portaria CAPES nº 15**, de 23 de janeiro de 2017 - Altera a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016; Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL, **Instrução Normativa CAPES nº 2**, 19 de abril de 2017 – Procedimentos de pagamentos e parâmetros atinentes à concessão de bolsas do Sistema UAB; Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acessado em: 20 de mai. 2025.

BRASIL, **Portaria da CAPES Nº 101**, de 8 de maio de 2018, Estabelece atribuições, formas de ingresso e parâmetros atinentes aos Assistentes à Docência regulamentados pela Portaria CAPES nº 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15 de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria nº 139 de 13 de julho de 2017. Disponível em: PORTARIA Nº 101, DE 8 DE MAIO DE 2018 - PORTARIA Nº 101, DE 8 DE MAIO DE 2018 - DOU - Imprensa Nacional. Acessado em: 26 mai. 2025.

BRASIL, **Portaria CAPES GAB nº 249**, de 08 de novembro de 2018, Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.; Disponível em: Portaria 249_Regulamenta o Art. 7 da Portaria 183_2016. Acessado em: 20 mai. 2025.

BRASIL, **Portaria CAPES nº 102,** de 10 de maio de 2019, Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acessado em: 20 mai. 2025.

MARTINS, Onilza. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

MILL, D. R. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância:** o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

3. Expansão territorial da política Universidade Aberta do Brasil na Bahia - uma análise da lógica de implementação para o acesso ao ensino superior

Carlos Alberto Bispo Marques[45]
Tânia Moura Benevides[46]

Resumo

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) constitui importante política de interiorização da educação superior pública. Este estudo analisa sua implementação nos 27 Territórios de Identidade da Bahia, buscando compreender em que medida a expansão territorial favorece a democratização do acesso. Adotando-se uma abordagem mista, a investigação sistematiza a distribuição de polos e IPES segundo categorias territoriais e institucionais. Os achados evidenciam presença expressiva da UAB, com mais de 70 polos, porém marcada por assimetrias de cobertura dessa política. Conclui-se que expansão territorial não implica, necessariamente, equidade, persistindo fragilidades distributivas sobretudo em territórios mais interiorizados.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil; Territórios da Bahia; Equidade educacional

1. Introdução

No contexto educacional as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) exercem papel estruturante na produção e circulação do conhecimento acadêmico, fortalecendo sua função social e política ao garantir acesso à educação superior e promover saberes críticos. Essas instituições formam profissionais que impactam as dinâmicas sociais e econômicas territoriais, potencializando transformações locais. O vínculo entre IPES e territórios transcende a formação acadêmica, ampliando acesso e permanência no ensino superior por criarem oportunidades de avanços educacionais (Johansen; Arano, 2016; Leten; Landoni; Looy, 2014; Ristoff, 2014) reafirmam seu propósito fundante de servir à sociedade (Rohe, 2017).

[45] Doutorando em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA/UFBA). O artigo é parte da Tese em andamento intitulada: "Avaliação de Políticas Públicas: do processo de expansão da Universidade Aberta do Brasil na Bahia às efetivas contribuições na oferta de cursos superiores EaD/UAB". E-mail: cabispon@gmail.com

[46] Professora Drª da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (EAUFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atua no Programa NPGA/UFBA. É Orientadora da tese. E-mail: taniamoura2511@gmail.com.

Nesse contexto, insere-se a atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), concebida como uma política pública de natureza federativa e colaborativa entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o propósito de ampliar e interiorizar o acesso à educação superior pública por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD). Instituída pelo Decreto nº 5.800/2006, a UAB tem como objetivos centrais a formação inicial e continuada de professores da educação básica em exercício, além da oferta de cursos superiores em outras áreas do conhecimento, priorizando regiões com menor acesso à educação presencial.

Essa expansão territorial é operacionalizada através de polos de apoio presencial, os quais constituem a base estruturante da articulação entre as IPES e as demandas educacionais locais, contribuindo para a redução das desigualdades regionais e para o fortalecimento da função pública do ensino superior. Para além da lógica distributiva de vagas, a política promove a criação de redes interinstitucionais que potencializam a cooperação entre IPES e entes federados, configurando-se como um instrumento de democratização do ensino superior em contextos historicamente excluídos.

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a UAB recentemente conta com a colaboração de 152 IPES que ofertam 3.675 cursos em 991 polos de apoio presencial. Na Bahia, a política pública encontra-se diretamente articulada pelas seguintes instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Instituto Federal Baiano (IF Baiano). A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), vinculada ao estado de Pernambuco, oferta cursos no território de identidade[47] Sertão do São Francisco na Bahia e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) embora possua um Campus na Bahia - Campus dos Malês - somente oferta vagas no estado do Ceará (SisUAB, 2025).

A expansão e interiorização da UAB na Bahia pode ser observada na distribuição geográfica dos polos nos 27 Territórios de Identidade. Este estudo não tem como propósito aprofundar as discussões teóricas sobre a abordagem territorial adotada pelo Governo da Bahia na constituição desses territórios. A utilização dessa divisão, respaldada na Lei Estadual nº 13.214/2014 tem finalidade exclusivamente instrumental, delimitando o campo empírico da investigação. Dado que a Bahia possui 417 municípios (IBGE, 2025), mas nem todos contam com polos vinculados à UAB, a adoção dos Territórios de Identidade como recorte operacional visa organizar e sistematizar a análise, sem compromisso

[47] Na Bahia, o Território de Identidade constitui uma unidade de planejamento das políticas públicas estaduais, definida a partir do reconhecimento de grupos sociais relativamente distintos e de suas especificidades ambientais, econômicas, culturais e territoriais (Bahia, 2014)

de discutir os desdobramentos conceituais dessa política territorial. Mas sim, analisar efeitos da ação estatal sobre realidades historicamente desiguais.

Nessa perspectiva, os territórios onde a política UAB se materializa expressam o trinômio ação-formação-transformação como produto social e histórico constituído econômica, política e culturalmente no estado. Adota-se concepção relacional do território em perspectiva geohistórica de limites, fronteiras e conexões (Saquet; Spósito, 2009; Haesbaert (2006) *apud* Saquet; Spósito, 2009), compreendendo "território usado" como resultado de processo histórico e base material das ações humanas (Santos, 2008).

Dada essa compreensão, segue-se em analisar como está a UAB frente à sua intencionalidade política educacional nesses territórios. Posto isso, as ações em curso desta política levaram à *questão de partida*, ora constituída, a saber: em que medida a política UAB tem promovido uma expansão equitativa do ensino superior nesses territórios, considerando desigualdades históricas de acesso e cobertura?

A fim de responder a esse questionamento foi definido o seguinte *objetivo:* analisar a implementação e a abrangência da Política Pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos 27 Territórios de Identidade da Bahia sob aspectos de identificação de categorias territoriais, a fim de compreender em que medida a lógica de expansão da política tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior em contextos historicamente marcados por desigualdades.

O estudo se justifica pela presença de mais de 70 polos UAB distribuídos nos 27 Territórios de Identidade da Bahia, com ofertas de cursos de licenciaturas, bacharelados e especializações lato sensu. Essa configuração desperta interesse acadêmico-científico para análise da lógica de implementação voltada ao acesso ao ensino superior. Contudo, essa distribuição territorial suscita questionamentos sobre equidade quando se considera marcantes desigualdades educacionais que caracterizam o estado; condição que caracteriza uma das principais relevâncias deste estudo. Tal cenário evidencia a lacuna teórico-empírica dessa investigação: a ausência de abordagem territorial sistematizada para análise da UAB nos 27 territórios baianos. Logo, estudo pretende contribuir para o aperfeiçoamento analítico de políticas distributivas em âmbito estadual.

O presente estudo está estruturado em três seções principais: inicialmente, discute-se o campo das políticas públicas com ênfase na abordagem territorial; em seguida, apresenta-se uma análise documental e empírica da Política UAB na Bahia; por fim, são discutidos os achados e apontadas as contribuições e limitações do estudo.

2. Fundamentação teórica: política pública, território e equidade na implementação da Universidade Aberta do Brasil a universidade aberta do brasil

A discussão teórica deste estudo organiza-se em três bases hierarquicamente articuladas. A primeira, política pública e implementação, a fim de delimitar o objeto e explicar como a UAB é implementada, a partir de sua concepção, de sua trajetória normativa e do arranjo federativo que a sustenta. A segunda, a leitura do território em move a análise para onde e de que maneira a política se materializa, adotando os polos de apoio presencial e as condições locais como mediações materializadas da execução. Por fim, a terceira, com aspectos que tratam da equidade territorial e democratização; momento em que se avalia se a distribuição resultante responde às desigualdades preexistentes. A sequência se desenvolve para compreender o desenho e a execução da política como condição para avaliar se sua materialização territorial tem sustentado o julgamento de seu efeito democratizador.

A política UAB representa uma resposta do Estado brasileiro aos desafios históricos de acesso desigual ao ensino superior. Apoiada na educação a distância (EaD), seu desenho se orientou à democratização de oportunidades educacionais em regiões remotas e vulnerabilizadas, com escassez de instituições presenciais de ensino superior, priorizando a qualificação de professores da educação básica e a formação de segmentos historicamente excluídos desse nível de educação (MEC, 2006). Sua criação, em 2006, insere-se nas transformações do papel do Estado diante das crises do Welfare State e da necessidade de políticas públicas mais ajustadas à complexidade social, econômica e política contemporânea (Bellen e Trevisan, 2008).

Embora a institucionalização da UAB remonte a 2005-2007, é a partir de 2014 que cresce de forma mais sistemática a produção acadêmica voltada aos seus efeitos e limites. O levantamento de dissertações e teses defendidas entre 2014 e 2023 agrega investigações sobre implementação, sustentabilidade e equidade no acesso, e é articulado, a seguir, no interior de cada uma dessas bases, de modo que a revisão empírica acompanhe a hierarquia conceitual aqui assumida.

2.1. Política pública e a implementação da UAB

A trajetória normativa da UAB remonta à LDB nº 9.394/1996, que previu a promoção estatal de cursos a distância, e ao Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que estabeleceu diretrizes para expansão da educação superior por EaD, com prioridade à formação docente (Oliveira, 2019). O Decreto nº 5.622/2005 regulamentou a modalidade em contexto de forte expansão e predominância privada, processo discutido por Gomes (2009). Ainda em 2005, o Fórum das Estatais pela Educação propôs uma estrutura pública de fomento baseada em consórcios entre universidades, estados e municípios (Arruda e

Arruda, 2015). Esse percurso culminou no Decreto nº 5.800/2006, que instituiu a UAB, e na Lei nº 11.502/2007, que atribuiu à Capes sua coordenação, estruturação, avaliação e financiamento. Esses marcos definiram as bases para a atuação articulada da União, estados, municípios e IPES nos territórios.

A implementação da UAB exige uma leitura que ultrapasse seu desenho normativo e considere os atores, suas interrelações e as racionalidades presentes na execução da política. Sua estrutura federativa aproxima-se das abordagens descentralizadas de implementação discutidas por Sabatier (1999), ao articular União, IPES, estados e municípios. Essa interação entre níveis de governo também evidencia o papel das instituições na definição do curso das ações públicas (Goodin, Moran e Rein, 2006). Na perspectiva de Howlett e Ramesh (2014), a interdependência entre formulação, implementação e avaliação ajuda a compreender o caráter dinâmico da política.

Nesse arranjo, as IPES assumem a concepção pedagógica e a implementação técnica, sob o descompasso entre diretrizes nacionais e limitações locais discutida por Mazmanian e Sabatier (1983) e Rhodes (1997). Limitações de gestão e financiamento podem deslocar responsabilidades entre atores, fenômeno relacionado ao "blame shifting" tratado por Secchi (2016). Os estados atuam na articulação de infraestrutura e financiamento complementar, embora condicionados por práticas administrativas e interesses locais, coerentes com a leitura institucional de mudanças graduais apresentada por Stone (2002) e Thelen (1999). A esses níveis soma-se a atuação municipal que, por operar no plano dos polos de apoio presencial, é retomada na base territorial.

A produção acadêmica sobre a execução da UAB confirma esse caráter dinâmico e progressivamente evidencia suas contradições. Ribeiro (2015) e Pimentel (2015) enfatizaram a gestão colaborativa e a articulação federativa como elementos centrais à operacionalização da política. A partir de 2016, a literatura incorpora com maior força as tensões da implementação: Gimenes (2016) e Otte (2016) discutiram a precarização do trabalho dos tutores e a dependência de vínculos instáveis e de baixa remuneração.

Em seguida, a sustentabilidade tornou-se eixo recorrente, Rangel (2018), Oliveira (2019), Silveira (2020) e Leal (2021) relacionaram cortes orçamentários e rigidez regulatória à redução da autonomia das IPES e às dificuldades de manutenção da política. Araújo (2022) e Almeida (2023) ampliaram essa preocupação ao defender políticas complementares capazes de sustentar a EaD-UAB em regiões mais vulneráveis, apontamentos que já anuncia a dimensão territorial da análise.

2.2. Território: onde e de que maneira a política se materializa

Se o arranjo federativo define quem implementa a política, é no plano local que ela assume forma concreta. Os municípios, como pontos de ancoragem territorial, sustentam os polos e mobilizam as comunidades, aproximando a implementação das contribuições

de Lindblom (1959) e Lipsky (1980). Mesmo limitada por condições técnicas e orçamentárias, a ação local permite adaptações incrementais e interfere na legitimidade da política (March & Olsen, 1998; Hall & Taylor, 2003). O território deixa de ser, assim, mero cenário da execução e passa a executar a política na mediação entre o desenho nacional e os resultados efetivamente alcançados.

As aproximações territoriais na literatura também avançaram, embora ainda de modo parcial. Costa Junior (2018) ressaltou o potencial transformador da UAB em pequenos municípios, enquanto Barrera (2018) e Silva (2018) apontaram o esgotamento do financiamento público como limite à expansão local. Araújo (2022), Ramos (2016) e Valério (2016) reforçaram que os resultados da política estão vinculados às realidades socioterritoriais. Esses estudos movem a discussão da simples presença da UAB para as condições reais de sua implementação e sustenta a necessidade de integrar aspectos locais, territoriais e institucionais.

Ao mesmo tempo, a divisão de responsabilidades pode reproduzir fragmentações e assimetrias quando capacidades e recursos são desiguais, questão recorrente em Lindblom (1959), Pressman e Wildavsky (1973) e Lipsky (1980). A sustentabilidade da UAB depende, portanto, da articulação entre esses atores, do reconhecimento de limitações institucionais e de mecanismos contínuos de acompanhamento e ajuste. É dessa constatação que decorre a pergunta do terceiro base, ou seja, se a distribuição territorial da política responde, de fato, às desigualdades que justificaram sua criação.

2.3. Equidade territorial e democratização: a quem responde a distribuição da política

No campo educacional a UAB expressa um esforço de reconfiguração do acesso ao ensino superior, articulando justiça social, cidadania e desenvolvimento territorial. A educação, nessa perspectiva, ultrapassa a ascensão individual e assume sentido de emancipação coletiva e participação cidadã (Ribeiro, 1975; Teixeira, 1998), em aproximação com a pedagogia crítica e participativa defendida por Freire (2002). Sua consolidação também se relaciona a concepções de desenvolvimento que articulam crescimento, inclusão social e equidade territorial, condicionadas pelos contextos históricos e materiais (Collier, 2019; Gohn, 2017; Santos, 2008).

Contudo, a ampliação do acesso não elimina, por si, desigualdades estruturadas pelo capital cultural, social e econômico (Bourdieu & Passeron, 2008; Seabra, 2009), o que reforça a necessidade de analisar, monitorar e avaliar a política a partir de evidências concretas (Bellen e Trevisan, 2008). A equidade territorial constitui, nesse sentido, o critério que permite verificar se a materialização examinada na base anterior corrige ou reproduz as assimetrias existentes.

Os estudos iniciais evidenciaram maior confiança no potencial democratizador da política. Branco (2014) e Ramos (2016) destacaram contribuições à formação de profes-

sores da educação básica, embora reconhecessem carências tecnológicas e pedagógicas nos polos. Santana (2016) ressaltou o significado do ingresso no ensino superior para estudantes de primeira geração familiar. Tais achados sustentam o alcance democratizador da UAB, mas o fazem, em grande parte, a partir de experiências localizadas, sem examinar como esse alcance se distribui internamente a um mesmo estado.

As três bases discutidas mostram uma literatura que avançou na compreensão do desenho e da execução da UAB, incorporou progressivamente a dimensão territorial e reconheceu os limites de seu efeito democratizador. Predominam, contudo, análises institucionais isoladas, experiências de egressos, funcionamento de polos, tutoria ou recortes regionais amplos. Permanece, assim, pouco explorada uma leitura sistematizada das desigualdades intraestaduais, lacuna à qual este estudo se dirige ao analisar a lógica distributiva da UAB nos 27 Territórios de Identidade da Bahia.

É nesse ponto que se situa a principal lacuna teórico-empírica assumida neste estudo. Apesar dos avanços da literatura, permanece insuficientemente explorada uma leitura territorializada e sistemática da implementação da UAB capaz de mostrar como a interiorização se configura diante das assimetrias existentes dentro de um mesmo estado. A análise dos 27 Territórios de Identidade da Bahia busca responder a essa ausência, preservando os avanços já produzidos e articulando, em um mesmo movimento analítico, a implementação da política, sua materialização territorial e a equidade de sua distribuição.

3. Metodologia

O artigo se caracteriza como um estudo teórico-empírico de abordagem mista e exploratória desdobrado em quatro etapas complementares. A primeira corresponde à revisão do campo das políticas públicas tangenciando UAB como uma política educacional de natureza estadocêntrica e distributiva pensada para ampliar o acesso ao ensino superior em regiões historicamente excluídas. A segunda etapa, estampa um levantamento empírico com base em dados nacionais da UAB, a partir de fontes como a CAPES e o Sistema SisUAB a fim de mapear sua implementação e abrangência.

Esse levantamento subsidia a terceira etapa da pesquisa, que consiste na identificação de uma lacuna específica na literatura científica: a ausência de estudos que articulem a análise da política UAB à escala dos 27 Territórios de Identidade da Bahia. A quarta e última propõe, como contribuição analítica, a articulação entre a abordagem territorial e a lógica distributiva da UAB, destinada a uma compreensão das desigualdades intraestaduais no acesso ao ensino superior.

A fim de sustentar essa lacuna, foi realizado em 2025 um levantamento exploratório de dissertações e teses (2014–2023) na Plataforma Sucupira, utilizando-se os descritores “UAB”, “EaD” e “ensino superior”. O objetivo foi mapear tendências, delimitar temas já explorados e fundamentar a originalidade da perspectiva territorial. Informa-se

que foram excluídos estudos de escopo restrito, ou seja, aqueles centrados em específico curso da UAB, polos ou projetos pedagógicos isolados, tendo em vista evitar a fragmentação analítica. Já dito, o artigo adota uma perspectiva integradora na análise da política da UAB em sua dimensão territorial com atenção na lógica distributiva da expansão do ensino superior nos territórios da Bahia

Foram desconsideradas pesquisas com escopo excessivamente restrito, tais como aquelas voltadas exclusivamente à análise de um curso, à gestão de um polo específico ou à avaliação de projetos pedagógicos isolados. A exclusão desses estudos buscou evitar a fragmentação temática, priorizando investigações capazes de dialogar com a dimensão espacial da política. Com isso, o presente artigo orienta-se por uma perspectiva mais integradora, capaz de compreender a expansão da UAB não apenas em termos institucionais, mas também territoriais.

A metodologia utilizada combina análise documental, levantamento bibliográfico e análise territorial. A análise documental se concentra nos editais Capes 075/2014, 005/2018, 009/2022 e 025/2023, além de dados quantitativos extraídos do SisUAB e de órgãos governamentais do estado da Bahia, cobrindo a última década. As fontes consultadas incluem documentos oficiais (decretos, editais), a Plataforma Sucupira e estudos acadêmicos.

Na operacionalização da análise foram construídas três categorias analíticas de cobertura territorial da política: (i) Territórios com Alta Capilaridade da Política e Diversidade Institucional, (ii) Territórios com cobertura moderada da política e (iii) Territórios com baixa capilaridade da política e concentração institucional, voltadas à identificação de padrões de distribuição, lacunas de cobertura e assimetrias que permitem analisar a lógica de expansão da UAB na Bahia. Nesse sentido, a visão interpretativa para entender como a política está se concretizando no espaço e quais os seus efeitos na equidade territorial do acesso ao ensino superior.

Reconhece-se, contudo, as limitações metodológicas e analíticas do estudo. O uso de dados secundários impõe restrições à profundidade da investigação, já que os dados disponíveis nas plataformas oficiais são incompletos em alguns aspectos e limitados em temporalidade. A intenção no âmbito regional na Bahia restringe as possibilidades de generalização para outros contextos estaduais, ainda que os resultados possam servir como referência para estudos futuros. Do ponto de vista teórico, a contribuição do artigo é incremental, mas direcionada ao aperfeiçoamento de análise e ao entendimento da racionalidade distributiva da política UAB, sem pretensão de oferecer explicações causais definitivas.

4. Tipologia dos 27 territórios

A implementação da UAB nestes 27 Territórios de Identidade configura um processo histórico, social, econômico e cultural (Saquet; Spósito, 2009; Haesbaert, 2006), em

que os polos EaD-UAB não apenas simbolizam a expansão e interiorização da educação superior, mas também, impulsiona o fazer da política pelas especificidades municipais e intermunicipais de que formatam esses territórios; onde, em muitos deles, o acesso à educação superior sempre foi um desafio. Dentro desses contextos, torna-se, do ponto de vista analítico a compreensão das dinâmicas espaciais, relacionais e territoriais que influenciam ou interferem na distribuição e funcionamento da política (Santos, 2008).

Durante o período de 2014 a 2023 – recorte temporal deste estudo – as dinâmicas são retratadas pelas contínuas ofertas de cursos EaD-UAB, provenientes dos editais coordenados pela Capes 075/2014, 005/2018, 009/2022 e o mais recente, 025/2023 que vêm caracterizando essas dimensões sociais, espaciais e relacionais, cuja apresentação, à frente, ratifica politicamente a expansão da educação superior modelando dinamicamente uma abordagem que atende anseios de formação locais e ressignifica a imagem desses territórios.

4.1. Racionalidade Distributiva da Política UAB nos Territórios de Identidade da Bahia no período 2014-2023

O Edital nº 075/2014 marcou o início da política com 250 mil vagas de graduação EaD, das quais 12.530 foram prioritariamente destinadas à Bahia pelo Programa de Formação de Professores (PARFOR), em consonância com o PNE 2014-2024, além de ofertas do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Apesar desse volume, apenas 7 dos 27 Territórios de Identidade foram contemplados — Metropolitano de Salvador, Piemonte Norte do Itapicuru, Bacia do Jacuípe, Irecê, Sertão do São Francisco, Piemonte do Paraguaçu e Itaparica —, deixando de fora 20 territórios que abrangiam 331 municípios. Assim, embora a política sinalizasse democratização do ensino superior, sua racionalidade distributiva ainda reproduzia barreiras que pretendia superar (Ribeiro, 1975; Freire, 2002; Gohn, 2017), inclusive ao fortalecer territórios já atendidos por instituições públicas, como o Metropolitano de Salvador.

O mesmo edital destinou 900 vagas à formação pedagógica de professores da Educação Básica com bacharelado, em resposta às exigências da Lei nº 9.394/1996 e do PNE 2014-2024, mas a oferta alcançou somente 4 dos 7 territórios assistidos. A estrutura institucional reuniu 9 IPES, sendo quatro estaduais — UNEB, UEFS, UESC e UESB — e cinco federais — UFBA, UFRB, IFBA, Unilab e UNIVASF. O financiamento previa horizonte de cinco anos para cursos, infraestrutura, custos operacionais e bolsas, acompanhado por relatórios periódicos e visitas in loco, o que evidenciava o caráter indutor e temporário do fomento.

O Edital nº 005/2018 reorientou essa racionalidade ao ampliar a cobertura para 26 dos 27 Territórios de Identidade, permanecendo de fora apenas Costa do Descobrimento. Em contraste, a Bahia recebeu 3.472 vagas, sendo 2.622 para licenciaturas e 850 para cursos tecnológicos e bacharelados, no âmbito das 100 mil vagas nacionais, com exigência

de ao menos 75% para formação de professores e profissionais do magistério. A retração, não oficialmente justificada pela Capes nem documentada pelas IPES analisadas, coincidiu com exigências mais restritivas, entre elas o Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, adesão a projetos pedagógicos e materiais nacionais, seleção em duas fases, comprovação via SisUAB de ambientes específicos para determinados cursos e elevação do mínimo de 30 para 150 vagas por curso, vinculadas a pelo menos cinco polos.

Essas exigências fortaleceram mecanismos de gestão, avaliação e controle e acompanharam a oferta inédita das licenciaturas em Teatro e Música, em atendimento à Lei nº 13.278/2016 e à BNCC, mantendo o compromisso com o PNE. Ao mesmo tempo, os critérios poderiam limitar a flexibilidade curricular e a adaptação das ofertas às particularidades territoriais; ao final da seleção, participaram apenas 7 IPES, em sua maioria estaduais.

No edital nº 009/2022, foram destinadas à Bahia 11.400 vagas, das quais 7.560 em licenciaturas e 3.840 em especializações nas áreas de educação. O novo ciclo incorporou critérios associados a diagnósticos territoriais e às vocações locais. Cursos como Licenciatura Intercultural Indígena e tecnológicos em Mineração, Meio Ambiente, Turismo e Análise de Sistemas expressaram maior aproximação às diversidades regionais e culturais, sem afastar a formação docente como princípio norteador. A cobertura, entretanto, permaneceu nos mesmos 26 territórios de 2018, ainda sem Costa do Descobrimento. Mesmo com a adesão do IF Baiano e o retorno da UNIVASF, persistiu a ausência de IPES federais baianas, como UFOB e UFSB, restringindo a participação institucional, a diversidade curricular e o potencial inovador do sistema.

A racionalidade distributiva da política UAB, conforme síntese no Quadro 2, indica que, entre os anos de 2014 e 2022, os editais da Capes passaram a considerar, além do direito à educação superior, as lacunas de formação nos territórios como critérios orientadores para a alocação de vagas.

Quadro 2 – Dimensões da Racionalidade Distributiva da UAB – 2014-2022

Dimensões - Lógica de Distribuição	Edital 075/2014	Edital 005/2018	Edital 009/2022
Expansão	Concentração Territorial da Política *7 Territórios de Identidade contemplados; *74% dos territórios desassistidos	Avanço de Expansão Territorial da Política 26 dos 27 Territórios de Identidade Ampliou-se 271% na cobertura	Manutenção da Cobertura Territorial da Política 26 dos 27 Territórios de Identidade (mantém-se 96% de cobertura) Território excluído: Costa do Descobrimento

Dimensões - Lógica de Distribuição	Edital 075/2014	Edital 005/2018	Edital 009/2022
Diversificação da Oferta	Relevância Na Formação Docente (PNE) *PARFOR *Formação Pedagógica **Direção:** Qualificação docente/ Educação Básica	Diversificação de Curso *Lic.Teatro e Música * Educação Física * Lic. Computação *PNAP *Licenciaturas **Direção:** Atendimento à BNCC, formação continuada	Articulação dos Cursos nos Territórios *Lic. Intercultural *Cursos Tecnológicos e Bacharelados **Direção**: arranjos produtivos/vocação territorial
Participação de IPES baianas	Ampla Participação *9 IPES (Estaduais e Federais) *IFBA, Unilab, UNIVASF	Redução de Participação 7 IPES participantes Predominância das IPES estaduais	Reequilíbrio da Participação 7 IPES participantes Adesão do IFBaiano Retomada da UNIVASF
Critérios e Processos	Relatórios periódicos Avaliações in loco Modelo financeiro	Manutenção modelo 2014 Modelo financeiro inalterado	Mapeamento de lacunas Diagnósticos e articulação territoriais Evidências da política sob uma perspectiva territorial.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Até aqui, reconhece-se, portanto, uma política pública que, ao ser concebida e executada por agentes estatais (Sabatier, 1999; Moran, Rein e Goodin, 2006; Howlett e Ramesh, 2014), assumiu o desafio de alinhar o acesso educacional às dinâmicas regionais de desenvolvimento (Santos, 2008). Daí notam-se os efeitos positivos da expansão da educação superior sobre os territórios, na medida em que o mapeamento das necessidades formativas locais permitiu a qualidade indutora da política mediante melhorias sociais e institucionais (Johansen; Arano, 2016; Leten; Landoni; Looy, 2014; Ristoff, 2014; Rohe, 2017; Santos, 2008; Saquet; Spósito, 2009).

A análise do Edital nº 025/2023, tratado na subseção seguinte, permitirá avaliar em que medida as limitações aqui identificadas foram enfrentadas, indicando se a política passou a incorporar uma lógica mais articulada entre democratização do ensino superior e equidade territorial

4.1.1. Apontamento da Política ao Edital 025/2023

O Edital nº 025/2023 colaborou na identificação do cenário para efetivação de transição da racionalidade distributiva numa lógica territorializada integrada da política UAB, tal cenário foi proposto pela oferta de 290.000 novas vagas nacionais entre julho de 2024 e dezembro de 2026, das quais no contexto baiano corresponderam 8.700 vagas em licenciatura, 900 em bacharelados e tecnológicos, e 4.200 vagas para especializações (divididas entre formação de professores e desenvolvimento regional).

A análise deste instrumento normativo demonstra que as limitações estruturais identificadas no período 2014-2022 encontraram, parcialmente, saídas de ajuste ou aprimoramento na execução da política, percebidos pelas inovações metodológicas e institucionais. Essa percepção é apreendida através da reconfiguração das quatro dimensões fundamentais da racionalidade distributiva: expansão territorial, diversificação da oferta, participação das IPES baianas e aprimoramento dos critérios e processos.

A visão distributiva que articula democratização do acesso ao ensino superior com territorialização qualificada, cujo significado qualitativo é visto sob a perspectiva da **expansão territorial** efetivamente alcançada com inserção de todos os 27 territórios de identidade contemplados simultaneamente. Logo, o Território de Identidade Costa do Descobrimento, ausente nos três editais anteriores (2014, 2018 e 2022), passou a integrar a integrar a política e assim consolidou a cobertura integral dos territórios baianos e superação de paradoxo entre o discurso de acesso e interiorização do ensino superior e os vestígios geográficos de exclusão territorial.

Na dimensão da **diversificação da oferta,** o aprimoramento mais relevante se manifesta na institucionalização do papel do Fórum Estadual de Coordenadores de Polos UAB (FECOUAB) como instância de governança colaborativa em que responde diretamente às limitações de articulação territorial identificadas nos editais anteriores, para tanto com o estabelecimento de um processo participativo tripartite que envolve IPES, polos e coordenadores numa dinâmica de negociação e ajuste das ofertas formativas para o território.

A diversificação curricular sinaliza na dimensão a ampliação dos cursos de especialização do PNAP, por exemplo, em gestão ambiental, segurança pública, auditoria, relações federativas, etc. Esta oportunidade em 2023 se aproxima de vetores formativos conectados ao desenvolvimento territorial, com chances de diálogos com os arranjos produtivos locais e as vocações econômicas regionais.

Tratando-se da análise dos **critérios e processos** localizam-se oito eixos orientadores do processo de articulação para apreensão dessa lógica territorializada integrada da política UAB Em que os eixos *1 ao 4*: abrangência territorial, equidade na distribuição, relevância para o mercado de trabalho local e compromisso com a formação docente - consolidam os pilares da integração territorializada da política. Já dos eixos *5 ao 8*: identificação de demandas não atendidas, eficácia dos canais de comunicação, incorporação de sugestões de melhorias e flexibilidade adaptativa - institucionalizam mecanismos de aprendizagem e aprimoramento contínuo da política UAB. Esta estruturação caracteriza-se a racionalidade distributiva evoluída por processos participativos territorializados.

4.2. Categorias da Racionalidade Distributiva da Política UAB nos Territórios Baianos

A análise da implementação da UAB nos 27 Territórios de Identidade da Bahia, durante o período de 2014 a 2023, permitiu construir categorias analíticas que expressam,

de forma sistemática, a racionalidade distributiva da política em sua dimensão territorial. A categorização apoia-se em dois indicadores de natureza distributiva, hierarquizados nesta ordem: (i) a quantidade de polos localizados no território, que responde pelo alcance espacial da política, e (ii) a diversidade de IPES atuantes, que responde pela pluralidade da oferta nele realizada.

O número de municípios de abrangência, por constituir atributo prévio do território e não resultado da política, não é aplicado como critério de classificação, mas como parâmetro de demanda, uma vez relacionado ao número de polos, fornece a percepção de razão de cobertura (municípios por polo), que dimensiona o esforço de interiorização exigido em cada território. Desse arranjo resultam três categorias interpretativas, que apontam arranjos desiguais de implantação na Bahia: alta capilaridade da política e diversidade institucional (7 territórios); cobertura moderada da política com presença estratégica (12 territórios); e baixa capilaridade da política com concentração institucional (8 territórios).

Embora os achados indiquem avanços na interiorização do ensino superior por intermédio da UAB, persiste um cenário de assimetrias quando se compara a extensão geográfica dos territórios, caracterizada pelo número de municípios, à atual distribuição dos polos e à diversidade de IPES ofertantes de cursos, com realce, nesse aspecto da oferta, para os cursos designados à formação docente, aspecto central ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Os achados sinalizam, também, que a lógica de expansão adotada nem sempre corresponde a critérios de equidade territorial, o que resulta em lacunas de cobertura que afetam diretamente o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior.

A categorização proposta se traduz como um instrumento analítico cuja organização empírica possibilita enxergar como a política se distribui no espaço baiano, onde avança de modo consistente e onde ainda se mostra fragmentada ou desarticulada das demandas regionais.

4.2.1.Territórios com Alta Capilaridade da Política e Diversidade Institucional

A categoria alta capilaridade da política e diversidade institucional diz respeito aos 7 territórios que apresentam, simultaneamente, 3 ou mais polos localizados e 4 ou mais IPES atuantes, conforme ilustrado no Quadro 3. A configuração posta reflete uma lógica de interiorização abrangente e articulada da política, em que a UAB alcança maior expressão territorial e institucional.

Quadro 3 – Territórios com Alta Capilaridade da Política e Diversidade Institucional

Território de Identidade	Nº de Municípios de Abrangência	Nº de Polos Localizados	IPES Atuantes
Metropolitano de Salvador	13	7	UFBA, UNEB, IFBA, UFRB, UNILAB
Sertão do São Francisco	10	5	UNIVASF, UNEB, UFBA, IFBA, UFRB
Bacia do Jacuípe	15	4	UESC, UFRB, UNIVASF, UFBA
Extremo Sul	13	3	UESC, IFBA, UNEB, UFBA, UFRB
Piemonte do Paraguaçu	13	3	UFBA, UFRB, UNIVASF, UESB, UNEB
Irecê	20	3	IFBA, UFBA, UFRB, UNEB, UNIVASF
Sertão Produtivo	20	3	UNEB, UESC, UESB, UFBA, IFBA

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados da SEPLAN (2024), SEC/BA (2024).

A diversidade de IPES nesta categoria tende a fomentar maior pluralidade de ofertas e sendo assim, a garantia do atendimento de públicos com perfis variados e demandas territoriais específicas. Acredita-se que presença de três ou mais polos e quatro ou mais instituições estabelece a existência de planejamento interinstitucional como meio facilitar para executar ações compartilhadas entre universidades e institutos federais nessa política educacional.

4.2.2. Territórios com cobertura moderada da política

A categoria analítica de cobertura moderada da política reúne 12 territórios nos quais a UAB demonstra alcance intermediário. Enquadram-se nela os territórios com exatamente 2 polos localizados, independentemente do número de IPES, e aqueles que, embora contem com 3 ou 4 polos, dispõem de até 3 IPES atuantes, situação em que a expansão do número de polos não foi acompanhada pela ampliação da diversidade institucional.

Configuram-se, assim, como zonas de transição, nas quais a política está presente, todavia sua capacidade de atuação ainda depende de fatores locais, como a elevação do número de polos e a melhoria da articulação entre instâncias territoriais. Mesmo onde a presença de IPES é significativa, as ofertas de curso concentram-se em determinadas áreas do conhecimento (licenciaturas, na sua maioria) ou atendem apenas a ciclos de editais específicos, o que limita a consolidação de uma política contínua.

Quadro 4 - Territórios com cobertura moderada da política

Território de Identidade	Nº de Municípios de Abrangência	Nº de Polos Localizados	IPES Atuantes
Velho Chico	16	4	UNEB, UESB
Litoral Norte e Agreste Baiano	20	4	UFBA, UFRB, IFBA
Piemonte Norte do Itapicuru	9	2	UNIVASF, UNEB
Médio Sudoeste da Bahia	13	2	UESC, IFBA, UESB, UFBA

Território de Identidade	Nº de Municípios de Abrangência	Nº de Polos Localizados	IPES Atuantes
Bacia do Rio Grande	14	2	UNEB, UFBA, UFRB
Bacia do Rio de Contas	16	2	UNEB, UESC, UESB, UFBA, IFBA
Portal do Sertão	17	2	UFRB, UFBA, UEFS
Semiárido Nordeste II	18	2	IFBA
Recôncavo	19	2	UFRB, UFBA, IFBA
Sisal	20	2	UNEB, UFBA, IFBA
Sudoeste Baiano	24	2	UESB, UFBA, UFRB, IFBA
Litoral Sul	26	2	UESC, IFBA, UESB, UFBA

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados da SEPLAN (2024), SEC/BA (2024).

A razão de cobertura desse grupo pode ser notada pela amplitude que revela a heterogeneidade interna da categoria, ou seja, territórios como o Litoral Sul (26 municípios) e o Sudoeste Baiano (24 municípios) mantêm apenas 2 polos, ao passo que o Velho Chico e o Piemonte Norte do Itapicuru executam a política com razões bem menores. Visto assim, esse grupo necessita de estratégia para que a cobertura territorial se traduza em capilaridade plena, com ação de expansão planejada de polos que lhe permita avançar em direção ao grupo anterior

4.2.3. Territórios com baixa capilaridade da política e concentração institucional

A categoria baixa capilaridade da política e concentração institucional agrupa 8 territórios atendidos por 1 único polo localizado, situação em que toda a oferta da UAB se concentra em um só ponto de ancoragem territorial, independentemente do número de IPES que nele convergem. A escassez de polos implantados restringe o número de municípios efetivamente alcançados e limita a diversidade institucional na maior parte dos casos, como se observa nos territórios atendidos por 1 ou 2 IPES. Mesmo em territórios com elevado número de municípios, como a Chapada Diamantina (24) ou o Vale do Jiquiriçá (20), a presença reduzida de polos indica limitação de expansão da política

Quadro 5 -Territórios com baixa capilaridade da política e concentração institucional

Território de Identidade	Nº de Municípios de Abrangência	Nº de Polos Localizados	IPES Atuantes
Itaparica	6	1	UNEB, UFBA, UNIVASF, IFBA
Bacia do Paramirim	8	1	UFRB, UESB
Costa do Descobrimento	8	1	UESC
Piemonte da Diamantina	9	1	UNEB, UFRB
Baixo Sul	15	1	UNEB, UFRB
Vale do Jiquiriçá	20	1	UESC, UFBA, UFRB, UEFS
Chapada Diamantina	24	1	UFBA, UNEB
Bacia do Rio Corrente	11	1	UNEB, UESB , UFRB

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados da SEPLAN (2024), SEC/BA (2024).

A percepção do número de polos indica a razão de cobertura desse grupo em que se evidencia a distância entre a abrangência formal do território e o alcance efetivo da política. Registram-se, ainda, duas situações em que 4 IPES convergem para um único polo, Itaparica e Vale do Jiquiriçá, configurando diversidade institucional sem capilaridade correspondente.

Estes territórios caracterizam, até a organização desses achados, uma implementação fragilizada da política, que pode estar relacionada à ausência de articulação interinstitucional, à carência de infraestrutura física nos polos ou à ausência de estratégias territorializadas entre os atores da política no processo de seleção dos municípios contemplados pelas IPES. Em sendo assim, essas lacunas registram desigualdades territoriais durante a execução da UAB que podem retratar vazios territoriais.

5. Considerações finais

Infere-se, portanto, que política UAB tenha consolidado uma presença representativa nos 27 territórios de identidade com mais de 70 polos ativos e atuação de diversas IPES, ofertando licenciaturas, bacharelados e especializações. Contudo, notou-se que essa representação ainda não se distribui de forma equitativa nesses territórios. Tal cenário indica que a cobertura territorial desenhada pelo volume de municípios não tem sido critérios relevantes para orientar a alocação de polos, inserção de IPES. Revela-se, assim, uma fragilidade distributiva que está comprometendo a democratização do acesso, sobretudo em regiões mais interioranas do estado da Bahia.

A questão de partida pode ser respondia quanto se percebe que a expansão da política, mesmo que expressiva, não se configura, automaticamente, em equidade territorial. O sentido almejado marcou-se pela identificação de assimetrias sistematizadas pela categorização analítica fundamentada em três variáveis territoriais e institucionais.

Ademais, é importante reconhecer as limitações desse estudo que abrem caminhos para pesquisas futuras da UAB na Bahia. Esse adendo se faz, porque não foi possível expor resultados da política após a execução do Edital Capes/UAB nº 25/2023, uma vez que os dados sobre matrículas, cursos efetivamente ofertados e operacionalização de polos pelas IPES selecionadas ainda não estão disponíveis pela Capes, nem pela IPES baianas. Então, a ausência dessas informações mais atualizadas impedem essa análise das inovações propostas no edital 25/2023.

Referências

ALMEIDA, A. O. de. **Institucionalização da EAD, por meio do sistema UAB, nas instituições públicas de ensino superior: O caso da UFPA**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/dissertaamanda.pdf (ppgedufpa.com.br in Bing). Acesso em: 18 abr. 2025.

ARAUJO, A. C. de. **Relação entre a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a migração interna por motivo de estudos nas cidades-polo de apoio presencial em Minas Gerais**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/44600/1/Adalcio_Carvalho_de_Araujo_TESE_Vers%C3%A3o_Final_05_04_22.pdf (repositorio.ufmg.br in Bing). Acesso em: 18 abr. 2025.

BAHIA. **Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014: Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia**. Lei Estadual nº 13.214/2014.

BALI, A. S.; CAPANO, G.; RAMESH, M. **Anticipating and designing for policy effectiveness**. Public Administration Review, v. 79, n. 4, p. 1–12, 2019.

BARRERA, D. F. **O Sistema UAB na UnB: Possibilidades e desafios para a EaD no ensino de graduação**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/32472/1/2018_D%C3%A9boraFurtadoBarrera.pdf (repositorio.unb.br in Bing). Acesso em: 18 abr. 2025.

BELLEN, H. M. V.; TREVISAN, A. P. Avaliação de políticas públicas: Uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529–550, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANCO, J. C. S. **A formação de professores a distância no Sistema UAB: Análise de duas experiências em Minas Gerais**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9N7GEA/1/tese_juliana_branco_vers_o_final_26_06.pdf (repositorio.ufmg.br in Bing). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. CAPES. **Sistema Universidade Aberta do Brasil – SisUAB**. 2024. Disponível em: https://www.capes.gov.br/uab/sisuab. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Presidência da República. Disponível em: https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm (presidencia.gov.br in Bing). Acesso em: 10 set. 2024.

COLLIER, P. **The future of capitalism: Facing the new anxieties**. London: Penguin Books, 2019.

COSTA JUNIOR, E. da S. **Avaliação da qualidade dos cursos UAB sob a perspectiva dos alunos: Uma proposta de modelo avaliativo de demanda**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16797/DIS_PPGGOP_2018_COSTA%20JUNIOR_ELIZEU.pdf (repositorio.ufsm.br in Bing). Acesso em: 18 abr. 2025.

FISCHER, F. Evaluation and policy argumentation: A deliberative approach, with special reference to COVID-19. In: STOCKMANN, R.; MEYER, W.; SZENTMARJAY, L. (Eds.). **Handbook of public policy evaluation**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIMENES, O. M. **Atividades didático-pedagógicas dos tutores no sistema UAB: Uma contribuição por meio de matriz de atribuições para a criação de cursos de formação de tutores**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-152822/publico/OLIRIA_MENDES_GIMENES.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

GOHN, M. das G. **Teoria dos movimentos sociais**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. **As três versões do neo-institucionalismo**. Lua Nova, n. 58, p. 193–223, 2003.

HOWLETT, M.; RAMESH, M. **Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades: Bahia**. 2025. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba. Acesso em: 10 mai. 2025.

JOHANSEN, T.; ARANO, K. The long-run economic impact of an institution of higher education: Estimating the human capital contribution. **Economic Development Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 203–214, 2016.

LEAL, C. M. O. **Requisitos para institucionalização da EaD no ensino superior: Um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Salvador. Disponível em: https://tede.unifacs.br/bitstream/tede/901/2/CHATYANNE%20MILENA%20OLIVEIRA%20LEAL.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

LETEN, B.; LANDONI, P.; VAN LOOY, B. Science or graduates: How do firms benefit from the proximity of universities? **Research Policy**, v. 43, n. 8, p. 1398–1412, 2014.

LINDBLOM, C. E. The science of "muddling through". **Public Administration Review**, v. 19, n. 2, p. 79–88, 1959.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. The institutional dynamics of international political orders. **International Organization**, v. 52, n. 4, p. 943–969, 1998.

MAZMANIAN, D. A.; SABATIER, P. A. **Implementation and public policy**. Glenview: Scott, Foresman, 1983.

MORAN, M.; REIN, M.; GOODIN, R. E. **The Oxford handbook of public policy**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

OLIVEIRA, L. C. de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo: O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24829/1/PoliticaPublicaEducacional.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

OTTE, J. **Políticas públicas de formação continuada de professores para atuar na Educação a Distância/UAB: Desafios e realidades no IFSul**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_f1b3c1509b7779dfac71cc7b508719e9. Acesso em: 18 abr. 2025.

PIMENTEL, M. A. A. **Universidade Aberta do Brasil: Percursos e discursos na institucionalização de um "Sistema" público de educação a distância**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18837/1/MarijaneAlvesAndradePimentel_Tese.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. B. **Implementation**. Berkeley: University of California Press, 1973.

RAMOS, E. C. A. **Cursos de formação docente para a educação infantil por meio da Universidade Aberta do Brasil: Singularidades, limites e potencialidades**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/853/2/1502996412_emanoela_final.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

RANGEL, M. T. R. **Institucionalização de uma estratégia avançada de EaD na UFBA: Desafios pedagógicos da tecnologia e da regulação**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/dissertacao_-institucionalizacao_de_uma_estrategia_avancada_0.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

RHODES, R. A. W. **Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability**. Buckingham: Open University Press, 1997.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, S. F. **Gestão colaborativa do conhecimento em rede na educação a distância: Mapeamento de práticas inovadoras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18040/1/Tese_Revis%C3%A3o_Final.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 723–747, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010 (doi.org in Bing).

ROHE, W. The contract between society and science: Changes and challenges. **Social Research: An International Quarterly**, v. 84, n. 3, p. 739–757, 2017.

SABATIER, P. A. The need for better theories. In: SABATIER, P. A. (Ed.). **Theories of the policy process**. Boulder: Westview Press, 1999.

SANTANA, A. C. A. **A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no Estado de Sergipe: Investigação acerca da primeira geração de egressos**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: e2/bitstream/tede/7021/2/tes_ana_cristina_almeida_santana_completo.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER, B. (Orgs.). **Território, territórios: Ensaios sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos**. 2. ed. São Paulo: Consequência, 2009.

SEABRA, T. **Desigualdades escolares e desigualdades sociais**. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 59, p. 75–106, 2009.

SECCHI, L. **Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, K. C. da. **Avaliação das políticas públicas para educação a distância no Brasil: Análise de elementos para construção de um modelo de avaliação de efetividade da Universidade Aberta do Brasil**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35717. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVEIRA, F. M. K. da. **A relação entre a EaD da UEPG promovida pelo sistema UAB com o desenvolvimento regional dos municípios sedes pioneiros do Paraná**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: https://www2.uepg.br/ppgcsa/wp-content/uploads/sites/34/2021/09/Felipe-Matheus-Kociuba-da-Silveira.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

STONE, D. **Policy paradox: The art of political decision making**. New York: Norton, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

THELEN, K. Historical institutionalism in comparative politics. **Annual Review of Political Science**, v. 2, p. 369–404, 1999.

VALERIO, L. C. M. **Acompanhamento e avaliação de equipes docentes: Estudo de caso dos cursos de nível superior da Universidade Federal de Alagoas no contexto da UAB**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2905/1/Acompanhamento%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20equipetexto%20da%20UAB.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

WEISS, C. H. **Evaluation research: Methods of assessing program effectiveness**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.

4. Gestão em rede e capilaridade territorial no sistema Universidade Aberta do Brasil: entre a expansão dos polos e a sustentabilidade da oferta de cursos

Flávio José Ferreira Feitosa[48]
Sâmara Soares Magalhães Ferreira[49]

Resumo: Este capítulo analisa a gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir da relação entre capilaridade territorial, articulação federativa e sustentabilidade da oferta de cursos. Com abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, examinam-se o Decreto nº 5.800/2006, normativos recentes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e estudos sobre gestão de polos, institucionalização da educação a distância e governança colaborativa. Sustenta-se que a capilaridade não pode ser reduzida à quantidade ou à distribuição geográfica dos polos: ela depende da capacidade de manter, em cada território, ofertas acadêmicas socialmente relevantes, infraestrutura adequada, equipes qualificadas, fluxos permanentes de comunicação e mecanismos de acompanhamento. Como contribuição inédita, propõe-se a Matriz de Capilaridade Sustentável da UAB, organizada em cinco dimensões: inteligência territorial; governança colaborativa; integração acadêmico-operacional; capacidades do polo; e monitoramento com continuidade. Conclui-se que o próximo ciclo histórico da UAB exige substituir a lógica de expansão episódica por uma política de rede capaz de associar presença territorial, qualidade acadêmica, estabilidade institucional e responsividade às necessidades regionais.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Gestão em rede. Capilaridade territorial.

Introdução

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, inaugurou uma arquitetura pública singular para a expansão e a interiorização da educação superior. Em vez de instituir uma nova universidade com estrutura administrativa própria, o Estado brasileiro organizou um sistema de cooperação que articula a União, as Institui-

[48] Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. Atua como coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Orós, Ceará, e exerce a função de presidente do Fórum de Coordenadores de Polos da UAB no Estado.

[49] Atualmente, é pós-graduanda em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atua na Universidade Estadual do Ceará (UECE) como tutora presencial, desenvolvendo atividades relacionadas à educação a distância e ao acompanhamento acadêmico de estudantes.

ções Públicas de Ensino Superior (IPES), os governos estaduais e municipais e os polos de apoio presencial. Essa configuração permitiu combinar a capacidade acadêmica das instituições públicas com estruturas territorializadas de atendimento aos estudantes, deslocando o eixo da oferta para municípios que historicamente permaneceram distantes dos grandes centros universitários.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, definiu como finalidades da UAB a expansão e a interiorização da educação superior, a ampliação do acesso público, a redução das desigualdades regionais e o fortalecimento institucional da educação a distância (EaD). O mesmo normativo caracterizou o polo como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, devendo contar com infraestrutura e recursos humanos adequados (BRASIL, 2006). Desde então, a rede cresceu e se diversificou, alcançando, em 2026, 152 IPES, 1.072 polos ativos, mais de 1.500 cursos em funcionamento e aproximadamente 243 mil estudantes matriculados; ao longo de sua trajetória, mais de 1,3 milhão de pessoas foram atendidas (CAPES, 2026b).

Os números expressam a relevância histórica da política, mas não esgotam a compreensão de sua capilaridade. Uma rede educacional pode apresentar ampla distribuição geográfica e, ainda assim, operar de forma descontínua, com baixa integração entre seus atores, longos intervalos entre ofertas, fragilidade das equipes locais ou cursos pouco vinculados às necessidades do território. Por essa razão, a capilaridade precisa ser examinada como capacidade institucional e territorial, e não apenas como presença física ou quantitativa.

Este capítulo parte da seguinte questão: quais condições de gestão transformam a expansão dos polos e dos cursos da UAB em capilaridade territorial sustentável? O objetivo é analisar os fundamentos, as tensões e as possibilidades da gestão do Sistema UAB, propondo um referencial que integre planejamento da oferta, governança colaborativa, capacidades locais e continuidade acadêmica. A tese central sustenta que a capilaridade efetiva ocorre quando a rede consegue repetir, com qualidade e pertinência social, ciclos de formação nos territórios, preservando vínculos entre CAPES, IPES, mantenedores, polos e comunidades.

A discussão está diretamente vinculada ao Eixo 2 do edital comemorativo dos 20 anos da UAB, que propõe refletir sobre "a gestão da UAB na perspectiva da capilaridade dos polos e cursos". O texto foi estruturado em sete movimentos: percurso metodológico; bases institucionais da gestão em rede; revisão do conceito de capilaridade; análise dos desafios de gestão; apresentação da Matriz de Capilaridade Sustentável da UAB; proposição de indicadores; e agenda para o próximo ciclo histórico do Sistema.

1. Percurso metodológico

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade analítico-propositiva. A pesquisa documental concentrou-se no Decreto nº 5.800/2006 e em normas que incidem sobre a organização recente do Sistema UAB, especialmente a Portaria CAPES nº 218/2018, relativa à admissibilidade, permanência e desligamento de polos; a Portaria CAPES nº 309/2024 e sua alteração pela Portaria nº 124/2026, referentes à estrutura de bolsas; a Portaria CAPES nº 163/2025, que institucionalizou fóruns nacionais e estaduais de coordenadores UAB e de polos; e a Portaria MEC nº 583/2026, que instituiu o Conselho Superior e o Conselho Gestor do Sistema UAB.

A revisão bibliográfica reuniu estudos sobre democratização do acesso, gestão de polos, institucionalização da EaD nas instituições públicas e sustentabilidade das políticas de educação a distância. Foram considerados, entre outros, os trabalhos de Silva et al. (2010), Arruda e Arruda (2015), Ferreira e Carneiro (2015), Nascimento e Vieira (2016), Cruz e Lima (2019), Veloso e Mill (2025) e Silva e Mill (2025). Esses estudos ajudam a compreender que a implantação de estruturas e cursos é condição necessária, mas insuficiente para a consolidação de uma política pública permanente.

A análise foi organizada em quatro categorias: a) articulação federativa e governança; b) planejamento territorial da oferta; c) capacidade acadêmica e operacional dos polos; e d) institucionalização e continuidade. A partir do diálogo entre os documentos e a literatura, elaborou-se uma proposição autoral denominada Matriz de Capilaridade Sustentável da UAB (MCS-UAB). A matriz não pretende substituir os instrumentos oficiais de avaliação ou regulação. Seu propósito é oferecer uma lente integrada para orientar decisões de gestão e favorecer o debate sobre a qualidade da presença territorial da UAB.

2. A UAB como sistema público de gestão em rede

A UAB distingue-se de modelos organizacionais centralizados porque sua capacidade de ação depende de relações interinstitucionais. A CAPES coordena, fomenta, acompanha e avalia; as IPES concebem e executam os projetos pedagógicos, selecionam equipes, organizam ambientes virtuais, materiais, avaliações e atividades acadêmicas; os entes mantenedores asseguram as condições físicas, administrativas e tecnológicas dos polos; e as coordenações locais conectam as exigências acadêmicas às realidades dos estudantes. Em uma rede dessa natureza, nenhum ator, isoladamente, controla todos os recursos necessários para produzir o resultado final.

O regime de colaboração previsto no Decreto nº 5.800/2006 é, portanto, mais que uma solução administrativa: constitui o princípio estruturante da política. A oferta de um curso depende da convergência entre capacidade acadêmica da IPES, autorização e fomento federal, condições do polo, compromisso do mantenedor, demanda local e adesão dos

estudantes. A ausência ou o enfraquecimento de um desses elementos pode comprometer toda a cadeia. A gestão da UAB exige coordenação horizontal e vertical, negociação contínua, definição de responsabilidades e mecanismos confiáveis de informação.

Silva et al. (2010) destacam o polo como extensão operacional da instituição pública no território do estudante. Essa condição não deve ser interpretada como subordinação meramente logística. O polo é, simultaneamente, espaço de apoio acadêmico, mediação institucional, pertencimento universitário e conexão com o território. Nele se materializam atividades presenciais, uso de laboratórios, avaliações, orientações, práticas, estágios e ações de integração. A qualidade da experiência discente depende, em grande medida, da capacidade do polo de articular pessoas, recursos e informações.

Ao mesmo tempo, a literatura sobre institucionalização evidencia que muitos projetos de EaD nas instituições públicas permanecem dependentes de estruturas paralelas, equipes temporárias e fontes específicas de fomento. Ferreira e Carneiro (2015) identificaram diferentes estágios de institucionalização nas IPES da UAB, demonstrando que a incorporação da modalidade às rotinas, normas e estruturas universitárias ocorre de forma desigual. Nascimento e Vieira (2016) também apontaram que, embora gestores reconheçam a importância estratégica da EaD, persistem obstáculos organizacionais, culturais e administrativos.

Essa desigualdade institucional repercute na capilaridade. IPES com estruturas consolidadas de EaD, políticas próprias, equipes permanentes e experiência acumulada tendem a articular ofertas com maior previsibilidade. Instituições que operam apenas por projetos e editais podem enfrentar descontinuidade, perda de memória organizacional e dificuldades para sustentar relações duradouras com os polos. Assim, a capilaridade dos cursos é inseparável da institucionalização da modalidade dentro das IPES e da estabilidade da cooperação com os mantenedores.

A criação dos Fóruns Nacionais e Estaduais de Coordenadores UAB e de Polo, formalizada pela Portaria CAPES nº 163/2025, fortalece espaços de representação, diálogo e construção coletiva. Em 2026, a instituição do Conselho Superior e do Conselho Gestor da UAB ampliou a possibilidade de uma governança mais participativa e estratégica (BRASIL, 2026). Esses movimentos reconhecem que uma rede extensa não pode ser conduzida apenas por fluxos administrativos centralizados; ela necessita de instâncias capazes de sistematizar demandas, pactuar prioridades, compartilhar soluções e produzir aprendizagem entre os participantes.

3. Da capilaridade geográfica à capilaridade territorial

No uso corrente, capilaridade costuma significar alcance, dispersão e presença em muitos lugares. Aplicada à UAB, a ideia remete à distribuição de polos e cursos por todas as regiões brasileiras. Essa dimensão geográfica é essencial, especialmente em um país marcado por grande extensão territorial, desigualdades de infraestrutura e concentração

histórica da educação superior. A interiorização reduz custos de deslocamento, favorece a permanência dos estudantes em seus municípios e amplia possibilidades de formação para trabalhadores, professores e outros grupos que não conseguem frequentar cursos presenciais em centros distantes.

Entretanto, a presença de um polo no mapa não garante, por si, acesso educacional contínuo. Há diferença entre capilaridade nominal e capilaridade funcional. A primeira registra a existência formal de unidades e ofertas; a segunda avalia se essas unidades conseguem cumprir, de modo regular, sua função acadêmica, tecnológica e administrativa. Um polo formalmente ativo, mas sem ofertas frequentes, conectividade adequada, equipe estável ou integração com as IPES possui capilaridade reduzida do ponto de vista da experiência concreta da comunidade.

Propõe-se, ainda, distinguir a capilaridade formativa. Ela se expressa quando os cursos oferecidos dialogam com necessidades educacionais, profissionais, sociais e culturais do território. A expansão pode produzir baixo impacto quando repete ofertas sem considerar déficits de formação docente, vocações regionais, políticas públicas locais, perfil demográfico, demandas de gestão ou perspectivas de desenvolvimento. A análise da demanda qualificada precisa combinar dados objetivos e escuta institucional, evitando tanto a escolha baseada apenas em interesse espontâneo quanto a imposição de cursos sem aderência local.

A capilaridade sustentável reúne as dimensões geográfica, funcional e formativa, acrescentando a continuidade. Ela existe quando o território não recebe apenas uma turma isolada, mas passa a integrar um circuito duradouro de formação superior pública. Isso não significa ofertar continuamente o mesmo curso, nem garantir uma expansão ilimitada. Significa planejar ciclos de oferta, acompanhar resultados, preservar estruturas, atualizar demandas e manter o polo integrado à rede mesmo nos intervalos entre turmas.

Arruda e Arruda (2015) observam que as políticas de EaD contribuíram para democratizar o acesso à educação superior, mas alertam para a necessidade de associar expansão e qualidade. Cruz e Lima (2019) mostram que a trajetória da modalidade no Brasil envolve avanços regulatórios e institucionais, ao lado de entraves relacionados à qualidade, ao controle estatal e à consolidação das políticas. Nesse sentido, a capilaridade deve ser entendida como compromisso público com acesso, permanência, conclusão e relevância social.

A perspectiva territorial também desloca o polo de uma condição passiva para uma função de inteligência local. Por sua proximidade com escolas, secretarias, organizações sociais, estudantes e egressos, o polo pode reunir informações que não aparecem integralmente em bases nacionais. Essa capacidade, contudo, requer métodos de registro, canais para encaminhamento das demandas e participação real no planejamento. Sem esses mecanismos, o conhecimento local permanece fragmentado e pouco influencia as decisões sobre cursos e vagas.

4. Desafios da gestão dos polos e dos cursos

A primeira tensão diz respeito ao planejamento da oferta. A articulação por editais permite organizar prioridades nacionais e distribuir recursos, mas pode produzir intervalos significativos entre a identificação de uma demanda e a abertura efetiva da turma. Durante esse período, o perfil do território pode mudar, novos cursos presenciais podem surgir e o público inicialmente mobilizado pode perder interesse. Uma gestão orientada pela capilaridade precisa manter diagnósticos atualizados e estabelecer comunicação transparente sobre etapas, possibilidades e limites da oferta.

A segunda tensão envolve a heterogeneidade dos polos. A Portaria CAPES nº 218/2018 estabeleceu diretrizes de admissibilidade, permanência e desligamento, reforçando a necessidade de condições mínimas. Ainda assim, os polos estão inseridos em realidades municipais muito distintas. Variam quanto à qualidade da internet, equipamentos, acessibilidade, laboratórios, bibliotecas, disponibilidade de servidores e apoio político do mantenedor. A aplicação uniforme de exigências é necessária para assegurar qualidade, mas a superação das desigualdades demanda estratégias diferenciadas de apoio, acompanhamento e pactuação.

A terceira tensão está na gestão de pessoas. Coordenadores de polo, assistentes à docência, tutores, técnicos e equipes administrativas acumulam conhecimentos fundamentais sobre os processos. Mudanças frequentes, vínculos precários ou ausência de formação continuada provocam perda de memória e descontinuidade. A Portaria CAPES nº 309/2024, posteriormente alterada pela Portaria nº 124/2026, reorganizou critérios e funções relacionados às bolsas, mas a sustentabilidade do Sistema não pode depender exclusivamente da reposição individual de bolsistas. É necessário preservar processos, registros, protocolos e comunidades de prática.

A quarta tensão refere-se à institucionalização nas IPES. Veloso e Mill (2025) analisam a institucionalização da EaD pública como processo contraditório, no qual avanços convivem com dependência de programas, fragmentação organizacional e dificuldades de integração. Silva e Mill (2025), ao estudarem a Rede Federal em Minas Gerais, identificam progressos na incorporação da modalidade, mas destacam a persistência da dependência de financiamento externo e a necessidade de políticas institucionais. Para a UAB, isso significa que a estabilidade dos cursos depende de a EaD ser reconhecida nos planos, orçamentos, normas, carga de trabalho e estruturas permanentes das instituições.

A quinta tensão é comunicacional. A rede reúne atores com linguagens, prazos e responsabilidades diferentes. Informações sobre calendário, matrícula, encontros presenciais, estágios, avaliações, bolsas, infraestrutura e documentação atravessam múltiplas instâncias. Ruídos podem gerar atrasos, retrabalho e insegurança para estudantes e equipes. A gestão de comunicação não deve ser tratada como atividade acessória. Ela precisa de fluxos definidos, canais institucionais, responsáveis, registros e prazos de resposta.

A sexta tensão diz respeito ao uso de dados. O Sistema dispõe de cadastros e informações sobre polos, cursos e estudantes, mas a gestão territorial requer integração entre dados administrativos, acadêmicos e socioeducacionais. Taxas de ocupação de vagas, evasão, retenção, conclusão, participação em atividades presenciais, disponibilidade de infraestrutura e inserção de egressos precisam ser lidas conjuntamente. Indicadores isolados podem produzir interpretações equivocadas: uma baixa procura pode decorrer de comunicação insuficiente, horário incompatível, ausência de conectividade ou curso pouco aderente à demanda.

A sétima tensão envolve a continuidade do polo entre ofertas. Quando a unidade é percebida apenas como local de execução de turmas, sua visibilidade e sua capacidade de mobilização tendem a diminuir nos períodos sem cursos. O polo pode, contudo, manter-se ativo como espaço de formação continuada, extensão, acesso a recursos educacionais abertos, apoio a egressos, articulação com escolas e divulgação científica. Essa atuação deve respeitar as competências institucionais e os acordos com as IPES, mas contribui para preservar o vínculo comunitário e justificar investimentos públicos.

Por fim, a gestão enfrenta o desafio de equilibrar escala e singularidade. A UAB precisa operar com normas nacionais, transparência e equidade, mas seus resultados acontecem em territórios concretos. Uma política excessivamente padronizada pode ignorar diferenças regionais; uma política inteiramente fragmentada pode comprometer a identidade e a qualidade do Sistema. A solução está em padrões nacionais acompanhados de margens responsáveis de adaptação, com decisões fundamentadas em evidências e pactuadas entre os atores.

5. Matriz de capilaridade sustentável da UAB

A partir dos desafios examinados, propõe-se a Matriz de Capilaridade Sustentável da UAB (MCS-UAB). A matriz compreende a capilaridade como resultado da interação entre cinco dimensões: inteligência territorial; governança colaborativa; integração acadêmico-operacional; capacidades do polo; e monitoramento com continuidade. As dimensões são interdependentes. A ausência de uma delas pode reduzir o alcance das demais.

Quadro 1 – Dimensões da Matriz de Capilaridade Sustentável da UAB

Dimensão	Pergunta de gestão	Componentes essenciais	Resultado esperado
1. Inteligência territorial	Que formação é necessária, para quem e em qual momento?	Dados socioeducacionais; demanda qualificada; escuta de redes públicas; mapeamento de ofertas existentes; perfil dos estudantes.	Cursos aderentes às necessidades e redução de vagas ociosas.

Dimensão	Pergunta de gestão	Componentes essenciais	Resultado esperado
2. Governança colaborativa	Como CAPES, IPES, mantenedores, polos e fóruns decidem e prestam contas?	Responsabilidades pactuadas; instâncias participativas; calendário de decisões; protocolos; transparência.	Decisões coordenadas, legitimidade e menor retrabalho.
3. Integração acadêmico-operacional	Como o projeto pedagógico se materializa no território?	Planejamento conjunto; calendário integrado; estágios; práticas; avaliações; comunicação; apoio ao estudante.	Coerência entre curso, polo e experiência discente.
4. Capacidades do polo	O polo dispõe de condições humanas, físicas e tecnológicas para cumprir sua função?	Equipe; formação; acessibilidade; conectividade; laboratórios; biblioteca; manutenção; segurança.	Atendimento regular, inclusivo e academicamente adequado.
5. Monitoramento e continuidade	O que os resultados ensinam e como a rede mantém sua presença?	Indicadores; avaliação participativa; memória organizacional; plano de melhorias; ciclos futuros; relação com egressos.	Aprendizagem institucional e capilaridade sustentável.

Fonte: elaboração dos autores (2026).

A inteligência territorial é o ponto de partida porque a oferta precisa responder a problemas e oportunidades reais. Ela combina informações estatísticas e conhecimento produzido pelos atores locais. Não se trata de transformar o polo em órgão de pesquisa complexo, mas de estabelecer rotinas simples e verificáveis: levantamento periódico de demanda, consulta às redes de ensino, análise de cursos já existentes, identificação de públicos prioritários e registro de justificativas.

A governança colaborativa organiza a interdependência. Para que a rede funcione, cada ator precisa conhecer suas responsabilidades, os limites de sua atuação e os canais de encaminhamento. Fóruns e conselhos podem atuar como espaços de deliberação e aprendizagem, desde que conectados aos processos formais. A participação não deve ser apenas consultiva ou episódica; precisa produzir devolutivas e influenciar prioridades.

A integração acadêmico-operacional aproxima o projeto pedagógico das condições concretas do polo. Muitas dificuldades surgem quando decisões acadêmicas chegam tardiamente ou sem considerar logística, calendário municipal, disponibilidade de laboratórios e deslocamento dos estudantes. O planejamento conjunto deve começar antes da abertura da turma e permanecer durante toda a execução, incluindo estágios, práticas, avaliações e atividades de conclusão.

As capacidades do polo constituem a base material e humana. Infraestrutura não se limita a salas e computadores: inclui acessibilidade, segurança, manutenção, conectividade, suporte técnico, disponibilidade nos horários demandados e pessoas preparadas

para orientar os estudantes. A avaliação dessas capacidades precisa ser contínua, pois equipamentos envelhecem, contratos de internet mudam e equipes são renovadas.

O monitoramento com continuidade encerra e reinicia o ciclo. A rede deve avaliar resultados, documentar aprendizados e transformar problemas recorrentes em planos de melhoria. O encerramento de uma turma não pode significar dispersão completa das equipes e perda dos registros. A memória organizacional permite que a oferta seguinte comece em patamar mais elevado e que os polos preservem vínculos com egressos e instituições parceiras.

6. Indicadores para acompanhamento da capilaridade

A matriz pode ser operacionalizada por indicadores quantitativos e qualitativos. O objetivo não é criar um ranking simplificado de polos, mas oferecer evidências para diagnóstico, apoio e tomada de decisão. Indicadores precisam ser interpretados em contexto e acompanhados de análise das causas. A comparação deve considerar porte do município, características do curso, perfil do público e condições regionais.

O Quadro 2 apresenta um conjunto inicial de indicadores. Eles podem ser calculados em diferentes níveis: polo, curso, IPES, estado ou Sistema. A periodicidade deve acompanhar a natureza da informação. Dados de infraestrutura podem ser atualizados semestralmente; dados acadêmicos, por período letivo; e diagnósticos territoriais, antes de novos ciclos de oferta.

Quadro 2 – Indicadores propostos para acompanhamento da capilaridade

Dimensão	Indicadores exemplificativos	Fontes de informação	Uso gerencial
Territorial	Relação candidato/vaga; aderência da oferta à demanda qualificada; distância média do público; diversidade municipal atendida.	SISUAB, processos seletivos, IBGE, secretarias, consultas locais.	Selecionar cursos, vagas e áreas prioritárias.
Acadêmica	Ocupação de vagas; permanência; retenção; conclusão; participação em atividades; satisfação discente.	Sistemas acadêmicos, AVA, avaliações institucionais.	Aperfeiçoar apoio, calendário e desenho pedagógico.
Operacional	Disponibilidade de internet; funcionamento de laboratórios; acessibilidade; horários; tempo de resposta.	Checklists, visitas, registros de chamados e relatórios do polo.	Planejar investimentos e ações corretivas.

Dimensão	Indicadores exemplificativos	Fontes de informação	Uso gerencial
Governança	Regularidade de reuniões; cumprimento de pactos; prazos de resposta; participação em fóruns; resolução de demandas.	Atas, planos de ação, sistemas de protocolo.	Reduzir ruídos e fortalecer responsabilidades.
Continuidade	Intervalo entre ofertas; número de IPES parceiras; atividades entre turmas; acompanhamento de egressos; execução de melhorias.	Histórico do polo, relatórios, planos e cadastro de egressos.	Preservar presença territorial e memória institucional.

Fonte: elaboração dos autores (2026).

O uso dos indicadores deve priorizar a melhoria, não a punição automática. Um polo com baixa taxa de ocupação pode necessitar de nova estratégia de divulgação ou de revisão da oferta; um curso com evasão elevada pode demandar apoio pedagógico, conectividade, acolhimento inicial ou mudanças no calendário. A gestão por evidências exige combinar números, relatos e análise processual.

Também é necessário evitar a sobrecarga de registros. A produção de dados só se justifica quando há retorno para quem os fornece. Polos e IPES precisam receber sínteses, comparações contextualizadas e decisões derivadas das informações. A ausência de devolutiva enfraquece a confiança e transforma o monitoramento em burocracia. A transparência do ciclo — coleta, análise, decisão, ação e avaliação — é componente central da governança.

7. Agenda de gestão para o próximo ciclo da UAB

A celebração dos 20 anos da UAB ocorre em um momento de expansão, atualização normativa e fortalecimento das instâncias de governança. A trajetória construída demonstra que o Sistema alcançou escala nacional e se consolidou como principal política pública de EaD nas instituições públicas. O desafio do próximo ciclo é transformar a capilaridade acumulada em presença territorial cada vez mais estável, responsiva e integrada.

A primeira prioridade é consolidar uma política nacional de inteligência territorial. Os diagnósticos de demanda devem anteceder os editais e ser atualizados com participação dos polos, IPES, redes públicas e fóruns estaduais. A análise precisa considerar não apenas procura potencial, mas capacidade de permanência dos estudantes, oferta existente, necessidades de formação docente, políticas setoriais e possibilidades de práticas e estágios.

A segunda prioridade é fortalecer a institucionalização da EaD nas IPES. Isso envolve incluir a modalidade nos Planos de Desenvolvimento Institucional, nos orçamentos, nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, na distribuição de carga de trabalho e nas

carreiras. Programas de fomento são indispensáveis para induzir e ampliar ofertas, mas não devem produzir estruturas descartáveis. Cada ciclo financiado precisa deixar capacidades institucionais, materiais reutilizáveis, conhecimento e processos permanentes.

A terceira prioridade é profissionalizar a gestão da rede sem perder sua dimensão democrática. Formação continuada de coordenadores, assistentes, tutores e equipes administrativas deve abordar gestão acadêmica, comunicação, dados, acessibilidade, acolhimento discente, legislação e planejamento territorial. A formação pode ser organizada em trilhas comuns e módulos adaptados às funções, aproveitando experiências dos próprios fóruns e instituições.

A quarta prioridade é assegurar conectividade e infraestrutura como direitos educacionais. Em cursos apoiados por tecnologias digitais, internet instável não é um problema periférico; compromete acesso, aprendizagem e permanência. Os planos de manutenção dos polos devem prever atualização de equipamentos, redundância de conexão quando possível, acessibilidade digital e física, proteção de dados e suporte técnico.

A quinta prioridade é ampliar a integração entre ensino, extensão e território. A presença de diferentes IPES em um polo pode gerar ações compartilhadas de formação, pesquisa aplicada, divulgação científica e apoio às redes públicas. Essa integração deve respeitar os projetos institucionais, mas pode reduzir períodos de ociosidade, fortalecer a identidade universitária do polo e aproximar estudantes e egressos de iniciativas de desenvolvimento local.

A sexta prioridade é instituir mecanismos de continuidade. Cada oferta deve produzir um relatório final integrado, contendo resultados acadêmicos, desafios operacionais, avaliação dos estudantes, condições do polo e recomendações para turmas futuras. Esses documentos precisam alimentar um repositório de memória organizacional acessível aos atores autorizados. A rotatividade de pessoas não pode significar reinício permanente dos processos.

A sétima prioridade é utilizar os fóruns e conselhos como espaços de governança substantiva. A Portaria CAPES nº 163/2025 e a Portaria MEC nº 583/2026 criam condições para ampliar a representação e a coordenação. Para que essas estruturas gerem efeitos, suas pautas devem dialogar com dados do Sistema, demandas dos territórios e avaliações das ofertas. Deliberações e encaminhamentos precisam ser acompanhados, com devolutivas e responsabilidades definidas.

A oitava prioridade é tratar permanência e conclusão como dimensões da capilaridade. Não basta levar vagas aos municípios; é necessário assegurar condições para que estudantes ingressem, permaneçam, concluam e utilizem a formação em suas trajetórias. Acompanhamento inicial, inclusão digital, orientação acadêmica, apoio a estágios e ações de prevenção à evasão devem integrar o planejamento desde a abertura da turma.

Por fim, a agenda deve preservar o caráter público, colaborativo e nacional da UAB. A diversidade de instituições e territórios é uma força do Sistema, desde que acom-

panhada por padrões de qualidade e capacidade de coordenação. A rede não precisa uniformizar todas as práticas, mas deve compartilhar princípios, informações e compromissos. A capilaridade sustentável resulta da combinação entre unidade de propósito e adaptação responsável.

8. Considerações finais

A Universidade Aberta do Brasil transformou a geografia da educação superior pública ao articular instituições e polos em escala nacional. Em duas décadas, o Sistema construiu infraestrutura, experiências acadêmicas, redes de profissionais e oportunidades de formação em territórios historicamente afastados das universidades. Essa conquista deve ser reconhecida não apenas pelo número de polos e cursos, mas pela capacidade de mobilizar diferentes níveis de governo e instituições em torno do direito à educação superior.

O estudo demonstrou que a gestão da capilaridade envolve desafios que ultrapassam a expansão física. A qualidade da presença territorial depende da pertinência dos cursos, da estabilidade das equipes, da institucionalização da EaD, da comunicação entre os atores, do uso de dados e da continuidade das ações. Polos e cursos são duas faces do mesmo processo: polos sem ofertas regulares perdem sua função pública; cursos sem polos preparados enfrentam dificuldades para materializar seus projetos pedagógicos.

A Matriz de Capilaridade Sustentável da UAB, apresentada como contribuição deste capítulo, propõe integrar inteligência territorial, governança colaborativa, integração acadêmico-operacional, capacidades do polo e monitoramento com continuidade. O modelo desloca a pergunta “quantos polos e cursos existem?” para questões mais abrangentes: em que condições funcionam, a quais necessidades respondem, como se articulam e que permanência produzem nos territórios?

O próximo ciclo da UAB requer uma gestão capaz de combinar expansão e consolidação. A rede precisa continuar alcançando novos públicos, mas também deve cuidar das estruturas existentes, preservar memória, fortalecer as IPES e transformar dados em decisões. A capilaridade efetiva não termina na abertura de vagas. Ela se realiza quando o estudante encontra apoio, conclui sua formação e reconhece, no polo e na instituição pública, uma presença duradoura do Estado em seu território.

Celebrar os 20 anos da UAB significa, portanto, reconhecer uma política de grande alcance e assumir a responsabilidade de aperfeiçoá-la. A continuidade do Sistema dependerá de financiamento, cooperação e inovação, mas sobretudo da capacidade de construir uma governança que escute os territórios e converta diversidade em inteligência coletiva. É nessa direção que a capilaridade deixa de ser apenas extensão geográfica e se afirma como compromisso público com qualidade, equidade e permanência.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte,

v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698117010. Acesso

em: 5 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil

- UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 583, de 1º de julho de 2026. Institui o Conselho Superior e o Conselho Gestor do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/13394. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAPES. **Portaria nº 218, de 24 de setembro de 2018**. Regulamenta as diretrizes de admissibilidade de novos polos, permanência e desligamento dos polos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/portaria-oficializa-novas-diretrizes-em-polos-uab. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAPES. **Portaria nº 309, de 27 de setembro de 2024**. Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e pagamento de bolsas no âmbito do Sistema UAB. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=16423. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAPES. **Portaria nº 163, de 25 de junho de 2025**. Institui os Fóruns Nacionais e Estaduais de Coordenadores UAB e de Polo do Programa Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=18324. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAPES. **Portaria nº 124, de 20 de março de 2026.** Altera a Portaria CAPES nº 309, de 27 de setembro de 2024. Brasília, DF: CAPES, 2026a. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=20199. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAPES. **UAB completa 20 anos ampliando o acesso à educação superior pública em todo o país.** Brasília, DF, 26 jun. 2026b. Disponível em:https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/uab-completa-20-anos-ampliando-o-acesso-a-educacao-superior-publica-em-todo-o-pais. Acesso em: 5 ago. 2026.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba, v. 13,

n. 13, p. 1-19, abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564. Acesso em: 5 ago. 2026.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio/ago. 2015. Disponível em:

https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.07. Acesso em: 5 ago. 2026.

NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200003. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, Cleder Tadeu Antão da; MILL, Daniel. A institucionalização da educação a distância na Rede Federal: desafios e perspectivas para os Institutos Federais de Minas Gerais. **EaD em Foco,** Rio de Janeiro,

v. 15, n. 1, e2340, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2340. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, Edson Rosa Gomes da; RIBAS, Júlio César da Costa; MOREIRA, Bruno César de Melo; BATTISTI, Patrícia; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Gestão de polo de apoio presencial no Sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. **RENOTE,** Porto Alegre, v. 8, n. 3,

p. 1-10, dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1679-1916.18086. Acesso em: 5 ago. 2026.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Entraves no processo dialético de institucionalização da educação a distância pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300064, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300064. Acesso em: 5 ago. 2026.

5. Gestão integrada entre a coordenação UAB/IFES e os polos UAB do Espírito Santo para a oferta de cursos a distância

Vanessa Battestin[50]
Mariella Berger Andrade[51]
Marize Lyra Silva Passos[52]
Roberta de Sousa Almeida[53]
Dulcileia Marchesi Costa[54]

Resumo

Este capítulo apresenta o processo de gestão integrada desenvolvido pela Coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em articulação com os polos UAB do Espírito Santo (ES), para o planejamento e a implementação de cursos a distância. Partindo da compreensão de que a capilaridade territorial dos polos não assegura, por si só, a distribuição equilibrada das oportunidades educacionais, descreve-se um procedimento institucional que transforma a etapa de articulação prevista pelos editais da Capes em um processo de escuta, análise, priorização, pactuação e tomada de decisão. São detalhados os atores envolvidos, as fases e o fluxo do processo, os critérios de alocação de cursos nos polos e a corresponsabilidade regulamentada entre a coordenação central, os campi ofertantes e os municípios. Conclui-se que a articulação constitui um modelo de governança colaborativa, orientado por critérios técnicos e de viabilidade, que amplia a transparência, fortalece o engajamento dos atores locais e sustenta a democratização e a interiorização da educação superior pública, podendo ser adaptado por outras instituições do Sistema UAB.

Palavras-chave: UAB, IFES, Polos EaD, Gestão integrada.

[50] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo, Doutora em Educação, e-mail: vanessa@ifes.edu.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3807286914973470

[51] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo, Doutora em Ciência da Computação, e-mail: mariella.andrade@ifes.edu.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3929645439848570

[52] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo, Doutora em Engenharia e Doutora em Educação, e-mail: marize@ifes.edu.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4004424177280845

[53] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo, Doutora em Cognição e Linguagem, e-mail: roberta.almeida@ifes.edu.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6185018281725392

[54] Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo, Doutora em Cognição e Linguagem, e-mail: dulcileia.marchesi@ifes.edu.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7208473596641602

1. Introdução

A Coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Ifes está vinculada ao Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) e desempenha as funções de gerenciar, planejar e supervisionar os cursos da modalidade Educação a Distância (EaD) ofertados em parceria com polos UAB. Segundo Carvalho *et al*. (2026, p. 35) a "[...] trajetória da UAB no Ifes está diretamente relacionada à consolidação da EaD e ao Cefor", culminando com a comemoração de 20 anos de ambos em 2026.

Ao longo de duas décadas, a parceria possibilitou a ampliação e a diversificação das ofertas e sua presença em diferentes municípios capixabas, contribuindo para que cursos públicos e gratuitos alcançassem localidades distantes dos principais centros urbanos. Nesse percurso, os polos de Educação a Distância constituíram elementos fundamentais para a capilaridade das ações, aproximando a instituição dos estudantes e dos territórios atendidos.

O Polo de Educação a Distância (Polo EaD), aqui chamado polo UAB, foi definido pelo novo marco regulatório da EaD, Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, como "[...] unidade descentralizada da Instituição de Educação Superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades formativas" (Brasil, 2025a, p. 1). O Decreto também estende aos polos, próprios ou implementados por meio de parceria, as responsabilidades da Instituição de Educação Superior (Brasil, 2025a). Nessa perspectiva, a atuação dos polos requer articulação permanente com as instituições de ensino.

Os Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância reforçam o papel dos polos EaD como presença das instituições de ensino nas localidades (Brasil, 2025b). No Ifes, isso se concretiza por meio da articulação e do planejamento com os polos UAB do Espírito Santo para a implementação das ofertas financiadas pelo Sistema UAB.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar e sistematizar o processo de gestão integrada desenvolvido pela Coordenação UAB/Ifes em articulação com os polos UAB do Espírito Santo para o planejamento e a implementação das ofertas de cursos no âmbito do Sistema UAB. Busca-se explicitar os atores envolvidos, as etapas de articulação e os critérios adotados na distribuição territorial das ofertas.

2. Breve histórico da coordenação UAB/IFES

A trajetória da UAB no Ifes está diretamente relacionada à implantação e à consolidação da EaD na Instituição. As primeiras iniciativas remontam a 2004, quando, no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), um grupo de professores iniciou estudos para a oferta de um curso superior a distância. Em 2005, a instituição participou do primeiro edital da UAB, submetendo o projeto do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), aprovado em

2006, marcando a inserção da instituição no Sistema UAB (Passos; Sondermann; Costa Junior, 2012; Ifes, 2026).

Com a ampliação das ações de EaD, em 2006 foi criado o Centro de Educação a Distância (Cead), responsável pelos projetos e programas desenvolvidos na modalidade. Nos primeiros anos, a gestão foi centralizada no Cead, mas o crescimento das ofertas, do número de estudantes e da participação dos campi levou, em 2011, à adoção de um modelo semi descentralizado. Nesse modelo, o Cead manteve, entre outras atribuições, a articulação com os programas governamentais de fomento à EaD, enquanto parte da gestão acadêmica e pedagógica dos cursos passou a ser realizada pelos campi ofertantes (Passos; Sondermann; Costa Junior, 2012).

A expansão iniciada nesse período se manteve nas décadas seguintes. Dados do SisUAB2, atualizados em agosto de 2026, registram 47 ofertas já realizadas pelo Ifes, que alcançaram 13.367 matrículas, distribuídas entre cursos de extensão, licenciatura, tecnológicos e de especialização. Além desse histórico, encontram-se em andamento sete ofertas, com 1.702 estudantes matriculados, sendo três licenciaturas, um curso tecnológico e três especializações. Esses números evidenciam não apenas a dimensão alcançada pelo Sistema UAB no Ifes, mas também a continuidade e a diversificação de sua atuação (Capes, 2026).

Em 2014, uma nova etapa teve início com a transformação do Cead em Cefor, por meio da Portaria nº 1.602, de 11 de agosto de 2014. O Cefor passou a concentrar ações de apoio à EaD e ao uso de tecnologias educacionais, bem como de formação dos profissionais da educação, dando continuidade às ofertas fomentadas pela UAB e, paralelamente, ampliando o processo de institucionalização da modalidade no Ifes (Ifes, 2026).

Nesse percurso, a Coordenação UAB/Ifes consolidou sua atuação na articulação entre o Ifes, a Capes, os campi, as coordenações de cursos e os polos UAB. Ao longo de duas décadas, o Sistema UAB contribuiu não apenas para a ampliação e interiorização da oferta de educação superior pública pelo Ifes, mas também para o desenvolvimento de conhecimentos, estruturas e processos que contribuíram para a consolidação da EaD na instituição, em seu processo de institucionalização.

3. Polos de educação a distância no Espírito Santo

O Decreto nº 12.456/2025 estabelece como princípio da oferta de EaD em cursos de graduação a "[...] valorização do polo de educação a distância das Instituições de Educação Superior como espaço de interação e promoção da identidade institucional, do curso e do estudante" (Brasil, 2025a, p. 2). Nessa perspectiva, os Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância destacam o polo como ponto de contato do estudante com a instituição e espaço que contribui para a construção da identidade institucional, do curso e do estudante (Brasil, 2025b). A Portaria MEC nº

506, de 10 de julho de 2025, complementa essa concepção ao estabelecer que o polo deve dispor de infraestrutura física e tecnológica adequada às especificidades dos cursos ofertados (Brasil, 2025c).

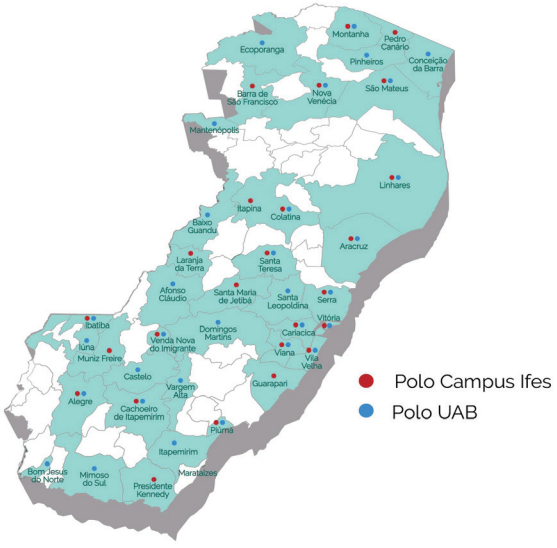
No contexto do Ifes, os polos têm desempenhado papel relevante na expansão territorial da EaD. Como destacam Carvalho *et al.* (2026, p. 47), os polos EaD da UAB "[...] tiveram e continuam tendo papel fundamental na interiorização da educação pública e gratuita, permitindo que estudantes residentes em regiões afastadas dos grandes centros urbanos possam acessar cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação ofertados pelo Ifes".

Os dados históricos das ofertas vinculadas à UAB evidenciam essa capilaridade, com ofertas em polos de diferentes regiões, não ficando concentrada apenas na Região Metropolitana ou em poucos municípios. Ao contrário disso, a exemplo do último edital da UAB, o Ifes ofertou cursos nos 30 polos UAB, distribuídos pelas dez microrregiões do Espírito Santo. Essa distribuição reforça a presença da instituição em diferentes áreas do território capixaba e o papel dos polos EaD na interiorização e democratização do acesso à educação.

Cabe destacar que, atualmente, a utilização dessa rede de polos não se restringe às ofertas financiadas pelo Sistema UAB. Esses espaços também apoiam ações vinculadas a outros programas e formas de financiamento, como Universidade Aberta Capixaba (UnAC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), entre outros, além de atender as ofertas institucionais do Ifes, ampliando sua função como espaços de apoio às diferentes iniciativas de educação a distância desenvolvidas pelo Ifes.

A Figura 1 traz os polos EaD atualmente presentes no ES, sejam eles Polos UAB ou Campi do Ifes que atuam também como Polo EaD.

Figura 1 – Distribuição dos polos EaD no Espírito Santo



Fonte: Acervo Cefor/Ifes.

4. Capilaridade e articulação na gestão territorial das ofertas de cursos

A capilaridade proporcionada pelos polos EaD amplia a presença das instituições públicas de ensino superior em diferentes localidades, porém não assegura que as oportunidades educacionais estejam adequadamente distribuídas ou correspondam às necessidades das diferentes regiões. Por isso, a democratização do acesso à educação pressupõe estabelecer mecanismos de planejamento capazes de relacionar as possibilidades institucionais de oferta às demandas educacionais, sociais e econômicas dos territórios.

Daí os editais da Capes, que selecionam propostas de instituições pública de ensino superior para oferta de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito da UAB, estabelecerem entre seus objetivos expandir e interiorizar a oferta pública de graduação a distância, atendendo preferencialmente residentes de municípios interioranos sem acesso ou com acesso restrito à educação superior pública, bem como atender prioritariamente à formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Tal orientação estabelece uma etapa específica de articulação entre as instituições de ensino e os Polos UAB, anterior à submissão definitiva das propostas. Essa articulação busca aproximar as possibilidades de oferta das instituições das demandas dos territórios, favorecendo o atendimento às diferentes regiões e a consideração das características econômicas e dos arranjos produtivos regionais na definição das ofertas de formações (Capes, 2023).

Foi a partir dessa compreensão que a Coordenação UAB/Ifes sistematizou um procedimento próprio de gestão integrada para o planejamento das ofertas financiadas pelo Sistema UAB, buscando relacionar capilaridade, demanda territorial, capacidade institucional e prioridades da política pública; e transformar a etapa de articulação prevista pela Capes em um processo institucional de escuta, análise, priorização, pactuação e tomada de decisão. A prática institucional adotada pela Coordenação UAB/Ifes constitui uma forma de concretizar no território capixaba a concepção de articulação entre instituições públicas de ensino superior e polos prevista no âmbito do Sistema UAB. Essa perspectiva encontra fundamento no próprio Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema UAB com a finalidade de "expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" e estabeleceu, entre seus objetivos, ampliar o acesso à educação superior pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País (Brasil, 2006, p. 4). Essas finalidades articulam-se aos princípios da Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e insere entre os objetivos fundamentais da República a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III) (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez, reafirma a igualdade de condições para o acesso e a permanência como princípio do ensino (art. 3º, I), além de estabelecer a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração (Brasil, 1996).

O processo articula diferentes níveis decisórios e atores institucionais e, em determinados momentos, outras instituições públicas de ensino superior, com o propósito de compatibilizar as possibilidades acadêmicas, pedagógicas e administrativas da instituição, as necessidades e prioridades manifestadas pelos polos e pelos territórios, e os critérios estabelecidos pela Capes.

No procedimento adotado pela UAB/Ifes, consideram-se diferentes elementos, entre os quais o histórico das ofertas, a existência ou não de atendimento anterior pelo curso, a distribuição entre graduação e pós-graduação, a localização geográfica, as prioridades indicadas pelos polos e pelos cursos, a existência de ofertas semelhantes por outras instituições públicas, a população dos municípios e a capacidade instalada dos polos.

A utilização de critérios previamente definidos confere maior transparência, impessoalidade, isonomia e justiça ao processo de distribuição das ofertas, e se articula ao princípio constitucional da igualdade à finalidade de redução das desigualdades sociais e regionais estabelecida no art. 3º, III, da Constituição Federal (Brasil, 1988) e aos objetivos de interiorização e redução das desigualdades na oferta da educação superior que fundamentam o Sistema UAB (Brasil, 2006). Desse modo, enquanto a isonomia assegura critérios comuns para a análise das demandas, a equidade permite considerar diferenças territoriais relevantes para a tomada de decisão.

A seção seguinte apresenta como essa articulação é operacionalizada, identificando os atores envolvidos, os fluxos de participação, as etapas de pactuação e os critérios utilizados para transformar demandas territoriais e possibilidades institucionais em propostas de oferta no âmbito do Sistema UAB.

5. Gestão integrada da coordenação uab/ifes e dos polos ead no Espírito Santo

Com base nesses fundamentos, a Coordenação UAB/Ifes estruturou um procedimento de gestão integrada para operacionalizar a articulação entre as possibilidades institucionais de oferta e as demandas provenientes dos territórios. Nesse contexto, a oferta de cursos superiores a distância no âmbito do Sistema UAB não decorre de uma decisão isolada, mas de um processo de gestão integrada que articula a Coordenação UAB, o Cefor, a gestão superior da instituição, os campi proponentes e os polos UAB. Trata-se, em essência, de um modelo de governança descentralizada, participativa e orientada por critérios técnicos e de viabilidade, no qual as decisões resultam do diálogo entre a coordenação central, os campi e os territórios. Esta seção descreve esse processo de modo que possa ser compreendido, seguido em novas edições e replicado por outras instituições que integram o Sistema UAB.

A articulação opera em duas direções que precisam convergir. De baixo para cima, parte das intenções e prioridades manifestadas pelos campi e pelos polos, ancoradas nas realidades locais. De cima para baixo, observa as regras do edital do financiador e as

prioridades estratégicas definidas pela gestão da instituição. O ponto de encontro entre essas duas dimensões é a etapa mais delicada de todo o processo, que é a construção da planilha de distribuição dos cursos nos polos, detalhada adiante.

5.1. Os atores envolvidos

Um dos fatores que tornam a articulação bem-sucedida é a clareza sobre quem participa e suas responsabilidades. O Quadro 1 identifica os atores por função, de modo a orientar a replicação do processo em outras instituições do Sistema UAB.

Quadro 1 – Atores da articulação e seus papéis

Ator (função)	Papel na articulação
Coordenação UAB	Conduz e articula todo o processo: consulta campi e polos, define critérios, elabora o plano de ofertas e submete a proposta ao financiador (Capes).
Núcleo Gestor de EaD (Cefor)	Integra a definição dos cursos, orienta quanto a normas relativas à EaD, quanto a outras ofertas de cursos nos mesmos polos e dá suporte institucional à oferta (seleção de equipes, formações, suporte do ambiente virtual de aprendizagem etc).
Gestão superior da instituição	Reitoria e pró-reitorias de ensino (graduação) e de pesquisa e pós-graduação, que identificam a demanda institucional e validam as prioridades estratégicas.
Campi / unidades proponentes	Diretores-gerais, diretores de ensino e de pós-graduação, proponentes e coordenadores de curso, que manifestam intenção de oferta e assumem a responsabilidade acadêmica pelos cursos e seus estudantes.
Polos UAB	Coordenadores de polo, em articulação com prefeituras e secretarias municipais, que informam as prioridades locais e disponibilizam a estrutura para a oferta.
Fórum de coordenadores de polo (FECOUAB)	Fórum Estadual de Coordenadores de Polos do Sistema UAB — instância colegiada composta pelos coordenadores de polo do estado e coordenada por uma presidência, que analisa o plano de ofertas, valida a distribuição e elabora relatório técnico.
Capes / DED e secretarias do MEC	Financiam e regulam o Sistema UAB; definem as regras do edital e recebem a proposta institucional.
Outras instituições públicas (IPES)	Instituições parceiras consultadas para evitar sobreposição de cursos e ofertas nos mesmos polos.

Fonte: Autoria própria, com auxílio da IA Claude.

5.2. As etapas e o fluxo do processo

O processo desenvolve-se em uma fase preliminar e cinco fases operacionais, totalizando onze etapas encadeadas, da leitura do edital à submissão da proposta, com duração média aproximada de quatro a cinco meses, que varia conforme os prazos de cada edital. A Figura 2 apresenta o fluxo completo, com os atores e as durações estimadas de cada fase; em seguida, cada fase é descrita.

Fase prévia — Entendimento do edital (cerca de 2 a 3 semanas). Antes de qualquer consulta, a Coordenação UAB dedica-se a compreender o edital: faz a leitura atenta do documento, participa das reuniões promovidas pela Capes e elabora um documento-base com as principais informações necessárias ao processo, além do cronograma interno e dos formulários de levantamento que serão utilizados nas fases seguintes. Essa preparação padroniza a informação e dá segurança a todas as etapas posteriores.

Figura 2 – Fluxo do processo de articulação para a oferta de cursos UAB



Fonte: Autoria própria, com auxílio da IA Claude.

Fase 1 — Consulta e levantamento (cerca de 6 semanas). A consulta ocorre em dois movimentos. Primeiro, junto aos campi (cerca de 2 semanas): a Coordenação UAB envia ofício com as informações e o link do formulário de intenção de oferta, realiza reunião com o colégio de dirigentes e mantém reuniões de tira-dúvidas e suporte on-line. Internamente, cada campus articula-se com as diretorias de ensino e de pós-graduação e com as coordenadorias de curso para analisar a viabilidade da oferta e preencher o formulário.

Encerrado o prazo, a Coordenação UAB faz uma primeira análise e exclui os cursos não aderentes às regras do edital. Em seguida, junto aos polos (cerca de 1 mês): também por ofício, reuniões de tira-dúvidas e suporte on-line, os polos são consultados sobre suas prioridades. Cada polo articula-se com a respectiva prefeitura e secretaria municipal de educação, que podem já dispor de levantamento e dados prévios ou precisar realizá-lo, para preencher, por ordem de prioridade, seu interesse em cada curso, gerando um ranking de prioridades dos territórios.

Fase 2 — Definição das prioridades pela gestão (cerca de 2 a 3 semanas). Com os formulários consolidados, a Coordenação UAB reúne-se com as pró-reitorias de ensino e de pesquisa e pós-graduação para identificar a demanda e prioridade institucional. A partir dessa leitura, a Coordenação UAB, a direção da unidade de EaD e as diretorias de graduação e de pós-graduação definem o conjunto de cursos a submeter, cruzando as regras do edital, a prioridade por reoferta de cursos em andamento, a experiência dos campi em EaD e as prioridades dos polos.

Fase 3 — Pactuação e alinhamento (cerca de 1 a 2 semanas). Por meio de ofício e de reunião, os diretores dos campi manifestam ciência e concordância formal com a oferta destinada — passo essencial, pois o curso e seus estudantes passam a ser de responsabilidade do campus ofertante, que assume atividades não cobertas pelo fomento (registro acadêmico, assistência estudantil, biblioteca, entre outras). Em paralelo, o plano é alinhado com outras instituições públicas para evitar sobreposição de cursos nos mesmos polos. No caso do ES, trata-se de alinhamento com a Universidade Federal do ES (Ufes).

Fase 4 — Distribuição e validação (cerca de 2 a 3 semanas). É a etapa central e mais trabalhosa: a construção da planilha de distribuição dos cursos nos polos, aplicando simultaneamente os critérios detalhados na próxima subseção. Concluída a planilha, a Coordenação UAB envia ofício e apresenta o plano ao fórum de coordenadores de polo, promovendo uma dinâmica, sempre que possível de forma presencial, na qual os coordenadores não apenas analisam a proposta de oferta, como também podem discutir e negociar trocas entre si. Trata-se de uma validação descentralizada de viabilidade: o fórum analisa de forma colaborativa a capacidade instalada de cada localidade, como laboratórios, salas de aula e demais estruturas físicas, valida a distribuição e emite relatório técnico. Analisado o relatório, a Coordenação UAB realiza os ajustes finais e define a quantidade de vagas por polo, considerando a capacidade de cada um. A distribuição final é, enfim, aprovada pelos FECOUAB, oficializada por meio de ofício.

Fase 5 — Submissão (dentro do prazo do edital). Concluída a distribuição, procede-se ao cadastro dos cursos nos sistemas oficiais e à submissão da proposta final, assinada pela reitoria e pela Coordenação UAB, com os respectivos anexos.

O Quadro 2 traz uma síntese do processo, com suas etapas, atores e tempo médio, que pode variar de acordo com o cronograma e regras dos editais da Capes.

Quadro 2 – Etapas do processo, atores e tempo médio estimado

Fase	Etapa	Principais atores	Tempo médio
Prévia	Entendimento do edital e preparação (leitura, lives, documento-base, cronograma e formulários)	Coord. UAB	cerca de 2 a 3 semanas
1	Consulta de intenção aos campi (ofício, colégio de dirigentes, tira-dúvidas)	Coord. UAB; campi (diretorias e coord. de curso)	cerca de 2 semanas
1	Consulta de prioridades aos polos (ofício, tira-dúvidas, suporte)	Coord. UAB; coord. de polo; prefeituras e secretarias	cerca de 1 mês
2	Leitura da demanda institucional	Coord. UAB; pró-reitorias	cerca de 1 semana
2	Definição dos cursos a submeter	Coord. UAB; direção de EaD; diretorias de grad. e pós	1 a 2 semanas
3	Pactuação com os campi (ofício e reunião)	Coord. UAB; diretores dos campi	cerca de 1 semana
3	Alinhamento com outras IPES	Coord. UAB; IPES parceiras	em paralelo (poucos dias)
4	Elaboração da planilha de distribuição	Coord. UAB	1 a 2 semanas
4	Validação pelo fórum de coord. de polo (dinâmica e trocas) e relatório	Coord. UAB; Coordenações de polos	cerca de 1 semana
4	Ajustes finais e definição de vagas por polo	Coord. UAB; FECOUAB	cerca de 1 semana
5	Cadastro nos sistemas e submissão da proposta	Coord. UAB; reitoria	prazo do edital

Fonte: Autoria própria, com auxílio da IA Claude.

5.3. A planilha de distribuição e os critérios de alocação

Definidos os cursos e conhecidas as prioridades dos polos, dos coordenadores de curso e da gestão, a Coordenação UAB constrói a planilha de distribuição dos cursos nos polos. É o momento mais árduo e complexo da articulação, porque exige observar, ao mesmo tempo, múltiplos aspectos frequentemente concorrentes entre si. Além disso, nem sempre é possível atender a todos os critérios simultaneamente, o que torna a decisão um exercício de equilíbrio. O Quadro 3 sistematiza os dez critérios que orientam essa alocação e que podem ser adotados como referência por outras instituições.

Quadro 3 – Critérios de alocação de cursos nos polos

Nº	Critério de alocação de cursos nos polos
1	Atender aos parâmetros quantitativos definidos pelo financiador (por exemplo: número mínimo de polos por tipo de curso — graduação e pós-graduação — e faixa de alunos por polo).
2	Priorizar polos que nunca ofertaram o curso.
3	Priorizar polos que não estão ofertando o curso em editais anteriores em andamento.
4	Buscar que cada polo tenha ao menos uma oferta de pós-graduação e uma de graduação.
5	Evitar ofertas do mesmo curso em polos geograficamente próximos.
6	Considerar as prioridades enviadas pelos coordenadores de polo.
7	Considerar as prioridades enviadas pelos coordenadores de curso.
8	Levar em conta os cursos já em andamento pela própria instituição e por outras IPES no mesmo território.
9	Priorizar municípios com maior população.
10	Considerar a capacidade instalada dos polos (laboratórios, salas de aula e demais estruturas).

Fonte: Autoria própria, com auxílio da IA Claude.

Como orientação geral, busca-se alocar ao menos um curso de graduação e um de pós-graduação para cada polo; eventuais vagas remanescentes, se aprovadas posteriormente, são destinadas prioritariamente aos polos de maior população. A conciliação entre esses critérios e as regras do financiador é o que confere legitimidade técnica à proposta e assegura equilíbrio territorial na oferta.

5.4. Corresponsabilidade regulamentada

Um traço distintivo desse arranjo é a corresponsabilidade regulamentada entre os envolvidos: a articulação não se encerra na distribuição das vagas, mas institui um compromisso partilhado para a execução dos cursos. O fomento cobre parte das atividades — bolsas para coordenadores, professores e tutores, entre outras —, enquanto responsabilidades como registro acadêmico, assistência estudantil e biblioteca permanecem a cargo do campus ofertante, que passa a tratar o curso a distância com o mesmo cuidado dispensado aos demais. O Quadro 4 sintetiza essa divisão de responsabilidades.

Quadro 4 – Corresponsabilidade regulamentada na execução dos cursos.

Ator	Responsabilidade na execução
Coordenação UAB (central)	Gerencia o fomento (bolsas e recursos) e o suporte à oferta a distância.
Campi / unidades ofertantes	Assumem a responsabilidade acadêmica e pedagógica como “donos do curso”: registro acadêmico, assistência estudantil, biblioteca e atendimento aos estudantes.
Municípios (polos)	Mantêm o suporte físico e administrativo dos polos de apoio presencial.

Fonte: Autoria própria, com auxílio da IA Claude.

Conclusão

O percurso apresentado neste capítulo evidenciou que a interiorização da educação superior pública a distância no Espírito Santo não decorre apenas da existência de uma rede capilarizada de polos, mas da forma como a Coordenação UAB/Ifes articula essa rede às possibilidades institucionais de oferta. Afinal, os polos mantêm relação direta com os municípios e conhecem, em maior proximidade, as demandas educacionais e formativas das localidades atendidas.

A experiência acumulada permite reconhecer alguns fatores que sustentam a replicabilidade desse processo de gestão integrada: a clareza de papéis entre todos os atores; a consulta estruturada a campi e polos; o suporte oferecido ao longo de todo o percurso, com reuniões de orientação, momentos de tira-dúvidas e mentorias personalizadas; a transparência dos critérios de distribuição, conhecidos antes das decisões; a validação colegiada pelo fórum de coordenadores de polo; e o registro documental de cada etapa, que assegura rastreabilidade e memória institucional.

Mais do que um exercício de alocação de vagas, a articulação aqui descrita expressa um modelo de governança colaborativa entre a Coordenação UAB, a gestão da instituição e os municípios parceiros, o que acarreta na corresponsabilidade de todos os envolvidos durante o planejamento e, posteriormente, na execução dos cursos. Este modelo, que tem ampliado a democratização do acesso à educação pública, pode ser adaptado por outras instituições do Sistema UAB.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/documentos/referenciais_qualidade.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2025c, Seção 1, p. 34.

CARVALHO, A. F. da S. de *et al*. Democratização do acesso à educação. *In*: Marchesi-Costa, D.; Almeida, R. de S.; Battestin, V (Orgs). **Educação a Distância no Ifes:** trajetória e consolidação em 20 anos do Cefor. Vitória, ES: Edifes Parceria, 2026. 154p. Disponível em: https://play.google.com/store/books/details?id=4nT_EQAAQBAJ. Acesso em: 7 ago. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **SisUAB2: Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil**: dados dos cursos do Instituto Federal do Espírito Santo. Brasília, DF: CAPES, 2026. Acesso em: 11 ago. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Informática na Educação**. Vitória: Ifes, 2026.

PASSOS, Marize Lyra Silva; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; COSTA JUNIOR, José Mário. O processo de inserção e institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD**, 9., 2012, Recife. *Anais [...]* Recife: UniRede, 2012.

3 EIXO

O valor social da UAB como garantia de direito à educação superior no contexto brasileiro

1. 20 anos da Universidade Aberta do Brasil: uma análise da mobilidade socioeconômica dos cursistas do polo UAB Tabira

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho[55]
Lidianne Symara Ferreira Barros Pinheiro[56]

Resumo

Este artigo analisa o impacto da política de Educação a Distância (EaD), ofertada pelo Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) "Professora Maria Celeste Vidal", em Tabira, na mobilidade socioeconômica dos cursistas do Sertão do Alto Pajeú, em Pernambuco. Sob a perspectiva da sociologia da educação, o estudo dialoga com os aportes teóricos de Bourdieu, Giddens, Habermas e Freire para compreender a EaD como estratégia de expansão do ensino superior público em uma região historicamente marcada pela escassez de instituições presenciais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, utilizou questionário semiestruturado aplicado a 42 cursistas ativos e egressos do polo, com dados sistematizados por meio de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que 65,1% dos respondentes reconhecem forte contribuição da EaD para sua mobilidade socioeconômica, e 76,7% indicam a flexibilidade de horários como principal motivo de escolha pela modalidade. Constatou-se ainda que 69,8% dos cursistas consideram a EaD plenamente inclusiva para grupos menos privilegiados, embora persistam desafios como a dificuldade de manter disciplina e motivação (27,9%) e a baixa interação com professores e colegas (23,3%). Conclui-se que o Polo UAB Tabira constitui instrumento estratégico de democratização do acesso ao ensino superior e de fortalecimento do desenvolvimento local no Sertão do Alto Pajeú, ainda que sua efetividade dependa da ampliação da infraestrutura tecnológica e do apoio pedagógico oferecido aos cursistas.

Palavras-chave: Desenvolvimento regional; Desigualdades sociais; Políticas educacionais.

Introdução

Em 2026, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) completa vinte anos de existência. Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB consolidou-se como a

[55] Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Polo UAB Tabira, Pernambuco, Brasil. Vice-Presidente do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3177-1241. E-mail: lyedjasymea@gmail.com.

[56] Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Sumé, Paraíba, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3873-4686. E-mail: lidiannesymara@gmail.com

principal política pública de interiorização do ensino superior no país, operando por meio da parceria entre instituições públicas de ensino, municípios e estados na manutenção de polos de apoio presencial (FERREIRA; CARNEIRO, 2015). Passadas duas décadas, torna-se oportuno avaliar os efeitos concretos dessa política sobre os territórios historicamente mais distantes do ensino superior público, como o Sertão do Alto Pajeú, em Pernambuco.

As políticas públicas educacionais representam decisões governamentais voltadas a assegurar os direitos sociais dos cidadãos, articulando o Estado, a sociedade civil e, em determinados casos, parcerias com o setor privado (SILVA et al., 2012; OLIVEIRA, 2010). Historicamente, a universidade brasileira concentrou-se nos grandes centros urbanos, o que produziu um cenário de carência e fragilidade das instituições de ensino superior público nas regiões mais distantes das capitais, a exemplo do Sertão do Pajeú. Nesse contexto, o acesso ao ensino superior manteve-se, por décadas, restrito a parcelas privilegiadas da população — cenário que a chegada da UAB começou a transformar.

A Educação a Distância (EaD) emerge como resposta a esse cenário de desigualdade regional, refletindo as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade e ampliando o alcance da educação superior pública para além dos grandes centros (ARAÚJO et al., 2016).

Sob a perspectiva da sociologia da educação, a EaD constitui objeto de estudo relevante e ainda pouco explorado (Fainholc, 2007). Para Ferreira (2000), a EaD deve ser compreendida no mesmo contexto histórico, político e social do ensino regular, enquanto prática social de natureza cultural e direito fundamental de cidadania. Autores como Bourdieu (1986), Habermas (1984) e Giddens (1991) oferecem lentes teóricas complementares para essa análise: Bourdieu situa o sistema educacional como espaço de disputa simbólica, no qual a EaD pode tanto reproduzir quanto desafiar desigualdades sociais preexistentes; Habermas destaca o potencial da EaD para fortalecer a esfera pública e o debate democrático; e Giddens compreende a modalidade como resposta adaptativa às dinâmicas de uma modernidade globalizada e reflexiva.

No Sertão do Pajeú, a chegada da UAB, em 2005, por meio do Polo de Apoio Presencial de Tabira, representou um marco na democratização do acesso ao ensino superior público na região. Instalado a partir de um diagnóstico da Equipe Temática de Educação do Plano de Desenvolvimento Local Sustentável do município, coordenado por técnicos da SUDENE/PNUD, o polo iniciou suas atividades com cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (UPE) e Licenciatura em Física e Matemática (UFRN), consolidando-se, em 2009, como integrante do Sistema UAB/CAPES (SEDIS/UFRN, 2019).

Apesar da expansão da oferta e da relevância da UAB como política de inclusão social (FERRUGINI et al., 2013), ainda são escassos os estudos que analisam, sob o referencial da sociologia da educação, os efeitos concretos da EaD sobre a mobilidade socioeconômica dos cursistas em territórios do semiárido nordestino. Essa lacuna reforça

a necessidade de investigações que articulem a dimensão teórica às experiências vividas pelos estudantes de polos como o de Tabira.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão de pesquisa: como a política de Educação a Distância ofertada pelo Polo UAB Tabira tem influenciado a mobilidade socioeconômica das pessoas na região do Sertão do Alto Pajeú, sob a perspectiva da sociologia da educação?

Objetivo geral

Analisar o impacto da Educação a Distância ofertada pelo Polo UAB Tabira na mobilidade socioeconômica dos cursistas do Sertão do Alto Pajeú, sob a perspectiva da sociologia da educação, ao longo dos vinte anos de existência da Rede UAB.

Objetivos específicos

- Investigar o acesso e a participação dos cursistas nos cursos ofertados pelo polo, considerando seu perfil socioeconômico;
- Avaliar os impactos da EaD sobre a formação acadêmica e a inserção profissional dos estudantes;
- Compreender os principais desafios enfrentados ao longo da trajetória formativa, incluindo questões tecnológicas, apoio institucional e estratégias de enfrentamento.

Justificativa

A consolidação da Rede UAB como política pública de interiorização do ensino superior justifica investigações que avaliem seus efeitos concretos sobre as regiões atendidas, sobretudo em territórios do semiárido nordestino historicamente marcados por desigualdades no acesso à educação superior pública. O Sertão do Alto Pajeú, onde se insere o município de Tabira, exemplifica esse contexto: apesar de indicadores educacionais básicos relativamente favoráveis, como o IDEB municipal (6,1 nos anos iniciais e 5,4 nos anos finais do Ensino Fundamental em 2021), o território ainda apresenta baixo PIB per capita e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,605, evidenciando a persistência de desigualdades socioeconômicas que a ampliação do acesso à educação superior pode ajudar a mitigar.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa justifica-se pela escassez de estudos sociológicos dedicados à realidade da EaD, conforme apontado por Fainholc (2007), especialmente estudos que articulem os referenciais de Bourdieu, Giddens, Habermas e Freire à análise empírica de experiências concretas de polos de apoio presencial em pequenos municípios. Compreender a EaD como campo de disputa entre reprodução e

transformação social (Bourdieu, 1986) permite qualificar o debate sobre os limites e as potencialidades da UAB como instrumento de mobilidade socioeconômica.

Do ponto de vista social, a pesquisa justifica-se por subsidiar a gestão do Polo UAB Tabira e das instituições parceiras na formulação de estratégias que fortaleçam a permanência estudantil, a qualidade pedagógica e o alcance social da EaD, contribuindo para que essa modalidade se consolide como agente efetivo de democratização do ensino superior e desenvolvimento regional no Sertão do Alto Pajeú.

Procedimentos teórico-metodológicos

Este estudo adota abordagem qualitativa, com procedimentos descritivos, tendo em vista que o objetivo não é categorizar, numerar ou medir os dados obtidos, mas compreender, descrever e interpretar as percepções dos cursistas acerca da EaD (MARTINS, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, aplicado via plataforma Google Forms, direcionado a estudantes ativos e egressos do Polo UAB Tabira, com participação de 42 respondentes vinculados a cursos técnicos, de graduação e de especialização. Após a coleta, os dados foram sistematizados e submetidos à técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar padrões, temas recorrentes e significados subjacentes às respostas dos participantes.

O Polo de Educação a Distância de Tabira, denominado "Professora Maria Celeste Vidal", está localizado na Rua São Cristóvão, s/n, Bairro Jureminha, e conta com dois laboratórios de informática, um laboratório de biologia, um laboratório de física, sala de coordenação, salas de apoio presencial, auditório com sala de videoconferência, biblioteca, sala de tutoria e secretaria. O diagnóstico realizado em 1998 pela Equipe Temática de Educação do Plano de Desenvolvimento Local Sustentável de Tabira apontou a necessidade de interiorização do ensino superior no município, o que levou, a partir de 2001, à articulação direta com a Universidade de Pernambuco (UPE) por meio do Programa de Formação de Professores (PROGRAPE). O projeto de implantação do polo foi elaborado entre 2003 e 2004, sob a gestão da então Secretaria Municipal de Educação, culminando na autorização da UPE para o funcionamento do núcleo de Educação a Distância a partir de 2005. Nesse ano, o polo realizou seu primeiro vestibular em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para as Licenciaturas em Matemática e Física, com aulas iniciadas em 2006, seguido, em 2006.1, do primeiro vestibular da UPE para a Licenciatura em Ciências Biológicas. O polo integrou-se formalmente ao Sistema UAB/CAPES em 2009 (CARVALHO, 2026; SEDIS/UFRN, 2019). Atualmente, o polo mantém parceria com sete instituições ofertantes — UPE, UFPE, UFRPE, IFPE, IF Sertão, Fiocruz e a Secretaria de Educação Profissional de Pernambuco.

Conforme mapeamento institucional realizado em 2025, o Polo UAB Tabira mantinha 495 estudantes com vínculo ativo distribuídos em 17 cursos técnicos, de graduação

e de especialização (Tabela 1), o que evidencia a magnitude e a diversidade da oferta formativa disponibilizada à população do Sertão do Alto Pajeú por meio da política de interiorização do ensino superior promovida pela Rede UAB.

Tabela 1 – Síntese de matrículas e estudantes ativos por curso no Polo UAB Tabira (2025).

Curso	Estudantes ativos (2025)	Total geral de estudantes
Licenciatura em Letras – UPE	26	41
Licenciatura em História – UPE	28	42
Licenciatura em Pedagogia – UPE	35	60
Licenciatura em Ciências Biológicas – UPE	19	33
Licenciatura em Ciências da Computação – UPE	16	16
Bacharelado em Administração Pública – UPE	19	29
Bacharelado em Ciências Contábeis – UFPE	13	13
Licenciatura em Letras/Espanhol – UFPE	9	33
Licenciatura em Geografia – UFPE	11	32
Licenciatura em Educação Física – UFPE	27	44
Licenciatura em Matemática – UFPE	17	30
Licenciatura em Física – UFRPE	10	10
Especialização em Gestão em Saúde – UPE	30	30
Especialização em Educação Especial e Inclusiva – UPE	22	22
Pós-graduação lato sensu em Docência na EPT – IF Sertão/PE	18	18
Total geral	—	495

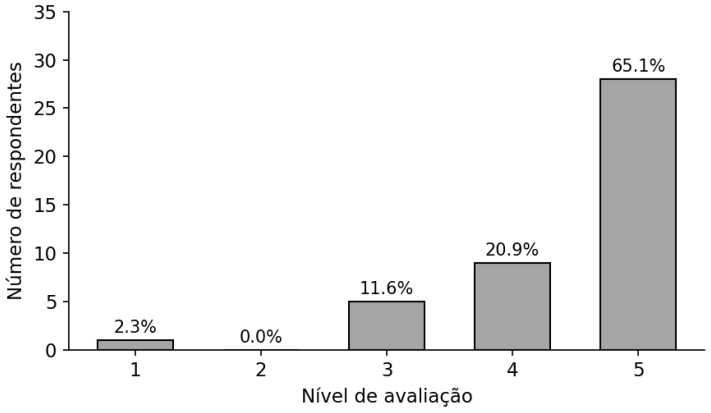
Fonte: Adaptado de Polo UAB Tabira (2025).

Resultados e discussão

a) O impacto da EaD na mobilidade socioeconômica e na qualidade de vida

Os dados coletados evidenciam uma percepção predominantemente positiva dos cursistas quanto à contribuição da EaD para sua mobilidade socioeconômica. Conforme a Figura 1, 65,1% dos respondentes atribuíram nível máximo (5) de contribuição, enquanto apenas um respondente (2,3%) percebeu contribuição mínima. Esse resultado dialoga com a compreensão de Franklin (2011), para quem a mobilidade socioeconômica depende não apenas do acesso à educação, mas do efetivo aproveitamento das oportunidades por ela oferecidas.

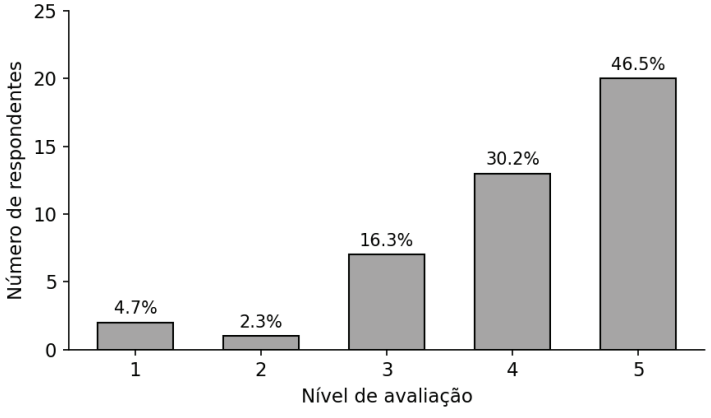
Figura 1 – Contribuição da EaD para a mobilidade socioeconômica dos cursistas.



Fonte: Adaptado de Pinheiro (2024).

A Figura 2 apresenta a percepção dos cursistas quanto à melhoria em sua situação socioeconômica após a conclusão do curso: 46,5% avaliaram essa melhoria com nível máximo, e 30,2% com nível 4, totalizando mais de três quartos dos respondentes reconhecendo avanço expressivo. Esses achados reforçam a leitura de que a EaD, ao ampliar o acesso à qualificação profissional em um território de escassa oferta de ensino superior presencial, tende a favorecer a ascensão socioeconômica de seus egressos, ainda que, como observa Bourdieu (1986), a origem social dos indivíduos continue a influenciar as condições de aproveitamento dessas oportunidades no mercado de trabalho.

Figura 2 – Melhoria na situação socioeconômica após a conclusão do curso na modalidade EaD.

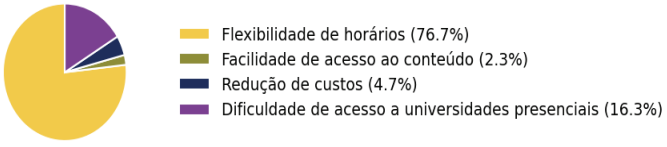


Fonte: Adaptado de Pinheiro (2024).

b) Motivos de escolha, flexibilidade e organização da vida acadêmica

A flexibilidade de horários figura como o principal motivo de escolha da EaD, apontada por 76,7% dos respondentes (Figura 3), seguida pela dificuldade de acesso a universidades presenciais (16,3%). Esse resultado é consistente com a teoria da distância transacional de Moore (1993), segundo a qual a distância entre professor e estudante é, antes de tudo, um fenômeno pedagógico e organizacional, e não meramente geográfico — sendo a flexibilidade da estrutura do curso um dos fatores que determinam o grau de autonomia exigido do aprendiz (Moore e Kearsley, 2007).

Figura 3 – Principais motivos para escolher um curso na modalidade EaD.

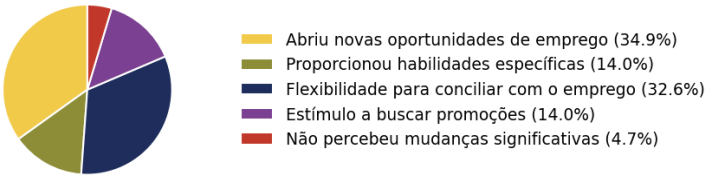


Fonte: Adaptado de Pinheiro (2024).

c) Mudanças nas perspectivas de emprego e carreira

Quanto às mudanças nas perspectivas de emprego e carreira (Figura 4), 34,9% dos cursistas relataram a abertura de novas oportunidades de trabalho, e 32,6% destacaram a flexibilidade para conciliar os estudos com o emprego como fator que impulsionou sua progressão profissional. Apenas 4,7% não perceberam mudanças significativas. Esses resultados sugerem que a EaD, no contexto do Polo UAB Tabira, tem funcionado como mecanismo de qualificação profissional capaz de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho local e regional, corroborando a perspectiva de Hernandes (2017) sobre o papel da UAB na democratização do ensino superior público.

Figura 4 – Mudanças nas perspectivas de emprego e carreira após a conclusão dos estudos na modalidade EaD.

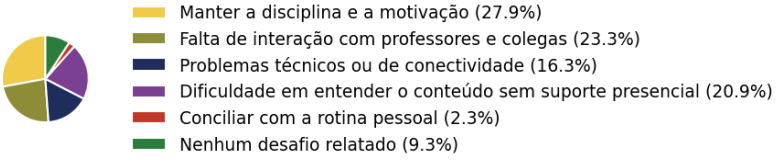


Fonte: Adaptado de Pinheiro (2024).

d) Desafios enfrentados pelos cursistas

Apesar dos resultados majoritariamente positivos, a pesquisa identificou desafios relevantes enfrentados pelos cursistas (Figura 5). A dificuldade em manter a disciplina e a motivação foi o desafio mais citado (27,9%), seguida da falta de interação com professores e colegas (23,3%) e da dificuldade em compreender conteúdos sem suporte presencial (20,9%) e de problemas técnicos ou de conectividade (16,3%). Esse último dado reforça, na perspectiva dos próprios cursistas, o diagnóstico já apontado na literatura sobre a desigualdade de infraestrutura tecnológica entre os municípios do semiárido (FERRUGINI et al., 2013). Esses achados reforçam a necessidade de fortalecer a mediação pedagógica e o acompanhamento tutorial nos polos de apoio presencial, uma vez que, como destacam Zawacki-Richter e Anderson (2015), a efetividade da EaD depende de uma revisão constante não apenas das práticas de ensino, mas também das políticas institucionais de suporte ao estudante e da infraestrutura tecnológica disponível aos estudantes.

Figura 5 – Principais desafios enfrentados pelos cursistas durante o curso na modalidade EaD.



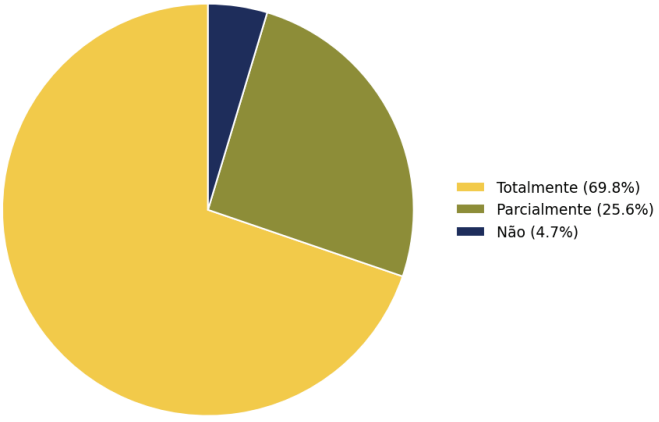
Fonte: Adaptado de Pinheiro (2024).

e) Acesso à educação para grupos socioeconômicos menos privilegiados

Por fim, a Figura 6 evidencia que 69,8% dos cursistas consideram que a EaD oferece oportunidades de educação de forma "totalmente" inclusiva para grupos socioeconômicos menos privilegiados, enquanto 25,6% consideram essa inclusão "parcial", condicionada ao

acesso a tecnologias e conectividade de qualidade. Esse resultado ilustra a tensão apontada por Bourdieu (1986): embora a EaD amplie o acesso à educação superior, barreiras estruturais: como infraestrutura tecnológica desigual entre os municípios do semiárido, ainda podem condicionar o pleno aproveitamento dessa oportunidade, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da formação ofertada pela Rede UAB no Sertão do Alto Pajeú.

Figura 6 – Percepção dos cursistas sobre o papel da EaD no acesso à educação para grupos socioeconômicos menos privilegiados.



Fonte: Adaptado de Pinheiro (2024).

f) O Polo UAB Tabira e o desenvolvimento do Sertão do Alto Pajeú

Para além da percepção individual dos cursistas, os dados institucionais do Polo UAB Tabira permitem dimensionar o impacto da UAB sobre o território do Sertão do Alto Pajeú ao longo do tempo. Entre 2009 e 2018, o número de cursos de bacharelado ofertados pelo polo cresceu 38,2%, os cursos tecnológicos tiveram alta de 75%, e as licenciaturas avançaram 19,3%, evidenciando expansão sustentada da oferta formativa em uma região antes desprovida de ensino superior público presencial. Nesse mesmo período, entre 2010 e 2019, estima-se que cerca de 850 jovens licenciados pelo Polo UAB Tabira já haviam sido inseridos no mercado de trabalho, a maioria atuando na própria rede de ensino do Sertão do Pajeú e municípios vizinhos (PINHEIRO, 2024). Dados mais recentes do próprio polo indicam que esse número de concluintes continuou crescendo na década seguinte, somando 2.578 estudantes formados até 2024, dos quais 15 foram aprovados em concursos públicos, 10 tornaram-se mestres e 1 alcançou o doutorado — resultado que dá continuidade, em maior escala, à mesma trajetória de qualificação profissional já identificada para o período 2010-2019 (CARVALHO, 2026).

Em 2023, o Polo UAB Tabira já ofertava 30 cursos entre graduação, especialização e formação técnica, totalizando 901 estudantes com vínculo ativo 53,94% em cursos de

graduação e especialização e 46,05% em cursos técnicos, com o apoio de sete instituições parceiras. Esse crescimento sustenta a leitura de Ferrugini et al. (2013), que, a partir do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, identificaram a UAB como instrumento significativo de inclusão social, capaz de gerar maior equidade na distribuição de renda e de promover mobilidade socioeconômica local nos municípios onde se instala.

Essa trajetória de expansão institucional dialoga diretamente com os indicadores socioeconômicos do município-sede: apesar de Tabira apresentar bons indicadores educacionais básicos: IDEB de 6,1 nos anos iniciais e 5,4 nos anos finais do Ensino Fundamental em 2021, seu PIB per capita permanecia em R$ 9.900,06 em 2020, e o IDHM em 0,605, evidenciando que a formação superior de nível técnico e de graduação ofertada pelo polo constitui uma das poucas vias disponíveis de qualificação profissional e ascensão de renda para a população do Sertão do Alto Pajeú. Nesse sentido, o Polo UAB Tabira não apenas amplia o acesso individual ao ensino superior, como também se consolida como agente estruturante do desenvolvimento regional, ao formar quadros profissionais que permanecem e atuam no próprio território, fortalecendo a rede de serviços públicos sobretudo educação e saúde nos municípios do Sertão do Pajeú e do sertão paraibano adjacente.

Essa contribuição regional dialoga diretamente com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), que determinam, respectivamente, a garantia de formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica e a formação em nível de pós-graduação para 50% desses profissionais (BRASIL, 2014). Nesse sentido, a atuação do Polo UAB Tabira integra um esforço mais amplo de planejamento da oferta de vagas na Rede UAB, articulado pelo Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE), que desde 2021 conduz estudos de demanda capazes de cruzar a delimitação da abrangência territorial de cada polo com os dados do Censo Demográfico, de modo a direcionar novas ofertas de cursos para as regiões do estado com maior carência de professores licenciados e pós-graduados (ALMEIDA; CARVALHO; SOARES, 2023). Esse processo de planejamento colegiado reforça que o impacto da UAB no Sertão do Alto Pajeú não decorre apenas da oferta pontual de vagas, mas de uma política sistemática e territorialmente orientada de expansão do ensino superior público, da qual o Polo UAB Tabira é parte ativa.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa confirmam que a política de Educação a Distância ofertada pelo Polo UAB Tabira tem exercido impacto expressivo na mobilidade socioeconômica dos cursistas do Sertão do Alto Pajeú, ampliando o acesso ao ensino superior público em um território historicamente marcado pela escassez de instituições presenciais. A maioria dos respondentes reconhece contribuições relevantes da EaD para a melhoria

de sua situação socioeconômica, para a ampliação das oportunidades de emprego e para a flexibilização da conciliação entre estudo, trabalho e vida familiar.

Em relação aos objetivos específicos, constatou-se que o acesso e a participação dos cursistas estão fortemente condicionados pela flexibilidade da modalidade, fator decisivo para populações com restrições de tempo e mobilidade geográfica; que a EaD tem contribuído efetivamente para a formação acadêmica e a inserção profissional dos estudantes, ainda que de forma não homogênea; e que desafios como a manutenção da disciplina, a baixa interação com docentes e colegas, e as dificuldades de conectividade seguem como obstáculos a serem enfrentados pela gestão do polo e das instituições parceiras.

À luz das contribuições teóricas de Bourdieu, Giddens, Habermas e Freire, os achados sugerem que a EaD, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de inclusão social e de transformação das trajetórias de vida dos cursistas, não está isenta dos riscos de reprodução das desigualdades sociais já existentes, sobretudo diante de barreiras tecnológicas e de infraestrutura ainda presentes em municípios do semiárido pernambucano. Como limitação do estudo, destaca-se o caráter transversal da coleta de dados, baseada na percepção autodeclarada de 42 cursistas em um único momento; sugere-se, para pesquisas futuras, o acompanhamento longitudinal de coortes de estudantes do Polo UAB Tabira, de modo a aprofundar a compreensão sobre os efeitos da EaD na mobilidade socioeconômica ao longo do tempo.

Em síntese, o impacto da UAB no Sertão do Alto Pajeú manifesta-se em duas dimensões complementares: na trajetória individual dos cursistas, cuja mobilidade socioeconômica é impulsionada pelo acesso à qualificação profissional antes inacessível na região; e na dimensão territorial, evidenciada pela expansão contínua da oferta formativa do Polo UAB Tabira, de poucas dezenas de vagas em 2005 a mais de 900 estudantes ativos em 2023, e pela permanência dos egressos no próprio Sertão do Pajeú, fortalecendo a rede de serviços públicos locais. O Polo UAB Tabira consolida-se, assim, como instrumento estratégico de democratização do ensino superior e de fortalecimento do desenvolvimento regional, reforçando a relevância da Rede UAB como política pública de inclusão social e educacional para territórios historicamente marginalizados do interior nordestino.

Referências

ALMEIDA, J. W. Q. de; CARVALHO, L. S. F. B.; SOARES, V. L. da S. Um estudo de demanda do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco. In: **Anais do ESUD | CIESUD**, 2023.

ARAÚJO, C. B. Z. M.; DO CARMO, C. P.; DE OLIVEIRA BEZERRA, V.; DE FREITAS, A. V. A. A produção científica sobre a Educação a Distância em Mato Grosso do Sul: lacunas e tendências. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 30, p. 25-52, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

CARVALHO, L. S. F. B. **Histórico do Polo UAB Tabira – Campus UPE: 20 anos**. Tabira: Polo UAB Tabira, 2026. Registro institucional não publicado.

FAINHOLC, B. Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia. **RUEDA – Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 2007.

FERREIRA, R. **A internet como ambiente da educação à distância na formação continuada de professores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015.

FERRUGINI, L.; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2013.

FRANKLIN, M. C. **Desafios da educação para o desenvolvimento socioeconômico: experiência Santa Cruz do Capibaribe-Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action, v. 1: reason and the rationalization of society**. Boston: Beacon Press, 1984.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 283-307, 2017.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. (ed.). **Theoretical principles of distance education**. Londres: Routledge, 1993.

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

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PINHEIRO, L. S. F. B. **Transformando vidas: uma sociologia da educação para pensar os impactos da educação a distância na mobilidade socioeconômica dos cursistas do Polo UAB Tabira**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2024.

SEDIS. Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Região Nordeste é destaque em número de polos e de vagas para cursos ofertados em parceria com a UAB. 2019. Disponível em: http://sedis.ufrn.br. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVA, C. I. F.; MEDEIROS, E. L.; JESUS, L. S.; MACHADO, N. S.; SANTOS, T. S. Arena de poder: o ciclo de formação das políticas públicas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 1, p. 1-11, 2012.

ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. (org.). **Online distance education: towards a research agenda**. Edmonton: Athabasca University Press, 2015.

2. A UAB e a criação do primeiro curso on-line de pedagogia bilíngue do Brasil: um estudo de caso documental (2015-2018)

Bruno José Betti Galasso[57]
Dirceu Esdras Teixeira[58]

Resumo

Este capítulo analisa a criação do primeiro curso on-line de Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) do Brasil, implementado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em março de 2018, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em treze polos de apoio presencial nas cinco macrorregiões. Adota-se abordagem qualitativa, em estudo de caso único de natureza documental e finalidade descritivo-analítica, justificado pelo caráter revelador do caso e pelo acesso à documentação de implementação. O corpus reúne fontes primárias produzidas durante o processo: o Plano de Trabalho encaminhado à Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES) em 2017 e o livro institucional com relatos técnicos das equipes, ambos assinados ou organizados pelos autores, o que exigiu controle de circularidade. O tratamento empregou matriz de análise documental de seis dimensões, definidas a priori a partir da fundamentação teórica e articuladas às seções de resultados. A análise reconstitui o percurso entre 2015 e 2018 e coteja planejado e realizado. Três dispositivos mostraram-se determinantes: o financiamento plurianual descentralizado, o regime de bolsas e a abertura dos materiais didáticos. Registra-se a tensão do arranjo: o mesmo regime de bolsas que permitiu escalar introduz risco de rotatividade em funções que exigem fluência em língua de sinais. Argumenta-se, em chave interpretativa, que o valor social da UAB não se esgota na redução de distâncias geográficas: alcança também a remoção de barreiras linguísticas de acesso.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação bilíngue de surdos. Formação de professores.

1. Introdução

Em 2006, dois movimentos aparentemente desconexos ocorreram no mesmo ano. O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de educação superior no

[57] Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coordenador UAB do INES no período analisado

[58] Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro. Coordenador Adjunto UAB do INES no período analisado

país (BRASIL, 2006). No mesmo ano, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) iniciava seu curso presencial de Pedagogia, único do país voltado simultaneamente a estudantes surdos e ouvintes (INES, 2017). Uma política de escala nacional e uma experiência formativa singular nasciam em paralelo, sem se tocar. Doze anos depois, encontraram-se: em março de 2018, o INES inaugurou o primeiro curso on-line de Pedagogia Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais - Libras e Língua Portuguesa) do Brasil, em treze polos das cinco macrorregiões (GALASSO; TEIXEIRA, 2019).

Este capítulo narra e analisa esse encontro. Não se trata de registrar mais uma oferta de licenciatura a distância, mas de examinar um caso em que a UAB operou como condição de possibilidade para a materialização de um direito linguístico específico, reconhecido em lei desde 2002 e historicamente sem lastro institucional para se realizar em escala nacional.

O problema é preciso. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a educação bilíngue e determinou a formação de professores nessa perspectiva (BRASIL, 2002, 2005). O marco normativo criou uma obrigação sem criar o dispositivo capaz de cumpri-la em escala nacional: a oferta presencial do INES, ainda que pioneira, estava circunscrita a uma única cidade. Formar pedagogos bilíngues em número suficiente para atender crianças surdas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental exigia capilaridade que nenhuma instituição isolada possuía. O INES dispunha do acúmulo pedagógico e linguístico, não da malha territorial; a UAB dispunha da malha, não da competência específica. A resposta esteve na articulação entre as duas.

A pergunta que orienta o capítulo é: de que modo o Sistema UAB viabilizou a transformação de um direito linguístico formalmente reconhecido em oferta pública efetiva de formação docente bilíngue de abrangência nacional, e que tensões esse processo revelou?

O objetivo é analisar a trajetória de concepção, credenciamento e implementação do curso, entre 2015 e 2018, à luz da função social atribuída à UAB, identificando as decisões de desenho que dependeram da arquitetura do Sistema e explicitando as tensões entre o planejado e o realizado.

A relevância do exercício é dupla. Para o campo da educação de surdos, o caso documenta a primeira licenciatura brasileira em perspectiva bilíngue ofertada em rede nacional para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme consulta ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), iniciativa que complementa o pioneiro curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), voltado aos anos finais e ao Ensino Médio (QUADROS; STUMPF, 2009). Para o campo das políticas de educação superior a distância (EaD), o caso oferece um teste severo à tese da democratização: se a UAB sustenta uma oferta cuja língua de instrução não é a língua majoritária do país, sua função social vai além da redução de distâncias geográficas.

Os autores ocuparam as funções de Coordenador UAB e Coordenador Adjunto UAB do INES no período analisado, assinaram o Plano de Trabalho encaminhado à DED/CAPES em 2017 (INES, 2017) e organizaram o livro Pedagogia Bilíngue (GALASSO; TEIXEIRA, 2019), aqui utilizado como fonte. Trata-se de análise conduzida a partir de dentro, cujas implicações metodológicas são tratadas na seção 3.

2. A UAB e o direito à educação superior: dois debates que precisam se encontrar

2.1. Democratização, interiorização e os limites do argumento territorial

A literatura sobre o Sistema UAB consolidou uma leitura predominante: trata-se de política de democratização do acesso à educação superior pública, orientada à interiorização da oferta e à redução das desigualdades regionais (HERNANDES, 2017). Essa leitura encontra respaldo no texto normativo, que vincula o Sistema à ampliação do acesso e à redução das desigualdades entre as regiões (BRASIL, 2006), compromisso reiterado no Termo de Adesão firmado pelas instituições públicas de ensino superior (CAPES, 2017).

A leitura celebratória, contudo, foi problematizada desde cedo. Medeiros (2011) formulou a pergunta que ainda organiza o debate: a UAB seria política de democratização e inclusão social, ou resposta de baixo custo à pressão por vagas? Arruda (2018) associa o financiamento por bolsas ao enfraquecimento da EaD pública; Ferreira e Carneiro (2015) apontam a não institucionalização, pela qual os cursos existem na universidade sem pertencer inteiramente a ela, sustentados por vínculos precários e cronogramas descontínuos; e Martins (2018) mostra que a capilaridade celebrada repousa sobre polos de frágil estabilidade institucional.

Há, nesse debate, um pressuposto raramente examinado. A desigualdade que a UAB se propõe a enfrentar é quase sempre descrita em termos territoriais e econômicos: quem está longe, quem não pode se deslocar, quem trabalha. A barreira linguística não aparece. Um estudante que reside a cem metros de uma universidade federal e não compartilha a língua de instrução dessa universidade está tão excluído quanto quem mora a quatrocentos quilômetros do campus mais próximo. Barreto (2010) já advertia contra a redução da formação docente a distância a um problema de escala. O caso aqui analisado sugere que a escala, quando articulada a competência pedagógica específica, produz algo qualitativamente distinto da mera ampliação de vagas.

2.2. Educação bilíngue de surdos: um direito com marco legal e sem dispositivo

O reconhecimento da Libras (BRASIL, 2002) e sua regulamentação (BRASIL, 2005) instauraram no Brasil o que Quadros (2006) descreve como campo de negociações de

política linguística, no qual o estatuto da língua de sinais é permanentemente disputado entre projetos educacionais concorrentes. Fernandes e Moreira (2014) evidenciam a tensão persistente entre um modelo de inclusão que aloca o estudante surdo em classe comum com intérprete e um modelo bilíngue que assume a Libras como língua de instrução. Dorziat (2015) mostra que a primeira alternativa, adotada sem mediação pedagógica qualificada, converte presença física em ausência pedagógica, e Lacerda (2006) documenta os limites de uma inclusão que não compartilha a língua.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e, sobretudo, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases, consolidaram normativamente esse debate (BRASIL, 2021). Stumpf e Quadros (2025), em balanço dos vinte anos do Decreto nº 5.626, apontam o gargalo persistente: a formação de professores. A norma multiplicou a demanda por pedagogos bilíngues, ao passo que a única formação superior dedicada a formá-los para a Educação Infantil e os anos iniciais permanecia, até 2018, restrita à oferta presencial do INES.

O INES não chegou a esse problema sem história. Lopes e Freitas (2016) reconstituem a construção do projeto bilíngue na instituição já nos anos 1990, e Bentes e Hayashi (2016) analisam criticamente sua trajetória, de escola-modelo do século XIX a centro de referência nacional. O que faltava não era acúmulo pedagógico, mas alcance. O Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011) nomeou explicitamente essa lacuna, e o INES assumiu, por convite do Ministério da Educação (MEC), a responsabilidade de implementar o curso (GALASSO; TEIXEIRA, 2019).

2.3. Equidade como chave de leitura

Azevedo (2013) distingue com precisão igualdade e equidade: tratar como iguais sujeitos em condições desiguais reproduz a desigualdade que se pretende combater. Uma oferta de Pedagogia a distância genérica, ainda que gratuita e capilarizada, não atende o estudante surdo, porque o obstáculo não é a distância, é a língua. A destinação de metade das vagas a estudantes surdos e a adoção da Libras como língua de instrução não constituem privilégio: são a condição mínima para que o acesso formal se converta em permanência real, no sentido discutido por Martins e Napolitano (2017).

Essa leitura ganha densidade quando se observa que a educação superior brasileira permanece marcada por desigualdades de acesso profundamente enraizadas (BERTOLIN; FIOREZE; BARÃO, 2024). A articulação entre o INES e a UAB deve ser interpretada nesse quadro: não como soma de duas ofertas, mas como acoplamento entre uma competência linguística concentrada e uma malha territorial distribuída.

3. Percurso metodológico

Este capítulo adota abordagem qualitativa e se organiza como estudo de caso único de natureza documental, com finalidade descritivo-analítica. A opção pela abordagem qualitativa decorre do objeto: trata-se de compreender como decisões institucionais foram tomadas, justificadas e reformuladas ao longo de um processo, o que exige a interpretação de sentidos registrados em documentos, e não a mensuração de variáveis.

Cabe explicitar o que significa tratar o objeto como caso único. Na formulação de Yin (2015), o estudo de caso investiga em profundidade um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, quando os limites entre ambos não são evidentes; e o desenho de caso único justifica-se quando o caso é singular no universo considerado e quando é revelador, isto é, quando o pesquisador acessa uma situação até então indisponível à investigação. As duas condições se aplicam: o curso é a primeira licenciatura brasileira em Pedagogia na perspectiva bilíngue ofertada em rede nacional, e sua documentação de implementação, que raramente sobrevive ao encerramento dos projetos, encontra-se preservada. A escolha não decorre da impossibilidade de comparação, pois o Letras Libras da UFSC oferece termo de contraste, mas da oportunidade de examinar em detalhe um processo raramente registrado.

A contribuição científica desse desenho é analítica, e não estatística. O caso único não autoriza generalização para uma população de cursos, mas permite a generalização analítica descrita por Yin (2015): o confronto entre as evidências documentais e as proposições teóricas da seção anterior possibilita corroborá-las, refiná-las ou contestá-las. O caso permite examinar se a leitura da UAB como democratização territorial (HERNANDES, 2017), as críticas à não institucionalização e ao financiamento por bolsas (FERREIRA; CARNEIRO, 2015; ARRUDA, 2018; MARTINS, 2018) e a distinção entre igualdade e equidade (AZEVEDO, 2013) se sustentam diante de uma oferta cuja língua de instrução não é a língua majoritária do país. É essa operação, e não a representatividade amostral, que confere valor científico ao caso.

O corpus reúne duas fontes primárias produzidas no curso da própria implementação. A primeira é o Plano de Trabalho de 2017, encaminhado pelo INES à DED/CAPES, assinado pelo Diretor-Geral e pelos coordenadores UAB, que registra metas, quadro de polos e cronogramas de execução e de desembolso (INES, 2017). A segunda é o livro Pedagogia Bilíngue (GALASSO; TEIXEIRA, 2019), que reúne os relatos técnicos das equipes e traz, em anexo, o plano do projeto com premissas e restrições. Soma-se, como referência normativa, o modelo de Termo de Adesão ao Sistema UAB (CAPES, 2017).

Como fontes de triangulação, utilizam-se as publicações revisadas por pares derivadas da experiência (MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017; GALASSO et al., 2018; TEIXEIRA; GALASSO, 2020).

O instrumento de tratamento do corpus foi uma matriz de análise documental, construída antes da leitura sistemática e aplicada de modo uniforme a cada documento. A matriz operacionaliza as etapas que Cellard (2008) atribui à análise documental: a crítica externa, relativa à autoria, à data e à finalidade de produção; a crítica interna, relativa ao que o documento afirma e ao que silencia; e a interpretação articulada ao quadro teórico. Suas dimensões derivam da fundamentação da seção 2 e da pergunta de pesquisa, e não de indução a partir do material. Cada evidência foi registrada com transcrição literal, fonte, data e remissão à seção de resultados, o que assegura a rastreabilidade das afirmações do capítulo. O Quadro 1 apresenta a matriz.

Quadro 1 - Matriz de análise documental: dimensões, questões orientadoras, fontes e correspondência com as seções de resultados

Dimensão de análise	Questões orientadoras	Fontes mobilizadas	Seção
1 Trajetória institucional e reformulações	Que marcos, atos de credenciamento e redimensionamentos de polos e vagas o processo registra?	INES (2017); Galasso e Teixeira (2019)	4.1
2 Configuração da malha territorial	Que instituições compõem a rede e sob que critérios os polos foram selecionados?	Galasso e Teixeira (2019); Termo de Adesão (CAPES, 2017)	4.2
3 Dispositivos da UAB mobilizados	Que dispositivos do Sistema condicionaram as decisões de desenho?	INES (2017); Galasso e Teixeira (2019); Galasso et al. (2018)	4.3
4 Indicadores de alcance e de qualidade	Que evidências datadas atestam alcance, acesso e avaliação externa?	Brasil (2016a, 2016b, 2017); Galasso e Teixeira (2019)	4.4
5 Decisões de desenho pedagógico	Que concepção de ambiente virtual e de mediação foi adotada?	Machado, Teixeira e Galasso (2017); Teixeira e Galasso (2020); Goes e Santarosa (2017)	4.5
6 Restrições e fragilidades declaradas	Que limites a própria equipe consignou à época?	Galasso e Teixeira (2019), premissas e restrições	4.1, 4.3 e 5

Fonte: elaborado pelos autores.

A aplicação da matriz seguiu três movimentos. Primeiro, cada documento foi lido integralmente e fichado segundo as seis dimensões, com transcrição literal dos trechos pertinentes. Segundo, os registros de uma mesma dimensão foram confrontados entre si, o que tornou visíveis as divergências entre documentos, tomadas como evidência de reformulação do projeto, e não como erro de fonte. Terceiro, cada dimensão foi cotejada com as proposições teóricas correspondentes, e esse cotejo organiza a seção 4.

Cabe registrar duas limitações. A primeira decorre da posição dos autores, que coordenaram o projeto e organizaram a principal fonte primária, o que introduz risco de circularidade e de leitura complacente. Esse risco foi mitigado por três procedimentos: restrição das afirmações ao que se encontra registrado em documento datado, incorporação deliberada das restrições consignadas pela própria equipe à época e explicitação

das divergências entre documentos. A segunda é temporal: o recorte se encerra na implantação da primeira turma, em 2018, e não alcança resultados de conclusão, evasão ou inserção profissional dos egressos.

4. Do projeto à rede: resultados e discussão

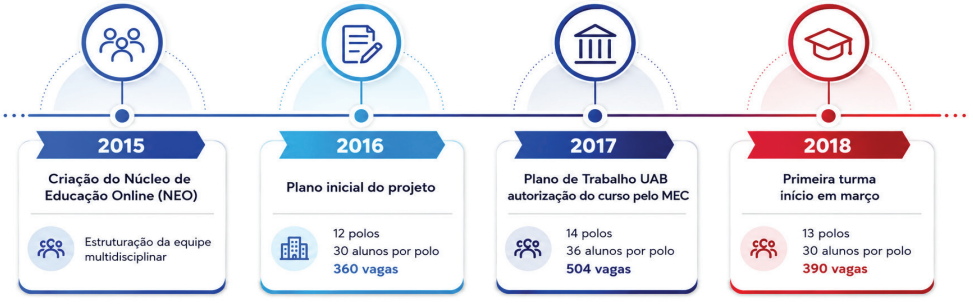
Os resultados seguem a ordem das dimensões da matriz (Quadro 1). Cada subseção reúne as evidências de uma dimensão, explicita as divergências entre fontes e encerra com a leitura analítica que o cotejo com a fundamentação autoriza. A dimensão 6 atravessa as subseções 4.1 e 4.3 e é retomada nas considerações finais.

4.1. O percurso institucional e suas reformulações

O curso não nasceu pronto. Em 2015, o INES criou o Núcleo de Educação Online (NEO) para desenvolver a licenciatura em Pedagogia na abordagem bilíngue e na modalidade a distância (INES, 2017). O plano inicial previa doze polos, com trinta estudantes cada, totalizando 360 vagas, e início no segundo semestre de 2016 (GALASSO; TEIXEIRA, 2019). O Plano de Trabalho de 2017 ampliou a proposta para quatorze polos, com trinta e seis estudantes cada, perfazendo 504 vagas, e deslocou o início para o primeiro semestre de 2018 (INES, 2017). A oferta efetiva consolidou treze polos, com trinta estudantes cada e 390 vagas.

A Figura 1 sintetiza esse percurso e torna visível o que os números isolados escondem: entre a criação do NEO e a primeira turma, o projeto foi redimensionado duas vezes.

Figura 1 - Linha do tempo da construção do curso on-line de Pedagogia Bilíngue do INES (2015-2018)



Fonte: elaborado pelos autores com base em INES (2017) e Galasso e Teixeira (2019).

Descrição da figura: linha do tempo com quatro marcos - criação do NEO (2015); plano inicial, com doze polos e 360 vagas (2016); Plano de Trabalho à DED/CAPES e autorização do curso pelo MEC, com quatorze polos e 504 vagas (2017); início da oferta (março de 2018).

O intervalo não é anedótico: expressa o problema de institucionalização diagnosticado por Ferreira e Carneiro (2015). A oferta dependia de um encadeamento de

atos que a instituição proponente não controlava, do credenciamento institucional para educação a distância, ato do MEC apoiado em avaliação in loco de comissão designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), à vinculação do curso à UAB para obtenção das bolsas. O próprio plano do projeto registra que a contratação por licitação levava em média três meses e que a estrutura de rede do Instituto era precária, agravada por ser tombado o prédio destinado à educação a distância (GALASSO; TEIXEIRA, 2019).

4.2. A malha construída

A oferta consolidada em março de 2018 alcançou treze polos de apoio presencial nas cinco macrorregiões, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Instituições sede e polos de apoio presencial do curso on-line de Pedagogia Bilíngue do INES, por macrorregião (2018)

Macrorregião	Instituição-polo	UF
Norte	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	AM
Norte	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	PA
Nordeste	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE
Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA
Nordeste	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	MS
Centro-Oeste	Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Aparecida de Goiânia	GO
Sudeste	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos	SP
Sudeste	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	MG
Sudeste	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sede	RJ
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS
Sul	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR
Sul	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Palhoça Bilíngue	SC

Fonte: elaborado pelos autores com base em Galasso e Teixeira (2019). A unidade federativa corresponde à sede de cada instituição.

O quadro evidencia dois aspectos que costumam passar despercebidos. O primeiro é a diversidade de natureza jurídica das instituições parceiras: nove universidades federais, uma universidade estadual, dois institutos federais e a sede do próprio INES, autarquia federal vinculada ao MEC. A fonte descreve o conjunto como dez universidades e três institutos federais, contagem que absorve o INES entre os institutos; a discriminação aqui adotada segue a natureza jurídica efetiva de cada instituição. Essa heterogeneidade expressa a plasticidade da arquitetura da UAB. O segundo é que a seleção dos polos obedeceu a cinco critérios explícitos, entre os quais a demanda docente estimada a partir das matrículas de estudantes surdos na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a experiência prévia da instituição com educação a distância e,

decisivamente, a experiência do coordenador de polo com ensino e pesquisa na área da surdez (GALASSO; TEIXEIRA, 2019).

Esse último critério merece ênfase: o polo não foi tratado como infraestrutura neutra, mas como nó de competência linguística e pedagógica. A crítica de Martins (2018) à fragilidade institucional dos polos permanece pertinente; o caso mostra, porém, que quando a seleção incorpora competência específica, a unidade passa a ser condição de qualidade da oferta.

4.3. O que a UAB tornou possível

Três dispositivos do Sistema UAB foram determinantes. O primeiro é o financiamento. O Plano de Trabalho previu desembolso de R$ 2.524.734,50 para o período de outubro de 2017 a outubro de 2021, com R$ 124.734,50 em 2017 e R$ 600.000,00 em cada um dos quatro anos seguintes (INES, 2017). Mais relevante que o montante é sua natureza: recursos descentralizados, plurianuais e vinculados a metas, em contraste com a oscilação da fonte anterior, pois o plano do projeto registra que a verba do Plano Viver sem Limite teve alocação de 24,9 milhões de reais em 2014, com baixo empenho, e repasse de 900 mil reais em 2015 (GALASSO; TEIXEIRA, 2019). A previsibilidade foi, nesse contexto, mais valiosa do que o volume.

O segundo é o regime de bolsas, que viabilizou a formação da equipe de mediação. Dois processos seletivos foram conduzidos no âmbito da UAB e da CAPES: o Edital nº 5/2018, que previa 98 vagas e resultou no preenchimento de 148 postos de professor mediador (tutor) presencial e virtual, e o Edital nº 15/2018, destinado a vagas ociosas e cadastro de reserva, que selecionou outros 72 profissionais (GALASSO; TEIXEIRA, 2019). Em poucos meses, quase uma centena e meia de mediadores bilíngues foi incorporada, e um segundo edital já se fez necessário no primeiro ano de oferta. Nenhuma instituição isolada teria constituído esse corpo docente com recursos próprios no mesmo intervalo.

Esse mesmo dispositivo encerra, contudo, a principal fragilidade do arranjo, e a necessidade de um segundo edital em menos de um ano é a primeira evidência dela. O plano do projeto registra que o valor da bolsa de tutoria, cerca de setecentos e trinta reais, era insuficiente para atrair e reter profissionais qualificados, com risco explícito de alta rotatividade (GALASSO; TEIXEIRA, 2019). É a tensão que Arruda (2018) identifica no cerne do modelo: a mesma engenharia que permite escalar rapidamente é a que precariza o vínculo. Na educação bilíngue a consequência é agravada, porque o mediador precisa reunir formação pedagógica e fluência em Libras, combinação escassa e cuja substituição não é trivial (SANTOS, 2015).

O terceiro dispositivo é o compromisso com a abertura dos materiais. O Plano de Trabalho define como objeto, além da oferta do curso, o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues abertos para compartilhamento no repositório institucional da UAB

(INES, 2017). Esse compromisso convergiu com o Repositório Digital Huet, lançado em novembro de 2017, quatro meses antes do início do curso, que reunia à época da publicação do livro mais de 500 objetos e registrava mais de dois milhões de acessos (GALASSO; TEIXEIRA, 2019). A arquitetura adotada não destinava os objetos ao consumo interno de uma única oferta, mas a um acervo já em circulação pública, com efeito que extrapola a primeira turma. O fluxo de produção desses materiais encontra-se detalhado em Galasso et al. (2018).

4.4. Evidências de alcance e de qualidade

Os indicadores disponíveis para o momento da implantação convergem. O curso passou por três avaliações do MEC e obteve nota 4 na autorização do curso, nota 5 no credenciamento de polo de apoio presencial e nota 4 no credenciamento institucional para oferta de educação a distância, em escala de 1 a 5 (BRASIL, 2016a, 2016b, 2017). O processo seletivo, com aproveitamento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de um dos três anos anteriores, atraiu mais de cinco mil candidatos para 390 vagas. A viabilidade desse ingresso dependeu de decisão externa ao curso: em 2017, o Inep aplicou pela primeira vez a videoprova traduzida em Libras no Enem.

Metade das vagas foi reservada a estudantes surdos, por decisão de política institucional do INES, medida que traduz operacionalmente a distinção entre igualdade e equidade formulada por Azevedo (2013): a reserva não confere vantagem, corrige a assimetria de partida.

O reconhecimento externo veio em seguida. Em dezembro de 2017, o projeto conquistou o primeiro lugar na categoria Educação Híbrida e o primeiro lugar geral do Reimagine Education, premiação da consultoria Quacquarelli Symonds (QS) que reuniu mais de mil projetos de setenta e três países, a primeira vez que uma instituição brasileira alcançou o primeiro lugar geral. No mesmo ano, foi indicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como único representante brasileiro ao King Hamad Bin Isa Al-Khalifa Prize for the Use of ICTs in Education (GALASSO; TEIXEIRA, 2019). Mais relevante é o efeito sobre o acesso: a formação de pedagogos bilíngues passou a estar disponível, gratuitamente, em treze cidades das cinco macrorregiões.

4.5. A escolha pedagógica que a rede permitiu

Um último resultado, de natureza pedagógica, depende diretamente da arquitetura da oferta. A equipe não replicou o desenho didático predominante na educação a distância tradicional e adotou perspectiva de educação on-line na qual a Libras é língua de instrução em todos os níveis do ambiente virtual, e não recurso de acessibilidade sobreposto a conteúdo concebido em português (MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO,

2017; TEIXEIRA; GALASSO, 2020). Como observam Goes e Santarosa (2017) a propósito do Letras Libras, a acessibilidade de um ambiente virtual para estudantes surdos não se resolve por adição de janelas de tradução, mas por concepção. A distribuição em treze polos, com encontros presenciais e mediação local, permitiu sustentar essa concepção. A rede da UAB não foi, assim, apenas meio de distribuição: foi parte do desenho pedagógico.

5. Considerações finais

Vinte anos após sua criação, a UAB é habitualmente avaliada por indicadores de expansão: polos, instituições parceiras, vagas ofertadas, municípios alcançados. São indicadores necessários e insuficientes. O caso analisado sugere um critério complementar de avaliação do valor social do Sistema: sua capacidade de tornar viável aquilo que, sem ele, permaneceria juridicamente devido e praticamente inacessível para a maior parte do território.

Esse é o argumento central deste capítulo. Entre 2002 e 2018, o Brasil dispunha de um direito linguístico reconhecido em lei e reafirmado por um plano nacional, mas a única formação superior dedicada a habilitar professores para efetivá-lo na Educação Infantil e nos anos iniciais era presencial e concentrada em uma cidade. O encontro entre a competência acumulada do INES e a malha territorial da UAB, formalizado no Plano de Trabalho de 2017 e materializado na oferta de março de 2018, converteu norma em oferta pública de alcance nacional.

O cotejo entre as dimensões da matriz e as proposições da fundamentação produz quatro resultados analíticos. A leitura da UAB como política de democratização territorial (HERNANDES, 2017) mostra-se necessária, porém insuficiente: não descreve o que ocorre quando a barreira ao acesso é linguística, e por isso precisa ser ampliada, não substituída. A crítica à fragilidade institucional dos polos (MARTINS, 2018) confirma-se e se relativiza: os polos permaneceram unidades de vínculo frágil, mas a incorporação de competência específica aos critérios de seleção converteu-os, neste caso, em condição de qualidade. A crítica ao financiamento por bolsas e à não institucionalização (ARRUDA, 2018; FERREIRA; CARNEIRO, 2015) confirma-se sem atenuantes, com agravante próprio: o perfil exigido é escasso e sua reposição não é trivial. A distinção entre igualdade e equidade (AZEVEDO, 2013) encontra tradução operacional precisa na reserva de metade das vagas e na adoção da Libras como língua de instrução.

Três contribuições decorrem da análise. A primeira é conceitual e tem o estatuto de generalização analítica, e não estatística: a função social da UAB não se esgota na redução de distâncias geográficas, pois a mesma arquitetura serve à remoção de barreiras linguísticas de acesso. Essa ampliação da noção de acesso alcança também a educação escolar indígena, a educação quilombola e demais contextos em que a língua de instrução não coincide com a língua da comunidade.

A segunda é operacional e se dirige aos coordenadores UAB de instituições públicas. O polo pode ser mais do que infraestrutura de proximidade: quando a chamada de seleção inclui, entre os critérios pontuados, a competência específica exigida pelo curso, a unidade se converte em condição de qualidade da oferta. Um edital que pretenda replicar esse desenho precisa transformar tais critérios em itens verificáveis: currículo do coordenador indicado, registro de projetos ou disciplinas na área e comprovação de vínculo com a comunidade linguística atendida. Sem isso, a exigência permanece declaração de intenção.

A terceira contribuição é crítica: a mesma engenharia que viabilizou a formação acelerada do corpo de mediadores bilíngues introduz o risco de rotatividade, registrado pela própria equipe à época e evidenciado pela necessidade de um segundo edital ainda no primeiro ano de oferta. Em ofertas que dependem de perfis profissionais escassos, o custo da substituição não é apenas administrativo: é pedagógico e linguístico.

Registre-se, por fim, o dado mais simples deste capítulo. Em março de 2018, trezentos e noventa estudantes, com metade das vagas reservada a candidatos surdos, iniciaram uma licenciatura em Pedagogia cuja língua de instrução é a Libras, em treze cidades das cinco macrorregiões. Até então, essa formação existia em uma única cidade do país. Levar uma língua minoritária à condição de língua de instrução em uma rede nacional de educação superior pública é uma definição bastante precisa de valor social.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 823-842, 2018. DOI: 10.5902/1984644432607.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. DOI: 10.1590/S1414-40772013000100008.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400013.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216744.

BERTOLIN, Julio; FIOREZE, Cristina; BARÃO, Fábio Roberto. Educação superior e desigualdade educacional no Brasil. **Horizontes**, Itatiba, v. 42, n. 1, e023133, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1688.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC)**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://emec.mec.gov.br. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de avaliação**: autorização de curso de Pedagogia na modalidade a distância vinculada ao credenciamento institucional - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Avaliação n. 123689. Protocolo n. 201415953. Brasília, DF: Inep, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de avaliação**: credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Polo INES/IFG - Aparecida de Goiânia (GO). Avaliação n. 123691. Protocolo n. 201415954. Brasília, DF: Inep, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de avaliação**: credenciamento institucional para oferta

da modalidade de educação a distância - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Avaliação n. 123690. Protocolo n. 201415954. Brasília, DF: Inep, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Termo de Adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil**: modelo (Anexo I). Brasília, DF: CAPES, 2017.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015. DOI: 10.5902/1984686X14961.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, 2015. DOI: 10.4013/edu.2015.192.07.

GALASSO, Bruno José Betti; LOPEZ, Monica Raquel de Souza; SEVERINO, Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 59-72, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000100006.

GALASSO, Bruno José Betti; TEIXEIRA, Dirceu Esdras (org.) [publicado como GALASSO, Bruno; ESDRAS, Dirceu]. **Pedagogia bilíngue**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2019. 304 p. ISBN 978-85-63240-11-8. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/todas-as-publicacoes/pedagogia-bilingue-galasso-esdras.pdf. Acesso em: 31 jul. 2026.

GOES, Camila Guedes Guerra; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Acessibilidade para alunos surdos no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Letras/Libras/UFSC, em polos do Rio Grande do Sul. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/1982-1654.63701.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017. DOI: 10.1590/S0104-40362017002500777.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Plano de Trabalho 2017**: oferta de curso no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, modalidade de educação a distância. Rio de Janeiro: INES, 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200004.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 372-386, 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/374713703.

MACHADO, Erica Esch; TEIXEIRA, Dirceu Esdras; GALASSO, Bruno José Betti. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 21-36, 2017. DOI: 10.1590/S1413-65382317000100003.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-3, p. 107-126, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51043.

MARTINS, Tânia Barbosa. A Política de Institucionalização de Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 273-289, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n45.7887.

MEDEIROS, Simone. Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma política de democratização e inclusão social da educação superior no país? **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 7, n. 2, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i10.1139.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200003.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.984.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. A implementação do serviço de tradução e interpretação de Libras-Português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 113-148, 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p113.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. 20 anos do Decreto 5.626: conquistas e desafios. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 26-38, 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.2.26-38.

TEIXEIRA, Dirceu Esdras; GALASSO, Bruno José Betti [publicado como ESDRAS, Dirceu; GALASSO, Bruno]. A Educação de Surdos em Paralaxe: o desenvolvimento de um modelo colaborativo de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2020. DOI: 10.17143/rbaad.v19i1.427.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Paulo, v. 19, n. 1, 2020. DOI: 10.17143/rbaad.v19i1.427.

3. A Universidade Aberta do Brasil como instrumento de efetivação do direito fundamental à educação superior

Dione Antonio de Castro Reis[59]
Marly Abrão Araujo[60]
Rosemary dos Santos Remígio[61]
Lília Silva Maia[62]
Margarida Mendes de Melo Ataide[63]

Resumo

O presente artigo analisa a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como instrumento que busca a efetivação do direito fundamental à educação superior, examinando sua relevância para a democratização do acesso ao ensino público no contexto brasileiro. Partindo da compreensão da educação como direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988 e condição indispensável para a promoção da cidadania, da igualdade e do desenvolvimento nacional, o estudo investiga o papel desempenhado pela UAB na ampliação das oportunidades educacionais, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos e para grupos historicamente excluídos do ensino superior. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, com análise da legislação, da doutrina e de documentos oficiais relacionados à política pública da educação a distância no Brasil. Os resultados evidenciam que a UAB representa importante mecanismo de interiorização da educação superior pública, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a concretização do princípio da igualdade de oportunidades. Contudo, também são identificados desafios relacionados ao financiamento, à infraestrutura tecnológica, à inclusão digital, à permanência estudantil e ao fortalecimento institucional da política pública. Conclui-se que a Universidade Aberta do Brasil constitui relevante instrumento

[59] Professora efetiva da rede municipal de ensino no município de Formosa-GO, pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional -UCB/RJ,e atua na Coordenação do Polo de Apoio Presencial de Formosa e vice--presidente do Fórum Estadual de Coordenadores de Polos UAB de Goiás- FECOUAB.

[60] Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB, 2021). Professora da rede municipal de ensino, coordenadora do Polo UAB de Santo Antônio do Descoberto-GO e presidente do Fórum Estadual de Coordenadores de Polos UAB de Goiás.

[61] Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual de Goiás, Brasil (2006) Professora e coordenadora do Polo de Ensino a Distância Vila Boa de Goiás.

[62] Professora efetiva da rede municipal de Formosa/GO, atua como auxiliar de biblioteca no Polo UAB desde 2014.Graduada em Letra-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação Infantil: Prática na Sala de Aula (2019).

[63] Professora efetiva da rede municipal de Formosa/GO. Lotada no Polo UAB na função de secretária desde 2008. Graduada em Letras- Inglês pelas Faculdades IESGO - 2004, pós-graduada em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás/UFG (2011).

de concretização do direito à educação superior, demandando investimentos contínuos e aperfeiçoamentos normativos e administrativos para ampliar sua efetividade e assegurar educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação a Distância. Direito à Educação Superior.

Introdução

A educação ocupa posição central no ordenamento jurídico brasileiro, sendo reconhecida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) como direito social fundamental — o primeiro elencado no artigo 6.º —, condição indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, o acesso à educação superior adquire importância estratégica, tanto para a realização individual dos cidadãos quanto para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Contudo, a efetivação desse direito permanece um desafio histórico em uma nação ainda, por diversas vezes, marcada por profundas desigualdades regionais, sociais e econômicas, que historicamente restringiram o ingresso no ensino superior a uma parcela minoritária e privilegiada da população.

Diante desse contexto, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, representou avanço significativo nas políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior. O sistema foi concebido para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da modalidade de educação a distância (EAD), priorizando a formação de professores da educação básica pública e o atendimento a populações residentes em regiões sem acesso às instituições de ensino superior presenciais (BRASIL, 2006). Sua instituição reflete o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a existência de universidades apenas presenciais não é suficiente para garantir o direito à educação superior a todos os cidadãos. Por conseguinte, dados estatísticos evidenciam a magnitude do desafio em relação ao acesso ao ensino superior público.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo da Educação Superior 2022 registrou que apenas uma parcela da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos frequentava cursos de graduação, percentual significativamente inferior à meta de 33% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024 (INEP, 2023). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que essa taxa é ainda menor nas regiões Norte e Nordeste, historicamente marginalizadas no processo de distribuição das oportunidades educacionais no território nacional (IBGE, 2023). Esse cenário denuncia que o princípio constitucional

da igualdade de oportunidades permanece como projeto que ainda continua longe de um fim, exigindo políticas públicas específicas para sua efetivação.

O presente artigo tem por objetivo analisar a UAB como instrumento de efetivação do direito fundamental à educação superior, examinando seus fundamentos jurídico-constitucionais, sua estrutura institucional, sua contribuição para a democratização do acesso e os desafios que ainda persistem à sua consolidação como política pública. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, com análise da legislação pertinente, da doutrina especializada e de documentos oficiais relacionados à política pública da EaD no Brasil. A estrutura do texto contempla, após esta introdução: a caracterização do sistema UAB; a análise do direito à educação superior sob perspectiva jurídico-constitucional; a discussão sobre o papel da UAB como instrumento de democratização; os desafios à sua consolidação; e as considerações finais.

O sistema UAB: origens, fundamentos e estrutura

A criação da UAB insere-se em um ciclo de expansão das políticas educacionais brasileiras iniciado nos anos 2000, período marcado por iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que visavam ampliar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades educacionais. Para Belloni (2008), a EAD, quando fundamentada pedagógica e institucionalmente, representa uma modalidade capaz de alcançar populações que o ensino presencial convencional não consegue atender, contribuindo para a efetivação dos direitos educacionais de forma abrangente e democrática. A UAB expressou, portanto, a opção do Estado brasileiro por uma estratégia de expansão do ensino superior público que priorizasse o alcance territorial e a inclusão social chegando principalmente aos municípios que historicamente ficaram à margem dessa oportunidade.

Importa destacar que o Decreto n.º 5.800/2006 estabeleceu os fundamentos e as finalidades do sistema UAB: expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior; fomentar o desenvolvimento da EaD no país; e reduzir as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões (BRASIL, 2006). O modelo foi estruturado como um arranjo colaborativo entre a União, os estados, os municípios e as instituições de ensino superior (IPES), sem criar uma nova universidade, mas articulando as já existentes em torno de um projeto comum de democratização. Esse formato institucional inovador distribuiu responsabilidades entre diferentes esferas administrativas, aproveitando as capacidades instaladas em cada nível de governo e reduzindo os custos de implantação do sistema.

Outrossim, a articulação institucional da UAB se organiza em três eixos. As IPES elaboram e ofertam os cursos, garantindo padrão acadêmico equivalente ao das modalidades presenciais. Os estados e municípios disponibilizam a infraestrutura física dos polos de apoio presencial, espaços onde os estudantes realizam atividades presenciais

obrigatórias, avaliações e orientações de estágio. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde a Lei n.º 11.502/2007, coordena e financia o sistema, articulando os repasses e supervisionando a qualidade das ofertas (CAPES, 2020). A rede de polos, atualmente, contar com mais de 1040 unidades distribuídas por todos os estados da federação e pelo Distrito Federal, presentes em municípios que nunca tinham sediado uma instituição de ensino superior.

Importante salientar, os polos de apoio presencial constituem o elemento territorial e social com mais relevância na UAB. Segundo Mill (2010), o polo é o elo entre a instituição ofertante e o estudante local, cumprindo funções que transcendem a logística operacional: é nesse espaço que o estudante encontra suporte técnico, tutoria presencial, acervo bibliográfico e o sentido de pertencimento a uma comunidade acadêmica. O coordenador do polo desempenha papel estratégico como gestor e articulador, mediando a relação entre o estudante, a IFES e a gestão municipal, garantindo as condições necessárias para a realização das atividades presenciais e para a permanência do estudante no curso. Sua atuação é, portanto, determinante para a qualidade e a efetividade do sistema como um todo.

Vale mencionar ainda que, a formação de professores da educação básica pública constitui a prioridade central e a dimensão mais expressiva do sistema UAB. Historicamente, o Brasil enfrentou o problema da ausência de formação em nível superior para docentes que atuavam na rede pública, especialmente nos municípios do interior, em desacordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A UAB tornou possível que professores em exercício cursassem licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física, Química e outras áreas, obtendo formação equivalente à dos cursos presenciais e contribuindo diretamente para a qualificação da educação básica pública em todo o território nacional (INEP, 2023).

O direito à educação superior: perspectiva jurídico-constitucional

A educação é consagrada no ordenamento jurídico brasileiro como direito social de natureza fundamental. O artigo 6.º da CF/88 elenca-a como o primeiro dos direitos sociais, e o artigo 205 estabelece com precisão a amplitude da garantia constitucional, nos seguintes termos:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

O dispositivo constitucional impõe ao Estado uma obrigação positiva e progressiva: não basta reconhecer o direito formalmente; é necessário criar as condições materiais

concretas para a sua efetivação. O artigo 208, inciso V, da CF/88 reforça esse dever ao assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). No plano internacional, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, afirma que toda pessoa tem direito à instrução e que o acesso aos estudos superiores deve ser igual para todos em função dos méritos, sem discriminação de qualquer natureza (ONU, 1948). O Brasil, como signatário desse e de outros tratados internacionais de direitos humanos, assume compromissos que reforçam e complementam as garantias constitucionais.

A LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentou o texto constitucional e organizou a educação superior como parte integrante do sistema educacional brasileiro, definindo seus objetivos, princípios e a estrutura das diferentes modalidades de oferta (BRASIL, 1996). De particular relevância para o objeto do presente artigo é o reconhecimento da EAD como modalidade legítima e equivalente ao ensino presencial, o que conferiu base legal fundamental para a expansão e institucionalização de sistemas como a UAB. A LDB também estabeleceu a obrigatoriedade de formação superior para os docentes da educação básica, criando a demanda estrutural que a UAB viria a atender prioritariamente. Nesse contexto, a educação a distância passou a constituir uma importante estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para populações residentes em municípios e regiões onde a oferta presencial de instituições públicas é limitada ou inexistente.

Alinhando a essa perspectiva, o PNE 2014–2024, instituído pela Lei n. º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu metas quantitativas e qualitativas para a educação superior, prevendo a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, com prioridade para o setor público (BRASIL, 2014). A consecução dessas metas depende, em grande medida, de políticas que ampliem o acesso ao ensino superior em regiões interioranas e junto a populações que não dispõem de condições financeiras ou de mobilidade para ingressar em cursos presenciais. Diante do exposto, a UAB não é apenas uma política educacional complementar, mas um instrumento indispensável para o cumprimento das obrigações constitucionais e dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no PNE.

Defende-se que a distância entre o direito formalmente garantido e o acesso real à educação superior revela a necessidade de políticas específicas de efetivação. Dados do IBGE (2023) demonstram que nas regiões Norte e Nordeste as taxas de frequência ao ensino superior são significativamente inferiores à média nacional, reflexo de uma distribuição historicamente desigual das instituições de ensino superior no território. Para Freire (1996), a educação é um ato político e ético de afirmação da humanidade: negar o acesso ao ensino superior a determinados grupos sociais equivale a negar-lhes a possibilidade de produzir e acessar o conhecimento sistematizado, perpetuando relações de dominação e exclusão. A UAB, ao alcançar onde o Estado historicamente não chegou, realiza uma forma

de reparação histórica e concretiza o direito à educação para aqueles que mais dependem das políticas públicas para acessar o ensino superior. Quando esse aluno conclui sua graduação, não é apenas ele que se transforma. Transformam-se sua família, suas perspectivas profissionais e, muitas vezes, toda a comunidade ao seu redor. Dessa forma, a presença da UAB nos municípios ultrapassa a oferta de cursos superiores, constituindo-se como uma política pública de inclusão, interiorização e transformação social. Ao possibilitar que cidadãos tenham acesso à formação superior pública e gratuita sem precisar abandonar seu território, a UAB contribui para ampliar oportunidades, fortalecer a qualificação profissional e promover o desenvolvimento social e econômico local, reafirmando a educação superior como um direito e como instrumento de transformação da realidade.

A UAB como instrumento de democratização e seu valor social

Comprova-se que a democratização do ensino superior no Brasil é processo ainda inacabado, marcado por avanços e recuos em que políticas afirmativas e expansionistas frequentemente esbarram em estruturas de desigualdade profundamente enraizadas. A UAB ocupa posição singular nesse processo: ao combinar o alcance da EAD com a credibilidade das IPES e o financiamento público e gratuito, ela cria condições inéditas de acesso para populações historicamente excluídas do ensino superior. O valor social da UAB manifesta-se em pelo menos quatro dimensões interdependentes: territorial, econômica, temporal e cultural, que se articulam para transformar o perfil de acesso ao ensino superior no país.

A dimensão territorial é a mais imediatamente visível. Ao distribuir polos em municípios de pequeno e médio porte em todas as regiões, a UAB leva a universidade pública até onde ela nunca esteve, quebrando a lógica de concentração metropolitana do ensino superior. Segundo dados do INEP (2023), cursos a distância de instituições públicas federais alcançaram municípios que nunca tinham sediado uma instituição de ensino superior, alterando de forma estrutural o mapa educacional do país. A CAPES (2020) destaca que os estudantes da UAB pertencem, em sua maioria, a estratos socioeconômicos que não seriam atendidos pelo ensino superior presencial público, dada a barreira geográfica e financeira que separa esses cidadãos das instituições convencionais.

A dimensão econômica e temporal do valor social da UAB é igualmente relevante. Ao eliminar os custos de deslocamento e moradia, a política torna o ensino superior financeiramente acessível a trabalhadores com renda limitada. A flexibilidade dos modelos assíncronos da EaD permite que o estudante organize seus horários em compatibilidade com obrigações profissionais e familiares. Pimentel e Carvalho (2020) argumentam que os princípios da educação online, quando bem implementados, potencializam a capacidade de atender a diversidades de situações de vida e aprendizagem, tornando o ensino superior acessível a trabalhadores em turnos irregulares, mães de crianças pequenas e pessoas residentes em localidades sem transporte público adequado.

A dimensão social e cultural do valor da UAB relaciona-se diretamente com seu impacto sobre a formação docente. Ao qualificar os professores que atuam junto às populações mais vulneráveis, a UAB produz um efeito multiplicador que transcende o indivíduo formado: o docente que conclui sua licenciatura pela UAB transforma sua prática pedagógica, eleva a qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens de sua comunidade e fortalece o vínculo entre conhecimento científico e realidade local (MILL, 2010). Nesse sentido, a UAB é, simultaneamente, uma política de educação superior e uma política de melhoria da qualidade da educação básica pública, com impactos que se estendem para gerações futuras.

Não obstante seu inegável valor social, a UAB não está isenta de tensões e contradições. Zuin (2006) alerta para os riscos de uma EAD que se torne "educação distante": sistemas em que a mediação tecnológica substitui, em vez de potencializar, as relações pedagógicas, gerando isolamento do estudante e superficialidade formativa. Esse alerta, longe de invalidar a modalidade, ressalta a responsabilidade dos gestores, tutores, professores formadores e coordenadores de polo em garantir que a EaD seja, de fato, uma experiência educativa de qualidade. Para Belloni (2008), a EaD bem estruturada exige planejamento criterioso, suporte institucional robusto e mediação pedagógica qualificada — condições que devem ser permanentemente asseguradas pelo sistema UAB. Dessa forma, a expansão da educação superior por meio da UAB deve estar necessariamente acompanhada do compromisso com a qualidade da formação, com o acolhimento e acompanhamento dos estudantes e com o fortalecimento das estruturas dos polos.

Esse compromisso com a democratização do acesso também implica reconhecer as diferentes realidades sociais que atravessam a trajetória dos estudantes, entre elas as desigualdades de gênero. A perspectiva de gênero adiciona outra dimensão relevante ao valor social da UAB. Dados do Censo da Educação Superior demonstram que as mulheres representam a maioria das matrículas nos cursos a distância públicos federais, reflexo da maior flexibilidade da modalidade para acomodar as múltiplas jornadas que ainda recaem desproporcionalmente sobre as mulheres brasileiras (INEP, 2023). Ao viabilizar o acesso ao ensino superior sem exigir o abandono das responsabilidades domésticas e profissionais, a UAB contribui para a equidade de gênero e para a autonomia econômica e intelectual das mulheres, especialmente aquelas residentes em municípios interioranos com menor oferta de serviços e oportunidades.

Desafios e perspectivas para a consolidação da UAB

Apesar dos avanços inegáveis, a UAB enfrenta ainda desafios estruturais que ameaçam sua sustentabilidade e efetividade como política pública. O primeiro e mais crítico diz respeito ao financiamento. O sistema depende de repasses federais gerenciados pela CAPES para o custeio das bolsas de tutores, professores formadores e coordenadores de polo, bem como para o apoio à infraestrutura. A irregularidade e os cortes nos repasses,

verificados especialmente a partir de 2015, resultaram em descontinuidade de cursos, desmotivação de docentes e desativação de polos, comprometendo a trajetória acadêmica de estudantes que já haviam iniciado sua formação (CAPES, 2020). A dependência de repasses por meio de bolsas, em vez de contratação direta, fragiliza os vínculos profissionais e compromete a continuidade das atividades pedagógicas.

Outro desafio relevante é a evasão estudantil. As taxas de abandono nos cursos ofertados pela UAB são historicamente superiores às observadas nos cursos presenciais, refletindo dificuldades que transcendem a modalidade em si. Estudantes que precisam conciliar trabalho, família e estudo encontram-se em situação de vulnerabilidade que frequentemente resulta na interrupção da formação antes de sua conclusão. Para Zuin (2006), a evasão na EaD está relacionada não apenas a fatores individuais, mas ao próprio modelo de ensino quando este não oferece suporte tutorial adequado, atividades dialógicas e sentido de pertencimento à comunidade acadêmica. A criação de políticas de assistência estudantil específicas para a modalidade a distância é condição necessária para a redução da evasão e a ampliação dos índices de conclusão.

Outrossim, a infraestrutura dos polos e a inclusão digital constituem desafios interdependentes. A manutenção dos polos de apoio presencial é de responsabilidade dos mantenedores municipais ou estaduais, cuja capacidade financeira e vontade política variam significativamente. Conforme apontado por Mill (2010), polos com equipamentos defasados e conectividade inadequada comprometem a experiência de aprendizagem e reforçam percepções negativas sobre a qualidade da EaD. Agrava essa situação o fato de que, segundo o IBGE (2023), parcela significativa da população brasileira nas regiões Norte, Nordeste e nas áreas rurais ainda não dispõe de acesso pleno à internet de banda larga, criando uma contradição estrutural: as regiões que mais necessitam da UAB são, com frequência, aquelas onde as condições de conectividade são mais precárias, limitando o potencial inclusivo da política.

Outro ponto de destaque é a resistência cultural à EAD que representa obstáculo adicional à plena consolidação da UAB. A associação histórica entre a modalidade e o ensino de baixa qualidade, alimentada por experiências negativas do setor privado, cria um estigma que prejudica o reconhecimento social dos diplomas obtidos na modalidade pública. Combater esse estigma exige, além de evidências empíricas sobre a qualidade da formação oferecida pelas IFES por meio da UAB, um trabalho sistemático de comunicação institucional que aproxime a sociedade das práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema e dos resultados alcançados pelos seus egressos. A divulgação de estudos que demonstrem a equivalência de desempenho entre estudantes da EaD pública e do ensino presencial é essencial para a mudança desse cenário.

As perspectivas para a consolidação da UAB passam pela institucionalização mais robusta do sistema. Especialistas do campo defendem que a UAB deve avançar de um modelo baseado em bolsas e projetos temporários para um modelo de financiamento

permanente, com vínculos estáveis para os profissionais envolvidos e continuidade das ofertas independentemente de ciclos políticos. A incorporação de novas tecnologias educacionais — plataformas adaptativas, recursos educacionais abertos e metodologias ativas — pode potencializar a qualidade e efetividade da EaD, desde que orientada por princípios pedagógicos sólidos. Como alertam Pimentel e Carvalho (2020), a educação online de qualidade requer mediação humana qualificada, comunidades de aprendizagem ativas e design instrucional cuidadoso - elementos que nenhuma tecnologia substitui por si só.

Por fim, a articulação entre a UAB e as demais políticas do Ministério da Educação (MEC) é condição necessária para que o sistema atinja seu pleno potencial. A integração com o PNE, com os programas de assistência estudantil e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior contribui para um atendimento mais integral ao estudante da EAD pública, reconhecendo suas especificidades e garantindo as condições para sua permanência e conclusão do curso. Ao mesmo tempo, a cooperação com iniciativas internacionais de EAD pode abrir perspectivas de inovação e intercâmbio de boas práticas, fortalecendo a UAB como referência global em democratização do ensino superior por meio das tecnologias educacionais (MILL, 2010).

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste artigo permite afirmar, com respaldo teórico e empírico, que a UAB representa conquista histórica significativa para a democratização do ensino superior no Brasil. Ao levar a universidade pública e gratuita a municípios remotos, ao formar professores da educação básica em todo o território nacional e ao dar concretude ao direito constitucional à educação superior, a UAB acumulou valor social que transcende os números de matrículas e diplomas, alterando trajetórias de vida e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais (BRASIL, 1988). Trata-se de uma política que reafirma, na prática, que o direito à educação superior é um direito de todos, e não um privilégio reservado àqueles que vivem próximos a grandes centros urbanos.

A análise revelou, contudo, que esse valor social está permanentemente ameaçado por fragilidades estruturais — financiamento instável, evasão elevada, infraestrutura tecnológica deficitária, exclusão digital e resistência cultural — que exigem respostas coordenadas por parte do poder público, das IPES, dos entes subnacionais e da sociedade civil. Fortalecer a UAB não é apenas uma escolha de política educacional: é uma obrigação jurídica e ética do Estado brasileiro, decorrente dos compromissos assumidos na CF/88, na LDB, no PNE e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário (ONU, 1948; BRASIL, 2014). Qualquer descontinuidade no sistema representa, em última análise, uma violação ao direito fundamental à educação.

Do ponto de vista da gestão dos polos, a presente análise reforça a importância do coordenador como agente de articulação, acolhimento e garantia de qualidade. O

polo não é apenas um espaço físico: é o ponto de contato entre a política pública nacional e a vida concreta do estudante. Investir na formação continuada dos coordenadores, na adequação da infraestrutura dos polos e na valorização de todos os profissionais que compõem o sistema UAB — tutores, professores formadores e gestores institucionais — é investir diretamente na efetividade do direito à educação superior e na qualidade da experiência formativa dos estudantes.

Conclui-se que a Universidade Aberta do Brasil constitui relevante e insubstituível instrumento de concretização do direito fundamental à educação superior, em consonância com os princípios constitucionais da igualdade, da dignidade da pessoa humana e do dever do Estado de promover educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. Como afirma Freire (1996), a educação é ato de esperança e de transformação: fortalecer a UAB é fortalecer a esperança de milhares de brasileiros que ainda aguardam a chegada da universidade pública ao lugar onde vivem, trabalham e constroem suas histórias. Que este artigo contribua para o aprofundamento do debate e para o aperfeiçoamento das políticas públicas que fazem da UAB, a cada dia, um instrumento vivo de democratização e de afirmação do direito à educação superior como direito humano fundamental.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da Universidade Aberta do Brasil.** Brasília, DF: CAPES, 2020.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2022: educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao. Acesso em: 20 maio 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 20 maio 2024.

MILL, Daniel (org.). **Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 10 maio 2024.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de (org.). **Princípios da Educação Online**. Porto Alegre: SBC, 2020. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/livros/index.php/sbc/catalog/book/57. Acesso em: 10 maio 2024.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GszdjKP9nG9mMNqxpNMpfSf/. Acesso em: 10 maio 2024.

4. A Universidade Aberta do Brasil e a educação nas prisões: política pública de inclusão no ensino superior no IFRN

Edneide da Conceição Bezerra[64]
Emiliana Souza Soares[65]
Ester de Brito Soares Dantas[66]

Resumo

Este artigo analisa a contribuição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), articulada às ações institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal-Zona Leste, para a democratização do acesso, da permanência e do êxito de pessoas privadas de liberdade no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter documental, tendo em vista a análise de documentos normativos, registros institucionais e dados acadêmicos referentes às ofertas realizadas entre 2017 e 2026. Os resultados evidenciam a ampliação progressiva da política, com 54 estudantes privados de liberdade matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no período analisado, bem como a diversificação das oportunidades formativas. A análise demonstra, contudo, que a abertura de vagas não é suficiente para assegurar a continuidade da trajetória acadêmica. A permanência demanda acompanhamento sistemático, mediação pedagógica, monitoramento do acesso ao ambiente virtual, organização específica das avaliações, prevenção da evasão e articulação entre IFRN, UAB e administração penitenciária. Conclui-se que a efetivação do direito à educação superior no contexto prisional depende da articulação entre política pública, Educação a Distância e mecanismos institucionais capazes de transformar o acesso em permanência, conclusão e continuidade da formação.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil; educação prisional; educação superior.

1. Introdução

A educação constitui um direito fundamental que não se extingue com a privação de liberdade. No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência, enquanto a Lei nº 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP), reconhece a assistência educacional como direito das pessoas privadas de liberdade. A

[64] Doutora em Educação - edneide.bezerra@ifrn.edu.br
[65] Doutora em Estudos da Linguagem - emiliana.soares@escolar.ifrn.edu.br
[66] Pós-graduanda em Educação a distância na Educação profissional – ester.britosoares@gmail.com

Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, estabelece os princípios que orientam a oferta educacional no país. Esses dispositivos situam a educação no contexto prisional no campo da garantia de direitos e atribuem ao Estado a responsabilidade de criar condições para sua efetivação.

Entretanto, a materialização desse direito ocorre em um cenário marcado por desigualdades educacionais e por condições estruturais que dificultam a continuidade dos percursos formativos. A baixa escolarização, as limitações de infraestrutura e acesso às tecnologias, além do estigma social associado à privação de liberdade, constituem desafios para a inserção e a permanência desse público nos processos educacionais. Este trabalho é advindo de estudos realizados no âmbito de um Projeto de Pesquisa que destaca a necessidade de fortalecer políticas institucionais capazes de ampliar o acesso, a permanência e o êxito de pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional na educação superior (IFRN, 2026).

Compreender essa realidade exige situar a educação no cárcere no campo das políticas públicas. Nessa direção, Onofre e Julião (2013) destacam que a oferta educacional em unidades prisionais só se efetiva como direito quando assumida como política de Estado, integrada entre os sistemas educacional e penitenciário, e não como atividade acessória ao tratamento penal ou como benefício concedido pela administração. Essa perspectiva implica reconhecer a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos e a unidade prisional como espaço no qual processos educativos podem ser efetivamente desenvolvidos.

No ensino superior, esses desafios assumem características particulares. A rotina das unidades prisionais impõe restrições de deslocamento, acesso à internet e equipamentos, organização dos horários de estudo e participação em atividades acadêmicas. Por essa razão, ampliar a oferta educacional para pessoas privadas de liberdade exige estratégias que articulem as exigências acadêmicas às condições concretas do ambiente prisional. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) apresenta possibilidades relevantes de ampliação do acesso, especialmente quando associada a políticas públicas e a mecanismos institucionais de acompanhamento pedagógico.

Entre essas políticas, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja organização em rede articula instituições públicas de ensino superior e diferentes territórios por meio da EaD. Ao ampliar a presença da educação superior pública para além dos espaços institucionais convencionais, a UAB contribui para a democratização do acesso à formação acadêmica. No contexto prisional, essa capilaridade assume uma dimensão específica, uma vez que possibilita alcançar estudantes cuja mobilidade é institucionalmente restrita e que, de outra forma, enfrentariam obstáculos ainda maiores para o acesso ao ensino superior.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal-Zona Leste, essa possibilidade vem se concretizando desde 2017, por meio de ofertas de cursos superiores destinadas a pessoas privadas de liberdade,

posteriormente ampliadas, no âmbito da UAB, para diferentes cursos de graduação e para a pós-graduação (IFRN, 2026). Trata-se de um processo gradual de ampliação das oportunidades educacionais, detalhado no subcapítulo 4 deste artigo.

A experiência acumulada pelo IFRN evidencia, contudo, que a democratização da educação superior no contexto prisional não se esgota na abertura de vagas. As condições específicas do cárcere demandam mecanismos institucionais capazes de transformar o ingresso em uma trajetória acadêmica possível, sistematizados no *Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade* do Núcleo de Acompanhamento Discente (NAD) da UAB/IFRN, documento que estabelece fluxos e responsabilidades voltados às condições de acesso, permanência e êxito acadêmico.

Essa perspectiva permite compreender a EaD não apenas como recurso destinado a superar a distância física, mas como parte de uma política educacional que depende de mediação, acompanhamento e articulação institucional. No contexto analisado, a oferta acadêmica envolve uma rede de relações entre UAB, IFRN, equipes pedagógicas, Secretaria de Administração Penitenciária, unidades prisionais e demais atores envolvidos na execução das atividades educacionais. Desse modo, a inclusão no ensino superior passa a ser compreendida a partir da articulação entre três dimensões indissociáveis: acesso, permanência e êxito.

Este trabalho decorre de um recorte de estudos realizados no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado*: Educação Profissional e Tecnológica na inclusão social e educacional de pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional*, desenvolvida no IFRN *Campus* Natal-Zona Leste. Entre os objetivos da investigação estão a compreensão das estratégias de acesso, permanência e êxito no ensino superior, o mapeamento do perfil dos estudantes e a análise das condições didático-pedagógicas oferecidas no contexto prisional (IFRN, 2026). Neste estudo, o recorte concentra-se especificamente na relação entre a UAB, a expansão da educação superior para pessoas privadas de liberdade e as estratégias institucionais implementadas pelo IFRN para sustentar suas trajetórias acadêmicas.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar como as atividades no âmbito da UAB, articuladas às ações institucionais do IFRN *Campus* Natal-Zona Leste, têm contribuído para a democratização do acesso, da permanência e do êxito de pessoas privadas de liberdade no ensino superior, considerando a trajetória das ofertas e os mecanismos de acompanhamento acadêmico desenvolvidos no contexto prisional. Busca-se compreender a experiência não apenas como ampliação quantitativa de vagas, mas como expressão de uma política pública na qual UAB, EaD e estratégias institucionais se articulam para ampliar as possibilidades de efetivação do direito à educação superior em contextos de privação de liberdade.

2. Educação a distância e democratização do ensino superior

A democratização do ensino superior envolve não apenas a ampliação do número de vagas, mas a criação de condições concretas, para que diferentes grupos sociais possam acessar, permanecer e concluir sua formação. Nesse processo, a EaD assumiu papel relevante ao ampliar a presença das instituições públicas para além de seus espaços físicos tradicionais, alcançando sujeitos e territórios que encontram barreiras para frequentar regularmente cursos presenciais (Belloni, 2012).

Essa compreensão exige superar uma visão da EaD centrada exclusivamente no uso de tecnologias. A modalidade pressupõe condições institucionais, pedagógicas e tecnológicas que possibilitem interação, acompanhamento e aprendizagem. O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que orienta a oferta de EaD nos cursos de graduação, estabelece entre seus princípios a promoção do acesso à educação superior de qualidade, a garantia da permanência e da aprendizagem, a interação entre estudantes e profissionais da educação e o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo formativo (Brasil, 2025).

Desse modo, a distância física não pode significar ausência da instituição. A oferta educacional depende da existência de infraestrutura, conectividade, ambientes de aprendizagem, mediação pedagógica e mecanismos de acompanhamento capazes de sustentar a trajetória acadêmica dos estudantes. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de formação humana adotada neste estudo. Nessa perspectiva, Frigotto (2005) problematiza a redução da educação à preparação imediata para o mercado de trabalho; Ciavatta (2012) defende uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia; e Freire (1996) compreende a educação como processo de formação dos sujeitos e de participação na transformação da realidade social. Assim, a expansão da EaD pode ser compreendida como estratégia de democratização quando acompanhada de condições que convertam acesso em participação efetiva e aprendizagem.

A regulamentação atual também reconhece a necessidade de desenvolvimento de atividades formativas e de infraestrutura física e tecnológica adequada (Brasil, 2025). Essa organização evidencia que a EaD se estrutura por meio de uma rede de mediações, e não apenas pela utilização de plataformas digitais. É nessa perspectiva de expansão articulada, territorialmente distribuída e apoiada por instituições públicas que se situa o Sistema UAB.

2.1. A Universidade Aberta do Brasil como política pública de democratização

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de desenvolver a modalidade de educação a distância e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (Brasil, 2006). Desde sua

origem, portanto, a UAB articula a EaD a uma política pública de ampliação da presença da educação superior pública em diferentes territórios.

Sua organização fundamenta-se na articulação entre instituições públicas de ensino superior e uma rede descentralizada de polos de apoio, permitindo que universidades e institutos federais ampliem sua atuação sem que essa expansão dependa exclusivamente da criação de novos campi presenciais. A política combina, assim, capacidade acadêmica institucional, infraestrutura descentralizada e utilização de tecnologias educacionais.

Em 2026, quando completa vinte anos, a UAB apresenta uma rede de abrangência nacional. Segundo dados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o sistema reúne 152 instituições públicas de ensino superior, 1.072 polos ativos, mais de 1.500 cursos em funcionamento e aproximadamente 243 mil estudantes matriculados, tendo atendido mais de 1,3 milhão de pessoas desde sua criação (Brasil,2026). Esses dados dimensionam a amplitude da política, mas seu valor social não se restringe aos números: reside também na capacidade de aproximar instituições públicas de sujeitos que, por condições geográficas, sociais ou institucionais, encontram maiores dificuldades de acesso ao ensino superior.

Essa dimensão é particularmente pertinente ao eixo no qual se insere este artigo, que aborda o valor social da UAB como garantia do direito à educação superior. A democratização promovida pelo sistema pode ser compreendida não apenas em termos de interiorização territorial, mas também como ampliação do próprio conceito de território educacional: se a organização em rede tornou possível alcançar municípios distantes dos grandes centros, a mesma lógica pode contribuir para inserir na educação superior sujeitos cuja mobilidade não é apenas geograficamente limitada, mas institucionalmente restringida. É nesse contexto que a experiência desenvolvida pelo IFRN *Campus* Natal-Zona Leste com pessoas privadas de liberdade assume particular relevância analítica, considerando, ainda, a importância social da UAB enquanto política pública de fomento, ao proporcionar o suporte necessário à gestão acadêmica e à implementação de ações educacionais no contexto da educação prisional no IFRN com as ações do Núcleo de Educação Prisional.

2.2. Da capilaridade territorial à presença no espaço prisional

O contexto prisional apresenta características específicas para a efetivação do direito à educação. Embora a pessoa privada de liberdade permaneça titular desse direito, sua participação nas atividades acadêmicas está condicionada às normas de segurança, à organização das unidades, à disponibilidade de equipamentos e conectividade e às possibilidades concretas de acesso aos recursos educacionais. Nesse cenário, a EaD pode reduzir barreiras relacionadas ao deslocamento, mas não elimina os demais obstáculos que interferem na formação.

Por essa razão, a relação entre EaD e educação prisional não deve ser compreendida de forma automática. A tecnologia, isoladamente, não garante inclusão educacional. A oferta depende da articulação entre instituição de ensino, profissionais da educação, administração penitenciária, infraestrutura e estratégias de acompanhamento capazes de responder às particularidades do ambiente prisional. Essa condição expressa uma tensão constitutiva da escolarização em unidades prisionais, analisada por Onofre (2007): a lógica da segurança, que organiza o tempo, o espaço e a circulação no interior do estabelecimento penal, nem sempre coincide com a lógica pedagógica, que requer regularidade, previsibilidade e continuidade das atividades.

Nessa perspectiva, Julião (2016) sintetiza esse problema na pergunta que dá título a seu estudo: "Escola na ou da prisão?", ao distinguir a educação que apenas se localiza no interior dos muros, reproduzindo formatos concebidos para outro público, daquela que incorpora as particularidades dos sujeitos e do contexto em sua proposta político-pedagógica. Transposta para o ensino superior a distância, a questão desloca-se, mas permanece pertinente: não basta disponibilizar no cárcere um curso desenhado para o estudante convencional da EaD, que dispõe de equipamento próprio, conexão permanente e autonomia sobre seus horários de estudo. É necessário que a organização acadêmica, os fluxos de comunicação e os procedimentos de avaliação incorporem as condições concretas nas quais esses estudantes efetivamente estudam.

A experiência do IFRN evidencia essa necessidade. A partir de 2020, no âmbito da UAB, foram ofertadas vagas específicas para pessoas privadas de liberdade em unidades prisionais do Rio Grande do Norte (RN), posteriormente ampliadas para diferentes cursos e níveis de formação (IFRN, 2026). Ao mesmo tempo, a instituição desenvolveu procedimentos próprios de acompanhamento acadêmico para esse público. O *Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade n*o convênio UAB/IFRN prevê monitoramento do acesso ao ambiente virtual, mediação pedagógica, organização das avaliações, comunicação com as unidades prisionais, identificação de situações de risco e ações voltadas à permanência dos estudantes.

Nesse cenário, a presença da UAB no espaço prisional amplia o significado de capilaridade, que deixa de representar somente a distribuição territorial de polos e cursos e passa a expressar também a capacidade de a política pública alcançar sujeitos submetidos a condições específicas de restrição social e institucional. A UAB pode, assim, ser compreendida como uma política cuja dimensão democratizadora se concretiza quando a ampliação do acesso é acompanhada por mediação institucional e condições efetivas de continuidade acadêmica. É essa passagem do acesso à permanência e ao êxito que será aprofundada nas seções seguintes, a partir da trajetória e das estratégias desenvolvidas pelo IFRN *Campus* Natal-Zona Leste.

3. Percurso metodológico

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter documental, desenvolvida como estudo de caso no IFRN *Campus* Natal-Zona Leste. O recorte analítico concentra-se nas ações institucionais voltadas ao acesso, à permanência e ao êxito de pessoas privadas de liberdade matriculadas em cursos superiores e de pós-graduação ofertados na modalidade de Educação a Distância, no período de 2017 a 2026.

O *corpus* documental é constituído por documentos normativos e institucionais relacionados à educação em contextos de privação de liberdade e à oferta educacional desenvolvida pelo IFRN. Entre os documentos analisados estão a Lei nº 7.210/1984, Lei de Execução Penal; o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema UAB; o Decreto nº 11.843/2023, que instituiu a Política Nacional de Atenção à Pessoa Egressa do Sistema Prisional; o Decreto nº 12.456/2025, que regulamenta a oferta de educação a distância na educação superior; documentos institucionais do IFRN; editais de ingresso; registros acadêmicos; e o Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade no convênio UAB/IFRN.

Também foram utilizados dados acadêmicos extraídos de registros institucionais, especialmente do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), para caracterização do perfil dos estudantes e análise da trajetória das ofertas. Foram consideradas informações referentes ao curso, nível de ensino, semestre de ingresso e situação acadêmica, além de variáveis sociodemográficas utilizadas na caracterização do público atendido.

A análise foi orientada por três dimensões articuladas: acesso, compreendido a partir da trajetória das ofertas e dos mecanismos institucionais de ingresso; permanência, analisada por meio das estratégias de acompanhamento pedagógico e de articulação com as unidades prisionais; e êxito, relacionado à continuidade da trajetória acadêmica e à conclusão dos cursos. Essas dimensões permitem examinar a experiência do IFRN para além da ampliação quantitativa de vagas, considerando os mecanismos construídos para sustentar a participação acadêmica dos estudantes no contexto prisional.

Quanto aos aspectos éticos, foram utilizados prioritariamente dados secundários e registros institucionais, tratados de forma agregada e anonimizada, preservando-se a identidade dos estudantes e o sigilo das informações acadêmicas. A análise também observou os princípios de confidencialidade e respeito aos direitos educacionais das pessoas privadas de liberdade previstos nos documentos institucionais utilizados na pesquisa.

4. A Universidade Aberta do Brasil e a educação prisional no IFRN: trajetória da oferta

A experiência do IFRN *Campus* Natal-Zona Leste com a oferta de educação superior para pessoas privadas de liberdade foi construída gradualmente, por meio da articu-

lação entre a EaD, o Sistema UAB e as condições institucionais necessárias à realização das atividades acadêmicas no contexto prisional. A trajetória analisada demonstra que a ampliação do acesso foi acompanhada pela construção de procedimentos específicos destinados a responder às particularidades desse público.

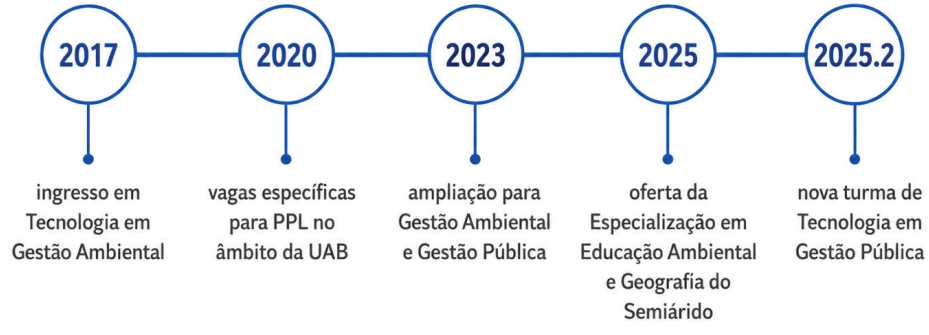
A inserção de pessoas privadas de liberdade no ensino superior ofertado pelo IFRN teve início em 2017, quando estudantes provenientes do Presídio Federal de Mossoró e do Complexo Penal Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio ingressaram no curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. Esse primeiro movimento antecedeu a constituição de ofertas especificamente destinadas a esse público e representou o início de uma experiência institucional que seria ampliada nos anos seguintes (IFRN, 2026).

Em 2020, a atuação avançou com a oferta de vagas específicas para pessoas privadas de liberdade em unidades prisionais de Mossoró e Caicó, no âmbito do Sistema UAB. A iniciativa estabeleceu uma relação mais direta entre a política de expansão da educação superior por meio da EaD e a inclusão de estudantes inseridos no sistema prisional.

A ampliação tornou-se mais expressiva em 2023, com a abertura de vagas destinadas exclusivamente a pessoas privadas de liberdade nos cursos superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Gestão Pública, e teve continuidade em 2025, com nova oferta de Tecnologia em Gestão Pública. Os dados indicam uma mudança de escala na política institucional, associada à realização de processos específicos de ingresso para esse público.

A experiência também passou a contemplar outro nível de formação. Em 2025, o IFRN ofertou a Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional, ampliando a atuação institucional da graduação para a pós-graduação. Dessa forma, a trajetória compreendida de 2017 a 2026 evidencia não apenas crescimento quantitativo das ofertas, mas também sua diversificação.

Figura 1 – Trajetória da oferta de educação superior para pessoas privadas de liberdade no IFRN Campus Natal-Zona Leste



Fonte: elaborado pelos autores com base nos documentos institucionais do IFRN (2026).

O crescimento mais significativo das matrículas a partir de 2023 reforça a compreensão de que a experiência deixou de representar situações pontuais de ingresso e passou a assumir contornos de uma ação institucional sistemática. Os dados referentes ao perfil e à trajetória acadêmica desses estudantes, bem como as estratégias de acompanhamento construídas pela instituição, são apresentados e discutidos no subcapítulo seguinte.

5. Resultados e discussão: acesso, permanência e êxito

Os resultados da experiência desenvolvida pelo IFRN *Campus* Natal-Zona Leste são analisados em três dimensões que orientam este estudo: acesso, permanência e êxito. Embora a ampliação das vagas constitua condição inicial para a democratização da educação superior, os dados e documentos institucionais evidenciam que, no contexto prisional, a efetivação desse direito depende também de mecanismos específicos de acompanhamento acadêmico e de articulação interinstitucional.

5.1. Acesso e perfil dos estudantes

No período de 2017 a 2026, foram identificados 54 estudantes privados de liberdade que estão ou estiveram matriculados em cursos superiores e de pós-graduação ofertados pelo IFRN *Campus* Natal-Zona Leste, na modalidade de EaD. Desse total, 39 são homens (72,2%) e 15 mulheres (27,8%), com idade média de ingresso de 26 a 43 anos. Quanto ao nível de ensino, 47 estudantes ingressaram em cursos de graduação e sete em curso de pós-graduação.

A distribuição das matrículas ao longo do período evidencia uma ampliação progressiva da política. O semestre 2023.2 concentrou 20 ingressantes, enquanto 2025.2 registrou 15 estudantes, quantitativos superiores aos observados nas primeiras experiências institucionais. Esse crescimento coincide com a realização de ofertas especificamente destinadas às pessoas privadas de liberdade e indica uma mudança de escala na atuação institucional.

Mais do que crescimento quantitativo, os dados mostram diversificação das oportunidades educacionais. A presença de estudantes na pós-graduação evidencia que a experiência deixa de se restringir ao ingresso inicial na educação superior e passa a incorporar possibilidades de continuidade da formação acadêmica. Esse aspecto é relevante porque amplia o significado da democratização: acessar o ensino superior constitui uma primeira etapa, mas a possibilidade de prosseguir os estudos indica uma trajetória educacional potencialmente mais ampla.

O perfil sociodemográfico também contribui para compreender o público alcançado. Nos registros analisados, predominam estudantes autodeclarados pardos, seguidos por brancos e pretos, e há concentração de ingressantes adultos jovens. Esses indicadores não devem ser compreendidos apenas como características descritivas da população

estudada, mas como informações que podem subsidiar o planejamento de ações institucionais direcionadas às condições concretas do público atendido.

5.2. Permanência: acompanhamento individualizado e articulação institucional

Assim, se os dados de ingresso evidenciam a ampliação do acesso, a análise da permanência revela uma dimensão mais complexa da política. No contexto prisional, participar de um curso a distância não significa dispor livremente de computador, conexão à internet ou horários de estudo. O acesso aos recursos acadêmicos depende da organização das unidades, das regras de segurança, da disponibilidade dos equipamentos e da atuação dos profissionais responsáveis pela educação no sistema prisional.

É nesse ponto que a experiência do IFRN apresenta uma de suas principais contribuições. A oferta educacional foi acompanhada pela construção de uma estrutura específica de mediação acadêmica, sistematizada no *Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade* no convênio UAB/IFRN, que estabelece diretrizes, fluxos e responsabilidades para articular o IFRN e a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), organizar os procedimentos de tutoria e mediação pedagógica, disciplinar a realização das avaliações e fortalecer estratégias de prevenção da evasão. A EaD, nesse contexto, não corresponde a uma experiência de estudo individual e isolado, mas a uma modalidade que demanda acompanhamento sistemático e articulação permanente entre tutores, mediação pedagógica, coordenações de curso, do NAD, administração penitenciária e profissionais das unidades.

O monitoramento acadêmico constitui uma dessas estratégias. O protocolo institucional prevê que os mediadores pedagógicos acompanhem semanalmente o acesso dos estudantes ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), identificando aqueles que deixam de participar das atividades ou apresentam dificuldades de progressão. A ausência de acesso à plataforma por mais de dez dias, entre outras situações, é considerada indicativo de risco e pode levar ao acionamento da equipe responsável pelo acompanhamento.

Essa atuação permite deslocar a lógica institucional de uma intervenção posterior à evasão para uma estratégia de identificação antecipada de dificuldades. O acompanhamento envolve ainda comunicação com mediadores e coordenações, momentos síncronos, acompanhamento das atividades e metas e ações de mediação socioafetiva, incluindo mensagens de orientação, apoio motivacional e escuta.

As avaliações acadêmicas demonstram de forma particularmente clara complexidade dessa organização. Sua realização requer articulação prévia com as unidades prisionais para disponibilização de salas, computadores, acesso à internet e liberação dos estudantes. O protocolo prevê também comunicação antecipada das datas, mobilização dos policiais penais responsáveis pela organização das atividades e envio das senhas de acesso às avaliações com antecedência mínima de 48 horas. Durante a realização das

provas, a mediação pedagógica permanece de plantão para atender dificuldades técnicas ou operacionais. Trata-se, novamente, da tensão apontada por Onofre (2007) entre as prioridades da segurança e as exigências do trabalho pedagógico, que no ensino superior a distância se delineia de forma específica, uma vez que o acesso ao curso é mediado por equipamentos e conexão sob controle da administração penitenciária.

Esses procedimentos demonstram que a flexibilidade necessária à EaD em contexto prisional não significa redução das exigências acadêmicas, mas adaptação das formas de organização, para que elas possam ser efetivamente cumpridas. Alterações na rotina das unidades, feriados, procedimentos de segurança ou intercorrências institucionais podem demandar ajustes no calendário, reposição de avaliações ou reorganização das atividades.

A permanência envolve, ainda, ações que ultrapassam o acompanhamento cotidiano. Ao final dos semestres, são realizadas mobilizações para renovação de matrícula, elaboração de relatórios de evolução acadêmica e identificação de risco de evasão. O protocolo prevê também visitas às unidades prisionais e acompanhamento dos estudantes que deixam a condição de privação de liberdade: a mudança da condição jurídica não encerra a trajetória acadêmica, mas impõe novas condições de participação no curso, exigindo que os mecanismos de acompanhamento se reorganizem e se articulem com os Escritórios Sociais e outras redes de apoio.

Dessa forma, os resultados permitem sustentar que a permanência dos estudantes não é consequência automática da abertura de vagas. Ela é construída por meio de uma rede institucional que envolve a UAB/CAPES como política e estrutura de fomento à oferta; o IFRN *Campus* Natal-Zona Leste na organização acadêmica dos cursos; as coordenações, os mediadores pedagógicos e as equipes do Núcleo de Educação Prisional no acompanhamento pedagógico; e a SEAP, as direções das unidades e os policiais penais na viabilização das condições necessárias à participação dos estudantes.

Quadro 1 – Desafios e estratégias institucionais de acompanhamento dos estudantes privados de liberdade

Desafio identificado	Estratégia institucional
Ausência ou baixa participação no AVA	Monitoramento semanal e identificação precoce
Risco de evasão	Acionamento da equipe de acompanhamento
Realização das avaliações	Articulação prévia com as unidades prisionais
Intercorrências na rotina prisional	Adequação do calendário e reposição de atividades
Dificuldades acadêmicas	Tutoria e mediação pedagógica
Renovação de matrícula	Mobilização ao final de cada semestre
Mudança para a condição de egresso	Comunicação e acompanhamento específico
Necessidade de suporte ampliado	Visitas e articulação com SEAP, unidades e redes de apoio

Fonte: elaborado pelos autores com base no Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade no convênio UAB/IFRN.

O quadro 1 evidencia que as dificuldades próprias do contexto prisional encontram correspondência em respostas institucionais específicas. É justamente essa capacidade de transformar obstáculos concretos em procedimentos de acompanhamento que diferencia a simples disponibilização de vagas de uma política orientada à permanência.

Reconhecer esses resultados não implica desconsiderar os limites da experiência. Graciano e Schilling (2008) caracterizam a trajetória da educação nas prisões brasileiras como hesitante, marcada pela subordinação da atividade educativa às prioridades da administração penal e pela descontinuidade das ações. No caso analisado, essas hesitações manifestam-se na dependência da oferta em relação a fatores que escapam à governabilidade da instituição de ensino, como a disponibilidade de equipamentos e de conectividade nas unidades, as rotinas e os procedimentos de segurança e as transferências de estudantes entre estabelecimentos penais. Tais condições ajudam a explicar porque os procedimentos previstos no protocolo demandam renegociação permanente e não podem ser tomados como solução definitiva para as dificuldades identificadas.

5.3. Êxito e continuidade das trajetórias acadêmicas

A terceira dimensão da análise refere-se ao êxito acadêmico. Neste estudo, esse conceito não deve ser restrito à conclusão formal de um curso. Embora a diplomação constitua um indicador fundamental, o êxito também pode ser observado na progressão acadêmica, na renovação da matrícula, na continuidade dos estudos e na possibilidade de construção de novas etapas formativas. Essa compreensão ampliada dialoga com De Maeyer (2006), para quem a educação na prisão somente adquire sentido quando inscrita na perspectiva da educação ao longo da vida, e não como atividade circunscrita ao tempo de cumprimento da pena. Sob essa ótica, o que se avalia não é apenas a certificação obtida durante a privação de liberdade, mas a possibilidade de continuidade do percurso formativo para além dela.

A conclusão de uma graduação por uma estudante privada de liberdade no Complexo Penal Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio constitui, nesse sentido, uma expressão concreta dos resultados da política. A realização da colação de grau no próprio espaço prisional assume significado que ultrapassa o ato administrativo de certificação. Ela evidencia que uma trajetória iniciada pelo acesso à vaga conseguiu atravessar as restrições do contexto prisional e alcançar a conclusão do ensino superior.

Imagem 1: Comitiva do IFRN/ZL realiza colação de grau no Complexo Penal de Mossoró



Fonte: Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/comitiva-do-ifrn-zl-realiza-colacao-de-grau-no-complexo-penal-de-mossoro/ (IFRN, 2025)

Esse caso se torna ainda mais significativo pela continuidade da trajetória educacional da estudante, posteriormente aprovada para a Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, conforme consta na notícia disponibilizada no portal institucional do IFRN *campus* Natal-Zona Leste em fevereiro de 2025. A sequência entre ingresso, permanência, conclusão da graduação e continuidade na pós-graduação materializa, em uma trajetória concreta, as três dimensões que orientam esta análise.

Assim, a formatura pode ser compreendida como resultado visível de uma estrutura mais ampla de política pública e acompanhamento institucional. A UAB cria condições de expansão e fomento da oferta; o IFRN organiza academicamente os cursos e desenvolve mecanismos de acompanhamento; e a articulação com o sistema prisional possibilita que as atividades sejam realizadas em condições marcadas por restrições específicas de mobilidade e acesso.

Esses resultados afastam uma interpretação exclusivamente quantitativa da democratização: o número de vagas e de estudantes atendidos é relevante, mas insuficiente para avaliar a política, cuja efetividade depende da capacidade institucional de possibilitar participação, progressão, conclusão e continuidade dos estudos. Nesse sentido, a principal contribuição da experiência analisada está na articulação entre acesso, permanência e êxito: a UAB contribui para ampliar as possibilidades de ingresso no ensino superior público para pessoas privadas de liberdade; a estrutura de acompanhamento construída pelo IFRN busca transformar esse ingresso em permanência; e as trajetórias de progressão, conclusão e continuidade acadêmica demonstram as possibilidades de materialização do direito à educação superior no contexto prisional.

6. Considerações finais

A análise da experiência desenvolvida pelo IFRN *Campus* Natal-Zona Leste evidencia que a UAB tem exercido papel relevante na ampliação do acesso à educação superior

pública para pessoas privadas de liberdade. Ao possibilitar a oferta de cursos na modalidade de EaD e ampliar a capilaridade das instituições públicas de ensino superior, a UAB cria condições, para que a formação acadêmica alcance sujeitos inseridos em contextos nos quais a mobilidade é restrita.

Entretanto, os resultados também demonstram que o acesso, por si só, não assegura a continuidade da trajetória acadêmica. No contexto prisional, a permanência depende de condições específicas relacionadas à infraestrutura, ao acesso às tecnologias, à organização das unidades, às avaliações, ao calendário acadêmico e à comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo. Nesse sentido, a experiência do IFRN evidencia que a democratização do ensino superior exige mais do que a abertura de vagas: requer uma estrutura institucional capaz de acompanhar o estudante ao longo de seu percurso acadêmico.

É nessa dimensão que se destaca a atuação construída no *Campus* Natal-Zona Leste, sistematizada no Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade no convênio UAB/IFRN e conduzida pelo Núcleo de Acompanhamento Discente. O acompanhamento individualizado, o monitoramento do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/*Moodle)*, a mediação pedagógica, a organização das avaliações, a prevenção da evasão, a renovação de matrícula e a articulação com a Secretaria de Administração Penitenciária e com as unidades prisionais constituem mecanismos que procuram transformar o ingresso em permanência e possibilidade de conclusão.

Os dados analisados reforçam essa compreensão. A ampliação das matrículas ao longo do período, a diversificação das ofertas da graduação à pós-graduação e as experiências de conclusão e continuidade dos estudos indicam que a política vem ultrapassando a lógica restrita de acesso inicial. O levantamento realizado identificou 54 estudantes privados de liberdade alcançados pelas ofertas do *Campus* Natal-Zona Leste no período de 2017 a 2026, com crescimento mais expressivo a partir de 2023 e presença também na pós-graduação.

Conclui-se, portanto, que a educação superior no cárcere resulta da articulação entre política pública, fomento, EaD, gestão acadêmica, mediação pedagógica, flexibilidade institucional e compromisso com a garantia de direitos, e que sua efetivação depende da capacidade de transformar oportunidades formais de ingresso em trajetórias acadêmicas possíveis. A experiência do IFRN *Campus* Natal-Zona Leste demonstra que esse processo exige atuação interinstitucional contínua e estratégias específicas de acompanhamento, reafirmando que democratizar o ensino superior no contexto prisional significa garantir não apenas o acesso, mas também condições concretas de permanência, conclusão e continuidade da formação.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância e mídia-educação**: da modalidade ao método. ComCiência, Campinas, n. 141, set. 2012. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000700010. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.843, de 21 de dezembro de 2023.** Regulamenta a assistência à pessoa egressa de que tratam os arts. 10, 11, 25, 26 e 27 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, e institui a Política Nacional de Atenção à Pessoa Egressa do Sistema Prisional. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11843.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/articulacao-e-inovacao-em-educacao-aberta/sistema-universidade-aberta-do-brasil. Acesso em: 13 ago. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.

DE MAEYER, Marc. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos, Brasília, n. 19, 2006.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. **A educação na prisão**: hesitações, limites e possibilidades. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 13, n. 25, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148. Acesso em: 13 ago. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Protocolo de Gestão Acadêmica para Alunos Privados de Liberdade no convênio UAB/IFRN**. Natal: Núcleo de Acompanhamento Discente da UAB/IFRN, Campus Natal-Zona Leste, 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Educação Profissional e Tecnológica na inclusão social e educacional de pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional**. Projeto de pesquisa nº 8759/2026. Natal: IFRN, 2026. Disponível em: https://suap.ifrn.edu.br/pesquisa/projeto/8759/. Acesso em: 12 ago. 2026.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Escola na ou da prisão?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016162554. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/. Acesso em: 13 ago. 2026.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vk5yj. Acesso em: 13 ago. 2026.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública:** entre desafios e tarefas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30703. Acesso em: 13 ago. 2026.

5. Cuidado e permanência: o valor social da UAB na inclusão de mães universitárias nos polos Fortaleza e Beberibe

Camila Assis de Sousa Soares[67]
Maria Cristiane Braga Lopes[68]
Maria Virginia Tavares Cruz[69]
Felipe Alves de Lima Braga[70]
Ana Virginia Ferreira de Oliveira[71]

Resumo

Este capítulo analisa a experiência do Projeto *Acolher Lúdico*, que foi desenvolvido no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Fortaleza, entre 2024 e 2025, e no Polo UAB de Beberibe, que continua em aplicação, como uma política de inclusão e permanência estudantil. A iniciativa surgiu da necessidade de apoiar mães universitárias que enfrentam dificuldades para conciliar maternidade e vida acadêmica, oferecendo acolhimento infantil durante os encontros presenciais. A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, utilizou estudo de caso e questionários aplicados às estudantes, além de revisão bibliográfica sobre maternidade universitária, equidade de gênero e políticas de permanência. Os resultados demonstram três impactos principais: a segurança emocional das crianças, que fortalece vínculos afetivos e confiança; a redução da sobrecarga materna, permitindo maior tranquilidade e foco nas atividades acadêmicas; e a desnaturalização do cuidado como tarefa privada, transformando-o em compromisso institucional. O projeto evidencia que políticas de acolhimento infantil são fundamentais para combater a evasão e promover justiça educacional. Conclui-se que iniciativas como o *Acolher Lúdico* devem ser institucionalizadas,

[67] Doutoranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e coordenadora da UAB Polo Fortaleza no período de 2023 a 2025. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0587804674341568

[68] Mestranda em Educação Física Escolar pelo Instituto Federal do Ceará. Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e Tutora do projeto Acolher Lúdico no período de 2025 a 2026. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1542220809064562

[69] Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora e Coordenadora do Polo UAB CVT de Beberibe. Presidenta do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3888085562730894

[70] Mestre em Ciência da Informação e Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará. Bibliotecário da Universidade Aberta do Brasil - Polo Fortaleza e da Academia do Professor Darcy Ribeiro da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2295462008520568 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9942-3577

[71] Mestrado em Educação profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará. Professora. Tutora presencial do Polo UAB CVT de Beberibe. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8830020403205146

garantindo orçamento, profissionais capacitados e integração com políticas sociais mais amplas, consolidando o cuidado como dimensão pedagógica e social da UAB.

Palavras-chave: maternidade universitária; políticas de permanência; acolhimento infantil

1. Introdução

O acesso ao ensino superior no Brasil permanece marcado por desigualdades históricas que refletem tanto as condições socioeconômicas quanto as desigualdades de gênero. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, representou um avanço significativo na democratização da educação superior, especialmente ao interiorizar a oferta de cursos e ampliar a formação de professores. Contudo, como apontam Rosemberg e Madson (2011), a ampliação de vagas não garante, por si só, a permanência estudantil, sendo necessário enfrentar barreiras estruturais que afetam grupos específicos de estudantes.

Entre os segmentos mais vulneráveis encontram-se as mulheres-mães, cuja trajetória acadêmica é atravessada por tensões relacionadas à conciliação entre maternidade, trabalho e estudo. Estudos como os de Viana et al. (2020) e Pereira (2020) demonstram que a maternidade universitária é um marcador de desigualdade científica e educacional, impactando diretamente na evasão e na invisibilidade dessas estudantes. Nesse sentido, pensar políticas de permanência que contemplem a maternidade é reconhecer o direito à educação superior como um direito social, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988.

A UAB, ao completar 20 anos, reafirma seu papel como política pública de democratização do ensino superior. Entretanto, sua relevância social só se concretiza plenamente quando iniciativas locais, como o Projeto *Acolher Lúdico*, desenvolvido nos Polos Fortaleza e Beberibe, assumem o cuidado como prática pedagógica e política institucional. Este capítulo analisa essa experiência como estratégia de inclusão e permanência, articulando-a ao debate sobre equidade de gênero e justiça educacional no contexto brasileiro.

2. O sistema universidade aberta do brasil e os polos Fortaleza e Beberibe

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto nº 5.800/2006 como política pública voltada à democratização do ensino superior, especialmente em regiões interioranas e com déficit de formação docente. Seu desenho institucional articula universidades públicas federais e estaduais com polos de apoio presencial, configurando uma rede nacional que busca garantir o direito à educação superior como política de Estado. Como destacam Tomazoni (2015) e Pereira (2020), a UAB representa não apenas uma estratégia de expansão, mas também um mecanismo de equidade social, ao possibilitar que populações historicamente excluídas tenham acesso à formação universitária.

Dentre essas populações negligenciadas historicamente, podemos destacar a de mulheres-mães, que por conta de barreiras estruturais como as apontadas nos estudos de Bourdieu (1999), descritos na obra "A dominação masculina", onde divisões de papéis entre homens e mulheres são socialmente construídas e normalizadas como algo natural, como o cuidado dos filhos e a gerência doméstica de um lar, impactam no acesso à educação.

Essa população de mulheres-mães-universitárias evidencia-se na realidade dos Polos Fortaleza e Beberibe, uma vez que nos Polos é observada uma quantidade significativa desse público, nos cursos em andamento nos Polos, que buscam cotidianamente formas de melhor acolher e garantir sua permanência no ensino superior.

Os polos presenciais constituem a base operacional da UAB, funcionando como espaços de pertencimento e de suporte pedagógico. Eles oferecem infraestrutura física e tecnológica, além de promover vínculos comunitários que fortalecem a permanência estudantil. No caso do Polo UAB Fortaleza, criado em 2008 e institucionalizado em 2023 pela Prefeitura Municipal, sua sede na Academia do Professor Darcy Ribeiro dispõe de laboratórios, biblioteca, brinquedoteca, auditório, salas de aula, quadra poliesportiva e piscina, atendendo cerca de 600 estudantes em cursos de graduação e pós-graduação. Essa estrutura, além de favorecer o aprendizado, cria condições para que políticas de acolhimento, como o Projeto *Acolher Lúdico*, sejam implementadas em espaços adequados e multifuncionais.

O Polo UAB de Beberibe que iniciou as atividades com o projeto piloto em 2006 e institucionalizado em 2008, por sua vez, enfrenta desafios semelhantes, especialmente relacionados à evasão de mulheres-mães. A ausência de políticas institucionais de cuidado infantil compromete a permanência dessas estudantes, revelando a necessidade de iniciativas que reconheçam a maternidade como dimensão legítima da vida acadêmica. A adesão ao Projeto *Acolher Lúdico* demonstra como os polos podem se tornar laboratórios de inovação social, articulando práticas pedagógicas com políticas de equidade.

Assim, os Polos UAB Fortaleza e Beberibe exemplificam o papel social da UAB como garantia de direito à educação superior. Ao acolher estudantes em suas múltiplas dimensões — acadêmica, social e familiar —, esses polos reafirmam que a democratização do ensino não se limita à abertura de vagas, mas exige políticas de permanência que enfrentem desigualdades estruturais. O valor social da UAB, portanto, manifesta-se na capacidade de seus polos de transformar realidades locais, promovendo inclusão e justiça educacional.

3. Políticas de cuidado e combate à evasão

O cuidado, enquanto prática social e política, tem sido amplamente discutido por autoras como Joan Tronto (1993; 2015), que o compreende como uma atividade relacional e ética, necessária à vida em sociedade, e por Bell Hooks (2000), que o reconhece como ges-

to político capaz de sustentar resistências históricas. No campo educacional, Paulo Freire (1996) já apontava que a educação humanizada pressupõe vínculos dialógicos, afetivos e de respeito mútuo, elementos que se articulam diretamente com práticas de acolhimento.

A evasão no ensino superior brasileiro é um fenômeno complexo, relacionado a fatores acadêmicos, socioeconômicos e culturais. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que a taxa média de evasão em cursos de graduação gira em torno de 25% ao ano, sendo ainda maior em cursos ofertados na modalidade a distância. Entre as principais causas, destacam-se dificuldades financeiras, sobrecarga de trabalho e responsabilidades familiares. Nesse contexto, as mulheres-mães aparecem como grupo particularmente vulnerável, pois enfrentam a dupla jornada de estudo e maternidade sem políticas institucionais que lhes garantam suporte adequado.

Experiências internacionais demonstram que políticas de acolhimento infantil reduzem significativamente a evasão. Nos Estados Unidos, os *children centers* vinculados às universidades oferecem espaços de convivência e cuidado para filhos de estudantes, permitindo maior equidade no acesso e permanência. Na Finlândia e Noruega, centros de apoio infantil integrados às instituições de ensino superior são considerados parte da política educacional, reforçando a ideia de que o cuidado é responsabilidade coletiva e não apenas privada (Einarsen; Holter, 2015).

No Brasil, embora algumas universidades públicas tenham creches universitárias, como a UFRJ e a UnB, essas iniciativas ainda são restritas e não alcançam a maioria dos campi (Gonçalves; Lima, 2017). O Projeto *Acolher Lúdico*, desenvolvido nos Polos Fortaleza e Beberibe da UAB, insere-se nesse cenário como prática inovadora, ao oferecer acolhimento infantil durante os encontros presenciais. Mais do que uma ação emergencial, trata-se de uma política pedagógica que reconhece a maternidade como dimensão legítima da vida acadêmica e promove justiça educacional.

Os resultados da pesquisa realizada com mães universitárias participantes do projeto evidenciam impactos concretos: 100% das entrevistadas afirmaram que o acolhimento contribuiu para sua permanência nas aulas; 75% avaliaram a experiência como excelente e 25% como boa. Além disso, os depoimentos revelam que o projeto proporciona segurança emocional às crianças, reduz a sobrecarga materna e desnaturaliza a ideia de que o cuidado é tarefa exclusiva da mãe. Esses dados confirmam que políticas de cuidado são estratégias fundamentais de combate à evasão e de promoção da equidade de gênero no ensino superior.

Refletir sobre o cuidado como política institucional é reconhecer que a democratização do ensino superior não se limita à abertura de vagas, mas exige condições reais de permanência. O valor social da UAB, nesse sentido, manifesta-se na capacidade de seus polos de implementar práticas que enfrentam desigualdades históricas e ampliam o direito à educação. O *Acolher Lúdico* demonstra que políticas de acolhimento infantil não

apenas reduzem a evasão, mas também fortalecem vínculos comunitários e promovem uma cultura de cuidado que deve ser institucionalizada em toda a rede UAB.

4. Caminho metodológico

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentada no método de estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso permite compreender em profundidade fenômenos sociais complexos, especialmente quando se busca analisar práticas institucionais em seu contexto real. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a investigação detalhada da experiência do Projeto *Acolher Lúdico* nos Polos Fortaleza e Beberibe da UAB, considerando as especificidades locais e os impactos na vida das estudantes-mães.

Quanto ao universo estudado na pesquisa, há cerca de 20 mulheres-mães no Polo Fortaleza e 7 no Polo Beberibe. Desse Universo cerca de 7 alunas são atendidas pelo projeto no Polo Fortaleza e a totalidade do público de Beberibe. Ao todo são atendidas cerca de 20 crianças (8 em Fortaleza e 12 em Beberibe).

4.1. Instrumentos de coleta de dados

Foram aplicados questionários mistos (com questões abertas e fechadas) às mães universitárias regularmente matriculadas nos cursos ofertados nos polos. A seleção das participantes ocorreu por adesão voluntária, mediante convite divulgado em plataformas de comunicação institucional. Essa estratégia garantiu diversidade de perfis, permitindo captar percepções distintas sobre maternidade, permanência e acolhimento. Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadoras de polos e tutoras do projeto, ampliando a compreensão sobre os desafios institucionais.

4.2. Procedimentos éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando sigilo das informações e anonimato das participantes. As mães entrevistadas foram identificadas por códigos (ME1, ME2, ME3 etc.), preservando sua identidade e garantindo liberdade de expressão.

4.3. Pesquisa bibliográfica

Além da coleta empírica, realizou-se pesquisa bibliográfica com base em autores nacionais e internacionais que discutem maternidade universitária, políticas de permanência e equidade de gênero. Obras de Tronto (1993; 2015), Hooks (2000), Freire (1996) e Ruddick (1989) fundamentaram a análise teórica, enquanto estudos brasileiros

(Pereira, 2020; Gonçalves & Lima, 2017) ofereceram dados sobre evasão e políticas de assistência estudantil.

4.4. Limitações e olhar crítico

Embora o estudo de caso permita aprofundamento, sua principal limitação é a restrição da análise a dois polos específicos, o que pode limitar a generalização dos resultados. No entanto, como argumenta Gil (2019), pesquisas qualitativas não buscam universalidade, mas sim compreensão contextualizada e geração de hipóteses para futuras investigações. Nesse sentido, o Projeto Acolher Lúdico é analisado como experiências piloto, cujos resultados podem inspirar políticas institucionais mais amplas na UAB e em outras universidades públicas.

4.5. Justificativa metodológica

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender dimensões subjetivas da permanência estudantil, como sentimentos de segurança, vínculos afetivos e sobrecarga materna. Tais aspectos dificilmente seriam captados por métodos quantitativos isolados. A triangulação entre dados empíricos (questionários e entrevistas) e bibliografia especializada fortaleceu a validade da pesquisa, permitindo diálogo crítico entre realidade observada e referencial teórico.

5. Resultados e discussão

A análise dos dados coletados junto às mães universitárias participantes do Projeto *Acolher Lúdico* nos Polos Fortaleza e Beberibe permitiu identificar impactos significativos em três dimensões principais: segurança emocional das crianças, redução da sobrecarga materna e mudança de perspectiva sobre o cuidado. Esses resultados dialogam com a literatura nacional e internacional sobre políticas de permanência e equidade de gênero no ensino superior.

a) Segurança emocional e vínculo afetivo

As mães entrevistadas relataram que o projeto proporciona um ambiente seguro e afetivo para seus filhos, fortalecendo vínculos de confiança entre tutoras, crianças e famílias. Essa percepção está alinhada com Ruddick (1989), que compreende o cuidado como prática promotora de preservação e crescimento, e com Tronto (2015), que associa a ética do cuidado à escuta ativa e ao reconhecimento das necessidades do outro.

Do total de entrevistadas, 75% avaliaram a experiência geral com o projeto como excelente e 25% como boa. Esse dado confirma que o acolhimento infantil contribui para a estabilidade emocional das crianças e, consequentemente, para o desempenho acadêmico das mães. A literatura sobre permanência estudantil (Pereira, 2020) reforça que políticas que asseguram bem-estar familiar ampliam as condições de equidade educacional.

b) Alívio da sobrecarga materna e permanência acadêmica

Outro impacto recorrente foi a redução da sobrecarga das mães universitárias, que passaram a ter maior tranquilidade e foco para participar das atividades acadêmicas. Todas as entrevistadas afirmaram que o projeto contribuiu para sua permanência nas aulas, evidenciando que o acolhimento infantil é fator determinante para combater a evasão.

Depoimentos como o de ME3 — "sem esse projeto a realização do sonho de cursar a universidade se tornaria mais difícil" — revelam que o *Acolher Lúdico* atua como política de permanência concreta. Esse resultado dialoga com dados nacionais: segundo o INEP, a evasão média em cursos de graduação no Brasil é de 25% ao ano, sendo maior entre mulheres com filhos pequenos. O projeto, ao reduzir essa vulnerabilidade, contribui diretamente para a democratização do ensino superior.

c) Desnaturalização do cuidado como tarefa privada

As narrativas das participantes também revelam uma mudança de perspectiva em relação ao cuidado com as crianças, entendido não mais como responsabilidade exclusiva da mãe, mas como compromisso coletivo e institucional. Essa desprivatização do cuidado está em consonância com as reflexões de Tronto (1993) e Hooks (2000), que defendem a inserção do cuidado no escopo das políticas públicas.

Ao institucionalizar o acolhimento infantil, a UAB assume postura ética e política que fortalece a permanência acadêmica e contribui para a justiça social. Essa mudança cultural é fundamental para enfrentar desigualdades de gênero e consolidar o valor social da UAB como garantia de direito à educação superior.

d) Reflexões críticas e comparativas

Os resultados obtidos nos Polos Fortaleza e Beberibe demonstram que iniciativas locais podem gerar impactos estruturais na rede UAB. Comparando com experiências internacionais, como os *children centers* nos Estados Unidos e os centros de convivência na Finlândia e Noruega, observa-se que políticas institucionais de acolhimento infantil são eficazes em reduzir evasão e ampliar equidade. No Brasil, a ausência de políticas permanentes nesse campo compromete a democratização do ensino superior.

O *Acolher Lúdico* evidencia que o cuidado precisa ser reconhecido como dimensão pedagógica e social, não apenas como assistência emergencial. Sua replicabilidade em outros polos da UAB pode consolidar uma cultura institucional de equidade, fortalecendo o papel da universidade como promotora de justiça educacional.

6. Considerações finais

O Projeto *Acolher Lúdico* cumpre um papel essencial no enfrentamento das desigualdades educacionais, ao reconhecer a maternidade como dimensão legítima da vida acadêmica e ao transformar o cuidado em política de permanência estudantil. Mais

do que uma ação pontual, trata-se de uma experiência que evidencia o valor social da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como garantia de direito à educação superior, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade.

Os resultados apresentados demonstram que políticas de acolhimento infantil reduzem a evasão, fortalecem vínculos comunitários e ampliam a equidade de gênero. Essa constatação dialoga com estudos nacionais e internacionais que apontam a maternidade como marcador de desigualdade científica (VIANA et al., 2020) e reforçam a necessidade de políticas institucionais que desprivatizem o cuidado (TRONTO, 2015; HOOKS, 2000). Ao garantir que mães universitárias possam permanecer na universidade, o projeto contribui para a democratização do ensino superior e para a justiça social.

Do ponto de vista crítico, é preciso reconhecer que iniciativas como o *Acolher Lúdico* ainda enfrentam limitações, como a dependência de recursos locais e a ausência de institucionalização em larga escala. Como argumenta Pereira (2020), políticas de permanência estudantil só se consolidam quando incorporadas ao planejamento institucional, com orçamento próprio e profissionais capacitados. Nesse sentido, o desafio é transformar projetos de extensão em políticas permanentes, articuladas com programas nacionais de assistência estudantil, como o PNAES.

A replicabilidade do projeto em outros polos da UAB é não apenas possível, mas necessária. A rede UAB, por sua capilaridade e diversidade regional, constitui espaço privilegiado para a implementação de políticas inovadoras que enfrentem desigualdades históricas. Ao acolher a criança, acolhe-se também o sonho da mãe e sua trajetória acadêmica, ampliando a potência coletiva da universidade. Essa perspectiva reforça o papel da UAB como política pública que não se limita à expansão de vagas, mas que assume o compromisso de garantir condições reais de permanência e conclusão dos cursos.

Conclui-se que o *Acolher Lúdico* é mais do que uma prática pedagógica: é uma política social que materializa o valor da UAB como instrumento de equidade educacional. Sua institucionalização representa um passo fundamental para consolidar uma cultura do cuidado no ensino superior brasileiro, reafirmando que o direito à educação só se concretiza plenamente quando acompanhado de políticas que reconheçam e enfrentem as desigualdades de gênero e maternidade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. *Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. *Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. *Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Brasília, DF: Casa Civil, 2025. Disponível em: `https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm` (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 23 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PEREIRA, L. *Políticas de permanência estudantil: desafios para a equidade de gênero no ensino superior*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 65, p. 1-20, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSON, Waldir. *Gênero e políticas públicas educacionais: entre a invisibilidade e a cristalização*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 143, p. 155-180, jul. 2011. Disponível em: `https://www.scielo.br/j/cp/a/4N4hxMvnH38VN4FtG9KVWcv` (scielo.br in Bing). Acesso em: 25 jun. 2025.

RUDDICK, Sara. **Maternal thinking: toward a politics of peace**. Boston: Beacon Press, 1989.

TOMAZONI, Edson Carlos. *A educação das mulheres no Brasil: reflexões sobre o papel feminino nas práticas educativas brasileiras*. In: TOMAZONI, E. C.; DOTTA, L.; LOBO, F. M. **História e políticas públicas**: *olhares sobre a educação brasileira*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 89–104.

TRONTO, Joan. **Moral boundaries: a political argument for an ethic of care**. New York: Routledge, 2015.

6. Do chão da roça ao polo UAB: uma trajetória de superação e a garantia do direito à educação superior para populações historicamente excluídas

Alberto Paim do Lago[72]

Resumo

Este artigo memorialista apresenta a trajetória de um jovem negro, filho de agricultores familiares da zona rural de Catu-Bahia, cuja vida foi radicalmente transformada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O relato perpassa a infância marcada pela ausência paterna, a luta diária de uma mãe solo com três filhos, o trabalho precoce no sindicato rural, a frustração com um curso técnico em radiologia que não gerou oportunidades no interior, a exaustiva tentativa no ensino superior presencial no Instituto Federal Baiano que resultou em evasão, e o reencontro com a esperança por meio da modalidade a distância no polo UAB de Mata de São João. A narrativa evidencia como a UAB, enquanto política pública estruturante de democratização do acesso à educação superior, rompe barreiras geográficas, econômicas, raciais e sociais, garantindo o direito à formação acadêmica para populações historicamente excluídas. O autor, que hoje possui três graduações (Geografia, Serviço Social e Ciências Biológicas em curso), duas especializações concluídas e uma em andamento, atua como professor da rede pública municipal e, desde 2026, como tutor de polo UAB em seu município natal. O texto reforça a importância da manutenção, ampliação e fortalecimento da UAB como instrumento efetivo de justiça social e de concretização do direito constitucional à educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação a Distância. Inclusão Social.

Introdução

A educação superior no Brasil, historicamente, configurou-se como um privilégio reservado a uma parcela restrita e elitizada da população. Durante décadas, o acesso às universidades públicas foi dominado por jovens oriundos de famílias com alto poder aquisitivo, residentes em grandes centros urbanos e, majoritariamente, brancos. Esse

[72] Licenciado em Geografia pela UNEB, bacharel em Serviço Social pela UNOPAR, licenciado em Ciências Biologia (UNIFACIE) e especialista em Gestão Educacional (IMES), Gestão na Educação Profissional e Tecnológica (IFRO) e Currículo e Práticas Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Professor de Geografia na Prefeitura Municipal de Catu - Bahia e Tutor de Polo no Polo UAB - Polo Catu. Email: betolago2014@gmail.com.

cenário começou a se modificar, ainda que lentamente, a partir das políticas de ações afirmativas, da expansão das instituições federais e, principalmente, da criação de políticas públicas voltadas para a democratização do ensino superior.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) revelam que, embora tenha havido avanços significativos nas últimas duas décadas, ainda persistem profundas desigualdades regionais, raciais e socioeconômicas no acesso ao ensino superior no país. Jovens autodeclarados pretos e pardos, oriundos de famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo e residentes em áreas rurais ou periféricas dos centros urbanos, continuam sub-representados nas universidades brasileiras, mesmo após a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Segundo o INEP (2023), apenas 18% dos jovens pretos e pardos entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior, contra 36% dos jovens brancos na mesma faixa etária.

É nesse contexto de profundas assimetrias sociais e educacionais que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) se insere como uma das mais importantes e inovadoras políticas públicas de democratização do ensino superior já implementadas no país. Criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB tem como objetivo precípuo «desenvolver a modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país» (BRASIL, 2006). Ao levar a formação acadêmica para municípios do interior do Brasil, por meio de polos presenciais integrados à educação a distância, a UAB tem alterado trajetórias, ressignificado vidas e devolvido à periferia do país a dignidade que lhe foi historicamente negada.

Autores como Nunes (2012, p. 45) destacam que "a UAB representa uma ruptura paradigmática com o modelo tradicional de universidade, ao descentralizar o conhecimento e levar a educação superior aonde ela historicamente não chegava". Para o autor, a UAB não é apenas uma modalidade de ensino, mas uma política de Estado que reconhece a educação como direito fundamental e atua para tornar esse direito efetivo. De maneira complementar, Rocha (2020, p. 78) afirma que "a educação a distância, quando integrada a uma política pública consistente e com polos presenciais bem estruturados, pode ser a ponte que conecta o trabalhador brasileiro à formação superior que lhe foi negada por décadas de exclusão estrutural".

No entanto, para além dos dados estatísticos, dos marcos legais e das análises teóricas, é fundamental compreender o impacto concreto dessas políticas na vida das pessoas que delas se beneficiam. Como afirma Freire (1996, p. 25), "não há docência sem discência", e essa máxima se estende à própria compreensão das políticas educacionais: não há política pública sem sujeitos que dela se beneficiem, a ressignifiquem e a transformem em experiência viva de superação. Nesse sentido, este artigo não se propõe a ser um tratado teórico sobre a UAB, mas sim um relato memorialista, escrito em primeira pessoa, que revela, a partir de uma história concreta, o impacto real, profundo

e transformador dessa política pública na vida de um sujeito historicamente excluído dos espaços acadêmicos.

A narrativa aqui apresentada é a minha própria história a de Alberto Paim do Lago, hoje professor da rede pública municipal de Catu, pesquisador em formação, tutor de polo UAB, mas que um dia foi apenas mais um menino negro do campo com um sonho guardado no peito e uma placa na esquina de uma cidade vizinha que dizia: "Universidade Aberta do Brasil". O objetivo central deste texto é, portanto, evidenciar o valor social da UAB como garantia do direito à educação superior, a partir de uma trajetória de vida que ilustra como essa política pode romper ciclos de exclusão intergeracional e promover transformações profundas, não apenas na vida do indivíduo, mas em toda a sua comunidade e família.

A infância no campo e as raízes da resistência familiar

Nasci na zona rural do município de Catu, localizado no território de identidade litoral norte e agreste baiano, uma região de forte tradição agrícola e de profundas desigualdades sociais. Minha família e composta por agricultores familiares que, geração após geração, sobreviviam do cultivo da terra e da criação de animais de pequeno porte. A vida no campo, embora marcada pela simplicidade e pela proximidade com a natureza, sempre foi também marcada pela dureza do trabalho braçal, pela incerteza das safras e pela escassez de recursos.

Minha infância foi profundamente afetada pela ausência paterna. Meu pai partiu ainda na minha primeira infância, deixando minha mãe, Marize Alves Paim, com a responsabilidade hercúlea de criar sozinha três filhos. Em meio à luta diária do trabalho na roça que incluía plantar, colher, capinar e cuidar dos animais minha mãe precisou conciliar a sobrevivência imediata da família com a criação dos filhos, sem qualquer rede de proteção social ou apoio institucional. Foi nesse cenário de extrema vulnerabilidade que a figura dos meus avós maternos Alberto de Jesus Paim, hoje com 96 anos, uma testemunha viva da história do campo baiano, e Júlia Alves Paim (in memoriam), cuja memória guardo com imenso carinho tornou-se o alicerce fundamental de nossa existência.

Foi meu avô Alberto quem, com sua sabedoria de homem do campo, sua experiência de vida e sua visão de futuro, insistiu veementemente que o estudo era o único bem que ninguém poderia tomar de nós. Ele repetia incansavelmente que a terra poderia ser perdida, as colheitas poderiam falhar, as secas poderiam chegar, mas o conhecimento adquirido permaneceria para sempre. Minha avó Júlia, com suas mãos calejadas pelo trabalho árduo e seu coração generoso e acolhedor, garantia que nunca faltasse o alimento em nossa mesa e, mais do que isso, nunca faltasse o incentivo, o abraço e a palavra de encorajamento para que eu e meus irmãos seguíssemos firmes nos bancos escolares

e sistematicamente inspecionava todo nosso material escolar afim de verificar se estávamos estudado certinho.

Como bem pontua Santos (2019, p. 112), "as famílias rurais brasileiras, especialmente aquelas que vivem da agricultura familiar, constroem estratégias complexas de resistência que envolvem a transmissão de valores intergeracionais, a solidariedade entre parentes e a aposta na educação como a principal ferramenta de mobilidade social ascendente". Essa análise encontra perfeita ressonância em minha própria trajetória, pois foi exatamente essa aposta dos meus avós na educação como caminho de transformação que me permitiu, mesmo diante de todas as adversidades, não desistir de sonhar com um futuro diferente.

Se não fosse pelo apoio material, emocional e, sobretudo, pelo incentivo incondicional dos meus avós, eu certamente não estaria aqui, escrevendo estas linhas. Eles acreditaram em mim quando eu mesmo, em momentos de desânimo e cansaço, duvidei das minhas próprias capacidades. Eles plantaram em mim a semente da perseverança, da resiliência e da fé na educação como força transformadora, ainda que o solo em que essa semente fosse lançada fosse árido, pedregoso e pouco fértil para os sonhos de uma criança negra e pobre do campo baiano.

O apoio material e emocional dos meus avós foi determinante para que eu pudesse, ao menos, concluir a educação básica algo que, para muitas crianças e adolescentes da zona rural brasileira, ainda hoje é um desafio intransponível. De acordo com dados do INEP (2023), a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais na zona rural do Nordeste ainda é significativamente superior à média nacional, e a evasão escolar no ensino médio é uma realidade que atinge especialmente jovens do campo, que muitas vezes precisam abandonar os estudos para trabalhar e contribuir com a renda familiar.

A realidade da agricultura familiar, no entanto, impunha limites severos às nossas possibilidades. A renda gerada pelo cultivo da terra era insuficiente para garantir não apenas a sobrevivência digna, mas também a perspectiva de um futuro diferente, com acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Foi essa consciência precoce das limitações estruturais impostas pelo contexto socioeconômico e geográfico que me levou, ainda muito jovem, a buscar alternativas fora do ambiente rural, ainda que essa decisão significasse deixar para trás a família, os avós e o chão que me viu nascer.

Como observa Fernandes (2017, p. 87), "o êxodo rural juvenil no Brasil está intimamente relacionado à busca por oportunidades educacionais e profissionais que o campo historicamente não ofereceu, criando um ciclo de esvaziamento das áreas rurais e de concentração de jovens nas periferias dos centros urbanos em busca de melhores condições de vida". Esse fenômeno, que o autor denomina de "migração por esperança", foi exatamente o que vivi quando, ainda adolescente, com muita tristeza tomei a difícil decisão de deixar a zona rural e me mudar para a sede do município.

Os primeiros passos no mundo do trabalho e as durezas do trabalho precoce

Em 2005, precisei tomar uma decisão que marcaria profundamente minha trajetória: migrar para a sede do município de Catu para concluir o ensino médio que consegui concluir em 2007 dificilmente conciliando com o trabalho informal no horário oposto ao estudo, em 2008 começou minha peregrinação em busca de trabalho formal. A decisão foi dolorosa, permeada por sentimentos de medo, insegurança e saudade da família e do ambiente rural que conhecia desde o berço. No entanto, era também uma decisão necessária, quase uma questão de sobrevivência. A renda gerada pela agricultura familiar, cada vez mais insuficiente diante da falta de políticas públicas de apoio à pequena produção, não era mais capaz de sustentar a família, e a perspectiva de continuar no campo significava, para mim, a perpetuação de um ciclo de pobreza que eu via repetir-se em gerações anteriores.

Foi nesse contexto de necessidade e de busca por novas oportunidades que fui acolhido pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Catu, uma instituição que, para minha surpresa e gratidão, tornou-se o ponto de partida da minha trajetória profissional. Foi no sindicato que encontrei não apenas o primeiro emprego formal, mas também um ambiente de aprendizado, de militância e de compreensão das lutas da classe trabalhadora rural. Trabalhar no sindicato me permitiu compreender, na prática, as desigualdades estruturais que marcam a vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e despertou em mim uma consciência política e social que até então eu não possuía.

Foi nesse mesmo ambiente sindical que consegui uma ajuda financeira fundamental para realizar um curso técnico em radiologia em uma cidade vizinha, com aulas presenciais todos os sábados. A escolha pelo curso técnico não foi aleatória: na época, a radiologia era uma área com demanda crescente e que prometia boas oportunidades de emprego e remuneração. Acreditava que, com essa formação, poderia finalmente romper o ciclo de pobreza e construir uma vida digna para mim e para minha família.

Foram dois anos e meio de intensos sacrifícios. O salário que recebia como trabalhador do sindicato mal cobria as despesas básicas com alimentação, moradia e transporte. Para não comprometer o investimento no curso, que representava uma parcela significativa do meu orçamento, optei por ir e voltar do trabalho a pé todos os dias, percorrendo vários quilômetros, economizando o pouco que tinha para priorizar minha formação profissional. Foram dias de cansaço extremo, de pés doloridos, de sono cortado pela necessidade de acordar cedo para o trabalho e, aos sábados, muito cedo tinha que acordar para pegar o transporte que me levaria à cidade vizinha para as aulas.

Concluí o curso técnico em radiologia no ano de 2010, com muito orgulho e com a esperança renovada de que, finalmente, teria uma profissão digna, um salário que me permitisse viver com autonomia e, quem sabe, ajudar minha família a sair da situação de

vulnerabilidade em que se encontrava. No entanto, a realidade se mostrou muito mais cruel do que eu imaginava. A frustração veio com a constatação amarga de que, no interior da Bahia, não havia mercado de trabalho para minha formação em radiologia. As poucas vagas existentes estavam concentradas na capital, Salvador, e exigiam experiência e uma rede de contatos que eu, como jovem negro e pobre do interior, não possuía.

O diploma técnico, que eu acreditava ser a chave para um futuro melhor, tornou-se um peso de papel, uma lembrança dolorosa de um esforço gigantesco que não se converteu em oportunidade real. De acordo com Pereira (2020, p. 156), "a falta de articulação entre a formação técnica profissionalizante e as demandas efetivas do mercado de trabalho regional é um dos principais fatores de frustração e desalento para jovens de baixa renda que investem pesadamente na educação profissionalizante como via de ascensão social". Essa realidade me atingiu em cheio, e eu me vi novamente sem perspectivas, com um título que não conseguia converter em oportunidades concretas, e com a sensação de ter desperdiçado tempo, dinheiro e energia.

A tentativa no ensino superior presencial e o quase fim do sonho

Em 2012, após anos de trabalho e de frustrações, vi na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a possibilidade finalmente de ingressar no ensino superior. Com uma pontuação que me credenciava a concorrer a uma vaga, fui aprovado no curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), no Campus de Catu. A alegria foi imensa, quase indescritível. Eu, filho de agricultores, neto de agricultores, primeiro da minha família a ingressar em uma universidade pública federal, sentia que estava prestes a realizar um sonho que parecia impossível.

No entanto, a alegria logo cedeu lugar ao peso avassalador da realidade. A rotina que se impôs era exaustiva e desumana em sua exigência: trabalhava durante o dia, das 7h às 17h, em um emprego que garantia minha sobrevivência e o pagamento das contas básicas. Ao sair do trabalho, não havia tempo para descanso, alimentação adequada ou qualquer tipo de lazer. Eu precisava correr para o IFBAIANO, onde as aulas começavam pontualmente às 18h30 e se estendiam até as 22h30, muitas vezes com pequenos intervalos que mal davam tempo para recuperar o fôlego e ainda tinha que saber lhe dar com a exclusão de alguns professores que achavam que as dificuldades de acompanhar as aulas pelo excesso de atividades era falta de interesse em concluir o curso.

O pior, porém, vinha depois do fim das aulas. Eu ainda precisava percorrer cerca de 4 km a pé, sob a luz precária dos postes, pelas ruas mal iluminadas e muitas vezes desertas da periferia da cidade, onde residia em uma casa muito simples. Não tinha condições financeiras de arcar com transporte público ou com uma moradia mais próxima do campus. A caminhada noturna, após um dia inteiro de trabalho e horas de aula, era quase uma tortura física e mental. Chegava em casa por volta das 23h30, ainda precisava

preparar algo para comer, organizar o material para o dia seguinte e, com sorte, dormir algumas horas antes de recomeçar a rotina.

O cansaço físico e mental era avassalador, progressivo e debilitante. A falta de tempo para estudar adequadamente, para fazer as leituras recomendadas, para elaborar os trabalhos e para revisar o conteúdo das disciplinas, somada ao desgaste extremo da rotina exaustiva e a distância que precisava percorrer diariamente, fizeram com que, ao longo de seis anos de luta, eu acumulasse cada vez mais dificuldades e cada vez menos energia para continuar.

Foi assim que, em 2018, depois de anos de esforço hercúleo, de noites mal dormidas, de dias de cansaço extremo e de frustrações acumuladas, eu tomei a decisão mais dolorosa da minha vida: abandonei o curso. Foi um dos momentos mais sombrios e devastadores da minha existência. Senti que havia fracassado, que o sonho de ter um diploma universitário era uma quimera inalcançável para alguém como eu, um jovem negro e pobre do interior da Bahia. A depressão rondou meus dias, e a sensação de impotência parecia me sufocar a cada manhã.

Ser o primeiro da família a tentar um curso superior e não conseguir concluí-lo foi uma dor que carreguei por muito tempo, uma cicatriz que parecia não cicatrizar. Eu me sentia um fracasso, um exemplo do que não se deve fazer, uma prova viva de que a educação superior não era feita para pessoas como eu. Essa experiência, porém, não foi excepcional. O fenômeno da evasão no ensino superior presencial é uma realidade trágica que atinge especialmente estudantes trabalhadores e de baixa renda.

Conforme aponta Souza (2021, p. 234), "a incompatibilidade entre horários de trabalho e estudo, somada à falta de políticas de assistência estudantil efetivas como bolsas de permanência, auxílio-transporte, auxílio-alimentação e moradia estudantil são fatores determinantes para a desistência de estudantes de camadas populares no ensino superior presencial". A pesquisa do autor revela que mais de 40% dos estudantes trabalhadores abandonam o curso superior antes da conclusão, especialmente nos primeiros dois anos, justamente por não conseguirem conciliar as demandas acadêmicas com as necessidades de sobrevivência. Minha história, infelizmente, era apenas mais uma a confirmar essa estatística cruel.

O reencontro com a esperança: a placa na esquina de Mata de São João

O destino, no entanto, tem dessas ironias que desafiam a lógica e a razão. Em 2015, durante uma viagem a cidade de Mata de São João Bahia, uma cidade vizinha a Catu, para participar de um curso sobre produção de frangos caipira uma tentativa de diversificar as fontes de renda, avistei, em uma esquina, uma placa grande, bem cuidada e visualmente impactante: "Universidade Aberta do Brasil Polo Mata de São João". Comentei com um

colega que acompanhava a viagem que não sabia da existência daquela universidade na região, e ele me explicou que se tratava de uma modalidade de educação a distância, na qual os alunos frequentam o polo presencial apenas uma vez por semana, geralmente aos finais de semana.

Naquele momento exato, algo profundo e transformador despertou dentro de mim. Lembrei imediatamente da luta exaustiva no IFBAIANO, das noites mal dormidas, dos quilômetros percorridos a pé, das aulas que começavam tarde e terminavam ainda mais tarde, e de todas as dificuldades que estavam já me motivando a abandonar o curso. E pensei: "Talvez esse seja o caminho". Guardei aquele pensamento comigo, como uma promessa silenciosa e sagrada que fiz a mim mesmo. Não comentei com ninguém, mas prometi que, um dia, estudaria naquele polo.

Aquele encontro aparentemente fortuito com uma placa de sinalização foi, na verdade, um encontro profundo com a possibilidade, com a esperança renovada, com a chance de recomeçar. Como observa Nunes (2012, p. 45), "a UAB representa uma ruptura paradigmática com o modelo tradicional de universidade, ao descentralizar o conhecimento e levar a educação superior aonde ela historicamente não chegava, especialmente nos municípios do interior do país". O autor argumenta que a UAB não é uma política educacional menor, mas uma política estruturante que reconfigura o mapa da educação superior no Brasil, criando polos em centenas de municípios que jamais teriam uma universidade presencial.

No entanto, foi preciso esperar. Passei anos guardando aquele sonho, alimentando-o em silêncio, enquanto continuava trabalhando e sobrevivendo. Finalmente, em 2019, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) abriu vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de educação a distância, com polo presencial exatamente em Mata de São João. A Geografia sempre foi uma disciplina pela qual eu tive grande afinidade e fascínio, desde os tempos da escola (ensino médio), quando me encantava com os mapas, com a descrição dos territórios, com a compreensão das relações entre sociedade e natureza, e com a possibilidade de entender criticamente o espaço geográfico onde vivo.

Inscrevi-me no vestibular com a alma cheia de esperança e o coração apertado pelo medo de um novo fracasso. Fiz a prova com dedicação e, para minha imensa alegria, fui aprovado. Em 2020, finalmente, realizei a matrícula oficial. O sonho que havia cultivado por tanto tempo, a promessa que fiz a mim mesmo naquela esquina de Mata de São João em 2015, começava finalmente a se materializar diante dos meus olhos.

A experiência transformadora no curso de licenciatura em geografia pela UNEB

O curso de Licenciatura em Geografia pela UNEB, ofertado por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil no polo de Mata de São João Ba, foi uma experiência

verdadeiramente libertadora e transformadora em todos os aspectos da minha vida. A estrutura do polo era impecável: com um ambiente confortáveis e bem equipadas, laboratórios de informática com computadores em bom estado e com acesso à internet de qualidade, biblioteca com acervo físico, e uma equipe de tutores presenciais e a distância extremamente capacitados, atenciosos e dedicados ao sucesso dos alunos.

Os tutores não eram meros transmissores de conteúdo; eram verdadeiros mediadores do conhecimento, que acompanhavam de perto as dificuldades de cada estudante, ofereciam suporte individualizado, tiravam dúvidas por meio de fóruns virtuais e encontros presenciais, e criavam um ambiente de aprendizagem colaborativa e acolhedora. O material didático disponibilizado pela UNEB era de excelente qualidade, com textos bem escritos, com aulas síncronas ministrada por professores excelentes, atividades interativas, fóruns de discussão e avaliações que estimulavam o pensamento crítico.

Pela primeira vez em toda a minha trajetória educacional, eu conseguia conciliar trabalho, estudo e vida pessoal sem precisar sacrificar minha saúde física e mental. A flexibilidade da educação a distância permitia que eu participasse dos encontros e realizasse as leituras nos horários em que estava disponível à noite, após o trabalho, ou nos finais de semana. Os encontros presenciais obrigatórios, realizados na terça-feira, eram momentos de troca, de debate, de aprofundamento dos conteúdos e de convivência com os colegas.

A educação a distância, longe de ser uma alternativa de segunda categoria ou de qualidade inferior, mostrou-se plenamente eficaz, desde que bem estruturada, com polos presenciais de qualidade, tutores capacitados, material didático adequado e suporte tecnológico eficiente. Como bem argumenta Rocha (2020, p. 78), "a educação a distância, quando integrada a uma política pública consistente e com investimento adequado em infraestrutura e formação de pessoal, pode ser tão ou mais eficaz que o ensino presencial, especialmente para estudantes que precisam conciliar a formação acadêmica com o trabalho".

O que a UAB me proporcionou não foi apenas um diploma, mas a redescoberta do prazer de aprender, a reconstrução da minha autoestima, a certeza de que eu era capaz, a ampliação dos meus horizontes e a possibilidade de sonhar novamente com um futuro melhor. Durante o curso, tive a oportunidade de estudar disciplinas como Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Pedologia, Geologia, Climatologia, Geografia Urbana e Rural, Metodologia do Ensino de Geografia, entre outras. Cada disciplina era uma janela que se abria para um novo mundo de compreensão e de possibilidades.

Além disso, o curso de Geografia me permitiu compreender criticamente o espaço geográfico onde vivo, as desigualdades regionais do Brasil, as questões ambientais, a organização do território baiano e as lutas dos movimentos sociais do campo. Essa compreensão crítica foi fundamental para minha atuação posterior como professor da rede pública, pois me permitiu levar para a sala de aula uma visão de mundo mais ampla, mais crítica e mais comprometida com a transformação social.

De aluno a professor: a conquista da profissão e a multiplicidade de formações

Hoje, sou licenciado em Geografia e atuo como professor da rede pública municipal de Catu, lecionando em escolas que atendem crianças e jovens da periferia urbana e da zona rural. Ensinar Geografia para essas crianças e jovens, muitos deles em situação semelhante à que eu vivi na infância e na adolescência, é uma experiência profundamente significativa e transformadora. Cada dia na sala de aula é uma oportunidade de retribuir à comunidade tudo o que a educação me proporcionou, de ser para aqueles alunos o que meus avós foram para mim: um porto seguro, um incentivo, uma prova viva de que é possível sonhar e realizar.

Mas o impacto da UAB em minha vida não parou por aí. Motivado pela satisfação de realizar uma graduação na modalidade EAD, e conseguir esta administrado após um ano de curso com a autoestima e a confiança em minha capacidade intelectual renovada, fiz novamente o Enem e fiz a inscrição no Prouni. Fui aprovado no curso bacharelado em Serviço Social pela UNOPAR, também na modalidade EAD. Concluí essa segunda graduação e hoje também sou bacharel em Serviço Social, o que ampliou ainda mais minhas possibilidades profissionais e minha compreensão das questões sociais.

Atualmente, estou cursando minha segunda licenciatura, agora em Ciências Biológicas, pela UNIFATECIE, pois ganhei uma bolsa de estudos. Além disso, já possuo dois títulos de especialização, e estou concluindo uma terceira especialização. A UAB me deu não apenas uma formação, mas uma verdadeira plataforma de lançamento para uma trajetória acadêmica e profissional que eu jamais imaginei ser possível.

A UAB não me deu apenas um diploma; ela me devolveu a autoestima, a esperança, a certeza de que a educação transforma e de que o meu lugar também é na universidade, na sala de aula e na produção do conhecimento. Como afirma Freire (1996, p. 45), "a educação é um ato de amor, de coragem, de risco, de fé e de esperança". E foi exatamente isso que a UAB representou em minha vida: um ato de amor do Estado brasileiro para com seus cidadãos historicamente excluídos, um ato de coragem de uma política pública que enfrenta resistências, e um ato de esperança em um futuro mais justo e igualitário.

De aluno a tutor: o retorno à origem e a retribuição à comunidade

No início de 2025, enfrentava a incerteza do desemprego e, procurando por alguma ocupação, inscrevi-me no processo seletivo para tutor do curso de Relações Étnico-Raciais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), oferecido no polo UAB de Catu. Os dias se arrastaram e a demora na resposta fez com que eu perdesse as esperanças, acreditando que não seria selecionado. Para minha surpresa, já na semana de estreia das aulas, fui comunicado não apenas da minha aprovação para o polo de Catu, mas também para o de Camaçari. Embora a oportunidade dupla fosse

tentadora, mantive meu foco e optei por atuar apenas em Catu, onde dediquei-me integralmente até o encerramento do curso em dezembro de 2025. Meu esforço culminou em um trabalho primoroso que chamou a atenção não só da coordenadora do polo UAB, mas também da coordenadora dos cursos da Unilab.

Encantadas com minha dedicação e qualidade técnica, ambas fizeram uma proposta irrecusável: integrar a equipe do polo.

Assim, em janeiro de 2026, recebi o convite mais significativo, emocionante e honroso da minha trajetória profissional: ser tutor de polo UAB no município de Catu, minha cidade natal, o lugar onde tudo começou. Hoje, com muito orgulho, dedicação, responsabilidade e paixão, atuo nessa função, auxiliando novos estudantes que, assim como eu um dia, buscam na UAB a chance de realizar seus sonhos, de romper o ciclo da exclusão e de construir um futuro mais digno para si e para suas famílias.

O polo de Catu ainda possui apenas uma instituição conveniada, a Unilab, que oferta cursos de licenciatura em computação e informática e administração pública bacharelado mas enxergo um futuro promissor e multifacetado. Sonho com um polo que ofereça múltiplos cursos, nas mais diversas áreas do conhecimento, que atenda à ampla e diversificada demanda da nossa região, e que continue sendo uma porta de entrada para tantas pessoas que, como eu, não tiveram oportunidades na educação presencial por razões geográficas, econômicas, raciais e sociais.

Ser tutor é, ao mesmo tempo, uma enorme responsabilidade e uma imensa honra. Cada estudante que chega ao polo com dúvidas, receios, inseguranças, mas também com esperança e sonhos, me lembra de mim mesmo naquele dia distante em que vi a placa na esquina de Mata de São João. Eu vejo nos olhos daqueles estudantes o mesmo brilho que um dia brilhou nos meus olhos, a mesma vontade de vencer, a mesma determinação de não se curvar às adversidades, a mesma fé na educação como ferramenta de transformação.

Hoje, posso dizer com toda a certeza e com todo o orgulho que a UAB me deu uma formação acadêmica e profissional; agora, eu retribuo à sociedade ajudando a formar outros. Essa é a beleza das políticas públicas bem-sucedidas, consistentes e duradouras: elas não apenas transformam vidas individualmente, mas criam agentes de transformação social, multiplicadores de oportunidades, construtores de novas histórias.

Como afirma Nunes (2012, p. 78), "a UAB não é apenas uma política de acesso à educação superior, mas uma política de formação de cidadãos críticos, de agentes de transformação social, de pessoas capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais igualitária". É exatamente isso que estou buscando fazer como tutor: ser um agente de transformação, um facilitador de sonhos, um construtor de pontes entre a exclusão e a realização.

O valor social da UAB como garantia de direito à educação superior

A minha história, embora única em seus detalhes, é uma entre milhares de histórias semelhantes que se repetem em todo o território brasileiro. Em cada canto deste país continental, há pessoas que tiveram suas vidas radicalmente transformadas pela UAB. Pessoas do campo, da periferia urbana, trabalhadores formais e informais, mães solos que precisam conciliar o cuidado dos filhos com os estudos, jovens que precisaram abandonar os estudos para trabalhar e que encontraram na educação a distância a chance de retomar o sonho interrompido, todos esses encontraram na UAB um espaço de acolhimento, de possibilidade e de realização.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2023), a UAB já atendeu mais de 1,2 milhão de estudantes em todo o país, com mais de 800 polos presenciais distribuídos em todos os estados da federação, abrangendo municípios que jamais tiveram uma universidade presencial em seu território. São números expressivos, que demonstram o alcance e a relevância dessa política pública para a democratização do ensino superior no Brasil.

No entanto, mais importante do que os números, são as histórias de vida que esses números representam. Cada matrícula na UAB é uma história de luta, de resistência, de superação e de esperança. Cada diploma concedido pela UAB é a materialização de um sonho que parecia inalcançável, a prova viva de que a educação pode romper ciclos de pobreza e exclusão intergeracional.

A UAB é, portanto, muito mais que uma política educacional; ela é uma ferramenta de justiça social, um instrumento efetivo de garantia do direito à educação superior previsto na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, a Carta Magna estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 208 da Constituição Federal assegura que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988). A UAB cumpre esse papel constitucional ao levar a universidade aonde ela nunca chegou, ao incluir quem sempre foi excluído, ao dar voz a quem sempre foi silenciado, ao transformar o direito abstrato em realidade concreta para milhões de brasileiros.

Além disso, é fundamental destacar que a educação a distância, na esteira do que defende Freire (1996), não deve ser vista como uma educação de segunda classe ou de qualidade inferior. Quando bem planejada, com investimento adequado em infraestrutura, material didático, formação de tutores e suporte tecnológico, a EAD é tão eficaz quanto o ensino presencial, especialmente quando combinada com o suporte de polos presenciais bem equipados e tutores capacitados. A experiência exitosa da UAB demonstra que é possível conciliar flexibilidade com rigor acadêmico, autonomia do estudante com acompanhamento sistemático, tecnologia com humanização do ensino.

Autores como Almeida (2018, p. 156) afirmam que "a UAB representa uma das mais bem-sucedidas políticas públicas de democratização da educação superior no Brasil, sendo referência internacional em inclusão educacional por meio da educação a distância". O autor destaca que a UAB foi responsável por uma verdadeira revolução silenciosa no interior do país, levando formação superior a milhares de municípios que jamais seriam contemplados com campi universitários presenciais.

Minha trajetória é a prova viva, concreta e incontestável de que a UAB transforma vidas. Saí do chão da roça, passei pelas dificuldades do trabalho precoce, pela frustração de um diploma técnico sem utilidade no interior, pela exaustão de uma tentativa fracassada no ensino superior presencial, até encontrar na UAB a ponte que me levou à realização profissional, acadêmica e pessoal. Hoje, sou professor da rede pública, tenho duas formações superiores (com uma em andamento), duas especializações concluídas, uma em andamento, e atuo como tutor no polo UAB do meu próprio município natal. A roda da vida se completa, e o ciclo da exclusão intergeracional se rompe definitivamente.

A educação, como diz o velho e sábio ditado popular, não transforma o mundo, mas transforma as pessoas que, por sua vez, são capazes de transformar o mundo. A UAB tem sido, para mim e para milhares de outros brasileiros e brasileiras, o gatilho, a faísca, o ponto de partida dessa transformação profunda e duradoura. Que ela continue sendo, por muitos e muitos anos, a porta de entrada para um futuro mais digno, mais justo, mais humano e mais esperançoso para todos os brasileiros e brasileiras, especialmente aqueles e aquelas que, como eu, um dia, não tinham nada além de um sonho guardado no peito e uma placa na esquina de uma cidade pequena escrita: "Universidade Aberta do Brasil".

Referências

ALMEIDA, Maria Helena de. **Educação a distância e políticas públicas no Brasil**: a experiência da UAB. Brasília: Editora UnB, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituição.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm . Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 22 jul. 2026.

FERNANDES, Paulo Sérgio. **Juventude rural e êxodo no semiárido brasileiro**: causas, consequências e políticas públicas. São Paulo: Editora Rural, 2017.

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

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior.. Acesso em: 20 jul. 2026.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil – 2022**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/relatorios-de-gestao Acesso em: 19 jul. 2026.

NUNES, Ivônio Barros. **A Universidade Aberta do Brasil e a Democratização da Educação Superior no Brasil**. Brasília: MEC, 2012.

PEREIRA, Maria Aparecida. **Trabalho, educação e juventude**: trajetórias de jovens trabalhadores no ensino técnico profissionalizante. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

ROCHA, Ana Lúcia. **Educação a distância e políticas públicas**: o caso da UAB no Nordeste brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 3, p. 68-92, 2020.

SANTOS, Benedito Alves dos. **Família, trabalho e educação no campo brasileiro**: resistência, reprodução social e mobilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2019.

SOUZA, Carlos Henrique de. **Evasão no ensino superior presencial**: perfis socioeconômicos, causas estruturais e estratégias de enfrentamento. Brasília: Editora UnB, 2021.

7. O impacto da Universidade Aberta do Brasil na formação de professores da educação básica: estudo de caso no Polo de apoio presencial em Panambi/RS.

Adriane Graeff[73]
Lilian Krambeck de Carvalho[74]

Resumo

O estudo busca compreender o valor social e quais impactos do Programa Universidade Aberta do Brasil na formação de professores da educação básica em uma rede municipal de ensino. A metodologia utilizada será um estudo de caso em um Polo de Apoio Presencial utilizando pesquisa documental, através de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC), legislação e registros do Polo. Ao completar 20 (vinte) anos de implantação do programa a nível nacional, através dos dados existentes, é possível refletir quais impactos causados na expansão e interiorização em uma localidade. Para isso, utilizaremos os dados do Polo de Apoio Presencial da UAB na cidade de Panambi no Rio Grande do Sul e seu impacto na formação dos professores da rede municipal de educação ao longo de 18 anos de atuação.

Palavras-chave: Política Pública; Universidade Aberta do Brasil; Formação de Professores.

Democratização do Ensino Superior no Brasil

A educação superior no Brasil teve seu início e grande parte da sua história marcada pela característica elitista. Martins (2002) ao fazer um resgate histórico de como iniciou o ensino superior no Brasil, descreve que as primeiras escolas nesse nível de ensino são datadas de 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil. De acordo com o autor, até 1889 eram poucas as instituições que ofereciam o ensino superior, isso porque a elite que era detentora do poder não via vantagens na criação de universidades.

[73] Mestre em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2014). Pós-Graduação em Gestão Escolar, Instituto Federal Farroupilha campus Panambi (2016). Coordenadora de Polo UAB- Panambi/RS. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7864-328X.E-mail: adrianegraeff@hotmail.com

[74] Pós-Graduada em Psicologia, Faculdade Metropolitana (2024), Neuropsicologia Faculdade Metropolitana (2025), PNL Aplicada à Gestão de Pessoas (2025), Educação para a infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Faculdade Iguaçu (2025). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Apoio Pedagógico Polo UAB- Panambi/RS. E-mail: lkrambeck@gmail.com

A partir de 1920, a universidade passa a ter um conceito social, com funções definidas de "abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa" (Martins, 2002, p.04). Nessa época o país contava com duas instituições de ensino superior, a do Rio de Janeiro e do Paraná. A expansão do ensino superior para o interior do país começou acontecer a partir de 1950.

Para Martins (2002) em 1990, a grande maioria dos jovens entre 18 e 24 anos que estavam no ensino superior, eram provenientes de classes intermediárias à classe alta, revelando um problema social, pois as classes mais baixas não conseguiam ter um ensino fundamental qualificado, sendo assim, não conseguiam prosseguir com os estudos, passando a ser discriminados.

A partir dessa realidade, algumas políticas públicas foram sendo criadas, a fim de proporcionar acesso mais igualitário aos menos favorecidos, uma delas é a política de interiorização e democratização de acesso ao ensino superior, criada no ano de 2006.

O Programa Universidade Aberta do Brasil como política pública

O programa Universidade Aberta do Brasil, foi instituído através do Decreto Federal de nº 5.800 de 08 de junho de 2006. O Decreto fixou as finalidades e objetivos, visando à expansão e interiorização da educação pública superior, a partir da tríplice aliança formada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação Capes/MEC, Mantenedoras (Prefeituras) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

O Decreto fixou os objetivos do Sistema UAB:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
>
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
>
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

Conforme citado, o objetivo prioritário do Sistema é a formação inicial de professores nos territórios onde está inserida, consolidando-se como uma política pública.

De acordo com Oliveira (2019) na década de 1970 houve tentativas de implementação de um sistema de universidade aberta, porém, não foi adiante, o modelo era inspirado na *Open University*, criado na Inglaterra no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. A universidade aberta colocada em prática no Brasil difere do modelo da Inglaterra, pois aqui se trata de um conjunto de instituições públicas de ensino superior.

Para Alves (2009), a UAB modelo brasileiro, é caracterizada como um "consórcio de cooperação" entre modelos já existentes, onde as IPES entram com o corpo docente que já possuem e os governos municipais com a estrutura física e equipe de apoio administrativo. O Ministério da Educação (MEC) é o grande articulador do sistema UAB, formula as políticas e é quem define as diretrizes para a interiorização do ensino superior e as políticas de formação de professores, também coordena em regime de colaboração entre a União e os municípios, integrando as instituições públicas de ensino e os Polos de apoio presencial. A CAPES, que faz parte do MEC, repassa recursos para as instituições de ensino integrantes do sistema UAB, gerencia os editais com as ofertas, realiza o pagamento de bolsas para professores e tutores. As instituições públicas integrantes estão submetidas às normas e acompanhamento de qualidade do MEC. (BRASIL, 2026).

A partir da aliança entre MEC/CAPES, Instituições Públicas de Ensino e Prefeituras é firmado entre as partes um Acordo de Cooperação Técnica, para o funcionamento e oferta de cursos, os quais são lançados através de edital público, pelas universidades, com vagas destinadas para os Polos.

Nesse sentido, os Polos de apoio presencial cumprem importante papel na interiorização, com a infraestrutura disponibilizada pelos mantenedores, no caso do município em questão é a Prefeitura Municipal de Panambi no estado do Rio Grande do Sul. O Polo é um espaço em que o estudante pode ter acesso a ambiente de estudo, encontros presenciais e informações referente ao seu curso, pode ser caracterizado como um pedaço da universidade em seu município, tornando mais próxima a comunicação e mais humanizada, pois esses encontros fortalecem a formação.

O Polo UAB Panambi

O Polo de Apoio Presencial da UAB em Panambi iniciou suas atividades em outubro de 2008, com inauguração oficial em dezembro do mesmo ano. O curso que deu o início das atividades foi a Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a qual o Polo mantém sua parceria.

Ao longo de 18 anos de atuação, foi estabelecendo parcerias com instituições públicas de ensino como a já citada (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul), Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e recentemente a Universi-

dade Federal da Fronteira Sul (UFFS). As parcerias têm possibilitado a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, cursos técnicos, cursos de extensão e cursos de formação inicial e continuada.

Desde o início das atividades o Polo UAB Panambi atende estudantes vindos de diferentes localidades e municípios vizinhos, além dos que aqui residem. O Polo foi se consolidando como um espaço de formação inicial e continuada no município e região, através da parceria que mantém com as Instituições de Ensino, busca colaborar com a formação continuada, inicialmente com a realização de Congressos Internacionais de Educação Ambiental e continuadamente, através da realização das Jornadas Acadêmicas, que contam com a participação de professores das universidades, ministrando palestras e oficinas para os acadêmicos do Polo e para os profissionais das redes de ensino.

Ao longo dos 18 anos de atuação, muitos profissionais que hoje atuam na rede municipal, estadual e privada do município, fizeram parte das oportunidades de formação ofertados através do Polo UAB em Panambi. Registros da secretaria acadêmica sinalizam que mais de 600 (seiscentos) profissionais se qualificaram em cursos de graduação e pós-graduação através da parceria existente, até a presente data.

Quadro 1: Quadro representativo de concluintes de cursos de graduação e pós-graduação no Polo UAB Panambi

Descrição	Total de Concluintes
Curso de Licenciatura	248 acadêmicos
Curso de Pós-graduação	394 acadêmicos

FONTE: SISUAB- As autoras 2026

Além dos cursos em questão, o Polo Panambi oferece através de uma parceria com os Institutos Federais de Educação, cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC) de curta duração, que não contabilizam no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB), mas que são de grande importância para o Polo e para a comunidade, pois se tornam um meio de divulgação dos cursos do Polo entre o público que está concluindo o ensino médio.

A estrutura física do Polo Panambi, conta atualmente com uma secretaria acadêmica, uma sala de coordenação, uma biblioteca com espaço de estudos, uma sala de tutores, um laboratório de informática com 26 (vinte e seis) computadores novos, uma sala de aula com cadeiras e tela interativa, além de um banheiro masculino acessível e um banheiro feminino acessível. O Polo sempre buscou através do seu mantenedor, oferecer uma estrutura adequada, que atenda as necessidades dos estudantes, priorizando o acesso à internet de boa qualidade, computadores em boas condições de uso e estrutura física.

Além da estrutura física, no ano de 2026 o Polo conta com uma equipe que está à disposição dos estudantes, como Coordenação de Polo (40 horas), Assistente Administrativo (40 horas), Técnico em Informática (40 horas), Apoio Pedagógico (12 horas),

uma Professora Mediadora dos cursos técnicos (20 horas), além dos profissionais bolsistas CAPES/MEC, que são selecionados pelas instituições públicas de ensino, sendo: 1 (um) tutor presencial do curso de Bacharelado em Administração (IFSul), 1 (uma) tutora presencial do curso de Licenciatura em Matemática (IFSul), 1 (uma) tutora presencial do curso de Licenciatura em Letras Libras da Unioeste, 1 (uma) tutora presencial do curso de Licenciatura em Letras Espanhol (UFPel) e 1 (uma) tutora presencial do curso de Especialização em Ensino de Ciência, Ciência é 10 (UFFS).

O município onde está inserido o Polo é Panambi, que é conhecida como a cidade das máquinas pelo motivo de ter grandes indústrias que empregam grande parte da população local e vizinha. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população local é de aproximadamente 43.515 habitantes. O Polo é vinculado a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a qual é responsável também por 10 (dez) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 13 (treze) Escolas Municipais de Educação Infantil e 1 (um) Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEP). De acordo com dados fornecidos pela SMEC, a rede municipal conta atualmente com 411 professores, dentre eles concursados (as) e contratados (as) emergencialmente.

O valor social do Polo UAB Panambi

A existência de um Polo de Apoio Presencial da UAB em Panambi ampliou as oportunidades de acesso ao ensino superior, possibilitando que muitas pessoas, que precisariam se deslocar aproximadamente 50 (cinquenta) quilômetros diários para estudar, pudessem estar cursando o ensino superior na própria cidade. A UAB tornou um sonho possível, porque para muitos seria impossível arcar com os custos financeiros de um curso em instituição privada, e ainda se deslocar todas as noites até municípios vizinhos.

O município de Panambi foi beneficiado com a implantação do Polo UAB, pois a educação local se qualificou. Muitos professores formados no Polo hoje atuam, nas escolas e setores da secretaria de educação, demonstrando que a existência da UAB contribui para a qualidade do ensino e do serviço público educacional, trazendo benefícios a toda comunidade.

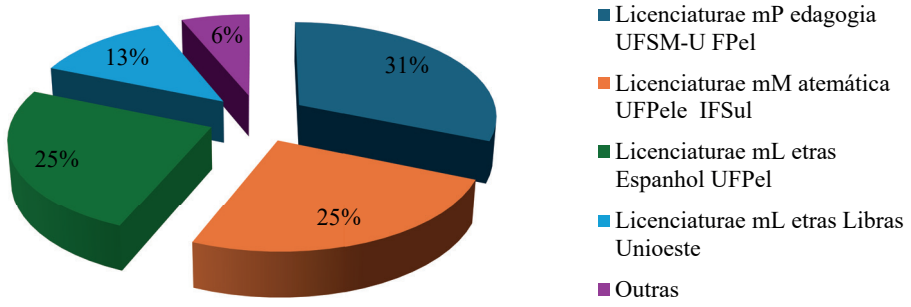
A formação oferecida através de cursos de graduação e pós-graduação visa formar e preparar professores. Essa preparação exige conhecimentos na área de atuação, conhecimentos pedagógicos, compreensão do desenvolvimento infantil e/ou humano, e conhecimentos práticos para o exercício da profissão docente.

A UAB permite que essa formação esteja acessível através da interiorização da Educação Pública, qualificando profissionais docentes nas diferentes regiões. Através dela garante-se a formação mínima exigida para que os profissionais possam atuar na educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) em seu artigo 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art.62)

Nesse sentido, no Polo Panambi o acesso a esses cursos de licenciatura, permite essa formação inicial. Abaixo, o gráfico demonstra a lista dos cursos de Licenciatura com maior número de ofertas no Polo, desde a sua implantação:

Gráfico 1: Cursos de Licenciatura ofertados em Panambi 2008-2026



FONTE: SISUAB- As autoras 2026

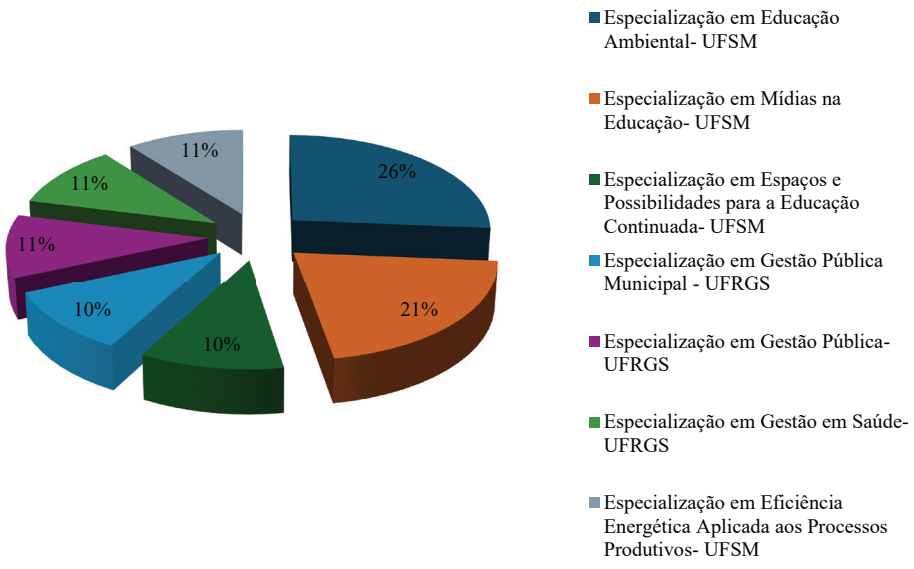
Analisando o gráfico, observa-se que no período entre 2008 e 2026, o curso de licenciatura em Pedagogia teve cinco turmas, ofertado de maneira recorrente por duas instituições públicas de ensino, a UFPel e a UFSM, bem como o curso de licenciatura em Matemática teve três ofertas pela UFPel e uma pelo IFSul e a licenciatura em Letras Espanhol (UFPel) teve quatro ofertas, demonstrando que a política pública de oferta se consolidou e que sempre houve demanda contínua no município e região.

Além dessas, o Polo teve também uma oferta de outros cursos que não foram nominados no gráfico por se tratar de um gráfico com licenciaturas com maior número de ofertas. Além das licenciaturas, houve também duas ofertas do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados- IFSul, que também foi fundamental para a formação de profissionais que desejavam atuar na educação e possuíam o título de Bacharel.

A demanda contínua desses cursos bem como a oferta, demonstra que o Polo UAB Panambi se consolidou como um espaço de oferta de ensino superior na área de formação de professores no município e também para a região, pois atende também acadêmicos oriundos de outros municípios, de cidades vizinhas e de outros estados.

Quanto aos cursos de pós-graduação, temos os seguintes dados:

Gráfico 2: Cursos de Pós-Graduação ofertados em Panambi 2008-2026



FONTE: SISUAB- As autoras- 2026

Ao analisar os dados, observa-se que a Especialização em Educação Ambiental teve cinco ofertas, seguida da Especialização em Mídias na Educação com quatro ofertas, ambas pela UFSM. Outras Especializações na área da saúde e processos produtivos que também atendem a demanda local tiveram duas ofertas, as demais que não foram listadas tiveram um número menor de ofertas. A Especialização em Educação Ambiental e Mídias na Educação contribuíram para a qualificação de muitos professores do município de Panambi e arredores, uma vez que essas ofertas foram iniciadas em um período que se buscava qualificar os profissionais em nível de pós-graduação e as ofertas na modalidade EaD eram em menor quantidade.

A partir desses dados, infere-se que cursos relacionados a formação de professores teve maior número de ofertas no Polo, o que pode se dizer que contribuiu para a educação local.

A partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Panambi, é possível verificar no quadro abaixo, a quantidade de professores que no momento atuam na rede municipal e que tiveram passagem pelo Polo UAB qualificando sua formação acadêmica, em curso de licenciatura ou pós-graduação:

Quadro 2: Quadro representativo dos docentes da rede municipal que se formaram no Polo

Descrição	Total da rede	Formados pelo Polo UAB Panambi	Representatividade
Corpo Docente rede Municipal de Panambi	411	96	23,36%

Fonte: As autoras- 2026

De acordo com os dados apresentados, é possível inferir que dos 411 (quatrocentos e onze) professores da rede municipal, sendo eles concursados (as) e contratados (as), 96 (noventa e seis) professores são egressos de cursos ofertados no Polo UAB. Desses, 52 (cinquenta e dois) professores são egressos de cursos de licenciatura e 44 (quarenta e quatro) são egressos de cursos de pós-graduação. Esses dados revelam que do total do corpo docente atuando na rede municipal de Panambi, 23,36% tiveram passagem pelo Polo em algum momento de sua formação, seja ela inicial ou continuada. Não existem dados do impacto em municípios vizinhos, que também foram beneficiados com os cursos oferecidos no Polo.

Esses dados revelam o impacto da presença de um Polo de Apoio Presencial, tanto para o município onde está fixado, como para os municípios vizinhos, uma vez que o Polo atende acadêmicos vindos de diferentes locais. O Polo tem demarcado sua importância como um espaço de formação inicial e continuada de professores, qualificando e fortalecendo a educação local. Sobretudo, contribuindo para a interiorização das instituições públicas de ensino, pois o município de Panambi fica em uma região do estado considerada distante geograficamente das instituições federais de ensino.

Considerando as ofertas de cursos de licenciatura e pós-graduação na área da educação, além da interiorização, pode se dizer também, que as ofertas responderam a demanda local existente, qualificando os profissionais e consequentemente fortalecendo as redes de ensino. A partir dos dados existentes, é possível destacar que o Programa Universidade Aberta do Brasil pode ser considerado como uma importante política pública de formação e qualificação de professores no município em questão, uma vez que a oferta respondeu a demanda local. A diversificação de ofertas também demonstrou que a gestão do Polo trabalha de maneira articulada, buscando contemplar as demandas que vão surgindo.

Os dados acima demonstram o valor social da presença da política pública de implantação do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Panambi. O município dispõe de egressos de cursos da UAB em diversos setores da Secretaria de Educação e nas escolas, na Coordenação do Polo também está à frente uma professora que teve a sua formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia da (UFPel), também o apoio pedagógico do Polo é realizado por uma professora que no momento está cedida pelo município e que também é egressa do curso de licenciatura em Pedagogia da (UFPel). Observam-se muitos desses casos em Panambi, que reforçam e consolidam o Polo como um espaço de transformação da educação local.

Outro importante dado é o número de professores que fizeram a graduação e posteriormente a pós-graduação no Polo, realizando toda a sua formação através desse espaço de ensino, e que hoje atuam na rede municipal, como professores concursados ou contratados emergencialmente:

Quadro 3: Quadro representativo dos docentes da rede municipal que realizaram graduação e pós-graduação no Polo

Descrição	Total da rede	Graduação e Pós-graduação	Representatividade
Corpo Docente rede Municipal de Panambi	411	12	2,92 %

Fonte: As autoras- 2026

O quadro acima indica que do total de professores que estão atuando na rede municipal de Panambi, 12 (doze) realizaram um curso de graduação e posteriormente de pós-graduação através do Polo, representando 2,92% do total dos docentes da rede.

Com esses dados, podemos dizer que aproximadamente 1 (um) em cada 4 (quatro) professores em exercício na rede passou pelo Polo em algum momento de sua formação. Esse dado revela a expressiva importância da política pública de implementação da UAB em Panambi lá no ano de 2008 e consequentemente na formação dos professores. Portanto, o investimento realizado por parte do mantenedor, retorna para a comunidade através da qualificação oferecida aos professores e da educação oferecida na rede.

Contudo, observa-se que ainda há uma demanda com relação a cursos de licenciatura no município, principalmente com relação a curso de Pedagogia, que forma professores para atuar na educação infantil e anos iniciais da educação básica. Também há uma crescente demanda relacionada a cursos voltados a Educação Especial, uma vez que se observa um aumento significativo na presença de diferentes necessidades educacionais especializadas. Assim o município conseguirá oferecer uma educação que atenda a todos os estudantes dentro das suas especificidades.

O Polo UAB Panambi tornou-se referência para a comunidade quando se trata de formação de professores, é possível perceber através da procura, por informações sobre novos cursos, através dos canais de comunicação, dentre eles: whatsapp, facebook, instagram, site oficial e presencialmente na secretaria do Polo.

Considerações finais

O estudo mostrou uma análise da política pública da Universidade Aberta do Brasil a nível municipal, implantada no ano de 2008. A partir dos dados, é possível inferir que o Polo UAB fortalece a educação básica local, através da formação dos professores, pois os dados revelados demonstram que 1 (um) em cada 4 (quatro) professores que está em efetivo exercício na rede municipal, seja concursado(a) ou contratado(a), em algum momento de sua formação acadêmica teve passagem pelo Polo.

Conclui-se que a política pública do Sistema UAB, tem um valor social para a comunidade de Panambi, pois, muitas vidas foram e continuam sendo impactadas com a presença do Polo. Sobretudo, podemos dizer que o objetivo de interiorizar a educação pública através de cursos de formação de professores vem se efetivando e isso fica evidente na rede municipal em que foi realizado o levantamento dos dados.

Dentre as várias ações do governo federal voltadas para a formação inicial e continuada de professores, o Programa da UAB ao longo dos 20 (vinte) anos de atuação em nível de país, vem se consolidando como uma política pública de formação de professores.

Contudo, nos últimos anos e com a expansão da Educação a Distância, algumas mudanças na legislação vêm sendo implantadas a fim de qualificar a formação oferecida. Dentre as mudanças, está a modalidade dos cursos de licenciatura, que passarão a vigorar no formato semipresencial, onde as alterações serão significativas, exigindo maior presencialidade dos acadêmicos no Polo para encontros e avaliações, bem como acompanhamento mais próximo por parte da universidade e dos mediadores pedagógicos que estão sendo inseridos na nova legislação. Vivemos um ano de incertezas para os cursos de licenciatura ofertados através do sistema UAB e sobre quais rumos serão tomados.

Referências

ALVES, João R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.**

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 07 jul. 2026.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/capes/. Acesso em: 1 set. 2026.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2026.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002.

LIVEIRA, Luciana Charão de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo: o sistema universidade aberta do Brasil (UAB)**. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.921. Acesso em: 08 de julho de 2026.

8. O processo formativo pela EaD e sua relação com a prática de trabalho de egressos/as do polo UAB/Cametá na amazônia paraense

Geanice Raimunda Baia Cruz[75]
Gilmar Pereira da Silva[76]

Resumo:

Este texto advém da pesquisa da tese de Doutorado em Educação na Amazônia que buscou analisar o processo formativo pela Educação a Distância (EaD), em nível superior, dos egressos do Polo UAB/Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso as práticas de trabalho, a partir dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Cametá, na região amazônica paraense. A metodologia traz como método o materialismo histórico-dialético, através de uma abordagem qualitativa e como instrumentos, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa apontam que, embora a oferta dos cursos tenha sido feita por uma universidade pública e gratuita — a Universidade Federal do Pará, a qual ocupa um lugar de destaque na diferenciação entre as classes, que lutam por melhores condições de vida da população, a EaD apresenta inúmeras possibilidades e outras tantas limitações, principalmente no que se refere aos critérios de qualidade, nos aspectos da organização didática, pedagógica e administrativa dos Polos UAB em EaD. Podemos destacar que a EaD, no Polo UAB/Cametá, ainda que com todas as limitações, vem se constituindo com uma experiência exitosa e, se propondo, há mais de uma década, a formar jovens e adultos trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento educacional e econômico dos municípios integrados na Amazônia paraense.

Palavras-chave: Educação a Distância. Egressos. Polo UAB.

1. Introdução

Compreende-se que a Educação a distância (EaD) ainda possui um longo caminhar devido aos interesses dicotômicos existentes entre União, estados, municípios e

[75] Doutora em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado em Rede (PGEDA/EDUCANORTE/UFPA), Campus Belém. Atualmente é Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, Cametá-PA

[76] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1992). É Professor Titular da Universidade Federal do Pará e atualmente exerce o cargo de Reitor (2024-2028) desta Universidade.

instituições, professores, alunos. Destaca-se também a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas a expansão, mas o acesso e o desenvolvimento com qualidade para a conclusão dos cursos ofertados em EaD, pois, de acordo com Mill (2006, p. 135), quem conhece bem os fundamentos e diretrizes da EaD convence-se de que ela é uma rica possibilidade de formação, especialmente para uma grande parcela da população desfavorecida de oportunidades de formação pela modalidade presencial. Litwin (2001, p. 59), por sua vez, acredita que a EaD, mesmo com sua flexibilidade espaço-temporal e suas possibilidades da formação superior, principalmente dos professores, necessita ser pensada como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades, não como um instrumento para aprofundá-las.

Se a EaD ofertada nos polos UAB fosse pensada como uma política de acesso ao Ensino Superior, em que as condições necessárias para tal atendimento tivessem sido feitas com seriedade e critérios de qualidade, a implementação eficaz dessa política poderia criar um ambiente de aprendizado favorável e acessível para os discentes, uma vez que, ao possibilitar a acessibilidade geográfica, permite-se que estudantes em áreas remotas ou rurais tenham acesso à instituição de ensino, sem precisar se deslocar para centros urbanos, com flexibilidade de horários, possibilitando que os estudantes que trabalham ou têm outras responsabilidades possam conciliar estudos às suas atividades. Como isso, também se promoveria a inclusão digital para esses estudantes, pois, para acessarem seu espaço de estudos, deveriam ser equipados laboratórios com a distribuição de dispositivos e acesso à internet.

Diante desse cenário dual, compreende-se que a EaD, ainda que tenha se expandido em nosso país de forma exponencial, especialmente no contexto das universidades públicas, ainda apresenta lacunas visíveis tanto na perspectiva pedagógica quanto no arcabouço da estrutura legal, na instalação de infraestrutura institucional tecnológico e física adequada, na docência, na aprendizagem e em outros elementos constitutivos da EaD.

Na acepção de Frigotto (1993 p. 184), o resgate efetivo de uma escola de qualidade, demanda "[...] organização, disciplina, qualificação técnica e direção política e necessita de intelectuais que reúnam ao mesmo tempo a opção política na direção dos interessados dominados", ou seja, que articule os interesses da classe trabalhadora ao acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante.

Podemos dizer, então, que a dimensão pedagógica é considerada como um ponto de partida, pois, é uma ação que viabiliza o saber, o conhecimento científico, com os interesses hegemônicos da classe trabalhadora, e que se articula à dimensão política, à medida que, pela aquisição do saber, o sujeito pode ampliar sua visão de mundo e lutar não apenas pelo acesso à educação, mas também pelas condições objetivas para favorecer um ensino de qualidade até o ponto de chegada, que passa pela articulação entre a prática escolar com a prática social fundamental, que é o trabalho, que determina a nossa existência humana.

Nesse contexto, como hipótese para este trabalho, em face desse conjunto de questões, estabelecemos como inferência: as bases teóricas epistemológicas desenvolvidas no processo formativo pela EaD e as condições das ofertas dos cursos no Polo Cametá se consolidam como uma possibilidade real para a inserção no mundo do trabalho dos egressos, cuja empregabilidade não se configure como forma diversificada, intensiva e precarizada em sua atuação profissional.

Por sua vez, em se tratando especificamente dos processos formativos pela EaD, observamos que cada vez mais este tem se alinhado para a qualificação profissional, ligado ao desenvolvimento profissional e alinhado para atender às necessidades do mercado de trabalho. Daí que nos coube realizar uma investigação científica acerca de como ocorreu esse processo com os egressos do Polo UAB de Cametá, e suas implicações com suas práticas de trabalho.

Nesse sentido, em termos gerais, a proposta desta pesquisa objetivou: analisar o processo formativo pela EaD em nível superior dos egressos e das egressas do Polo Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, frente às contradições capitalistas, no período compreendido entre 2009 e 2025, a partir dos Cursos ofertados pela UAB/Cametá.

Além disso, buscamos especificamente: (Re)conhecer como a EaD vem se configurando, no campo das pesquisas educacionais, no Ensino Superior no Brasil, a partir das políticas públicas educacionais, dos embates teóricos e dos resultados já apresentados quanto à adesão, à abrangência e à expansão na sociedade capitalista; Refletir sobre as "novas/velhas" formas de (re)configuração do trabalho, referendando a nova morfologia do trabalho docente (im)produtivo no contexto capital-trabalho na contemporaneidade amazônica; Identificar os conceitos, histórico e marcos legais da EaD, destacando a UAB e o Polo de apoio presencial como agentes de acesso ao Ensino Superior em nosso país e analisar como o processo formativo em EaD, através dos cursos ofertados na UAB/Polo Cametá, tem se relacionado com a atuação dos egressos no mundo do trabalho frente às relações mercadológicas capitalistas na Amazônia paraense.

A tese defendida nesta pesquisa é que a formação desempenhada pela modalidade EaD, ainda que com todas as contradições de acesso e permanência nos cursos, com diferentes desigualdades sociais, econômicas, territoriais, dificuldades de custeio, limitações quanto ao domínio do uso das tecnologias no decorrer de seu curso, vem dando condições para que os diversos sujeitos obtenham o nível superior, em que a qualidade do ensino reverbere na sua inserção no mundo do trabalho e, consequentemente, na sua atuação enquanto docentes na educação básica na Amazônia paraense.

Por isso, ampliar a formação dos trabalhadores pelo viés de IES e, aqui especificamente, pela EaD significa oferecer oportunidades reais para que o sujeito, de posse do conhecimento científico de qualidade, possa almejar a ascensão a um trabalho qualificado,

com vistas à emancipação e à valorização do seu fazer laboral, ressignificando, dessa forma, a sua própria existência neste mundo tão competitivo e excludente.

Justifica-se, assim, a relevância desta pesquisa, pois, apesar de já possuirmos estudos sobre a expansão da EaD no Ensino Superior, principalmente na rede privada, observa-se a importância de novos olhares sobre as condições e contradições da proposição do Ensino a Distância no viés das instituições públicas, uma vez que precisamos conhecer e analisar como o processo formativo pela EaD em nível superior vem contribuindo ou não para que os egressos tenham acesso a empregos qualificados/desqualificados para atender ao mercado capitalista, que cada vez mais incentiva a formação de trabalhadores(as) flexíveis, multifuncionais, que vendem e se sujeitam às condições exploratórias de sua força de trabalho.

2. Aporte teórico metodológico da pesquisa

Para fundamentar as análises na linha teórica e metodológica desta pesquisa, destacamos a contribuição de alguns autores na perspectiva do materialismo histórico dialético como: Karl Marx (1982), Frigotto (1995), Kuenzer (1976); Antunes (2020), Thompson (1981), que nos ajudam a compreender as relações entre trabalho e educação; Mill (2006), Belloni (2015), contribuíram para as reflexões sobre a Educação a Distância e seus desdobramentos. Esse arcabouço teórico nos possibilitou compreender as contradições entre processo formativo em nível superior, e as relações com as atividades laborais desenvolvidas pelos egressos dos cursos na modalidade em EaD, na Amazônia Tocantina.

A partir dessas considerações iniciais, consideramos que esta pesquisa se baseou nos parâmetros do materialismo histórico-dialético, uma vez que este tipo de método permite ao cientista interrogar os fatos e descobrir os seus conteúdos e o significado objetivo. De acordo com Kosik (1976, p. 54), "o método científico é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza da realidade, contida objetivamente neste ou naquele fato, que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar". E ao pesquisador cabe examinar a ação tal como efetivamente ocorreu, pois, "[...] assim como o objeto de investigação se modifica também se modificam as questões adequadas" (Thompson, 1981, p. 48).

Nessa perspectiva, o marxismo é considerado um enfoque teórico metodológico que contribui para desvelar a realidade, uma vez que busca entender e refletir sobre as reais condições de inserção do ser humano, a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e totalidade. Assim, esse enfoque busca analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua origem e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Para Marx (1982, p. 18) "as categorias exprimem formas de modos de ser, de determinações da existência".

Além das categorias contradição, mediação e totalidade, utilizamos a categoria trabalho, a fim de identificar e analisar a relação do processo de qualificação pela EaD e sua relação com as ocupações/cargos/trabalhos desempenhados pelos egressos dos

cursos ofertados pela UAB no Polo Cametá. Ao relacionar o sentido do trabalho com o sentido na vida, Antunes (2000) afirma que uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Portanto, a vida material desses sujeitos e suas experiências de vida, a construção do conhecimento mantém uma relação direta com a forma pela qual interpretam o mundo. São homens e mulheres lutando por condições melhores de vida, pois a luta, a resistência é importante para a consciência social. Daí utilizarmos a categoria experiência a partir das análises de Thompson., onde destaca que "é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida" (Thompson, 1981, p. 112).

Iniciamos o estudo a partir de um levantamento bibliográfico e documental com o intuito de garantir um arcabouço teórico para o suporte da pesquisa. O acesso bibliográfico e documental ficou centrado mais especificamente nas discussões sobre a temática pesquisada, por meio de resoluções, portarias, projetos de lei, relatórios e outros documentos oficiais sobre as políticas educacionais para a EaD.

A partir dessa compreensão, o estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como tipologia o levantamento bibliográfico em autores da área que investigam as relações dialéticas estabelecidas entre os sujeitos, suas ações e seu envolvimento com o meio social. Sobre esse tipo de pesquisa, Chizzotti, esclarece, que implica "uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes" de modo que o autor possa "interpretar e traduzir em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa" (Chizzotti, 2003, p.221)

Nesse sentido, por se tratar de estudo relacionado a um contexto específico, optamos por ter como lócus da pesquisa a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Polo Cametá-PA. Sua singularidade reside no fato de ser o único Polo em EaD no município de Cametá, no qual são ofertados cursos de formação por meio de uma Universidade Pública e Gratuita – UAB/Polo/Cametá.

Justificamos a escolha do Polo de Cametá, como área de investigação da pesquisa, pelo motivo de se localizar em um município bastante representativo quanto à necessidade da oferta de cursos de ensino superior, no viés da rede pública, na modalidade em EaD, pois, de acordo com Padinha (2010), Cametá se destaca por "[...] desempenhar funções polarizadoras em relação às cidades que a circunvizinham, em virtude de ser detentora de infraestrutura básica, inexistente nos demais núcleos urbanos dos municípios que compõe a Amazônia paraense", principalmente no aspecto educacional.

Imagem 1 – Polo de Apoio Presencial UAB/Cametá



Fonte: Acervo da autora (2026).

Entretanto, inicialmente trataremos de situar o leitor sobre a cidade onde o Polo de Cametá se localiza, para posteriormente tratarmos especificamente de suas características e demanda atendida. Sendo uma das cidades mais antigas da Amazônia paraense, Cametá é um município do estado do Pará, fundada em 24 de dezembro de 1635. A cidade fica localizada à margem esquerda do rio Tocantins, em um espaço que compreende cerca de 3 km de extensão.

O município de Cametá, possui área territorial de 3.122,63 km² e população estimada de 143.837 habitantes em 2024, enquanto o Censo Demográfico de 2022 registrou 134.184 habitantes, com densidade demográfica de 43,55 habitantes por quilômetro quadrado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,577, classificado como médio, e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi de R$ 14.171,23, em 2023.

O período selecionado como referência para a investigação da pesquisa consideramos o ano de fundação do polo (2009) e segue até o ano de 2025, intervalo de mais de uma década em que se conta o período de início e término dos cursos ofertados, além das condições supostamente relacionadas às políticas de implantação do polo, passando pelas dificuldades, limitações, desafios e avanços tanto no aspecto infraestrutural quanto pedagógico, no que diz respeito à oferta do ensino em EaD no Polo Cametá.

Em termos estratégicos de ação a acessibilidade aos dados para a elaboração desta tese, ao investigar o processo de formação pela EaD, os egressos e suas práticas de trabalho, optamos por utilizar a visão holística e reflexiva dos sujeitos envolvidos no percurso da implantação e implementação do polo Cametá, uma vez que "[...] a elaboração do conhecimento requer essencialmente a ação dos sujeitos que não simplesmente informantes, mas agentes que participam" (Chizzotti, 2003).

Dessa maneira, para que pudéssemos ter acesso às informações sobre o objeto de estudo, selecionamos os sujeitos da pesquisa, a partir do envolvimento destes quanto a realização de cursos ofertados no Polo UAB/Cametá, no período de 2009 a 2025. Elencamos como sujeitos da pesquisa: alunos egressos do Curso de Matemática – turma/ 2009, 2011 e 2013 - EaD/UFPA, tutores, coordenação pedagógica dos cursos e coordenação do Polo de Cametá, elencados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	QUANTIDADE
Coordenação Geral do NITAE	01
Coordenação Pedagógica dos Cursos em EaD/UFPA	01
Coordenação Pedagógica do Polo UAB/Cametá	01
Tutores presenciais do Polo, que ministraram disciplinas no Curso de Matemática, turma/2009	01
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/2009, EaD/UFPA	09
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/2011, EaD/UFPA	05
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/2013, EaD/UFPA	06
TOTAL	24 pessoas

Fonte: Elaborado pela própria autora do trabalho.

Vale destacar que essa escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de alguns parâmetros definidos pela pesquisadora: a Coordenação geral do NITAE, por ter fornecido dados importantes sobre as condições atuais do polo de Cametá, através do SISUAB e ATUAB, que são sistemas destinados ao acompanhamento e gestão dos processos da UAB, espaço aberto aos coordenadores, professores, tutores e secretários de curso EaD, vinculados à Capes; a Coordenação Pedagógica dos cursos ofertados em EaD pela UFPA, por ter acompanhado todo o processo de implantação, planejamento e desenvolvimento do Curso de Matemática do Polo UAB/Cametá e pelo acesso aos dados oficiais sobre o quantitativo de alunos concluintes; a Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá, pela cedência dos dados atuais em relação aos cursos, tutores, número de alunos e condições estruturais do polo; os egressos da turma do Curso de Licenciatura em Matemática, das Turmas de 2009, por ter sido a pioneira nessa modalidade e única a apresentar o maior quantitativo de alunos concluintes, por isso foram a maioria dos entrevistados e pelo acesso a estes em grupos de WhatsApp ainda existente desde o tempo em que fui tutora das disciplinas pedagógicas dessa turma, a de 2011, pelo índice

menor de aprovação e talvez mais impactadas pelas dificuldades que o polo se encontrava, por isso, o quantitativo é bem menor de entrevistados, e a de 2013, por ter sido a última turma a concluir o Curso de Matemática, ofertado no Polo de Cametá, e por se encontrar naquele momento em uma outra conjuntura política e educacional, a partir de uma nova gestão municipal.

Definidos os sujeitos da pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, com o intuito de obter um conhecimento mais aprofundado da temática que estava sendo investigada. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), ressalta-se que a entrevista é um:

> [...] instrumento de pesquisa utilizado com o objetivo de coletar dados, oralmente ou por escrito, numa interação entre o pesquisador e os informantes. [Pode ainda] [...] fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, a seleção de outros informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas. [E conclui enfatizando que a entrevista semiestruturada] [...] é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.

De fato, para esta pesquisa, as entrevistas se constituíram como um instrumento técnico imprescindível para a coleta de dados, no entanto, a partir de um paradigma científico adotado, que se originou por meio de um planejamento metodológico consciente e intencionado, com objetivos definidos e com as questões levantadas para o acesso às informações a respeito do tipo de problema que estamos a investigar, como é possível fazê-lo, qual a postura adotada pelo pesquisador e, finalmente, que tipo de conhecimento pode ser obtido.

Vale ressaltar que utilizamos um "Termo de Consentimento", assinado pelos sujeitos e pela pesquisadora, para registro da permissão de uso das informações coletadas nesta pesquisa, garantindo, aos entrevistados, o anonimato de sua identidade.

Com as questões levantadas acerca da importância do uso da entrevista, procuramos efetivar, de forma articulada e com rigor científico, a análise sobre o fenômeno examinado, colocando o foco na perspectiva individual de cada egresso sobre o processo formativo em EaD, como estes se relacionavam com o polo UAB/Cametá e a relação com suas práticas de trabalho. Para esse tratamento dos dados, utilizamos a concepção de Bardin (2011) – a análise de conteúdo – que nos auxiliou para aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação, bem como ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, a partir do entendimento dos sujeitos envolvidos, de modo que, a partir das duas falas, foi possível conhecer e ampliar o conhecimento sobre a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa, e como estes percebiam o fenômeno investigado.

3. O processo formativo pela EaD e a relação com as práticas de trabalho dos egressos do polo UAB/Cametá

O ensino a distância é uma tendência global na educação e representa uma alternativa importante de acesso ao Ensino Superior, sobretudo em regiões como a Amazônia paraense, onde as vagas nas universidades públicas presenciais não são suficientes para atender toda a demanda. Realizar uma formação em nível superior pela EaD é desafiador, uma vez que essa modalidade se desenvolve a partir de configurações próprias, que exigem autonomia, disciplina, organização do tempo e uso de tecnologias para mediar a relação entre ensinar e aprender. Sá (2008, p. 27) compreende a EaD como "[...] fruto de uma trama, de uma teia de inter-relações e interdependências, as quais demandam um entendimento das relações entre as partes e delas em relação ao todo". Isso pressupõe conhecer como o sistema funciona, suas complexidades e singularidades, bem como as relações entre os sujeitos envolvidos para que se aproxime de sua efetividade.

Além de conhecer seu funcionamento, é importante destacar que a EaD possui características específicas quanto à estruturação organizacional. De acordo com Mercado (2009, p. 23), a EaD pode ser conceituada como

> [...] uma modalidade educacional fundamentada em uma metodologia sistêmica multidirecional desenvolvida na forma semipresencial e ou on-line na qual os sujeitos dessa relação, nos seus mais variados níveis de gestão, produção e ensino, buscam estabelecer uma autonomia através da personalização da informação e comunicação utilizando-se as TIC disponíveis à realidade de cada grupo.

Essa conceituação reforça que a EaD possui uma metodologia própria de ensino, buscando estabelecer uma relação de autonomia entre os sujeitos, mediada pelo uso das TICs. Por outro lado, esse entendimento abre caminhos para pensar a qualificação do uso das tecnologias digitais nos processos formativos em nível superior, desde que sejam utilizadas com responsabilidade e como possibilidade de acesso ao conhecimento de forma inclusiva. O ambiente de aprendizagem deve permitir que o indivíduo utilize a tecnologia e aproveite os recursos de forma a garantir flexibilidade intelectual, capacidade de criar, inovar e, principalmente, enfrentar o desconhecido para promover reflexão. Assim, em função das características inerentes da metodologia em EaD, os processos formativos necessitam de organização e planejamento em todas as fases, e todos os recursos, materiais e equipamentos precisam estar em consonância com a proposta acadêmica do curso.

A pesquisa realizada junto aos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do Polo UAB/Cametá, turmas de 2009, 2011 e 2013, buscou compreender como esses sujeitos analisam a expansão e a abrangência da EaD na Amazônia paraense. Para muitos, a EaD foi o "pontapé inicial" para o ingresso no Ensino Superior e para a continuidade da formação. Um egresso da turma de 2011 relata: "Eu já tinha começado outras graduações, mas por conta do trabalho acabou que eu tive que abandonar as três graduações,

porque o tempo não dava para cursar. Com muito empenho, dedicação e ajuda, realizei o curso de Matemática até o final" e acrescenta sobre outras possibilidades "hoje, já estou concluindo o mestrado, portanto foi na EaD o pontapé inicial para a minha formação". Outro egresso da turma de 2009 afirma: "Fico muito feliz com essa expansão educacional na nossa região, pois, temos mais pessoas/profissionais com formação superior e, com isso, a região tocantina se desenvolve".

Entre as vantagens apontadas estão a autonomia do estudante para organizar sua rotina e ritmo de estudos, a economia financeira por se tratar de curso público e gratuito, com material didático disponibilizado, e a acessibilidade, já que os encontros presenciais acontecem apenas aos fins de semana, o que favorece quem reside em municípios distantes. A EaD, a despeito de todas as críticas e preconceitos no meio educacional, vem crescendo de forma exponencial a partir das possibilidades de acesso à Educação Superior a indivíduos que antes eram impossibilitados pela distância física ou temporal, pela ausência de oferta, ou ainda pelo custo econômico dos cursos presenciais.

Apesar dos avanços, os relatos dos egressos também evidenciam desafios significativos. A adaptação à metodologia foi um dos pontos mais citados. "No início pensava que teria facilidade por ser a distância, mas no decorrer, a metodologia do curso exigia muito de nós. Tivemos que nos adequar para dar conta. Foi muito difícil a adaptação" (Egressa R. C. F., Turma 2013). A questão da infraestrutura do Polo UAB/Cametá também foi recorrente. No início, havia internet de baixa qualidade, computadores obsoletos e ausência de biblioteca física. "No início do curso o Polo UAB/Cametá não oferecia uma internet de qualidade, o município não cumpriu o que foi acordado com a UFPA. Nosso curso sofreu até ameaças de transferência para outro município" (Egresso A. S. G. C., Turma 2009). Com o passar dos anos e a mudança de gestão, houve melhorias: "A partir de 2013, houve uma mudança de governo municipal que então mudou radicalmente e que revolucionou o polo UAB de Cametá. Era uma coordenadora muito atenciosa e muito dedicada no seu trabalho" (Egresso R. C. D., Turma 2011).

Outro fator que impactou diretamente o percurso formativo foi a evasão. Nas três turmas analisadas, os índices foram elevados: 46,94% na turma de 2009, 61,70% na de 2011 e 50,91% na de 2013. Os motivos mais apontados foram a distância e os custos de deslocamento, a dificuldade de adaptação à metodologia da EaD e a ausência de políticas de apoio estudantil, como alojamento e alimentação. Como destaca a secretária do curso: "Um dos fatores que contribuíram para a evasão foi a distância, devido muitos alunos virem de outras localidades, e a dificuldade de deslocamento devido aos custos fez com que muitos desistissem do curso". Sobre isso, Branco, Conte e Habowski (2020) alertam que a questão da EaD não está somente na democratização do acesso e na ampliação de vagas, mas na qualidade da educação oferecida e nas condições de permanência do estudante.

Em relação à atuação dos profissionais que atuaram no Polo UAB/Cametá, os egressos destacaram a atuação dos coordenadores dos cursos, do coordenador de polo

(2013-2016), dos professores e tutores presenciais, no processo ensino e aprendizagem, com uma avaliação considerada como fundamental para o desenvolvimento do Curso de Matemática.

Nesse contexto, o papel dos tutores e da coordenação do polo foi decisivo. Os egressos reconhecem que os tutores presenciais fizeram além do que era designado, assumindo papel de professor ao dar aula e tirar dúvidas. "Quanto à estrutura pedagógica, os tutores nos ajudaram muito, pois faziam além das atividades que eram designadas para um tutor" (Egresso A. G. W., Turma 2009). Tractenberg (2013, p. 3) afirma que "O tutor é um elemento dinamizador da interação e da re(construção) do saber pelos aprendizes". Já o coordenador de polo foi apontado como figura central na articulação entre alunos, IES e mantenedor. Suas atribuições envolvem gestão administrativa, apoio acadêmico e ações para reduzir a evasão.

Atualmente, com o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, houve modificações significativas nos formatos de oferta dos cursos de graduação na modalidade EaD, definindo limites para carga horária presencial, semipresencial e a distância. Essas mudanças reforçam a necessidade de se pensar a EaD a partir de um projeto estruturado, com garantia de padrões de qualidade e com objetivos que se materializem na prática. A gestão da EaD é mais dinâmica e complexa do que a presencial. Como explica Mill (2013, p. 32), "A dinâmica e complexidade da modalidade EaD extrapola os limites dos modelos administrativos tradicionais. Estamos por desenvolver um 'modelo' gestor para a educação a distância e integrado à vida universitária".

Na perspectiva dos egressos, houve uma expansão significativa de cursos ofertados em EaD na região. Para eles, o polo se constitui como um local de referência para o Ensino Superior, apesar das dificuldades e desafios enfrentados. "Em nossa região tocantina, como no mundo todo, a EaD está se expandido a cada dia, um grande salto dessa modalidade de ensino, foi no período da pandemia da Covid-19" (Egressa R. C. F., Turma 2013). O sentimento que predomina é de esperança e realização. "Acredito que cada um de nós realizou um sonho que não era só da gente, mas de uma coletividade... na Amazônia paraense, em Cametá" (Egressa R. C. F., Turma 2013).

4. A percepção dos egressos sobre o processo formativo pela EaD: alguns achados da pesquisa

A pesquisa de tese destacou que a EaD, no Polo UAB Cametá, ainda que com todas as limitações, vem se propondo há mais de uma década, a formar jovens e adultos trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento educacional e econômico dos municípios integrados no baixo Tocantins.

A expansão do Ensino Superior ganha uma valiosa contribuição da EaD, a partir do Programa UAB, que reconhece a EaD como mecanismo de políticas públicas para a formação de professores e para a expansão e democratização do Ensino Superior, des-

tacando o PAP como unidade de descentralização, com vistas a atender às demandas locais por educação pública superior.

Pensamos que a EaD não pode ser responsabilizada isoladamente pela baixa qualidade da educação. Pelo contrário, levando-se em consideração as múltiplas possibilidades tecnológicas implementadas na EaD, ela representa fértil campo de estudos, aberto a contribuições relevantes à educação e ao Ensino Superior. Observa-se, assim, que as bases de consolidação dessa modalidade "(...) no âmbito da educação brasileira têm se aberto par oportunidades de novas pesquisas, interrogações de práticas em andamento, revisitação a sua trajetória, etc., de modo a ampliar o conhecimento sobre a EaD" (Araújo; Nogueira, 2016, p. 45).

Pela natureza e finalidade desta pesquisa e pelo momento histórico que estamos vivendo nestes tempos de mudanças estruturais nas várias formas de acesso ao Ensino Superior e na (re)configuração do mundo do trabalho, advindo da crescente privatização da ciência e da tecnologia, dos desmontes da esfera pública e da negação e exploração dos direitos dos trabalhadores, não caberia propriamente aqui uma conclusão.

Como política pública, a EaD pode até vir a favorecer a democratização do acesso de muitos sujeitos ao Ensino Superior, mas também pode colaborar para atender à demanda do mercado capitalista, que necessita de mão de obra qualificada para corresponder às novas configurações do trabalho e às perspectivas de evolução que se instauraram no processo de ensino por essa modalidade.

É necessário refletir que, se a UAB, por um lado, demonstrou ser de grande potencial na promoção do acesso à Educação Superior no interior do Brasil, por outro lado, ela pouco contribuiu para o desenvolvimento da institucionalização da EaD nas IPES. Mas também procurou-se apresentar uma análise crítica do programa, sobretudo com o risco de legitimar uma aparente democratização, caso esse acesso não venha acompanhado de uma educação de qualidade.

Na sociedade capitalista, as políticas neoliberais resultantes da globalização produziram profundas transformações nas relações entre educação e trabalho. Essas mudanças estruturais trouxeram alterações que atingiram a sociedade em suas diferentes instâncias. No contexto do capitalismo, a precarização do trabalho representa uma das principais características das mudanças introduzidas pelo capitalismo a impactar todos os setores da sociedade, pois se (re)configura e torna-se mais complexo com a presença de tecnologias cada vez mais avançadas e a EaD torna-se campo fecundo para a ampliação do contexto de ensino-aprendizagem, a partir das novas configurações do espaço e do tempo, dos caminhos didáticos e metodológicos estruturados com a utilização das novas tecnologias.

Nesse sentido, compreendemos que há uma alteração no espaço/tempo de trabalho e nas novas/velhas formas de ensinar e aprender, que, atreladas a uma evolução tecnológica, traz novas exigências no trabalho, fortemente estruturadas pela revolução

das TICs. É a (re)configuração do trabalho, referendado pela nova morfologia do trabalho docente, (im)produtivo no contexto capital-trabalho, que destaca como consequências a precarização e intensificação do trabalho. Marx (1967, p. 177) já alertava que "[...] o trabalho é um processo de criação, pelo qual o homem transforma a natureza e cria valores de uso".

As novas configurações de trabalho que se apresentam de forma estrutural, em que o aumento da produtividade, a competitividade e a exploração são a mola propulsora para o desenvolvimento do capital; em outras palavras, vivemos tempos nebulosos, de negação de direitos e o trabalho, como atividade inerente à vida, de ordem social, como afirmador de emancipação do ser humano, precisa ser entendido a partir das relações entre capital-trabalho, na envergadura de suas contradições, de seus movimentos e de seus horizontes de superação. Por isso mesmo que "[...] o trabalho é uma atividade humana que, além de ser uma fonte de exploração e alienação, é também uma fonte de criação, inovação e realização humana" (Frigotto, 2005, p. 23).

O processo de mercantilização do Ensino Superior é apontado como responsável pela educação em massa, a partir dos interesses mercantis, o que constitui uma possibilidade ameaçadora a EaD, no quesito qualidade, em que questões como gestão, organização didática, formação epistemológica e infraestrutura adequada para a oferta de ensino se tornam elementos importantes e constituintes. Dentre estas, chamamos atenção para o risco de, por via da EaD, consentir que se percam valores essenciais para a formação de trabalhadores, constituídos pelo aligeiramento de cursos, que, para além dos saberes teóricos e filosóficos do conhecimento, se toma um modelo padronizado, dissociado do tripé ensino, pesquisa e extensão, para servir aos interesses imediatos do capital.

Por isso, conhecer a história, as definições conceituais e os apontamentos legais sobre a EaD na contemporaneidade se fez necessário para compreendermos a relação dela com as mediações das tecnologias e com as novas configurações no mundo do trabalho, passando pela transposição da modalidade de educação presencial à modalidade de educação a distância, em que o docente virtual precisa desenvolver conhecimentos, competências e saberes para o seu fazer pedagógico, a custo, muitas vezes, da exploração de seu trabalho.

Entretanto, para a garantia do aceso ao ensino superior com qualidade pela EaD, urge garantir as diretrizes apresentadas no Projeto de Lei de Criação do Polo de Cametá, quando assegura que os governos, em sistema de parceria, serão responsáveis pela gestão administrativa e financeira, através dos acordos e convênios, necessários para a implantação, operacionalização, implementação e sustentação do Polo no Município.

Os resultados mostram que:

1. o processo formativo realizado pela EaD, considerando o campo empírico inserido no contexto amazônico paraense, em que uma série de problemas de ordem estrutural, territorial e financeira, se apresentam no Município de Cametá, ainda assim, foi

possível a partir da UFPA, de acordo com os egressos, a obtenção de uma formação qualitativa para atuarem como docentes de matemática;

2. possibilitou a um conjunto de mulheres uma formação em nível superior, em contrapartida a um paradigma existencial em que o campo masculino apresenta predominância;
3. evidenciou-se, a partir da falas e análises dos egressos, que o processo formativo ofertado pela EaD, no Polo UAB/Cametá, os qualificou e os habilitou para o exercício de suas profissões como docentes, além de lhes permitir intervir de modo crítico e social nos processos produtivos existentes na Amazônia paraense, em contrapartida aos ditames do capital.

Em relação à atuação dos profissionais que atuaram no Polo UAB/Cametá, os egressos destacaram a atuação dos coordenadores dos cursos, do coordenador de polo (2013-2016), dos professores e tutores presenciais, no processo ensino e aprendizagem, com uma avaliação considerada como fundamental para o desenvolvimento do Curso de Matemática. De modo geral, "[...] a equipe deve estar sensível aos procedimentos, aos resultados e as manifestações dos alunos para que, a partir destas melhorias e readequações, possam ser planejadas" (Balzzan, 2013, p. 210).

Ademais, pelas falas reveladas, os egressos ressaltaram os impactos socioeconômicos da formação, destacando que a maioria já trabalha no setor público (63%), além, é claro, do aumento na renda mensal e da ascensão profissional, obtidas por meio de mudanças alcançadas no campo profissional, uma vez que estes, após a formação em EaD, passaram a atuar no município de Cametá e em outros municípios, como professores da Educação Básica, e esse resultado representa um impacto direto para a região amazônica paraense, onde atualmente a maioria residem e trabalham.

Por fim, após todas as análises, podemos destacar que a EaD, no Polo UAB/Cametá, ainda que com todas as limitações, vem se propondo, há mais de uma década, a formar jovens e adultos trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento educacional e econômico dos municípios integrados no Amazônia paraense.

5. Considerações finais

Os modelos de EaD adotado pelas IES que ofertam cursos nos Polos, precisam implantar projetos, pesquisa, extensão que visem o desenvolvimento socioeducacional do estudante trabalhador, de modo que as bases teóricas epistemológicas desenvolvidas no processo formativo pela EaD e as condições das ofertas dos cursos no Polo/Cametá se consolidam como uma possibilidade real para a inserção no mundo do trabalho dos egressos, em que a empregabilidade não represente formas diversificadas, intensivas e precarizadas em sua atuação profissional nas mais variadas instituições existentes na região amazônica paraense.

A Universidade tem uma função social, pelas contradições reconhecidas das ações que passam por dentro desse espaço de luta. Por isso, destacamos, na atualidade, a Universidade Federal do Pará e sua importância para a região amazônica, enquanto produtora do conhecimento, que integra ensino, pesquisa e extensão, em uma relação dialética, e que, para além de descritivos conceitos, almeja a formação de sujeitos capazes de promover uma sociedade sustentável, crítica e inclusiva.

Acredita-se que, se uma IES é comprometida em suas atividades de formação como um todo, ela pode ser considerada em qualquer modalidade de ensino e trabalhar para uma formação concreta. Para isso, é preciso pensar questões referentes à estrutura dos cursos, bem como todo o aparato necessário para o seu desenvolvimento efetivo, que incluem desde a disponibilidade de materiais de apoio pedagógico até o tempo de estudo e de formação dos participantes, com as condições históricas reais de trabalho, de modo que eles sejam capazes de problematizar a teoria e sua própria atuação prática.

Além disso, os dados obtidos na tese revelam que o Polo UAB/Cametá é visto pelos egressos entrevistados como uma instituição pública voltada para a formação inicial, continuada ou em serviço pela modalidade em EaD e que se concretiza na medida em que oferta cursos em nível superior de graduação na área de Matemática. Essa constatação empírica confirmou a hipótese de que há uma relação intrínseca com a formação em nível superior, a partir dos conhecimentos epistemológicos adquiridos durante seu processo formativo e suas práticas de trabalho, como docentes na Educação Básica.

Por fim, é fato comprovado, pelas falas dos egressos entrevistados, que a complexidade da organização do Polo UAB/Cametá vai além das demandas das instituições e dos cursos, ao exigir uma atenção do município para a organização e a estruturação desse espaço. Pode-se afirmar que um polo com mais IES e com mais cursos vai exigir para seu funcionamento maior complexidade na organização e na estruturação, e isso só será alcançado se cada órgão responsável assumir a sua responsabilidade, como está ocorrendo no Polo UAB/Cametá.

Tido como "um lugar de esperança", o Polo se destaca pela expansão e transformações por que passou no decorrer de seus 16 anos de existência. Se sua trajetória registra que iniciou ofertando apenas um curso (a Licenciatura em Matemática), hoje oferta mais 4 cursos em outras áreas (Física, Química, Biologia e Biblioteconomia), o que evidencia, apesar de todas as problemáticas enfrentadas, que ele se constitui como um espaço de possibilidades de formação para os sujeitos oriundos de uma região carente em muitos sentidos.

Todo esse esforço tem como fim garantir que o processo de ensinar e aprender ocorra, de fato, com qualidade, para efetivação de sonhos e projetos dos sujeitos que procuram a formação pela EaD, afinal, sonhos fazem parte de nossa realização pessoal e profissional.

As análises apresentadas reforçam que, a formação desempenhada pela modalidade EaD, ainda que com todas as contradições de acesso e permanência nos cursos, com diferentes desigualdades sociais, econômicas e territoriais, dificuldades de custeio, limitações quanto ao domínio do uso das tecnologias no decorrer de seu curso, vem dando condições para que os diversos sujeitos obtenham o nível superior, em que a qualidade do ensino reverbere na sua inserção no mundo do trabalho e, consequentemente, na sua atuação enquanto docentes da educação básica na Amazônia paraense.

Conclui-se, portanto, que a percepção dos egressos sobre o processo formativo pela EaD no Polo UAB/Cametá evidencia tanto as potencialidades quanto os limites dessa modalidade. A EaD se consolidou como instrumento de inclusão e democratização do acesso ao Ensino Superior na Amazônia, mas sua efetividade depende de infraestrutura adequada, planejamento pedagógico, valorização de tutores e coordenadores, e políticas públicas que garantam a permanência do estudante. Mais do que modernizar o ato educativo, é preciso formar sujeitos por inteiro, em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e subjetivo. Assim, a EaD na Amazônia deve ser pensada como projeto de resistência e transformação social, por meio da ciência, da pesquisa e da educação pública de qualidade.

6. Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, S. M.; NOGUEIRA, V. L. Educação a distância: fundamentos e práticas. In: SOUSA, J. V. de (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 45-67.

BALZZAN, E. C. Gestão de Polos de Apoio para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. **Evasão na educação a distância:** pontos e contrapontos à problemática. Revista Gestão e Tecnologia, v. 20, n. 1, p. 45-67, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 94, p. 1-5, 20 maio 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1976.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I, Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância.** Maceió: EDUFAL, 2009.

MILL, D. R. S. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. R. S. **Gestão da educação a distância:** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Revista Vertentes, São João del-Rei, v. 21, n. 1, p. 30-45, 2013.

PADINHA, M. do S. **Cametá:** cidade ribeirinha na Amazônia Tocantina. Belém: UNAMA, 2010.

SÁ, I. M. de. **Educação a distância:** processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: CEFET, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRACTENBERG, L. et al. O papel do tutor online na EaD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 19., 2013, Salvador. **Anais**... Salvador: ABED, 2013.

9. O valor social da UAB aos 20 anos: acesso, permanência e trajetória formativa no CLMD/UFPEL

Carlos Guilherme Madeira Carla[77]
Carla Denize Ott Felcher[78]
Christiano Martino Otero Avila[79]
Lincon Marques Barroco[80]

Resumo

Este capítulo analisa o valor social da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir da trajetória de Eliane Machado de Mélo, egressa do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLMD/UFPel), considerando acesso, permanência, formação e território. Investiga como o arranjo intergovernamental e institucional da UAB se materializou nessa trajetória e que potencialidades e limites o caso permite compreender sobre a efetivação do direito à educação superior. Adota abordagem qualitativa, mediante estudo de caso único e instrumental, entrevista semiestruturada, análise temática reflexiva e triangulação com documentos e informações públicas. Os resultados mostram que o ingresso não explica isoladamente a conclusão: infraestrutura do polo, tutoria, relações entre pares, organização do tempo e condições territoriais participaram da sustentação do percurso, enquanto deslocamentos e outros custos permaneceram sob responsabilidade da estudante. A lembrança da redução do grupo até a formatura, cotejada com registros de conclusões posteriores, indica diferentes temporalidades de permanência e conclusão. Conclui-se que o valor social da UAB se expressa, no caso, como efetivação situada de dimensões do direito à educação superior.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Direito à educação superior. Permanência estudantil.

1. Introdução

Em 2026, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) completa vinte anos de institucionalização. Criado pelo Decreto nº 5.800/2006, o Sistema foi concebido para expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior na modalidade de educação a distância (EaD), com prioridade para licenciaturas e formação de professores, ampliação

[77] Mestre. Técnico em Assuntos Educacionais da UFPel, com atuação no NUPED/CPTED

[78] Doutora. Docente da UFPel, Coordenadora da CPTED e professora formadora do CLMD/UFPel

[79] Doutor. Docente da UFPel, com trajetória de gestão no NUPED e na UAB/UFPel.

[80] Especialista. Técnico em Assuntos Educacionais da UFPel, Chefe do NUPED e Coordenador Substituto da CPTED.

do acesso à oferta pública e redução das desigualdades regionais (BRASIL, 2006a). Em junho de 2026, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) registrava 152 instituições públicas participantes, 1.072 polos ativos, mais de 1.500 cursos em funcionamento e cerca de 243 mil estudantes matriculados (CAPES, 2026a). Esses números dimensionam a capilaridade da política, mas não explicam como a existência da oferta se converte em ingresso, permanência, formação e uso social da formação.

A distinção é decisiva quando a expansão da educação superior é analisada pelo prisma do direito. O reconhecimento jurídico da educação convive com desigualdades materiais que condicionam as possibilidades concretas de exercê-lo. Cury (2002) chama atenção para a distância entre igualdade formal e condições sociais de realização do direito, enquanto Dias Sobrinho (2010) problematiza a identificação entre democratização e simples ampliação quantitativa do ingresso. Nessa perspectiva, discutir o valor social da UAB exige observar não apenas a abertura da possibilidade de entrada, mas as condições que sustentam — ou fragilizam — a permanência e a conclusão.

Compreender esse percurso exige tratar a UAB para além da modalidade a distância. Seu funcionamento articula coordenação federal, instituições públicas ofertantes, governos locais, polos e práticas de mediação, em contextos de implementação marcados por capacidades distintas (SOUZA; SAMPAIO; SAMPAIO, 2025). Neste estudo, a UAB é tratada como arranjo intergovernamental e institucional cuja materialidade depende das relações entre universidade, curso, polo e território.

É nesse plano que se situa o caso examinado. O estudo acompanha a trajetória de Eliane Machado de Mélo, egressa do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLMD/UFPel), que ingressou em 2008, no Polo de Santana da Boa Vista, e concluiu a graduação em 2012. A escolha de uma trajetória concluída foi deliberada: o caso não é mobilizado como prova de efetividade da UAB, mas como via para compreender os mecanismos institucionais e territoriais que participaram de um percurso concreto e os limites que permaneceram.

O problema de pesquisa é formulado nos seguintes termos: como o arranjo intergovernamental e institucional da UAB se materializou nas condições de acesso, permanência e formação de uma egressa do CLMD/UFPel, e que potencialidades e limites dessa experiência permitem compreender o valor social da política na efetivação do direito à educação superior? O objetivo é analisar as condições territoriais, materiais, pedagógicas, institucionais e relacionais que participaram do ingresso e da permanência, bem como os usos profissionais e acadêmicos posteriormente associados à formação.

Sustenta-se que, na trajetória analisada, o valor social da UAB não se reduz à disponibilização de uma vaga nem pode ser explicado pela modalidade a distância isoladamente. Ele se materializa na articulação entre oferta pública territorializada, infraestrutura e mediações do curso e do polo, relações construídas durante o percurso e recursos mobilizados pela própria estudante.

2. Universidade Aberta do Brasil, direito à educação superior e implementação

2.1. Direito à educação superior: democratização, acesso e permanência

A análise do valor social de uma política de educação superior exige delimitar o sentido atribuído ao direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece, no art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e, no art. 208, V, prevê o acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). A educação superior integra, assim, o horizonte desse direito, embora não seja configurada, nos mesmos termos da educação básica obrigatória, como garantia universal de vaga pública.

O reconhecimento formal do direito, contudo, não elimina desigualdades que condicionam sua realização. Para Cury (2002), o direito à educação articula igualdade e cidadania em um bem historicamente distribuído de forma desigual. Assim, a análise das políticas educacionais deve considerar não apenas a oportunidade formal, mas as condições concretas de usufruí-la.

Na educação superior, Dias Sobrinho (2010) mostra que a ampliação das portas de entrada pode coexistir com processos de exclusão no interior do sistema. O acesso é condição necessária, mas não suficiente: permanência, qualidade da formação e possibilidades concretas de conclusão integram o mesmo problema político.

Neste estudo, acesso designa a possibilidade concreta de ingresso em determinada oferta educacional; permanência refere-se às condições materiais, acadêmicas, pedagógicas, institucionais e relacionais que sustentam o percurso até a conclusão. A distinção organiza a leitura do caso, pois uma oferta territorialmente próxima pode remover uma barreira inicial sem neutralizar custos, riscos e exigências que reaparecem ao longo da formação.

2.2. A UAB aos 20 anos: desenho institucional, expansão e cooperação

O Decreto nº 5.800/2006 instituiu a UAB como sistema voltado ao desenvolvimento da educação a distância, com prioridade às licenciaturas e à formação de professores da educação básica, ampliação do acesso à educação superior pública e redução das desigualdades regionais de oferta (BRASIL, 2006a). Seu desenho pressupõe colaboração entre União, entes federativos e instituições públicas de ensino superior, articuladas a polos destinados ao desenvolvimento descentralizado de atividades acadêmicas e administrativas.

Um aspecto desse desenho assume especial relevância para o caso: os polos são propostos e mantidos, prioritariamente, por governos estaduais e municipais, responsáveis por assegurar infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos (CAPES,

2026b). A materialização territorial da política depende, portanto, das condições concretas de cada contexto local. A presença formal de uma mesma oferta não pressupõe condições equivalentes entre municípios, já que infraestrutura, recursos tecnológicos, pessoal e organização podem assumir configurações distintas.

A capilaridade construída ao longo de vinte anos expressa a territorialização desse desenho, mas não autoriza tomar expansão como sinônimo de democratização. Souza, Sampaio e Sampaio (2025) mostram que a distribuição dos polos e das ofertas se relaciona a perfis municipais e prioridades institucionais sem produzir efeitos homogêneos. A escala da rede amplia o alcance da política, mas não mede, por si, a efetivação do direito.

A UAB pode ser compreendida como arranjo intergovernamental e institucional cuja implementação depende da articulação entre coordenação nacional, autonomia dos entes subnacionais e capacidades de execução (ARRETCHE, 2004). Nessa perspectiva, sua materialização não decorre apenas do desenho formal, mas das condições em que responsabilidades, recursos e estruturas institucionais se articulam localmente. As diferenças entre polos e mantenedores integram, assim, a própria análise da implementação.

2.3. O polo na implementação territorial da política

No desenho original da UAB, o polo de apoio presencial foi definido como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, devendo dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados (BRASIL, 2006a). Neste artigo, o polo é observado como ponto de articulação entre diretriz nacional, instituição ofertante e condições concretas encontradas pelos estudantes no território — o lugar em que a política se torna espaço, equipamento, horário, suporte e presença institucional.

Essa leitura se aproxima da literatura de implementação ao considerar que a política ganha forma não apenas em seu desenho normativo, mas nas relações e práticas que a tornam efetiva em contextos específicos. Lotta (2019) destaca que a implementação resulta das interações, decisões e adaptações produzidas por organizações e agentes ao longo desse processo. No caso analisado, isso implica observar menos o que formalmente se espera do polo e mais as condições concretas de apoio, mediação e limite que participaram da trajetória da estudante.

Os estudos sobre os polos reforçam essa perspectiva. Martins (2018) evidencia as dimensões administrativas, pedagógicas e organizacionais envolvidas em sua institucionalização, enquanto Ramos et al. (2017) ressaltam sua proximidade com os estudantes e sua função como espaço de integração acadêmica e social. A partir dessas contribuições, a análise do caso considera três dimensões articuladas da atuação do polo: material, pedagógica e relacional.

No CLMD/UFPel, Grützmann (2017) destaca a relação construída entre o curso e seus polos nas ofertas vinculadas ao Pró-Licenciatura e à UAB. Essa referência permite

reconhecer a relevância institucional dos polos na organização do curso, mas não autoriza generalizar essa experiência para todas as ofertas. Por isso, interessa compreender como essa estrutura se concretizou, especificamente, no Polo de Santana da Boa Vista e na trajetória analisada.

3. Percurso metodológico e triangulação

3.1. Contexto do caso: CLMD/UFPel e Polo de Santana da Boa Vista

O caso analisado insere-se na trajetória do CLMD/UFPel, cuja organização remonta a 2002 e cujas atividades pedagógicas tiveram início em 2006, inicialmente com ofertas vinculadas ao Pró-Licenciatura. Posteriormente, o curso passou a integrar também o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Em 2008, essa coexistência de programas aparece de forma mais evidente: Grützmann (2017) registra oito turmas vinculadas ao primeiro edital da UAB no primeiro semestre e, no segundo, sete turmas do segundo edital da UAB e cinco do Pró-Licenciatura Fase II. É nesse contexto que se situa a trajetória de Eliane. A primeira seleção de que se recorda, destinada a professores em exercício, estava vinculada ao Pró-Licenciatura; já a seleção em que efetivamente ingressou, no segundo semestre de 2008, no Polo de Santana da Boa Vista, integrava a UAB. A participante concluiu o curso em 2012, informação também disponível na página pública específica do curso no Sistema Institucional UFPel (UFPEL, 2026a).[81]

A distinção entre essas duas políticas é metodologicamente importante, sobretudo porque o CLMD desenvolveu, em períodos muito próximos, ofertas vinculadas a programas distintos. Por essa razão, sua trajetória institucional não pode ser tomada, de forma indistinta, como evidência de uma única política. Identificar a oferta efetivamente cursada permite delimitar com maior precisão o contexto em que a experiência analisada se insere.

3.2. Desenho, seleção do caso e alcance

A investigação adota abordagem qualitativa e se configura como estudo de caso único e instrumental, na perspectiva de Stake (2007). O desenho busca compreender, a partir de uma experiência concreta, como uma política pública de educação superior se materializa nas condições de acesso, permanência e formação. A seleção foi intencional e recaiu sobre uma trajetória concluída, cujo desfecho formativo positivo já era conhecido.

Por se tratar de um estudo de caso único, a análise não pretende representar o conjunto de estudantes do CLMD ou da UAB, mas compreender, em profundidade, como a política se materializou em uma trajetória específica. A seleção retrospectiva exige

[81] Pró-Licenciatura foi um programa federal de formação inicial destinado a professores em exercício nas redes públicas de educação básica que não possuíam licenciatura na área em que atuavam. Desenvolvido na modalidade a distância, articulava instituições de ensino superior e redes públicas de ensino com o objetivo de ampliar a formação docente (BRASIL, 2006b).

atenção ao risco de interpretar o percurso a partir de seu resultado final, razão pela qual a análise considera também tensões, limites e explicações concorrentes.

Fontes, triangulação e procedimento analítico

A principal fonte empírica do estudo é uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 30 minutos, realizada em 08 de agosto de 2026, por meio da Plataforma WebConf da UFPel, com Eliane Machado de Mélo, por Carla Denize Ott Felcher, também autora deste capítulo. O roteiro contemplou a trajetória anterior ao ingresso, as condições de acesso e permanência, as mediações pedagógicas e institucionais, a experiência no polo e os sentidos atribuídos à formação e aos seus desdobramentos.

Para ampliar a consistência da análise, a entrevista foi cotejada com documentos normativos, publicações institucionais e científicas sobre o CLMD e os polos, além de informações disponíveis em fontes públicas. A transcrição foi produzida a partir da escuta do registro sonoro. Nas citações utilizadas no artigo, preserva-se o conteúdo das formulações da participante, com regularização mínima de pontuação e sem reescrita deliberada de sentido.

A triangulação foi utilizada como confronto entre fontes e interpretações, permitindo o exame de explicações alternativas (STAKE, 2007). A entrevista foi analisada com base na análise temática reflexiva de Braun e Clarke (2022), envolvendo familiarização, codificação, construção e revisão dos temas e interpretação dos sentidos produzidos.

Ao longo da análise, foram distinguidos os planos empírico, normativo/institucional, teórico e interpretativo, evitando tratar normas como descrição da prática, memórias como dados estatísticos ou interpretações da participante como evidência direta de efetividade da política[82].

3.3. Ética e posicionalidade

A participação de Eliane Machado de Mélo ocorreu mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com autorização expressa para utilização da entrevista e identificação nominal no estudo. A opção por identificá-la é deliberada e documentada. Na triangulação, utilizam-se apenas informações públicas sobre sua trajetória acadêmica ou profissional, sem registros individualizados de acesso restrito. O tratamento ético do material toma como referência as especificidades das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais previstas na Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

A posição dos autores também integra o exercício de reflexividade. Carla Denize Ott Felcher é docente da UFPel, atua no CLMD e também na Coordenação de Políticas e Tecnologias para Educação a Distância (CPTED) e realizou a entrevista; Christiano

[82] Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas como apoio à revisão textual e à organização do artigo; análise e decisões argumentativas permanecem sob responsabilidade dos autores.

Martino Otero Avila foi até recentemente, junho de 2026, coordenador geral e adjunto da UAB/UFPel; Carlos Guilherme Madeira e Lincon Marques Barroco são Técnicos em Assuntos Educacionais com atuação no NUPED/CPTED.

Essa proximidade com o campo oferece conhecimento situado, mas exige atenção aos possíveis efeitos dos vínculos institucionais sobre a produção e a interpretação dos dados. Por isso, os vínculos são explicitados, as avaliações da participante são tratadas como interpretações de sua experiência e as inferências analíticas são confrontadas com documentos, literatura e explicações alternativas, em diálogo com Berger (2015).

4. Acesso, permanência e mediações na trajetória analisada

4.1. Antes do ingresso: barreiras territoriais e materiais

Antes de ingressar no CLMD, o ensino superior já fazia parte dos projetos de Eliane, mas permanecia distante das condições concretas de sua vida. Nascida e criada na área rural de Santana da Boa Vista, sua trajetória escolar foi marcada por classe multisseriada, deslocamentos para continuar os estudos, trabalho durante o dia e frequência à escola no período noturno. Após a morte da mãe, somaram-se a esse percurso responsabilidades domésticas e o cuidado dos irmãos mais novos. O desejo de cursar Licenciatura em Matemática já estava presente, mas sua realização implicaria deixar o município, possibilidade que, naquele momento, encontrava limites materiais e familiares importantes.

> A vontade de estudar continuou. Desde que estava na 6ª série eu sonhava em fazer faculdade de Licenciatura em Matemática [...] mas a gente sabia que, para cursar uma faculdade, independente do que fosse, precisava se deslocar para outra cidade, porque a minha cidade de sete mil habitantes, ofertava no máximo o ensino médio. Então aquela vontade de estudar estava bem distante da minha realidade. (MÉLO, 2026).

A fala não expressa falta de interesse pelo ensino superior, mas revela a distância entre um projeto já construído e as condições concretas para realizá-lo. Trabalho, responsabilidades familiares, deslocamentos e ausência, segundo a participante, de uma oferta local de graduação se combinavam como obstáculos ao ingresso. Nesse contexto, a dimensão territorial não operava de forma isolada, mas articulada a outras limitações materiais, de modo que sua redução, embora relevante, não significava por si só a efetivação do direito à educação superior.

4.2. O ingresso e o alcance territorial da oferta pública

A presença de uma oferta de educação a distância em Santana da Boa Vista alterou esse horizonte. Eliane recorda uma primeira seleção do CLMD, vinculada ao Pró-Licenciatura e destinada a professores em exercício, condição que não atendia. Posteriormente,

ingressou em uma oferta vinculada à UAB, aberta a candidatos com ensino médio completo, no segundo semestre de 2008. Mais do que a existência formal do curso, importa considerar a mudança concreta produzida nas condições de acesso: tornou-se possível iniciar a graduação sem a necessidade de mudança permanente para Pelotas, conciliando, ainda que com dificuldades, estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Esse ingresso não eliminou as restrições já presentes em sua trajetória. A oferta reduziu uma barreira territorial importante, mas trouxe para o centro da experiência outras exigências relacionadas à permanência e à sustentação do percurso. Essa distinção dialoga com Sousa e Maciel (2016), ao evidenciarem que a ampliação do acesso à UAB não pode ser dissociada das condições que favorecem a continuidade ou a interrupção dos estudos. No caso analisado, entrar no curso significou, portanto, reorganizar distâncias, tempos e formas de dependência institucional.

4.3. Permanência: pontos críticos e condições de sustentação

A permanência aparece menos como continuidade linear do que como equilíbrio entre dificuldades persistentes e recursos mobilizados para administrá-las. Eliane trabalhava durante o dia, mantinha responsabilidades familiares e estudava à noite. Sua conexão doméstica à internet era precária, o que tornava o polo particularmente relevante. Ao mesmo tempo, relata deslocar-se de motocicleta por aproximadamente 38 quilômetros e retornar depois das atividades, por volta das 22h30, experiência associada ao medo e à insegurança.

> O principal desafio que mais me angustiava era o meu deslocamento de moto até o polo e o medo de voltar para casa dez e meia da noite, quando terminava a aula. [...] E a questão do tempo é outro desafio [...] o aluno da EaD precisa ter tempo para se dedicar, precisa se organizar, construir um cronograma e seguir, senão não vai dar conta de todas as demandas. (MÉLO, 2026).

O episódio qualifica o significado da interiorização: a educação a distância não eliminou a distância, mas reconfigurou as distâncias a serem administradas pela estudante. A alternativa à mudança de residência passou a envolver deslocamentos periódicos, compatibilização entre trabalho, cuidado e estudo e dependência de infraestrutura tecnológica externa ao domicílio. A política reduziu uma barreira de maior escala sem absorver os custos e riscos dessa reorganização.

As condições de sustentação tiveram origens distintas. Eliane atribui importância à própria organização do tempo, mas descreve também um grupo de estudos constituído pelos colegas, com encontros em fins de semana e feriados, além de tutoria presencial, suporte em conteúdos matemáticos, apoio tecnológico e acesso à estrutura do polo. Essa composição impede tanto individualizar a conclusão como resultado de esforço pessoal

quanto atribuí-la integralmente à instituição: a permanência foi produzida na interação entre recursos pessoais, relações entre pares e suportes institucionais.

A lembrança sobre o tamanho da turma exige tratamento específico. Eliane recorda que o grupo teria iniciado com cerca de cinquenta estudantes e menciona "sete colegas" no dia da formatura. O primeiro número permanece como memória retrospectiva e não é convertido em taxa de conclusão ou evasão. A página pública do curso, porém, registra ingressantes de 2008 concluindo também em 2013, 2014 e 2015 (UFPEL, 2026a), razão pela qual o número lembrado para a cerimônia não pode ser tomado como total definitivo de concluintes da coorte.

O valor analítico do relato está em outro plano: a participante percebe uma redução expressiva do grupo, enquanto o registro público mostra diferentes temporalidades de conclusão. As fontes impedem tanto uma leitura celebratória baseada apenas na trajetória de Eliane quanto a inferência de que as mediações do curso ou do polo "não sustentaram" a maioria. Sem acompanhar trajetórias interrompidas, não é possível explicar saídas ou conclusões posteriores. O dado reforça, porém, a distinção central do artigo entre acesso, permanência e conclusão (SOUSA; MACIEL, 2016).

4.4. Mediações pedagógicas, institucionais e territoriais: o polo

As mediações relatadas distribuíam-se entre professores sediados em Pelotas, tutores presentes no polo, suporte de informática, colegas, correio eletrônico, MSN, SMS, oficinas e a própria estrutura física. Eliane recorda dois tutores cujas funções, em sua experiência, eram percebidas como complementares: uma professora associada sobretudo ao apoio em Matemática e Cálculo e outro profissional relacionado ao suporte tecnológico. Também relata que, em situações de necessidade, havia possibilidade de utilizar a internet do polo além dos horários habituais.

> Nós tínhamos dois tutores: uma professora que ajudava muito com as questões Matemática, Cálculos, e outro que dava suporte tecnológico para a conexão dar certo [...] O polo tinha horários, mas, se precisasse usar, ela abria para a gente poder usar a internet do polo, que era melhor que a da nossa casa. Esse conjunto complementava os professores que estavam em Pelotas trabalhando (MÉLO, 2026).

A reconstrução institucional de Grützmann (2017) oferece correspondência parcial, ao registrar presença de tutores, formação de equipes e uso de diferentes meios de comunicação no CLMD. A aproximação não permite concluir que as práticas de Santana da Boa Vista reproduzissem um desenho formal, nem que a divisão de funções recordada correspondesse a atribuições normativas. O relevante é o que essas mediações tornavam possível: compreensão de conteúdos, acesso tecnológico, comunicação com docentes e continuidade das atividades — concretizando a proposição de Lotta (2019) de que a implementação se produz por interações situadas, e não por execução automática da norma.

A experiência do polo não se reduz, na narrativa, à disponibilização de equipamentos. Eliane o descreve como espaço de encontro e vínculo, atribuindo significado afetivo e organizador à presença física.

> A importância do polo... o momento do aconchego era no polo, que nós nos encontrávamos, tínhamos apoio, os tutores presenciais. [...] O momento de estar no polo, o aconchego, a troca, o olho no olho, esses encontros fortaleciam e davam ânimo para organizar as próximas semanas. (MÉLO, 2026).

"Aconchego" é tomado como categoria nativa, e não como função normativa. Ramos et al. (2017) destacam dimensões de integração acadêmica e social dos polos, enquanto Grützmann (2017) registra a relevância das relações entre CLMD e polos. No caso analisado, a presença do polo assumiu as três dimensões antes distinguidas: material, pelo acesso a infraestrutura e conectividade; pedagógica, pela tutoria e pelos encontros com docentes; e relacional, pela convivência, pelo apoio entre estudantes e pelo sentimento de pertencimento associado ao espaço. O deslocamento noturno, a organização do tempo e a rede de estudos construída pelos próprios colegas mostram, contudo, que parte relevante do percurso continuou sendo sustentada fora do suporte institucional.

5. Formação, trajetória e valor social da UAB

5.1. Êxito formativo e usos profissionais e acadêmicos da formação

Para os fins deste estudo, êxito formativo é uma definição operacional que articula permanência qualificada, apropriação formativa e uso social da formação. A opção permite considerar a conclusão diante de pontos críticos sem reduzir o êxito à diplomação ou tomá-lo como ausência de dificuldades.

> *A gente sabe que não é somente na licenciatura que a gente aprende a ser professor, mas é na licenciatura que a gente tem todos os meios e caminhos, e com a prática a gente fortalece esses caminhos. Através da licenciatura eu aprendi nas diferentes disciplinas que cursei, nas de cálculo, nas teóricas, filosóficas e as que tratavam da educação em si, me deram suporte para que eu seja a professora que sou hoje. (MÉLO, 2026).*

A fala não comprova, isoladamente, a qualidade do curso, mas mostra como Eliane interpreta a formação e relaciona conhecimentos acadêmicos ao exercício da docência. Após a graduação, essa formação passa a integrar novos percursos. Registros públicos específicos do Sistema Institucional UFPel confirmam a conclusão do CLMD em 2012 (UFPEL, 2026a), o ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação Matemática em 2020, com conclusão em 2021 (UFPEL, 2026b), e o ingresso no Doutorado em Educação Matemática em 2026 (UFPEL, 2026c). Na entrevista, Eliane relata ter iniciado a docência por contrato após a graduação, realizado pós-graduação e, posteriormente, ingressado por concurso em redes municipais de Piratini e Santana da Boa Vista. Ao interpretar esses

desdobramentos, afirma que o curso "abriu portas" e associa o diploma à possibilidade de prestar concursos e dar continuidade aos estudos (MÉLO, 2026).

O encadeamento mostra que a formação circula para além do diploma, sem estabelecer relação causal automática entre UAB, emprego, estabilidade e pós-graduação. Condições do mercado de trabalho, decisões pessoais e oportunidades posteriores também integram a trajetória. As evidências permitem sustentar que a licenciatura forneceu formação e credencial que passaram a compor as condições de inserção docente e continuidade acadêmica, juntamente com fatores pessoais, relacionais e contextuais.

5.2. Ancoragem territorial

A dimensão territorial ganha nitidez quando se contrastam dois momentos do mesmo percurso. Na graduação, Eliane enfatiza ter podido estudar sem mudança residencial permanente para Pelotas, mantendo vínculos familiares e profissionais no território de origem. No doutorado presencial, por sua vez, menciona custos de moradia, alimentação e manutenção associados à permanência em Pelotas. Esse contraste permite observar, em escala individual, uma dimensão já presente nos estudos sobre a territorialização da UAB e sobre a função dos polos na aproximação da educação superior aos contextos locais (RAMOS et al., 2017; SOUZA; SAMPAIO; SAMPAIO, 2025).

A partir desse diálogo e das evidências do caso, denomina-se aqui ancoragem territorial da formação a possibilidade de realizar determinada etapa educacional sem ruptura residencial permanente com o território de origem, preservando relações familiares, sociais e profissionais nele estabelecidas. A categoria não significa ausência de deslocamento: a graduação exigia viagens regulares ao polo, com os custos e riscos já descritos. O que se alterou foi a escala da distância e o conjunto de recursos necessários para administrá-la. No caso analisado, a educação a distância não suprimiu a distância; reorganizou sua materialidade e redistribuiu os custos associados a ela.

5.3. O valor social da UAB: potencialidades, limites e explicações concorrentes

Nesta trajetória, o valor social da UAB pode ser compreendido por quatro dimensões articuladas: acesso e permanência, uso social da formação, ancoragem territorial e mediação institucional. Elas não constituem um modelo de avaliação, mas ajudam a compreender como uma oferta pública se transformou em possibilidade concreta de formação. Ao sintetizar sua experiência, Eliane afirma que "a palavra potente é oportunidade" (MÉLO, 2026). A expressão traduz o sentido atribuído pela participante; analiticamente, interessa compreender as condições pelas quais essa oportunidade se converteu em ingresso, permanência, conclusão e utilização social da formação.

A oferta no território modificou uma possibilidade até então associada à necessidade de sair da região. O polo ofereceu infraestrutura, apoio pedagógico e presença institucional, enquanto a formação passou a integrar a atuação docente e a continuidade acadêmica. Essa leitura dialoga com Sousa e Maciel (2016), ao distinguirem ampliação do acesso e permanência na UAB, e com Ramos et al. (2017), que destacam dimensões acadêmicas, materiais e relacionais dos polos.

Essas condições institucionais, contudo, não explicam isoladamente a trajetória. O desejo de tornar-se professora antecedia a oferta, a organização do tempo foi construída pela estudante e o grupo de estudos resultou da mobilização entre colegas. Relações familiares, condições de trabalho e oportunidades posteriores também participaram do percurso. Esses elementos não diminuem a importância da política; permitem delimitar sua contribuição e compreender que seus efeitos se produzem na articulação entre condições institucionais, territoriais, relacionais e individuais.

Nessa perspectiva, o valor social da UAB não se reduz à existência da vaga nem à modalidade em si, mas às condições que transformaram a oferta em acesso, permanência, formação, inserção profissional, continuidade acadêmica e vínculo com o território. Os custos assumidos pela estudante e as diferentes temporalidades de conclusão mostram, contudo, que esse valor não se realiza de forma uniforme. O caso aponta, assim, para uma efetivação situada do direito à educação superior, e não para uma garantia automática decorrente da presença do curso no território.

6. Considerações finais

A trajetória analisada evidencia que a efetivação do direito à educação superior não decorre apenas da existência de uma vaga, mas das condições concretas que possibilitam o acesso, a permanência e a conclusão da formação. No caso examinado, a articulação entre o alcance territorial da oferta pública, a presença do polo, as mediações pedagógicas e institucionais e os recursos mobilizados pela própria estudante e por suas relações foi fundamental para que a oportunidade de formação se concretizasse. A oferta da UAB ampliou uma possibilidade de acesso antes pouco viável, mas sua permanência no curso também exigiu infraestrutura, acompanhamento, vínculos e reorganização da vida cotidiana. Deslocamentos, gestão do tempo e outros custos permaneceram, em parte, sob responsabilidade da estudante.

Nesse sentido, o caso analisado permite compreender que o valor social da UAB não se expressa somente em sua capacidade de ampliar territorialmente a oferta de educação superior pública, mas nas condições pelas quais essa oferta pode se converter em permanência, conclusão e formação mobilizada nas trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais dos sujeitos. A UAB ampliou concretamente as possibilidades de realização de um projeto de formação sem exigir a ruptura permanente com o território de origem, embora não tenha eliminado os custos e as desigualdades que atravessam a experiência formativa.

Por se tratar de um estudo de caso único, selecionado retrospectivamente a partir de uma trajetória concluída e baseado principalmente em entrevista, os resultados não permitem abarcar percursos interrompidos ou as diferentes formas de implementação da política. Estudos que considerem trajetórias distintas, especialmente de estudantes que não concluíram a formação, bem como outras fontes institucionais, poderão ampliar e tensionar as interpretações aqui apresentadas.

A principal contribuição deste caso, portanto, está em evidenciar que a interiorização da educação superior pública não pode ser compreendida apenas pela distribuição territorial de vagas. Sua efetividade envolve criar condições concretas para que os sujeitos possam acessar, permanecer e concluir a formação e, posteriormente, mobilizar os conhecimentos construídos em suas diferentes trajetórias. Assim, mais do que fazer a educação superior chegar a determinado território, trata-se de garantir condições para que o direito à educação possa ser exercido ao longo de todo o percurso formativo.

Referências

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200003.

BERGER, Roni. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. **Qualitative Research**, v. 15, n. 2, p. 219-234, 2015. DOI: https://doi.org/10.1177/1468794112468475.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução/CD/FNDE nº 49, de 29 de dezembro de 2006.** Aprova critérios e normas para concessão de bolsas no âmbito do Pró-Licenciatura. Brasília, DF: FNDE, 2006b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2006/resolucao-cd-fnde-no-49-de-29-de-dezembro-de-2006. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. London: SAGE Publications, 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **UAB completa 20 anos ampliando o acesso à educação superior pública em todo o país**. Brasília, DF, 26 jun. 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/uab-completa-20-anos-ampliando-o-acesso-a-educacao-superior-publica-em-todo-o-pais. Acesso em: 14 ago. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): carta de serviços ao usuário**. Brasília, DF, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/carta-de-servicos-ao-usuario/programa-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab. Acesso em: 14 ago. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010.

GRÜTZMANN, Thais Philipsen. Polos parceiros e o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: relações construídas. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 4, n. 2, p. 408-417, 2017. DOI: https://doi.org/10.53628/emrede.v4i2.209.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil.** Brasília, DF: Enap, 2019. p. 11-38.

MARTINS, Tânia Barbosa. A política de institucionalização de polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. **EccoS - Revista Científica**, n. 45, p. 273-289, 2018. DOI: https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7887.

MÉLO, Eliane Machado de. **Entrevista concedida a Carla Denize Ott Felcher**. Via Plataforma WebConf da UFPel, dia 08 de agosto de 2026. Documento sonoro não publicado.

RAMOS, Wilsa Maria et al. Egressos de cursos a distância em uma visão bioecológica do polo como lócus do e para o desenvolvimento humano. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 4, n. 2, p. 328-346, 2017. DOI: https://doi.org/10.53628/emrede.v4i2.258.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698161689 (doi.org in Bing).

SOUZA, Dayane da Silva Rodrigues de; SAMPAIO, Luciano; SAMPAIO, Raquel. Universidade Aberta do Brasil: uma análise do desenho da política em relação à distribuição dos polos, aos perfis dos municípios e à oferta de cursos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 76, n. 3, p. 484-510, 2025. DOI: https://doi.org/10.21874/rsp.v76i3.11281.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Matemática - Polo Santana da Boa Vista. Sistema Institucional UFPel**. Pelotas, 2026a. Disponível em: https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/93841. Acesso em: 14 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Educação Matemática: Mestrado Acadêmico. Sistema Institucional UFPel**. Pelotas, 2026b. Disponível em: https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/7069. Acesso em: 14 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Educação Matemática: Doutorado. Sistema Institucional UFPel**. Pelotas, 2026c. Disponível em: https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/9128. Acesso em: 14 ago. 2026.

10. O valor social da Universidade Aberta do Brasil: entre a garantia do direito à educação superior e as desigualdades territoriais

Luísa Alves de Araújo[83]
Flavio Feitosa[84]
Josineuda Torquato de Lima[85]
Paloma Jacinto da Silva[86]

Resumo

Este artigo analisa a relevância social do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a ampliação da educação superior pública, considerando especialmente as desigualdades territoriais, econômicas e educacionais que marcam o país. A discussão parte do princípio de que democratizar o ensino superior não corresponde apenas a aumentar o número de vagas, mas envolve criar condições para ingresso, permanência, aprendizagem e conclusão. Nesse contexto, a UAB constitui uma estratégia de cooperação entre instituições públicas de ensino superior, governos e polos presenciais, possibilitando que cursos públicos alcancem municípios que historicamente dispõem de menor oferta universitária. O capítulo aborda a trajetória e a organização da política, sua contribuição para a interiorização, a inclusão social e digital, a formação de professores, a mediação pedagógica e o desenvolvimento dos territórios. Também problematiza limites relacionados à conectividade, infraestrutura, permanência estudantil, acessibilidade, condições de trabalho das equipes e qualidade acadêmica. Ao completar vinte anos, a UAB revela uma experiência de grande alcance nacional, mas sua consolidação exige planejamento, avaliação e financiamento capazes de transformar expansão territorial em direito educacional efetivamente exercido.

Palavras-chave: Educação superior pública; Educação a distância; Universidade Aberta do Brasil; Interiorização; Democratização.

1. Introdução

[83] Educadora, gestora escolar, tutora de ensino superior e pesquisadora na área de Educação e Ciências da Natureza

[84] Atualmente, é mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. Atua como coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Orós, Ceará, e exerce a função de presidente do Fórum de Coordenadores de Polos da UAB no Estado.

[85] Josineuda Torquato Lima Graduada em Pedagogia e Educação Física pela Universidade Regional do Cariri (Urca), trabalha como técnica pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, dedicando atenção especial à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[86] Professora da escola Isaias Candido Rodrigues de 2019 até 2023, e de fevereiro de 2025 ate o momento. Professora da Rede Estadual de janeiro de 2024 até o momento.

A educação superior constitui um pilar altamente estratégico e indispensável na arquitetura de desenvolvimento de qualquer nação soberana. Ela atua diretamente na consolidação da cidadania plena, na formação de quadros profissionais de alta qualificação e na produção continuada de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais orientados à resolução dos problemas estruturais da sociedade. No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como um direito social fundamental e universal, dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996 — reafirmou as finalidades republicanas do ensino superior, atribuindo ao poder público a responsabilidade de garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1996).

No Brasil, o acesso e a trajetória na educação superior têm sido historicamente marcados por filtros seletivos de classe, raça, etnia e geografia. Fatores decisivos como a grande distância física em relação aos centros universitários, a limitação da renda familiar, a imperiosa necessidade de inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho, a carga excessiva associada ao trabalho doméstico e de cuidado não remunerado, a escassez de redes de transporte público eficientes e a desigualdade no acesso às infraestruturas de conectividade digital configuram um quadro de assimetria que determina drasticamente quem consegue ingressar, permanecer e concluir com êxito um curso de graduação.

Quando se observa a distribuição espacial do ensino superior público, tais desigualdades revelam a sua dimensão mais perversa. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) — constituídas pelas universidades federais, estaduais e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) — concentraram-se historicamente nas capitais estaduais, grandes regiões metropolitanas e polos regionais de grande porte. Para as populações residentes em municípios pequenos, áreas rurais, territórios ribeirinhos ou comunidades tradicionais, a busca pela formação acadêmica exigia a mudança definitiva de domicílio ou o enfrentamento diário de longas e exaustivas deslocações rodoviárias. Em múltiplos contextos, os custos financeiros decorrentes de moradia, transporte, alimentação e manutenção individual inviabilizam completamente os projetos de formação universitária de milhares de jovens e adultos das classes populares.

É nesse cenário de marcante exclusão territorial que a Educação a Distância (EaD) pública assume um papel de elevado relevo social. Longe de figurar como mera alternativa paliativa ou secundária de ensino, a EaD pública viabilizou a ultrapassagem das barreiras espaciais e a descentralização geográfica dos processos formativos sem desvincular os estudantes do rigor acadêmico e do selo de qualidade das instituições públicas formadoras. A modalidade a distância passou a atuar como um instrumento de

equidade socioespacial ao levar o conhecimento científico e a certificação pública até onde o estudante vive e trabalha.

Conforme os dados apresentados no Censo da Educação Superior de 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), o Brasil ultrapassou a marca de 5 milhões de matrículas de graduação ofertadas na modalidade a distância, número que representa 50,7% do total absoluto de estudantes universitários matriculados no país. O movimento comparativo de dez anos demonstra a intensidade dessa mudança: no período compreendido entre 2014 e 2024, as matrículas EaD registraram um crescimento vertiginoso de 286,7%, ao mesmo tempo em que a modalidade presencial sofreu uma retração expressiva de 22,3% (INEP, 2025).

Entretanto, a expansão acelerada dos números brutos de matrículas não autoriza, por si só, a afirmação automática de que o país promoveu a democratização real do ensino superior. Torna-se imperativo problematizar a natureza dessa expansão: quem são os estudantes que ingressam nessa modalidade? Em quais condições materiais, computacionais e pedagógicas realizam seus estudos? Quais os suportes institucionais e financeiros disponíveis para garantir a sua permanência? E, fundamentalmente, qual a taxa de conclusão e a qualidade acadêmica dos egressos formados? É precisamente no divisor de águas entre o crescimento quantitativo desordenado promovido pela iniciativa privada corporativa e a expansão pública orientada pelo compromisso social que o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) adquire relevância ímpar.

Criado originalmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o Sistema UAB foi concebido como uma estratégia política integradora destinada a ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior pública no Brasil por meio da metodologia da educação a distância (BRASIL, 2006). Estruturado na forma de uma grande rede nacional colaborativa, o sistema articula a capacidade acadêmica de ensino, pesquisa e extensão das universidades e institutos públicos às demandas educacionais dos estados e municípios.

Em 2026, ao atingir a marca histórica de duas décadas de funcionamento ininterrupto, o Sistema UAB exibe uma dimensão institucional expressiva: integra 152 IPES participantes, conta com 1.072 polos presenciais ativos distribuídos estrategicamente pelo território nacional, oferta mais de 1.500 cursos de graduação e pós-graduação e atende cerca de 243 mil alunos ativos, acumulando o atendimento a mais de 1,3 milhão de cidadãos desde a sua fundação (CAPES, 2026).

Diante disso, o problema central que orienta este capítulo consiste na seguinte indagação: em que medida a presença territorial do Sistema UAB consegue efetivamente converter a expansão geográfica e o aumento na oferta de vagas em um direito educacional autêntico, pleno e sustentável, superando as históricas desigualdades materiais e regionais que afetam os estudantes do interior do país?

O objetivo geral deste capítulo é analisar criticamente o valor social do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no contexto das políticas de ampliação e democratização da educação superior pública brasileira. Busca-se investigar a constante tensão dialética entre o potencial inclusivo da modalidade a distância e os desafios cotidianos de permanência, infraestrutura física e digital, financiamento público e qualidade pedagógica vivenciados nos polos presenciais espalhados pelo Brasil.

A relevância científica, social e política deste trabalho evidencia-se na necessidade urgente de oferecer um diagnóstico reflexivo e fundamentado no exato momento em que a UAB celebra seus vinte anos. Analisar o valor social da UAB em sua dimensão conceitual e empírica fornece subsídios indispensáveis para a formulação de diretrizes de planejamento, financiamento e regulamentação, contribuindo para que o avanço da oferta pública de ensino a distância continue a pautar-se pelo rigor acadêmico, pela inclusão socioeconômica e pelo fortalecimento da soberania educacional e regional do país.

2. Marco conceitual: o "valor social" e a garantia do direito à educação superior

A compreensão criteriosa das dinâmicas que envolvem o Sistema UAB pressupõe a delimitação rigorosa do conceito de "valor social" aplicado às políticas públicas de educação superior. Em um contexto predominantemente dominado por discursos gerencialistas e neoliberais — que mensuram o êxito de sistemas educativos a partir de critérios meramente mercadológicos, métricas de eficiência financeira ou contagem bruta de diplomas emitidos —, torna-se crucial resgatar e densificar o significado do valor social enquanto expressão do compromisso público e republicano com a emancipação humana e a justiça distributiva.

O valor social de uma política de ensino superior público reside essencialmente na sua capacidade de atuar como um bem público intransferível e como um vetor ativo de transformação das condições objetivas de vida das populações historicamente marginalizadas. A educação superior não pode ser reduzida a uma mercadoria ou a um serviço privado sujeito às leis de oferta e procura. Trata-se de um direito humano fundamental e de uma condição prévia e indispensável para a realização de outros direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Portanto, mensurar o valor social do Sistema UAB implica verificar o quanto essa política pública contribui de forma concreta para a redução da pobreza, o combate às assimetrias regionais, a elevação dos patamares de escolaridade e a consolidação da democracia.

Nesse sentido, o valor social de uma política pública educacional se expressa na sua capacidade de reduzir desigualdades e ampliar liberdades substantivas, conforme a perspectiva de autores que compreendem a educação como um direito e um bem público (SANTOS, 2013; ARROYO, 2015). Já a justiça territorial pressupõe que o acesso a

serviços públicos não seja determinado pelo local de residência; quando o Estado leva a universidade pública ao território, corrige-se uma injustiça histórica de concentração espacial de oportunidades (SANTOS, 2009; ROLNIK, 2019). Esses referenciais estruturam as dimensões analíticas que se seguem.

A articulação entre a garantia do direito humano à educação e o princípio da justiça territorial permite desdobrar a análise do valor social do Sistema UAB em três dimensões teóricas e práticas profundamente interconectadas:

1. Dimensão da Democratização do Acesso: Caracteriza-se pela efetiva remoção das barreiras geográficas, econômicas e institucionais que impediam o ingresso de populações vulneráveis e residentes em municípios do interior nas instituições públicas de ensino superior. Trata-se de expandir a presença pública por meio de vagas gratuitas e de excelência em territórios antes desprovidos de alternativas universitárias públicas.
2. Dimensão da Permanência Qualificada e das Condições de Aprendizagem: Refere-se ao imperativo ético e político de garantir aos estudantes matriculados os suportes materiais, tecnológicos, financeiros, pedagógicos e psicológicos indispensáveis para que consigam realizar seus estudos com dignidade. Democratizar o acesso sem prover as condições objetivas para a permanência e a aprendizagem significativa converte a oportunidade formal em frustração e evasão, anulando o próprio valor social da política.
3. Dimensão do Impacto e do Retorno Territorial: Expressa-se na capacidade de a formação universitária ofertada transformar a realidade socioeconômica, cultural e administrativa dos municípios atendidos. Essa dimensão se manifesta visivelmente na qualificação dos quadros da educação básica local através das licenciaturas, na melhoria dos serviços públicos municipais e na geração de pesquisas e ações de extensão voltadas para a solução de problemas ambientais, sanitários e produtivos específicos de cada território.

A fusão estratégica entre essas três dimensões conceitualiza o valor social como uma categoria dinâmica. É essa concepção rigorosa que diferencia radicalmente o Sistema UAB dos modelos privados mercantilizados de EaD. Enquanto a EaD privada corporativa trata o estudante como consumidor e foca primordialmente na maximização de lucros por meio do ganho de escala e da drástica redução de custos pedagógicos e docentes, o Sistema UAB concebe a educação a distância como um bem público estatal destinado a materializar direitos, valorizar o magistério e promover a equidade socioespacial em todo o país.

Procedimentos metodológicos: Este estudo adota uma abordagem qualitativa e analítico-descritiva, combinando revisão de literatura, análise documental de atos normativos e dados institucionais oficiais (CAPES, INEP). A interpretação dos resultados orienta-se pelo marco conceitual de valor social e justiça territorial, permitindo avaliar em que medida a política cumpre seus objetivos sociais.

3. A UAB como política pública de cooperação federativa

A viabilização operacional e a sustentabilidade de uma rede de educação superior de amplitude nacional em um país federativo e heterogêneo como o Brasil exigiram a engenharia de um desenho institucional cooperativo altamente singular. A instituição do Sistema UAB, por meio do Decreto nº 5.800/2006, representou uma inovação marcante no âmbito das políticas públicas educacionais ao estruturar um arranjo de cooperação federativa descentralizada que reúne a União (via CAPES/MEC), as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os entes federados subnacionais (governos estaduais e prefeituras municipais) (BRASIL, 2006).

É de fundamental importância sublinhar uma premissa básica de concepção: a UAB não foi criada para funcionar como uma universidade nova, autônoma e isolada, dotada de corpo docente próprio ou de uma estrutura administrativa independente. Em vez de erguer uma nova instituição do zero — empreendimento que demandaria elevados investimentos financeiros e longo tempo de maturação —, o desenho do sistema optou por mobilizar e potencializar a capacidade acadêmica, científica e pedagógica já acumulada nas universidades federais, universidades estaduais e institutos federais já existentes. As IPES credenciadas conservam a responsabilidade integral pelo projeto pedagógico dos cursos, pela gestão dos processos acadêmicos, pela formação do corpo docente, pela avaliação da aprendizagem e pela emissão final dos diplomas reconhecidos nacionalmente.

Na outra ponta dessa engrenagem cooperativa encontram-se os polos de apoio presencial. Definidos pela legislação como estruturas físicas territoriais descentralizadas, os polos são mantidos prioritariamente pelos municípios ou governos estaduais parceiros. O polo presencial atua como o ponto de encontro material e simbólico entre a universidade formadora, os estudantes e a comunidade local. É no espaço do polo que ocorrem as atividades obrigatoriamente presenciais — tais como avaliações regimentais, aulas práticas de laboratório, defesas de trabalhos de conclusão de curso, momentos de tutoria presencial e reuniões de integração acadêmica.

A grande vantagem dessa arquitetura institucional descentralizada reside na sua elevada flexibilidade e capacidade de interiorização. Por meio do estabelecimento de um polo presencial dotado de infraestrutura física adequada (salas de aula, laboratórios de informática, bibliotecas e ambientes administrativos), um município de pequeno ou médio porte localizado nos sertões, na Amazônia ou em zonas de fronteira ganha a oportunidade histórica de sediar cursos de graduação de excelência ofertados por renomadas universidades públicas federais ou estaduais. Evita-se, assim, a monumental necessidade de edificação e manutenção de um campus universitário presencial completo para cada localidade, sem abrir mão da qualidade e da vinculação institucional pública.

Todavia, a eficácia e a estabilidade desse modelo de cooperação federativa repousam sobre um equilíbrio delicado de responsabilidades compartilhadas. À União, sob a

coordenação da CAPES, cabe o financiamento das bolsas de estudo para tutores, coordenadores e docentes, a regulação do sistema, o fomento aos editais de vagas e a avaliação da política. Às IPES compete a condução acadêmica e pedagógica rigorosa. Aos governos locais (prefeituras e governos estaduais) cabe a garantia da infraestrutura material dos polos, o pagamento de contas de custeio (energia, água, internet de alta velocidade), a contratação de pessoal de apoio administrativo e técnico e a manutenção preventiva e corretiva das instalações físicas.

Quando ocorrem falhas de alinhamento ou descontinuidade administrativa nos governos locais — fenômeno infelizmente comum em transições de gestão municipal —, a fragilização da infraestrutura do polo compromete diretamente a qualidade do processo formativo dos estudantes. Assim, a cooperação federativa do Sistema UAB revela-se, simultaneamente, como a sua maior fortaleza em termos de alcance e capilaridade territorial e como um dos seus pontos de maior vulnerabilidade operacional, exigindo mecanismos permanentes de pactuação, acompanhamento e fiscalização institucional.

4. Discussão dos resultados e análise crítica dos eixos da política

Para empreender um balanço criterioso acerca do valor social demonstrado pelo Sistema UAB ao longo de suas duas décadas de existência, faz-se necessário integrar a análise dos dados empíricos quantitativos atualizados às reflexões teóricas sobre o direito à educação e à justiça territorial. O panorama numérico que retrata a dimensão do sistema em 2026 encontra-se sistematizado na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Dimensão do Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2026

Indicador Institucional	Quantidade em 2026	Significado Político e Análise Crítica do Valor Social
Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)	152	Assegura a natureza pública, gratuita e laica da formação, respaldada pelo rigor acadêmico de universidades e institutos federais e estaduais de referência nacional.
Polos de Apoio Presencial Ativos	1.072	Comprova a imensa capilaridade territorial do sistema, viabilizando a interiorização da oferta educacional em municípios distantes dos grandes centros urbanos.
Cursos em Funcionamento	Mais de 1.500	Demonstra a diversidade do portfólio acadêmico, focado fortemente na formação de professores (licenciaturas), bacharelados estratégicos e especializações voltadas às necessidades locais.
Estudantes Matriculados (alunos ativos)	Aproximadamente 243 mil	Mede a escala contínua do atendimento público e gratuito diretamente promovido pelo Estado brasileiro em todas as regiões do país.
Pessoas Atendidas desde a criação (acumulado)	Mais de 1,3 milhão	Mapeia o impacto histórico e social acumulado em duas décadas de funcionamento, evidenciando o papel da UAB no aumento da escolaridade nacional.

Indicador Institucional	Quantidade em 2026	Significado Político e Análise Crítica do Valor Social
Novas vagas previstas (Edital CAPES nº 25/2023)	290 mil	Sinaliza a perspectiva de continuidade e expansão planejada da oferta pública de graduação e pós-graduação para o ciclo 2024–2026.

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados oficiais consolidados pela CAPES (2026).

A análise organiza-se em quatro eixos deduzidos diretamente do marco conceitual apresentado na seção 2: (A) acesso e permanência — correspondendo à dimensão de democratização do acesso; (B) interiorização e infraestrutura — referente à justiça territorial; (C) formação de professores — expressando o retorno territorial; e (D) mediação pedagógica e qualidade — assegurando que a modalidade não se reduza a oferta quantitativa. Os dados da Tabela 1 são interpretados à luz desses eixos: o alcance de 1.072 polos e 1,3 milhão de pessoas atendidas comprova avanço na democratização do acesso, mas a análise qualitativa revela que a presença territorial por si só não garante o direito à educação sem condições de permanência e qualidade.

4.1. Eixo A: Democratização Real — Acesso, Permanência e Acessibilidade Universal

A monumental marca de 1,3 milhão de pessoas atendidas desde a criação da UAB e a presença de 243 mil estudantes matriculados em 1.072 polos ativos confirmam, incontestavelmente, a virtude do sistema no que tange à expansão das oportunidades formais de ingresso no ensino superior público. A UAB abriu as portas da universidade pública para um público historicamente excluído desse nível de ensino: trabalhadores adultos, mães de família, professores leigos atuantes nas redes municipais, moradores de áreas rurais e cidadãos de baixa renda residentes longe das capitais.

Contudo, a análise orientada pelo valor social exige ir além do portão de entrada. A democratização autêntica não se reduz à garantia de matrícula; ela se consolida unicamente quando acompanhada por condições objetivas de permanência qualificada e aprendizagem efetiva. O fato de os cursos da UAB serem totalmente gratuitos sob a ótica das mensalidades acadêmicas não elimina o impacto severo dos custos indiretos que incidem sobre os estudantes vulneráveis. Para acompanhar as atividades virtuais e presenciais, o aluno necessita dispor de um computador funcional atualizado, contratar planos de acesso à internet de alta capacidade, arcar com despesas de transporte para o polo presencial nos finais de semana e alocar tempo considerável de estudo.

Em famílias de baixa renda, onde o único computador ou dispositivo móvel é compartilhado por múltiplos membros da casa, ou onde a conectividade é limitada a pacotes de dados restritos para dispositivos móveis, a experiência de estudo a distância converte-se em um percurso de extrema sobrecarga e estresse. Ademais, a ausência histórica de políticas estruturadas de assistência estudantil específicas para a modalidade a distância

na rede pública — tais como auxílio-conectividade perene, bolsas de apoio à permanência e suporte pedagógico para nivelamento de conhecimentos — faz com que os índices de evasão em determinados cursos da UAB sejam consideráveis, comprometendo o alcance do direito à educação plena.

Nesse mesmo eixo, a acessibilidade universal coloca-se como um requisito ético e legal inegociável. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), os materiais didáticos multimídia (vídeos, e-books, áudios) e as instalações físicas dos polos precisam estar plenamente adaptados para atender estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou neurodivergentes. Garantir legendagem, audiodescrição, softwares de leitura de tela e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não constitui um mero detalhe técnico adicional, mas sim a própria condição de realização da democratização inclusiva defendida pela política.

Esses dados revelam que, embora a UAB avance na democratização do acesso, a ausência de suporte material e digital impede a concretização da segunda dimensão do valor social — a permanência qualificada — demonstrando que a simples oferta de vagas não transforma o direito formal em direito efetivamente exercido.

4.2. Eixo B: Interiorização e Justiça Territorial

Ao conectar 1.072 polos presenciais em todas as unidades federativas do Brasil, conforme indicado na Tabela 1, o Sistema UAB realiza uma ação direta de atenuação do fosso socioespacial que separa as metrópoles do interior do país. Ao sediar um polo ativo da UAB, o município passa por um processo de requalificação de sua dinâmica educacional e cultural. A presença da universidade pública no polo estimula a criação de um ambiente acadêmico comunitário no qual professores localmente inseridos, tutores e estudantes debatem teorias, realizam pesquisas aplicadas e desenvolvem intervenções sociais.

Estudantes que antes viam o diploma de nível superior público como um sonho inalcançável passam a enxergar na estrutura do polo a possibilidade concreta de construção de itinerários profissionais e pessoais sem que precisem abandonar suas raízes comunitárias ou seus postos de trabalho. A produção de monografias, relatórios de estágio e projetos de extensão adaptados às especificidades do território estimula o surgimento de diagnósticos e soluções locais para dilemas enfrentados na agricultura familiar, na gestão ambiental, na saúde comunitária e na administração pública municipal.

No entanto, para que a justiça territorial seja perene e autêntica, a infraestrutura material e tecnológica do polo presencial não pode sofrer degradação. Equipamentos de informática obsoletos, conexões de internet lentas ou instáveis, bibliotecas com acervos desatualizados e ausência de laboratórios específicos para disciplinas de ciências da natureza comprometem severamente a formação. A iniciativa empreendida pelo Governo do Estado do Ceará em junho de 2026 — que realizou a entrega de 1.150 novos computadores de alto desempenho destinados a reaparelhar 115 polos UAB distribuídos por

113 municípios cearenses (CEARÁ, 2026) — ilustra com clareza que a justiça territorial requer investimentos financeiros constantes e articulados entre o Estado e os municípios, superando a lógica de doações pontuais para construir políticas contínuas de modernização tecnológica dos polos.

A despeito da expressiva capilaridade territorial demonstrada na Tabela 1, a garantia do direito à educação esbarra na desigualdade de condições materiais entre os polos, o que revela que a presença física isolada não basta para assegurar justiça territorial.

4.3. Eixo C: Formação de Professores e Repercussão Social

A formação inicial e continuada de docentes para a educação básica representa, indiscutivelmente, a dimensão de maior impacto e capilaridade do Sistema UAB. A escassez de professores com licenciatura adequada atuando nas turmas de anos finais do ensino fundamental e no ensino médio — em especial em disciplinas como Matemática, Física, Química, Biologia e Línguas — permanece como um dos problemas mais críticos e crônicos da educação brasileira, afetando desproporcionalmente as escolas localizadas no interior e nas periferias urbanas.

A centralidade atribuída à oferta de licenciaturas pela UAB — reconfirmada pelo aporte do Edital CAPES nº 25/2023, que previu a abertura de 290 mil novas vagas voltadas prioritariamente à formação inicial e continuada de profissionais da educação básica (CAPES, 2023), conforme registrado na Tabela 1 — atua de forma direta na mitigação desse déficit histórico. Por meio da UAB, milhares de professores leigos ou docentes que ministravam aulas fora de sua área de formação original tiveram a oportunidade de obter a licenciatura pública e gratuita na disciplina em que atuam, integrando teoria e prática pedagógica a partir da sua própria experiência profissional.

A repercussão social desse processo é multiplicadora e altamente transformadora. O conhecimento pedagógico, científico e crítico construído pelo professor-estudante no curso de graduação a distância da UAB reflete-se imediatamente na sua prática em sala de aula nas escolas municipais e estaduais, beneficiando centenas de crianças e jovens que passam a ter acesso a um ensino mais contextualizado, atualizado e qualitativo. Desse modo, o investimento público realizado na formação do docente via UAB retorna amplificado para a sociedade na forma de melhoria da qualidade da educação básica do território.

Esse eixo materializa a terceira dimensão do valor social — o retorno territorial — demonstrando que a formação ofertada pela UAB não se encerra no diploma, mas reverte-se em benefício coletivo e em desenvolvimento local.

4.4. Eixo D: Tecnologias, Mediação Pedagógica e o Cenário da EaD Privatizada

O valor social do Sistema UAB precisa ser problematizado em direta confrontação com o quadro geral da Educação a Distância no Brasil. Conforme revelam as estatísticas do Censo da Educação Superior de 2024, 95,9% das matrículas totais de graduação a distância no Brasil estão concentradas em instituições privadas corporativas de fins lucrativos (INEP, 2025). Esse modelo mercantilizado é amplamente caracterizado pelo uso intensivo de plataformas padronizadas de baixa interatividade, gravadas por poucos docentes sem vínculo trabalhista estável, e pela substituição maciça da mediação humana por sistemas automatizados baseados em inteligência artificial e tutoria precarizada e terceirizada.

Em frontal oposição a essa tendência de pasteurização do ensino, o Sistema UAB reafirma o caráter insubstituível da mediação pedagógica humana e qualificada. A tecnologia digital, na perspectiva da UAB, constitui um meio e uma ferramenta de interação, e jamais a finalidade do processo educativo. A presença do professor formador e a atuação do tutor — tanto presencial no polo quanto a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem — cumprem o papel vital de orientar as leituras acadêmicas, incentivar o debate crítico nos fóruns de discussão, avaliar individualmente os trabalhos escritos, prestar suporte contínuo às dúvidas e acolher o estudante em suas fragilidades de aprendizagem.

Para que a mediação pedagógica exerça com plenitude a sua função emancipatória, torna-se imperativo enfrentar a precarização do trabalho acadêmico no próprio âmbito da UAB. O modelo de remuneração das equipes de tutoria e coordenação baseado exclusivamente na concessão de bolsas de estudo temporárias — sem o gozo de direitos trabalhistas, previdenciários e com valores que sofrem longos períodos de defasagem sem reajuste — representa uma contradição histórica que precisa ser superada. A valorização dos profissionais que garantem o funcionamento pedagógico diário da UAB é condição indispensável para a consolidação da qualidade acadêmica do sistema público.

Ao rejeitar a lógica mercantil que reduz a educação a produto padronizado, a UAB reafirma o sentido público do ensino superior e demonstra que o valor social de uma política não se mede apenas pelo número de vagas, mas pela qualidade do processo formativo e pelo respeito aos direitos de quem ensina e de quem aprende.

5. Desafios e diretrizes para a consolidação da política

Ao analisar a trajetória acumulada nas últimas duas décadas e projetar o futuro da Universidade Aberta do Brasil, identificam-se desafios complexos de ordem institucional, financeira e pedagógica que precisam ser equacionados com urgência pelas instâncias de governança da educação nacional. O primeiro e mais urgente desafio refere-se à sustentabilidade financeira e institucional dos polos de apoio presencial. A dependência excessiva dos orçamentos municipais sujeita os polos às oscilações políticas e às crises fiscais locais, resultando, por vezes, no sucateamento de instalações, no atraso do pa-

gamento de contas básicas e na falta de funcionários de apoio. Faz-se necessário criar mecanismos legais e orçamentários de cofinanciamento federal e estadual obrigatório, vinculando o repasse de recursos à manutenção regular dos padrões de infraestrutura física e tecnológica dos polos.

O segundo desafio estrutural diz respeito à implantação de uma Política Nacional de Assistência Estudantil para a EaD Pública. É urgente superar a premissa errônea de que o estudante a distância, por não frequentar diariamente o campus universitário presencial, não necessita de suporte financeiro e material do Estado. A criação de programas específicos de bolsas de permanência, auxílio-conectividade, aquisição de equipamentos de informática e apoio psicopedagógico para os alunos comprovadamente vulneráveis da UAB é medida imperativa para reduzir as elevadas taxas de evasão e garantir a conclusão dos cursos com equidade.

O terceiro desafio concentra-se na valorização profissional e regularização do trabalho pedagógico das equipes. O financiamento das funções de tutoria, coordenação de curso e produção de material didático via bolsas concedidas pela CAPES precisa evoluir para arranjos mais estáveis que assegurem direitos sociais e remuneração condigna aos profissionais envolvidos. A tutoria deve ser reconhecida como atividade docente essencial para a qualidade da modalidade, garantindo-se programas permanentes de formação continuada e condições de trabalho que previnam a sobrecarga e o adoecimento profissional.

Por fim, o quarto desafio reside na integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão nos polos. Os polos presenciais não podem ser reduzidos a meros locais de aplicação de exames impressos. Eles devem ser fortalecidos como centros dinâmicos de produção científica e comunitária, dotados de grupos de pesquisa interinstitucionais, projetos de extensão vinculados às demandas locais e programas de iniciação científica que insiram os estudantes da UAB no universo da investigação e da inovação tecnológica aplicada ao desenvolvimento do seu território.

6. Considerações finais

O percurso reflexivo desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu analisar criticamente o valor social do Sistema Universidade Aberta do Brasil em suas múltiplas dimensões políticas, teóricas e empíricas. Ao completar vinte anos de existência em 2026, a UAB reafirma sua condição histórico-institucional de principal política pública voltada à interiorização, democratização e expansão da educação superior pública, gratuita e de qualidade no território brasileiro.

A investigação evidenciou que o autêntico valor social da UAB não reside apenas na magnitude expressiva de suas estatísticas — traduzidas na integração de 152 IPES, na manutenção de 1.072 polos ativos, no atendimento contínuo a 243 mil alunos

matriculados e na marca acumulada de mais de 1,3 milhão de pessoas atendidas — mas, primordialmente, na sua capacidade de atuar como um poderoso instrumento de justiça territorial, inclusão social e valorização da escola pública. Ao levar a universidade pública de excelência até os municípios do interior, a UAB reconfigura o mapa das oportunidades educacionais brasileiras, provando que é possível expandir o ensino superior sem abrir mão do rigor acadêmico e do compromisso público.

Contudo, a análise crítica fundamentada no conceito de democratização real demonstrou que a presença física do polo e a oferta de vagas não asseguram, por si só, a plena realização do direito humano à educação. Para que a expansão geográfica se converta em um direito efetivo e emancipatório, é indispensável superar os gargalos históricos que ainda afetam a modalidade: a vulnerabilidade material e conectiva dos estudantes, a fragilidade financeira de parte dos polos presenciais mantidos pelos municípios, a precarização das condições de trabalho dos tutores e a necessidade de fortalecimento das políticas permanentes de assistência estudantil.

Celebrar as duas décadas do Sistema UAB exige, portanto, renovar o compromisso político e social com o seu aprimoramento institucional contínuo. As projeções para os próximos anos indicam que a UAB deve prosseguir em seu movimento de expansão responsável, combinando o planejamento da oferta de vagas às reais demandas de desenvolvimento e formação dos municípios. A consolidação do valor social da UAB dependerá da capacidade do Estado brasileiro em assegurar financiamento público estável, garantir a perenidade e modernização dos polos presenciais, valorizar os trabalhadores da educação e garantir que cada cidadão, independentemente do seu local de residência ou condição socioeconômica, encontre na universidade pública a distância a oportunidade concreta de exercer integralmente o seu direito a uma formação universitária de excelência, crítica e transformadora.

Referências

AZEVEDO, Alexandre Ramos de; CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil: desafios e possibilidades. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 115-138, 2021. DOI: 10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4893.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 927–944, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2006-2010/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2026.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 25/2023: Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.** Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 18 abr. 2026.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **UAB completa 20 anos ampliando o acesso à educação superior pública em todo o país.** Brasília, DF: CAPES, 26 jun. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias. Acesso em: 10 jul. 2026.

CEARÁ. Governo do Estado. **Governo do Ceará investe na modernização de polos UAB para democratizar o Ensino Superior.** Fortaleza: Casa Civil, 11 jun. 2026. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/noticias. Acesso em: 25 jun. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286167, p. 1-22, 2024. DOI: 10.1590/ES.286167.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 14 jan. 2026.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Dayane da Silva Rodrigues de; SAMPAIO, Luciano; SAMPAIO, Raquel. Universidade Aberta do Brasil: uma análise do desenho da política em relação à distribuição dos polos, aos perfis dos municípios e à oferta de cursos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 76, n. 3, p. 542-571, 2025. DOI: 10.21874/rsp.v76i3.11281.

11. Polo UAB de Sapiranga: educação superior pública como direito e transformação social no território

Elisabete Bisuti Ceron[87]

Resumo

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao longo de seus vinte anos de trajetória, consolidou-se como importante política pública de democratização do acesso à educação superior pública no Brasil, especialmente para populações que historicamente encontraram barreiras geográficas, econômicas e sociais para ingressar e permanecer em uma universidade. Nesse contexto, os polos de apoio presencial constituem espaços fundamentais para a materialização dessa política pública nos territórios. Este capítulo apresenta a experiência do Polo UAB de Sapiranga, no Rio Grande do Sul, destacando sua contribuição para a democratização do ensino superior, a formação de profissionais, a inclusão educacional, o fortalecimento das instituições públicas de ensino e o desenvolvimento regional. A partir da trajetória do Polo, de suas ações de gestão, acolhimento, acompanhamento dos estudantes e articulação com instituições de ensino superior e com o poder público municipal, evidencia-se que a educação a distância, quando estruturada como política pública de qualidade, ultrapassa a dimensão tecnológica e constitui instrumento de transformação social. A experiência de Sapiranga demonstra que garantir acesso à educação superior pública significa ampliar oportunidades, fortalecer trajetórias individuais e coletivas e contribuir para o desenvolvimento social, educacional, cultural e econômico do território.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação superior pública. Desenvolvimento regional.

Introdução

A educação superior pública constitui um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento de uma sociedade. Entretanto, o

[87] Elisabete Bisuti Ceron é Pedagoga, formada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, e Psicopedagoga Clínica e Institucional, formada pela Faculdade Internacional Signorelli. É especialista em Tutoria em Educação a Distância, Educação do Campo e Gestão Escolar. Atua como Coordenadora do Polo Universitário de Educação a Distância – Polo UAB Pde Sapiranga/RS, na gestão, articulação institucional, acompanhamento e acolhimento dos estudantes e fortalecimento das políticas públicas de educação superior a distância. É Vice-Presidente do Fórum Estadual de Coordenadores de Polos do Estado do Rio Grande do Sul – FECOUAB/RS, contribuindo para a representação e articulação dos coordenadores e para o fortalecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

acesso à universidade no Brasil ainda é marcado por desigualdades relacionadas às condições econômicas, à localização geográfica, à disponibilidade de instituições públicas e às possibilidades de conciliar formação acadêmica, trabalho e responsabilidades familiares.

No contexto da celebração dos vinte anos da Universidade Aberta do Brasil, torna-se oportuno olhar para as experiências concretas que deram materialidade a essa política pública nos diferentes territórios brasileiros. A trajetória da UAB pode ser compreendida não apenas por sua dimensão institucional, mas também pelas histórias de estudantes, profissionais e comunidades que passaram a ter maior proximidade com a educação superior pública.

A Universidade Aberta do Brasil representa uma importante política pública de expansão e democratização da educação superior pública. Ao possibilitar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, em articulação com instituições públicas de ensino superior e municípios, a UAB amplia a presença da universidade pública em diferentes regiões do país.

Os polos de apoio presencial constituem parte essencial dessa estrutura. É nos polos que a política pública se aproxima concretamente dos estudantes e do território. Mais do que espaços físicos destinados a atividades acadêmicas, os polos representam pontos de encontro entre universidade, município, estudantes e comunidade.

É nessa perspectiva que se apresenta a experiência do Polo UAB de Sapiranga, no Rio Grande do Sul. Sua trajetória revela como a política pública de educação superior pode produzir impactos que ultrapassam os limites da formação acadêmica individual, alcançando escolas, serviços públicos, instituições, famílias e diferentes setores da comunidade.

Ao longo de sua atuação, o Polo vem contribuindo para ampliar oportunidades de acesso à formação superior pública, possibilitando que pessoas que, em outras circunstâncias, poderiam não ter condições de frequentar uma universidade presencial, encontrem uma alternativa pública, gratuita e de qualidade.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre essa experiência, destacando a relação entre democratização do ensino superior, gestão do Polo, permanência estudantil, impacto social e desenvolvimento regional, especialmente no contexto dos vinte anos de construção e consolidação do Sistema UAB.

A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior

A criação e consolidação da Universidade Aberta do Brasil representam um importante marco nas políticas públicas brasileiras voltadas à expansão da educação superior. A proposta de articulação entre instituições públicas de ensino superior, União e municípios possibilitou ampliar a oferta de cursos em regiões onde a presença física das universidades era historicamente limitada.

A educação a distância passou, nesse processo, a ser compreendida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como estratégia para ampliar o direito à educação superior. A UAB contribuiu para aproximar instituições públicas de ensino superior de estudantes residentes em municípios que nem sempre dispõem de universidades presenciais ou de ampla diversidade de cursos.

A democratização, entretanto, não pode ser compreendida somente pelo número de vagas disponibilizadas. Democratizar significa criar condições para que diferentes sujeitos possam efetivamente acessar, permanecer e concluir sua formação. Significa também reconhecer as desigualdades existentes e construir mecanismos que reduzam barreiras territoriais, econômicas, sociais e tecnológicas.

Nesse sentido, a existência de polos presenciais possui papel estratégico. O estudante da educação a distância não está isolado. Ele necessita de orientação, acolhimento, espaços adequados, acesso a equipamentos e internet, apoio para atividades acadêmicas e, sobretudo, de uma rede institucional que reconheça suas necessidades.

O Polo UAB constitui, portanto, uma ponte entre a universidade e o território. Essa característica torna a política pública especialmente relevante em municípios e regiões nos quais muitos estudantes precisam conciliar trabalho, família e estudos. A possibilidade de realizar grande parte das atividades de forma remota, contando com um espaço presencial de referência, amplia as condições de acesso e permanência.

A experiência acumulada em vinte anos demonstra que a educação superior pública pode chegar a diferentes territórios sem que o estudante precise necessariamente deslocar-se para grandes centros urbanos. Nesse percurso, a UAB também evidencia que democratização e qualidade precisam caminhar juntas: ampliar o acesso somente produz transformação duradoura quando o estudante encontra condições para desenvolver sua trajetória acadêmica.

O Polo UAB de Sapiranga: trajetória, território e construção de uma política pública

O Polo UAB de Sapiranga está inserido em um território marcado pela diversidade social, econômica e educacional. Sua atuação está diretamente relacionada à necessidade de ampliar oportunidades de formação para a população local e regional. Ao longo de sua trajetória, o Polo tornou-se espaço de referência para estudantes que buscam formação superior pública e gratuita. Sua existência representa a presença da universidade pública no município e contribui para aproximar a população de instituições públicas de ensino superior que, muitas vezes, estão geograficamente distantes.

A experiência construída em Sapiranga evidencia que a implantação de um Polo não se resume à disponibilização de uma estrutura física. É necessário construir uma gestão comprometida com o estudante, estabelecer relações institucionais, organizar

os espaços, acompanhar demandas e compreender as especificidades de cada curso e de cada instituição ofertante.

Nesse processo, a coordenação do Polo exerce função fundamental. A gestão cotidiana envolve diferentes dimensões: atendimento aos estudantes, organização dos espaços, comunicação institucional, acompanhamento das atividades presenciais, apoio às avaliações, articulação com tutores e professores, encaminhamento de demandas às instituições responsáveis pelos cursos e diálogo permanente com o poder público municipal.

Essa atuação exige capacidade de articulação e, sobretudo, compreensão de que cada estudante que chega ao Polo traz consigo uma história, expectativas, dificuldades e projetos de vida.

Os dados institucionais utilizados como base documental para este capítulo registram um total de 5.351 matrículas até junho de 2026, distribuídas entre graduação, pós-graduação, cursos técnicos, aperfeiçoamento e formação inicial e continuada (FIC). Esse número expressa, de maneira concreta, a dimensão alcançada pela atuação educacional relacionada ao Polo e reforça a importância de sua presença no território.

Mais do que uma estatística, o conjunto de matrículas representa oportunidades de formação e trajetórias educacionais construídas ao longo do tempo. Cada registro corresponde a uma pessoa que encontrou, por meio da política pública, uma possibilidade de qualificação e de ampliação de seus horizontes acadêmicos e profissionais.

Gestão, articulação institucional e garantia de acesso

A gestão de um Polo UAB exige articulação permanente entre diferentes sujeitos e instituições. De um lado, estão as instituições públicas de ensino superior responsáveis pela oferta e pela organização acadêmica dos cursos. De outro, encontra-se o município, responsável por assegurar as condições necessárias ao funcionamento do Polo. No centro dessa relação está o estudante, razão principal de toda a estrutura.

A experiência do Polo UAB de Sapiranga demonstra que uma gestão eficiente precisa atuar como elemento articulador. As demandas acadêmicas que chegam ao Polo nem sempre são de sua competência direta. Muitas vezes, é necessário identificar corretamente a instituição ou setor responsável e encaminhar a solicitação, garantindo que o estudante receba orientação adequada.

Esse trabalho, embora nem sempre seja visível, é essencial para o funcionamento da política pública. A gestão também envolve a manutenção de uma estrutura adequada para atividades presenciais, avaliações, encontros, orientações e demais ações acadêmicas. O espaço físico passa, assim, a integrar a experiência educacional do estudante.

Outro aspecto importante é a comunicação. Em uma modalidade em que grande parte da interação ocorre por meios digitais, a existência de um espaço institucional de

referência oferece segurança e pertencimento. O estudante sabe a quem recorrer quando possui uma dúvida, enfrenta uma dificuldade ou necessita de orientação.

A gestão do Polo, portanto, não se limita a procedimentos administrativos. Ela possui dimensão pedagógica, humana e social. A qualidade do atendimento, a capacidade de encaminhamento e a articulação entre diferentes instituições contribuem para que a política pública seja percebida pelo estudante como uma rede efetiva de apoio.

No contexto dos vinte anos da UAB, essa dimensão da gestão merece reconhecimento. A consolidação de uma política nacional ocorre também pelo trabalho cotidiano realizado nos municípios, onde diretrizes institucionais se transformam em atendimento, orientação, infraestrutura e oportunidades concretas.

Permanência, acolhimento e apoio à trajetória acadêmica

Garantir acesso é apenas o primeiro passo da democratização da educação superior. Um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais é assegurar que o estudante consiga permanecer no curso e chegar à conclusão de sua formação.

Nesse aspecto, o Polo UAB de Sapiranga desempenha importante papel de acolhimento e acompanhamento. Os estudantes da educação a distância possuem diferentes perfis. Muitos trabalham, possuem filhos, responsabilidades familiares e outras atividades. Alguns retomam os estudos depois de muitos anos afastados da escola ou da universidade. Outros enfrentam dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias ou à organização da rotina de estudos.

Por isso, o acolhimento constitui dimensão essencial da gestão. Orientar, escutar, esclarecer dúvidas, encaminhar demandas e indicar os canais institucionais adequados são ações que contribuem para fortalecer o vínculo do estudante com a universidade.

A experiência mostra que, muitas vezes, uma orientação realizada no momento adequado pode fazer diferença na continuidade da trajetória acadêmica. O acompanhamento próximo permite identificar dificuldades, orientar procedimentos e reduzir a sensação de isolamento que pode acompanhar parte dos estudantes da educação a distância.

O Polo torna-se, assim, espaço de pertencimento. O estudante percebe que, embora esteja matriculado em uma instituição de ensino superior que pode estar localizada em outro município ou região, existe uma estrutura próxima de sua realidade. Essa proximidade é particularmente importante para a democratização do ensino superior, pois reduz a sensação de distanciamento que pode existir na educação a distância. Ao longo dos vinte anos da UAB, os polos se constituíram como elementos fundamentais para aproximar a política pública das pessoas.

A permanência estudantil, portanto, precisa ser entendida como responsabilidade compartilhada. Instituições de ensino, municípios, equipes dos polos, professores, tutores e estudantes integram uma rede em que cada parte possui atribuições específicas, mas

todas contribuem para o objetivo comum de assegurar uma trajetória acadêmica com qualidade e possibilidades reais de conclusão.

Impacto social e desenvolvimento regional

O impacto de um Polo UAB não pode ser medido somente pelo número de estudantes matriculados ou formados. Cada profissional formado representa uma possibilidade de transformação em seu espaço de atuação.

Professores passam a atuar de forma mais qualificada nas escolas. Profissionais que trabalham em serviços públicos ampliam seus conhecimentos. Pessoas que antes não tinham formação superior passam a ocupar novos espaços profissionais e sociais.

A formação acadêmica também produz efeitos sobre as famílias. Quando um integrante da família ingressa no ensino superior, cria-se uma referência para filhos, irmãos e demais familiares. A universidade passa a ser percebida como possibilidade concreta.

Nesse sentido, o Polo contribui para modificar expectativas e ampliar horizontes. A educação superior pública deixa de ser vista como algo distante e passa a fazer parte da realidade cotidiana da comunidade.

O desenvolvimento regional também está relacionado à qualificação das pessoas que vivem e trabalham no próprio território. A formação de profissionais possibilita que conhecimentos adquiridos na universidade sejam aplicados em escolas, empresas, serviços públicos, organizações sociais e demais espaços comunitários.

Existe, portanto, um movimento de mão dupla: o território oferece condições para a formação dos estudantes e, posteriormente, os estudantes devolvem ao território parte do conhecimento construído. Essa dinâmica fortalece o desenvolvimento local e regional.

Os 5.351 registros de matrículas até junho de 2026 ajudam a dimensionar a abrangência dessa presença educacional. A diversidade das ofertas — envolvendo graduação, pós-graduação, cursos técnicos, aperfeiçoamento e FIC — demonstra que a política de formação atende diferentes necessidades e momentos da trajetória educacional.

O impacto social da UAB também se manifesta de forma menos mensurável, mas igualmente importante: na autoestima dos estudantes, na ampliação das expectativas profissionais, na valorização do conhecimento e na percepção de que a universidade pública pode estar presente no cotidiano de municípios fora dos grandes centros.

Dessa forma, o Polo UAB de Sapiranga participa de um processo de desenvolvimento que não se limita ao campo educacional. A formação de pessoas repercute na cultura, nos serviços, no trabalho, nas instituições e nas relações sociais do território.

A experiência do polo UAB de Sapiranga como espaço de transformação social

Ao analisar a trajetória do Polo UAB de Sapiranga, torna-se possível perceber que sua importância ultrapassa a dimensão administrativa. O Polo é um espaço de educação, encontro, acolhimento, formação e transformação.

Sua atuação está fundamentada na compreensão de que a educação superior pública é um direito e deve estar disponível para diferentes segmentos da sociedade. Essa concepção dialoga diretamente com o significado dos vinte anos da UAB: uma política pública somente alcança pleno sentido quando as oportunidades que cria chegam efetivamente às pessoas e aos territórios.

A experiência também evidencia a importância das parcerias e da articulação entre instituições. Universidades públicas, poder público municipal, equipes dos polos, estudantes, professores, tutores e comunidade constituem uma rede que torna possível a concretização da política pública.

Nesse processo, a coordenação do Polo ocupa posição estratégica, pois precisa compreender as demandas dos diferentes sujeitos e, simultaneamente, respeitar as atribuições de cada instituição.

A experiência cotidiana demonstra que uma política pública somente alcança seus objetivos quando existe compromisso das pessoas que a executam. É nesse espaço entre a política formulada e a realidade vivida que o Polo se torna fundamental.

A UAB chega ao território por meio de uma estrutura institucional, mas ganha significado concreto por meio das relações estabelecidas diariamente com os estudantes e com a comunidade. Essa dimensão humana da política pública merece ser destacada.

Por trás de cada matrícula existe uma história. Por trás de cada conclusão existe esforço. Por trás de cada diploma existe uma trajetória que envolve estudantes, famílias, professores, tutores e equipes dos polos.

Comemorar vinte anos da Universidade Aberta do Brasil significa, portanto, reconhecer também essas histórias. Significa reconhecer que a expansão da educação superior pública se realiza por meio de estruturas institucionais, mas também por meio de pessoas que sustentam cotidianamente o compromisso com a educação.

A experiência de Sapiranga integra essa memória coletiva. O Polo é parte de uma trajetória maior e, ao mesmo tempo, possui uma identidade própria construída a partir das características do território, das necessidades dos estudantes e das relações estabelecidas com as instituições públicas.

Desafios e perspectivas para o futuro

A trajetória construída não significa ausência de desafios. A educação a distância encontra-se em permanente transformação. As tecnologias mudam, os perfis dos estudantes se modificam e novas demandas sociais surgem.

Nesse cenário, os polos precisam acompanhar as transformações sem perder sua principal característica: a proximidade com o estudante. Entre os desafios está a necessidade de manter estruturas físicas adequadas, ampliar o acesso às tecnologias, fortalecer os processos de comunicação, promover condições de permanência e ampliar a articulação entre as instituições participantes.

Também é necessário reconhecer a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nos polos. A gestão da educação superior a distância exige conhecimentos administrativos, tecnológicos, pedagógicos e relacionais. O coordenador de Polo atua em um ambiente complexo, no qual diferentes demandas precisam ser articuladas diariamente.

Outro desafio consiste em ampliar a compreensão social sobre a importância da UAB. A modalidade a distância precisa ser reconhecida por aquilo que efetivamente pode oferecer: acesso, flexibilidade, qualidade, inclusão e presença da universidade pública em diferentes territórios.

Os próximos anos exigirão também capacidade de inovação. Novas tecnologias podem ampliar possibilidades de aprendizagem e comunicação, mas devem estar subordinadas ao objetivo maior de garantir educação pública de qualidade. A tecnologia é instrumento; o direito à educação e a formação humana são finalidades.

O futuro da UAB está diretamente relacionado à capacidade de manter e fortalecer seu compromisso com a democratização da educação superior. A celebração dos vinte anos não deve representar apenas uma retrospectiva, mas também um convite à construção dos próximos vinte anos.

Nesse cenário, o Polo UAB de Sapiranga reafirma sua disposição de continuar contribuindo para esse processo, fortalecendo a articulação institucional, o acolhimento, a permanência estudantil e a presença da universidade pública no território.

Considerações finais

A experiência do Polo UAB de Sapiranga demonstra que democratizar o ensino superior significa muito mais do que ampliar o número de vagas. Significa aproximar a universidade das pessoas.

Significa criar oportunidades para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram condições de acessar uma formação superior anteriormente. Significa possibilitar que

trabalhadores, professores, pais, mães, jovens e adultos possam construir novos projetos de vida por meio da educação.

Ao longo de sua trajetória, o Polo consolidou-se como espaço de articulação entre a universidade pública e o território. Sua atuação demonstra que a educação a distância, quando vinculada a uma política pública comprometida com qualidade, inclusão e permanência, possui grande capacidade de produzir transformação social.

Os vinte anos da Universidade Aberta do Brasil constituem oportunidade para olhar para essa trajetória e reconhecer seus avanços, seus desafios e, principalmente, as pessoas que fizeram e fazem essa história acontecer.

No território de Sapiranga, a UAB representa a presença concreta da universidade pública e a possibilidade de transformação por meio do conhecimento. Os dados disponíveis, incluindo o registro de 5.351 matrículas até junho de 2026, revelam a dimensão alcançada por essa presença educacional e ajudam a demonstrar que a democratização do ensino superior se traduz em experiências concretas.

Cada estudante que ingressa, permanece e conclui sua formação representa uma conquista da política pública. Cada profissional formado amplia a capacidade do território de enfrentar seus desafios. Cada família que passa a enxergar a universidade como possibilidade concreta participa, ainda que indiretamente, do processo de democratização.

Por isso, a experiência do Polo UAB de Sapiranga pode ser compreendida como uma experiência de educação, cidadania e desenvolvimento regional. A universidade pública chega ao território por meio da UAB, mas é no encontro cotidiano com as pessoas que seu verdadeiro significado se revela.

Mais do que vinte anos de uma política pública, celebram-se vinte anos de histórias, oportunidades e transformações. Celebram-se estudantes que encontraram novos caminhos, profissionais que ampliaram suas possibilidades de atuação e territórios que passaram a contar com maior presença da educação superior pública.

A celebração também projeta responsabilidades para o futuro. Os próximos anos devem preservar o compromisso com a democratização, fortalecer a qualidade, ampliar a inclusão e assegurar que os avanços tecnológicos estejam a serviço do direito à educação.

É nessa perspectiva que o Polo UAB de Sapiranga reafirma seu compromisso com a educação superior pública como direito, com a democratização do conhecimento e com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e desenvolvida.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil — UAB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil — UAB.** Brasília, DF: MEC.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES.

CAPES. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

POLO UAB DE SAPIRANGA. **Plano de Gestão do Polo UAB de Sapiranga**. Sapiranga, 2026.

SAPIRANGA. Prefeitura Municipal. **Documentos e informações institucionais referentes à atuação do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil.** Sapiranga, RS.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Documentos institucionais e informações sobre a trajetória e atuação do Sistema UAB**. Brasília, DF: CAPES.

12. UAB no Ceará: universalização dos polos e educação superior pública para os cearenses

Hidelbrando dos Santos Soares[88]
Eloisa Maia Vidal[89]

Introdução

A expansão da educação superior pública e gratuita no Brasil consolidou-se, nas últimas duas décadas, como uma das diretrizes estratégicas mais relevantes para a mitigação das assimetrias socioeconômicas e regionais que historicamente tem configurado o desenvolvimento do país. No âmbito federal, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), regulamentado pelo Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006), representou um marco normativo e operacional na política de Educação a Distância (EaD) no setor público. Criada em 2006, portanto, dez anos a após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) inicia suas atividades, quando o ensino superior privado já possuía mais de um milhão de matrículas na modalidade de educação a distância.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi concebido como um consórcio intergovernamental entre a União, os Estados e os Municípios para promover a interiorização e a democratização do acesso ao ensino de nível superior, concentrando esforços prioritários na formação inicial e continuada de professores da educação básica e gestores públicos (Silva; Oliveira, 2022). Tendo como pressuposto o pacto federativo, o Sistema UAB apresenta uma configuração altamente capilarizada, rompendo a cartografia até então vigente de oferta de vagas públicas no ensino superior concentradas nos grandes centros urbanos.

No estado do Ceará, o projeto de universalização dos polos de apoio presencial do Sistema UAB constitui um projeto de desenvolvimento soberano e territorializado, que procura superar a concentração de oportunidades educacionais e equipamentos públicos nas Regiões Metropolitanas de Fortaleza, Sobral e Cariri e outras cidades-polo de desenvolvimento econômico e passa a conceber a educação superior não como um

[88] Mestre em Geografia, com atuação na área de Geografia Humana. Professor adjunto e reitor, pelo segundo mandato consecutivo, da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: hidelbrando.soares@uece.br; Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/5393914231054034; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2506-8864.

[89] Doutora em Educação, professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e pesquisadora na área de Política Educacional, gestão educacional e escolar, e avaliação em larga escala. Email: eloisa.vidal@uece.br; Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/4257594561432768; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0535-7394.

privilégio reservado às elites urbanas, mas como um direito humano fundamental e um vetor indispensável para a emancipação social (Almeida; Santos, 2021).

Assim, se constitui como política de Estado para o período 2023-2026, universalizar o atendimento do Sistema UAB nos municípios cearenses, visando assegurar a continuidade da trajetória de escolarização dos jovens concludentes do ensino médio e dar prosseguimento aos avanços educacionais obtidos pelo Estado na educação básica. Trata-se da consolidação do pacto federativo em prol do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, garantindo que o conhecimento acadêmico alcance as comunidades do semiárido e dos sertões de forma perene e estruturante (Vidal, 2023).

1. Contexto socioeconômico e histórico do Ceará

O Ceará possui uma população estimada em mais de 9 milhões de habitantes (IBGE, 2022), distribuída em 184 municípios marcados por diversidade geográfica e desafios socioambientais específicos do bioma Caatinga, com a quase totalidade do seu território localizado na região semiárida. A formação histórica e econômica do estado foi marcada por condicionantes severos, tais como a vulnerabilidade às secas periódicas, a concentração latifundiária e a marginalização das populações rurais (Martins, 2015).

Na historiografia da educação cearense, Rodrigues (2008) demonstra que o acesso às instituições de ensino no Ceará permaneceu, durante os períodos Colonial e Imperial, restrito às oligarquias agrárias e ao clero. Esse modelo elitista produziu um "insulamento cultural" dos sertões, empurrando as populações do interior para a informalidade laboral e para o êxodo populacional em direção aos centros urbanos ou a outras regiões do país. Oliveira (2001) por sua vez, aponta que a superação da dependência estrutural e da pobreza em regiões periféricas exige a construção de uma "subjetividade crítica", a qual só se efetiva mediante a democratização do saber e a apropriação do conhecimento científico pelas próprias comunidades marginalizadas.

Apesar desse quadro de desigualdades históricas, a partir dos anos 1980, o Ceará iniciou um ciclo de reformas administrativas e institucionais, tornando-se referência nacional em três dimensões do setor público:

1. **Gestão e Equilíbrio Fiscal:** implementado um planejamento orçamentário rigoroso com responsabilidade fiscal que asseguraram capacidade sustentada de investimento público em infraestrutura e serviços essenciais.
2. **Regionalização da Saúde Pública**: criando uma malha de serviços de descentralização da atenção de média e alta complexidade mediante a instalação de hospitais regionais e a estruturação de consórcios públicos de saúde no interior.
3. **Reorganização da Educação Básica**: fortalecendo o regime de colaboração educacional entre o governo estadual e as municipalidades, transferindo a oferta de ensino

fundamental completa para os municípios e transformando os indicadores educacionais do estado.

Esses avanços institucionais criaram um ambiente propício para que o Ceará assumisse a liderança na expansão da educação superior interiorizada, conectando a formação universitária ao desenvolvimento regional sustentável (Araújo; Mendes, 2024).

2. Avanços e centralidade da Educação Básica no Ceará

O Ceará é reconhecido no cenário educacional brasileiro como um *case* de sucesso na gestão da educação básica pública. A gênese dessa transformação reside na implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), posteriormente expandido para Paic+5 e Mais Paic, fundamentado em um regime de colaboração solidário e pactuado entre o estado e os 184 municípios (Vieira, 2015).

Vieira (2015) destaca que a eficiência do modelo cearense se apoia em uma arquitetura de incentivos que combina cooperação técnica contínua, formação permanente de professores e mecanismos distributivos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) atrelados aos resultados de aprendizagem das escolas municipais. Como resultado, os municípios cearenses ocupam as primeiras colocações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Brasil (Costa; Lima, 2023).

Paralelamente, na etapa do Ensino Médio, o estado promoveu a expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e fortaleceu programas de apoio ao ingresso no ensino superior, como o *Programa Enem Chego Junto, Chego Bem* (Ceará, 2022), vem ampliando de forma sequencial a oferta de ensino médio em tempo integral e fortalecendo a gestão educacional e escolar, assim como o quadro docente, por meio de concursos públicos. Em seus estudos sobre a educação profissional no estado, Farias (2020) ressalta que essas políticas alteraram o horizonte de expectativas da juventude trabalhadora cearense, reduzindo a evasão escolar e elevando a autoimagem dos estudantes da rede pública.

A consolidação de uma educação básica de qualidade começou a aumentar a demanda por formação de nível superior, considerando o crescimento da quantidade de jovens e adultos com diploma de Ensino Médio e aptos a cursar o ensino superior. Contudo, a escassez de vagas presenciais no interior e os custos de deslocamento para os grandes centros urbanos representam um obstáculo socioeconômico relevante para esses jovens, situação passa a ser mitigada pela criação de polos da UAB em cidades no interior do Ceará. Tal percepção leva o Governo do Estado a conceber uma resposta direta para assegurar o direito à continuidade educacional no próprio território do estudante (Vidal, 2023).

3. As universidades cearenses e a Universidade Aberta do Brasil

A proposta da Universidade Aberta do Brasil no que tange à oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância, busca incorporar o uso das novas tecnologias e o crescente grau de interatividade que tem permitido alterar as relações de tempo de espaço, caminhando para uma convergência entre o real e o virtual. Isso nos leva a redefinir os limites entre o que seja educação presencial e educação a distância e a criação de um modelo de oferta que, na literatura internacional, se denomina *blended learning* que se pode traduzir como cursos híbridos.

Ao longo desses vinte anos, desde a sua criação, a mediação tecnológica vendo incorporando os avanços decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais, assim como aspectos relacionados a presencialidade nos polos UAB tem adquirido novas configurações em termos de carga horaria e estratégias de atuação dos diversos atores constituintes do sistema UAB: professores formadores, tutores, assistentes à docência, orientadores etc. Mais recentemente, novos marcos normativos estão em preparação pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos reguladores da educação brasileira.

Aceitando a definição de Graham (2005) *apud* Tori (2009), é podemos afirmar que a *blended learning* consiste na combinação de aprendizagem presencial com aprendizagem virtual interativa. Nessa perspectiva, se, na modalidade presencial, pode-se fazer uso de diversas linguagens, na educação a distância todas podem ser utilizadas simultaneamente, conferindo-se ao processo um potencial maior de comunicação e integração espaço/tempo. Esse modelo apresenta como vantagem o fato de que, nas atividades remotas ou com apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aluno.

Hoje, um aluno a quilômetros de distância pode interagir face a face com seu professor, enquanto outro, assistindo a uma aula presencial, pode passar todo o tempo sem nenhuma interação. A relativização dos termos presencial, *a distância*, *real* e *virtual* se colocam num novo paradigma comunicacional, que, na visão de Levy (1999), representa uma mudança de mentalidade e a construção de um novo mundo.

Um dos desafios para os cursos de educação a distância é atingir um equilíbrio adequado entre estudo independente e atividades interativas. O conceito de interação não se restringe apenas a relação professor/aluno, mas há que se considerar diversos tipos de interatividade e diversas tecnologias que podem ser utilizadas, respeitando as características próprias de cada mídia, e o planejamento da interação concebido para o curso em educação a distância.

No caso dos cursos oferecidos na Universidade Aberta do Brasil no Ceará, a opção institucional foi pela adoção da modalidade a distância conforme preconiza a proposta expressa nos normativos institucionais emanados pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a inclusão de recursos tecnológicos que permitam graus diferenciados de interatividade. Pode-se considerar que os cursos oferecidos apresentam convergência entre a educação presencial e a distância, trabalhando com recursos tecnológicos e ferramentas que possibilitam graus distintos de interatividade.

Quanto às questões atinentes aos processos educativos, a andragogia foi a opção cientifica adotada, uma vez que esta tem como principal objetivo aumentar o conhecimento dos alunos, acrescentando novos conhecimentos que possam ser aproveitados de maneira prática. Assim, o ensino andragógico resulta na criação e especialização de conhecimentos, atitudes e habilidades que, ao serem praticadas, trazem novos resultados como reflexões, novos modos de compreensão e intervenção direta na vida do praticante e na das pessoas que com ele convivem.

Entre os objetivos do modelo andragógico, podemos destacar os seguintes.

- **Desenvolver capacidades em curto prazo:** as novas tecnologias da informação e comunicação veem surgindo de maneira rápida e inesperada e não estar apto a lidar com elas pode resultar em catástrofes, seja na vida pessoal ou profissional. Assim, torna-se necessário que as pessoas procurem se adaptar ao meio em que vivem; do contrário pode ocorrer duas coisas: estagnação ou exclusão.
- **Aumentar conhecimentos:** no mundo globalizado, as informações surgem e alteram-se constantemente, e o conhecimento é a base para desenvolver qualquer habilidade ou atitude neste cenário em constante mutação. Logo, se torna necessário investir e construir uma sólida base de conhecimento para tornar-se apto a buscar qualquer tipo de aperfeiçoamento.
- **Melhorar atitudes e comportamentos:** tem como objetivo atingir formas ideais de trabalho, aperfeiçoando as atividades laborais ao máximo em busca de resultados cada vez melhores. Para isso, é necessário livrar-se de vícios comportamentais, criando a consciência da necessidade de mudança, buscando alterar pontos que geram incômodo e desconforto e fortalecendo pontos positivos.
- **Modificar hábitos:** resistir em mudar hábitos dos quais temos consciência de que nos prejudicam é uma atitude que persiste, muitas vezes, por comodismo. A andragogia possibilita ao aluno identificar em si mesmo hábitos que são prejudiciais, e decidir se quer mudá-los ou excluí-los de seu cotidiano.
- **Desenvolver a autoaprendizagem:** a aprendizagem é um processo para se adaptar ao mundo e, quanto maior a capacidade de aprendizado, mais fácil se torna a adaptação e, consequentemente, menor é o risco de ser excluído dos processos dinâmicos e acelerados de uma sociedade do conhecimento, como está se configurando a do século XXI.

Como é o adulto quem define o que quer aprender ou não, o ensino se torna mais direcionado, as informações se tornam mais específicas e mais práticas. O aluno se torna o responsável por maior parte em seu próprio aprendizado e é incentivado a buscar, por

conta própria, maiores informações da maneira que julgar adequada. Afinal, o adulto é um indivíduo responsável por sua pessoa e assume caráter autônomo na sociedade.

Linderman (1926)[90] identificou cinco pressupostos principais que são pontos-chave na aprendizagem do adulto:

- Adultos são motivados a aprender, à medida que percebem que as necessidades e interesses que buscam estão, e continuarão sendo satisfeitos; por isso, esses são os pontos mais apropriados para se dar início à organização das atividades de aprendizagem do adulto.
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada em sua vida; portanto, as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não as disciplinas. O aluno é quem deve determinar junto ao professor o que deve ser ensinado para que seus anseios sejam satisfeitos.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências externas, e do próprio cotidiano de cada aluno. Praticamente todo o conteúdo deve ser de utilidade prática e imediata, porém resultando em mudanças de atitudes e especialização de habilidades que geram resultados em longo prazo.
- Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; assim o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
- As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Estudos mostram que existem relações evidentes entre o modelo andragógico e o paradigma construtivista a partir da compreensão que ambos possuem sobre a aprendizagem humana. Para ambos, importa desenvolver uma formação integral, permanente, crítica e, sobretudo, construída pelo próprio indivíduo que aprende e, às vezes, ensina, reintegrando em si o conhecimento, numa construção pessoal e única.

As ofertas dos cursos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior no Ceará (Ipes) por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil são norteadas por alguns princípios, entre eles:

[90] Eduard C. Linderman (USA) foi um dos que mais contribuíram para a pesquisa da educação de adultos através do seu trabalho The Meaning of Adult Education publicado em 1926 e usado até os dias atuais. Suas ideias eram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey. Ver mais informações no endereço (http://br.search.yahoo.com/search;ylt=A0oG75n5SaZN. BgBbVGjIRh.?p=Dewey+andragogia&fr2=sb-top&fr=yfp-t-707&rd=r1). Acesso em: 14 abr. 2011.

- Flexibilidade de oferta, considerando aspectos relacionados a atendimento das demandas por município e polo, e permitindo mudanças durante o processo de oferta dos cursos, não só para os professores, mas também, para os alunos.
- Contextualização, procurando atender as demandas locais, considerando os contextos territoriais e os arranjos produtivos, como resposta as necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades ou mesmo dos alunos.
- Diversificação da oferta dos cursos, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem.
- Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma (Leite, 1998).

Os cursos vinculados ao sistema UAB têm seu formato apoiado na estruturação dos materiais didáticos utilizados por todos os envolvidos no processo educacional. Esses materiais se transformam em importantes canais de comunicação entre estudantes, professores, tutores, mediadores de aprendizagem a partir das diretrizes e princípios da proposta pedagógica do curso. Por isso, a necessidade de serem dimensionados, respeitando as especificidades inerentes à realidade de acesso do público-alvo a essa modalidade de educação.

No modelo andragógico definido, a aprendizagem é responsabilidade compartilhada entre professores, tutores, mediadores de aprendizagem e alunos, criando um alinhamento com a maioria dos alunos, que buscam independência e responsabilidade por aquilo que julgam ser importante aprender.

Os fundamentos filosófico, epistemológico e axiológico que orientam a produção dos materiais didáticos visam uma ampla integração da teoria e prática permitindo o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, levando-se em conta os conceitos de autonomia, investigação, trabalho cooperativo, estrutura dialógica, interatividade e capacidade crítica dos educadores e educandos.

No contexto dos cursos de graduação ofertados pelo Sistema UAB no Ceará, são disponibilizados os seguintes recursos didáticos: a) Materiais disponibilizados em meio digital para alunos; b) Videoaulas produzidas de forma planejada e dirigidas para conteúdos de interesse; c) Ambiente Virtual de Aprendizagem; d) Salas de webconference; e) Encontros presenciais ministrados por professores formadores, tutores ou mediadores de aprendizagem

O ambiente virtual utilizados pelas Ipes cearenses é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), uma plataforma de código aberto voltada para a gestão de educação a distância e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), denominados por Fischer (2000) como Sistemas de Gerenciamento para a EaD, pois são ferramentas que possibilitam a criação, administração e manutenção de cursos a distância, ofertando diversos recursos de interação que visam proporcionar o estabelecimento de

comunicação, síncrona ou assíncrona, entre os envolvidos no processo de ensino, bem como sua relação com o conteúdo didático disponível. Apesar de não ser fator preponderante para o sucesso de cursos a distância (Sherry, 1996), o oferecimento de bons e diversos recursos de interação permite ao professor uma maior flexibilidade para definir a metodologia que será utilizada para o desenvolvimento do curso.

O desenho do Moodle está baseado na adoção de uma pedagogia socioconstrucionista, que busca promover colaboração, atividades individuais e compartilhadas, reflexão crítica, autonomia, entre outros aspectos. Ele oferece um ambiente seguro e flexível, permitindo adaptá-lo às necessidades de qualquer curso a distância ou daqueles que, mesmo sendo presenciais, desejem utilizar um AVA como recurso adicional.

O Moodle disponibiliza variados recursos que serão empregados no processo de educação a distância, tais como: *download* e *upload* de materiais diversos (texto, imagem, som), chats, fóruns, diários, tarefas, *wikis*, pesquisas de opinião e avaliação, questionários (permitem se criar exames *on-line*) etc. Além disso, possibilita a inclusão de novas funcionalidades disponíveis na forma de *plugins*, como por exemplo, sistema de *e-mail* interno.

A plataforma possui algumas características importantes, como:

- Enfoque sistêmico, que consiste na definição de qualquer número de níveis ou instâncias, na flexibilidade de navegação entre os níveis, e no uso dos recursos em qualquer nível (que constitui uma peculiaridade única entre as plataformas conhecidas do mercado); destaque para o quadro de navegação e disponibilização dos recursos numa única tela; conceitualmente, as instâncias definem as estruturas formais de instituições; e as comunidades virtuais, as estruturas informais, como grupos temáticos, ligados a qualquer nível das estruturas formais.
- Simplicidade de uso para os professores e alunos o que gera baixo custo de *help desk* e de apoio ao desenvolvimento.
- Uso próprio de videochats.
- Uso de recursos como sinalização dos alunos ativos, envio de "torpedos" e outros.
- Recursos de gerenciamento (como: estatísticas e filtros de pesquisa, muito úteis para tutores).
- Facilidade para ativação de outros aplicativos quaisquer (MS Office e outros).
- Processamento tanto em ambiente Windows quanto Linux.
- Foco para a interação, destacando-se recursos como fóruns e *chats* (ou videochats).
- Programado em software livre, com enfoque multidisciplinar.
- Foco para a aprendizagem, em quaisquer áreas de uma instituição, seja de ensino, extensão ou pesquisa.
- Possibilidade de incorporar recursos de outras plataformas de software livre.

4. Justificativa estratégica da universalização

A operacionalização do Sistema UAB no Ceará estrutura-se em um consórcio formativo que reúne o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (Secitece), a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), os Municípios e seis Instituições Públicas de Ensino Superior: Universidade Estadual do Ceará (Uece), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (Urca), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (Figura 1).

Figura 1: Esquema ilustrativo do modelo do Sistema UAB no Ceará



Fonte: elaborado por IA Generativa, com base em informações dos autores, 2026

Iniciado em 2006 com nove polos UAB, as demandas dos municípios por educação superior pública foram crescendo, e a criação de polos de apoio presencial como condição para recebimento de cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, aumentando. O estado chega em 2023 com 41 polos criados em 39 municípios[91] e, em 2024, mesmo sem ação intensiva e dirigida no âmbito do Governo do Estado são criados 26 novos polos UAB.

Foi a partir desses dados e da possibilidade de as seis Instituições Públicas de Ensino Superior ampliarem o acesso a vagas nos Editais do Sistema UAB que foi concebido a proposta do Governo do Estado de universalização dos polos do Sistema UAB no Ceará, que se sustenta em quatro pilares fundamentais:

a. **Demanda social e elevação da escolaridade:** dados do Censo Demográfico revelavam que, em 2010, apenas 4,1% da população cearense possuía nível superior completo (IBGE, 2010). Embora esse índice tenha evoluído na última década, persiste uma acen-

[91] Isso acontece porque o município de Caucaia possui três polos.

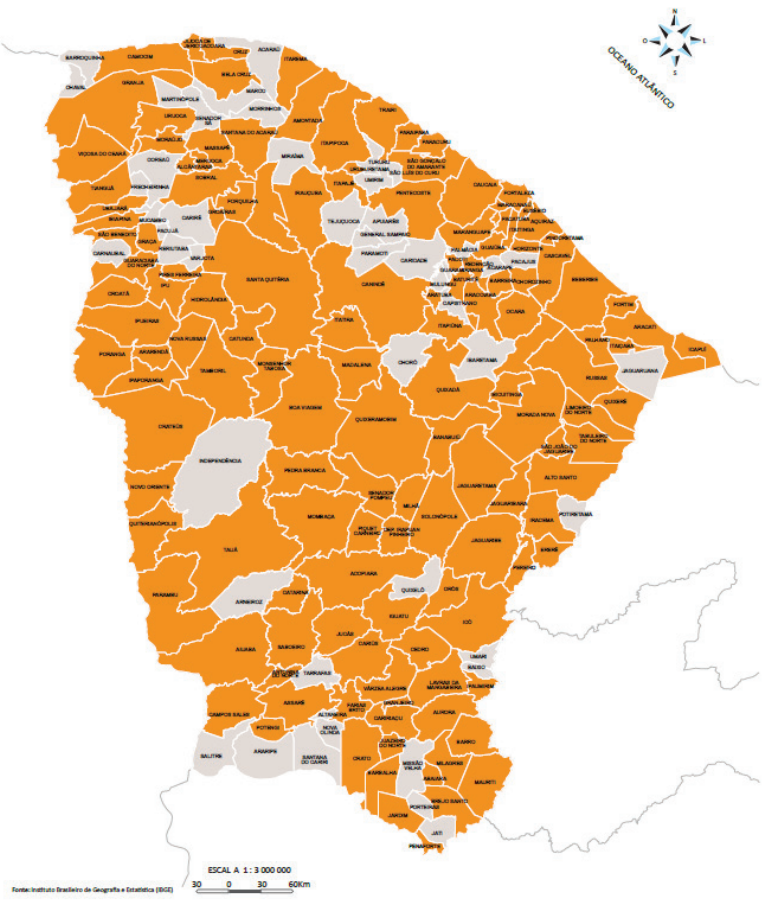
tuada disparidade entre a capital e os municípios do interior. A expansão da oferta pública de ensino superior é indispensável para democratizar as oportunidades de formação profissional (Silva; Oliveira, 2022).

b. **Formação e qualificação do quadro docente**: apesar dos avanços nos indicadores da educação básica, muitas redes municipais no interior do Ceará ainda demandam professores com formação específica (licenciatura) nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Línguas Estrangeiras. A presença do polo UAB possibilita que os profissionais que já atuam nas redes locais realizem sua formação acadêmica sem necessidade de se afastar de suas comunidades (Costa; Lima, 2023).
c. **Integração com os Arranjos Produtivos Locais (APLs):** a interiorização da universidade fortalece as vocações econômicas regionais ao oferecer cursos adaptados às necessidades locais — como Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração Pública e Tecnologia da Informação —, o Sistema UAB estimula a inovação, a retenção de talentos e o adensamento produtivo das microrregiões do estado (Almeida; Santos, 2021).
d. **Justiça social, inclusão e descolonização do saber**: a interiorização do ensino superior público, via UAB, facilita o ingresso de grupos historicamente marginalizados — tais como populações quilombolas, povos indígenas, agricultores familiares e pessoas com deficiência, promovendo reparação histórica e valorização dos saberes locais (Queiroz, 2019).

O processo de universalização se inicia sendo planejado a criação de 38 polos UAB para o ano de 2025, e 81 polos para 2026, com isso completando o atendimento aos 184 municípios do Estado. Para dar suporte ao atendimento de vagas nesses novos polos é firmado um Acordo de Cooperação Técnica no 239/2024 com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (Secitece), visando à universalização de polos e cursos ofertas pelo Sistema UAB nos 184 municípios do Ceará.

Em julho de 2026, o processo de criação de polos está em andamento, faltando apenas 48 municípios criarem seus polos UAB, como mostra o Mapa 1.

Mapa 1: Municípios do Ceará sem polo UAB, julho de 2026



Fonte: autores, 2026

O desenho da política de universalização dos polos UAB tem como pressuposto o pacto federativo, em que a União participa com o financiamento por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as universidades públicas asseguram as ofertas de cursos, e os municípios criam a assumem a manutenção dos polos de apoio presencial. O Governo do Estado vem assumindo compromissos no sentido de fomentar a qualidade das ofertas e apoiando os municípios com infraestrutura tecnológica, adquirindo e doando laboratórios de informática com 20 computadores para dar suporte aos processos educacionais. Uma outra ação em fase de implementação é o fornecimento de internet banda larga de alta velocidade para todos os polos UAB, por meio do Cinturão Digital instalado no Estado do Ceará pela Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (Etice). A Lei Estadual nº 16.727, de 26 de dezembro de 2018 institui o Programa Hub de Tecnologia da Informação e Comunicação (HTIC) no âmbito do Governo do Estado do Ceará e atribui à Etice o papel central de provedora de soluções digitais e serviços compartilhados para a administração pública, o que confere a esta empresa plenas condições de assumir esta tarefa.

5. Desafios de Implementação e Sustentabilidade

A expansão do sistema para alcançar a meta de universalização impõe desafios técnicos, financeiros e pedagógicos significativos, uma vez que o processo de criação e credenciamento de polos é rigorosamente regulamentado por normativos da CAPES que exigem a comprovação de requisitos técnicos e infraestruturais prévios (CAPES, 2018).

Assim, é possível destacar que o processo de universalização enfrenta alguns desafios críticos, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Desafios críticos da universalização de polos UAB no Ceará



Fonte: elaborado por IA Generativa, com base em informações dos autores, 2026

1. **Sustentabilidade Orçamentária**: como o Sistema UAB é estruturado tendo como pressuposto o pacto federativo, o aporte federal apresenta variações anuais, o que compromete as ofertas por partes das instituições públicas de ensino superior, gerando descontinuidades nas ofertas. A manutenção cotidiana dos polos exige dotação orçamentária anual por parte dos municípios, nem sempre suficiente e para municípios de pequeno porte, arcar com despesas de pessoal de apoio, manutenção predial, conectividade e segurança representa um compromisso orçamentário relevante.
2. **Infraestrutura Física e Tecnologia**: a Portaria Capes nº 218/2018 estabelece padrões básicos para o funcionamento dos polos, incluindo laboratórios pedagógicos e de informática, bibliotecas atualizadas e condições acessíveis de infraestrutura (CAPES, 2018). Assegurar internet banca larga de alta velocidade ainda é um desafio para muitos polos criados, especialmente em municípios menores e mais distantes, em que ocorrem oscilações de sinal de internet, o que prejudica a equidade na aprendizagem.
3. **Qualidade Pedagógica e Assistência:** conforme advertem Silva e Oliveira (2022), a educação a distância não pode ser reduzida à mera disponibilização de conteúdos digitais, exigindo equipes pedagógicas que deem suporte ao aluno em suas demandas

ao longo do processo formativo. A formação dessas equipes para atuar como uma rede de apoio, é imprescindível para obtenção de indicadores de sucesso no ensino superior, assim como políticas de assistência estudantil, para mitigar o abandono escolar motivado por dificuldades de aprendizagem ou problemas socioeconômicos ou familiares.

A consolidação da universalização do Sistema UAB no Ceará projeta transformações de impacto estrutural para o estado, considerando que seus objetivos visam:

a. **Descentralização da produção científica:** permitindo que os problemas específicos do semiárido — como tecnologias de convivência com a seca, gestão de recursos hídricos, energias renováveis e preservação do patrimônio cultural sertanejo — sejam investigados a partir dos próprios territórios afetados (Araújo; Mendes, 2024).
b. **Fortalecimento das redes públicas de ensino:** a qualificação continuada de professores e gestores impacta diretamente a sala de aula, promovendo a elevação dos índices de aprendizagem na educação básica (Costa; Lima, 2023).
c. **Fixação de profissionais qualificados**: a oferta de formação acadêmica no interior reduz o êxodo de jovens talentos para a capital, promovendo o adensamento intelectual, econômico e cultural das comunidades do interior (Almeida; Santos, 2021).

Considerações finais

A proposta de universalização dos polos da Universidade Aberta do Brasil no Ceará constitui uma política pública estratégica de consolidação do direito humano à educação superior pública, gratuita e de qualidade. O estado, que se firmou como referência nacional pelos resultados alcançados na educação básica, dá um passo à frente avançando na construção de um modelo de interiorização do ensino superior pautado pela equidade e no desenvolvimento regional sustentável.

Nessa perspectiva, o sertão e o interior não devem ser compreendidos pela ótica da escassez, mas como espaços de produção de conhecimento, cultura e cidadania. O êxito dessa empreitada depende do fortalecimento contínuo do pacto federativo entre a União, o Governo do Estado e os Municípios, bem como do compromisso das universidades públicas com a excelência acadêmica e a inclusão social.

Referências

ALMEIDA, J.; SANTOS, P. Interiorização da educação superior e desenvolvimento regional: o papel da UAB. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 42, e234154, p. 1-18, 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: PEARSON Prentice Hall e ABED. 2009

ARAÚJO, R.; MENDES, L. Educação superior e desenvolvimento regional: desafios da interiorização no Nordeste. **Revista de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 45-68, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 218, de 11 de outubro de 2018.** Regulamenta a criação, alteração e o funcionamento de polos de apoio presencial do Sistema UAB. Brasília, DF: CAPES, 2018.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Programa Enem Chego Junto, Chego Bem: diretrizes e execução.** Fortaleza: SEDUC, 2022.

COSTA, A.; LIMA, F. Educação básica no Ceará: políticas públicas e resultados no IDEB. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 53, e09187, p. 1-25, 2023.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: PEARSON Prentice Hall. 2009.

FARIAS, L. Educação profissional e juventude no Ceará: impactos das Escolas Estaduais de Educação Profissional na trajetória dos estudantes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Educação e Alfabetização.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: População e Domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro. Editora 34. 1999.

MARTINS, J. S. **O cativeiro da terra.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEC. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB): diretrizes, expansão e relatórios de gestão.** Brasília, DF: MEC, 2023.

OLIVEIRA, M. A. **A filosofia na crise da modernidade.** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2001.

QUEIROZ, Z. F. **Educação, diversidade e cidadania no semiárido cearense.** Fortaleza: Editora da UECE, 2019.

RODRIGUES, R. M. A educação no Ceará colonial e imperial: da catequese à instrução pública. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2008.

SILVA, M.; OLIVEIRA, R. Educação a distância e democratização do ensino superior no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 27, e270109, p. 1-20, 2022.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: PEARSON Prentice Hall e ABED. 2009

VIDAL, E. M. Universalização do Sistema UAB no Ceará: a luta pelo direito à Educação Superior Pública e Gratuita. **Apresentação institucional SEDUC/CAPES.** Fortaleza: SEDUC-CE, 2023.

VIEIRA, S. L. **Política e gestão da educação no Ceará: caminhos da escola pública.** Fortaleza: SEDUC, 2015.

4 EIXO

A Gestão articulada dos polos UAB e o desenvolvimento territorial por meio da democratização do ensino superior

1. A rede de polos UAB no IFCE: gestão articulada, interiorização e desenvolvimento territorial no Ceará

Gláudia Mota Portela Mapurunga[92]
Luiz Régis Azevedo Esmeraldo[93]

Resumo

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil avançou com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Brasil, 2006). O Instituto Federal do Ceará (IFCE) consolidou uma atuação de vanguarda nessa expansão (Brasil, 2008). Este artigo analisa a trajetória histórica da UAB/IFCE, mapeando seus marcos regulatórios, o portfólio de cursos e a governança das coordenações gestoras. Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa documental qualitativa baseada em legislações federais, portarias internas e microdados oficiais do SisUAB e SGB/CAPES (Brasil, 2026). Os resultados revelam o amadurecimento operacional desde a criação do NTEaD (2006) à consolidação do CREaD, culminando na formação de 2.448 alunos. Evidencia-se uma expressiva interiorização impulsionada continuamente pelos Editais nº 75/2014, nº 05/2018, nº 09/2022 e nº 25/2023, alcançando uma rede de 41 polos presenciais integrados a eixos inovadores, como Hidrogênio Verde e Inteligência Artificial. Conclui-se que a cooperação promoveu desenvolvimento territorial e inclusão socioeducacional no Ceará.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil; IFCE; Pesquisa Documental; Interiorização; Desenvolvimento Territorial.

Introdução

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil historicamente enfrentou severas barreiras geográficas, econômicas e sociais, concentrando as oportunidades formativas nas grandes regiões metropolitanas e litorâneas. Com o intuito de mitigar essas assimetrias e promover o desenvolvimento territorial por meio da interiorização da educação pública, gratuita e de qualidade, o Governo Federal instituiu, em meados da década de 2000, políticas públicas estruturantes voltadas à consolidação da Educação a Distância (EaD). O principal marco dessa vertente foi a criação do Sistema Universidade

[92] Mestra em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza. Coordenadora Geral da UAB no IFCE, desde 2017. E-mail: glaudia@ifce.edu.br

[93] Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza. Coordenador Adjunto da UAB no IFCE, desde 2017. E-mail: regisazevedo@ifce.edu.br

Aberta do Brasil (UAB), formalizado pelo Decreto nº 5.800/2006, que estabeleceu um regime de gestão articulada e colaboração pioneiro entre o Ministério da Educação (MEC), estados, municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) (Brasil, 2006).

No estado do Ceará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) assumiu um papel de vanguarda no desenvolvimento e na execução dessa política de expansão (BRASIL, 2008). Acompanhando as transformações da Rede Federal — desde sua origem como Escola de Aprendizes Artífices até a consolidação como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETCE) e, posteriormente, Instituto Federal —, a instituição utilizou sua autonomia administrativa e didático-pedagógica para ampliar a oferta do ensino superior e descentralizar as oportunidades de crescimento socioeconômico (Brasil, 1994, 2008). A fundação do Núcleo Tecnológico de Educação a Distância (NTEaD) em 2006 e a posterior estruturação do Centro de Referência em Educação a Distância (CREaD) representaram os alicerces operacionais necessários para que o IFCE absorvesse as demandas do Sistema UAB, impulsionando a democratização do ensino superior nas mais diversas microrregiões cearenses (Instituto Federal, 2006).

A relevância da atuação do IFCE no âmbito da UAB reflete-se não apenas no volume de vagas e cursos ofertados a partir de 2007, mas, fundamentalmente, na gestão articulada de seus polos presenciais para o atendimento a públicos prioritários, como os professores da educação básica em exercício na rede pública que careciam de formação e titulação adequadas (Brasil, 2026). Ao longo de duas décadas de parceria, cursos tradicionais de graduação, programas de aperfeiçoamento e especializações voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) transformaram os índices socioeducacionais de dezenas de municípios cearenses, legitimando o *savoir-faire* da autarquia na modalidade a distância e gerando impacto direto no desenvolvimento territorial.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo resgatar e analisar a trajetória histórica da Universidade Aberta do Brasil no IFCE, mapeando seus marcos legais, a evolução do seu portfólio de cursos e a linha do tempo de suas lideranças gestoras, sob a ótica da gestão articulada de polos e do desenvolvimento territorial. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, fundamentada na análise rigorosa de fontes primárias e secundárias — incluindo legislações federais, portarias internas, relatórios institucionais da CAPES e dados numéricos oficiais extraídos dos sistemas SisUAB e SGB/CAPES (Brasil, 2026). O estudo estrutura-se inicialmente na contextualização macro do Programa UAB, avança pelos marcos regulatórios e estatísticos das ofertas na instituição, detalha a governança exercida por suas coordenações ao longo dos anos e, por fim, discute o impacto social e institucional dessa política de inclusão educacional em território cearense.

1. O Programa Universidade Aberta do Brasil

1.1. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma iniciativa do Governo Federal que busca democratizar o acesso à educação superior, proporcionando ensino de qualidade a pessoas que, devido a diversas circunstâncias, não conseguem frequentar cursos presenciais. Criada em 2005, a UAB constitui uma parceria estratégica entre o Ministério da Educação (MEC) e diversas instituições públicas de ensino superior.

Com o objetivo principal de expandir o acesso à educação, a UAB supera barreiras geográficas e sociais através da modalidade de educação a distância. O programa atende a uma ampla gama de áreas do conhecimento por meio de cursos de graduação e pós-graduação. Assim, estudantes de diferentes microrregiões obtêm formação acadêmica de excelência, inclusive em municípios sem a presença física de sedes universitárias.

O primeiro edital, conhecido como UAB 1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005. Considerado o marco inicial do sistema, ele permitiu a consolidação das primeiras propostas de cursos, apresentadas originalmente apenas por universidades federais. O arranjo seguiu as intenções de polos de apoio presencial manifestadas por estados e municípios. Pouco depois, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, instituiu de fato e de direito o Sistema UAB no ordenamento jurídico nacional (Brasil, 2006).

Em 18 de outubro de 2006, o edital UAB 2 expandiu a participação para todas as esferas públicas, incluindo universidades estaduais, municipais e os institutos federais (Brasil, 2008). Desde a publicação do segundo edital do Sistema UAB, a oferta de cursos passou a ser feita por chamadas públicas da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2026).

A estrutura da UAB se baseia na parceria entre as universidades públicas e os polos de apoio presencial. Os polos são responsáveis por oferecer suporte aos estudantes proporcionando atividades presenciais, como tutorias, laboratórios e avaliações. Essa abordagem combina a flexibilidade do ensino a distância com a importância do acompanhamento local, garantindo que os alunos tenham o apoio necessário para o bom desenvolvimento de seus estudos.

Além disso, a UAB utiliza tecnologias educacionais avançadas, como plataformas on-line, videoaulas e material didático interativo, proporcionando uma experiência de aprendizado dinâmica e atualizada. Essa abordagem inovadora permite que os estudantes combinem seus estudos com outras atividades do trabalho e da família, promovendo a inclusão de públicos diversos.

O Sistema UAB consegue chegar a quase todos os lugares que possuem internet, oferecendo ensino de qualidade e gratuito para muitas pessoas que, de outra forma, não poderiam ter acesso ao ensino superior. Como aponta a literatura institucional:

> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (Brasil, 2017, p. 01).

A Universidade Aberta do Brasil representa um importante avanço na promoção da inclusão educacional no país. Ao facilitar o acesso à educação superior, a UAB contribui para o desenvolvimento social e econômico, fortalecendo a formação de profissionais qualificados e ampliando as oportunidades para aqueles que buscam ascensão profissional por meio do conhecimento.

1.2. Marcos Legais e a Expansão da EaD no IFCE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma autarquia de natureza jurídica, dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008). Na estrutura educacional brasileira, os institutos federais são legalmente equiparados às universidades federais. Essa condição confere à instituição autonomia para criar e ofertar cursos superiores sem a necessidade de autorização prévia do Ministério da Educação (MEC), embora tanto a instituição quanto os seus cursos permaneçam sujeitos aos processos periódicos de recadastramento e reconhecimento institucional.

Criado primordialmente para o ensino profissional primário e gratuito em 1909 sob a alcunha de Escola de Aprendizes Artífices, o IFCE passou por diferentes e marcantes denominações ao longo de sua história: Liceu Industrial de Fortaleza, Liceu Industrial do Ceará, Escola Industrial de Fortaleza e Escola Técnica Federal do Ceará. Posteriormente, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE, transição esta oficializada pela Lei nº 8.948, de 08/12/1994, e devidamente regulamentada pelo Decreto-Lei nº 2.406/97, de 27/11/1997, bem como pelo Decreto de 22/03/1999 (DOU de 22/03/1999) (Brasil, 1994).

O IFCE oferta cursos a distância desde 2005, integrando o programa Universidade Aberta do Brasil, ambiente no qual consolidou o seu expressivo "*savoir-faire*" (saber fazer) na área da EaD. Ao longo dessa trajetória histórica, a cooperação viabilizou a consolidação e oferta de um robusto portfólio de cursos que envolvem a Tecnologia em Hotelaria, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Aperfeiçoamento em Produção de Material Didático para Diversidade, Aperfeiçoamento para Educação na Diversidade, Especialização na Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Especialização na Docência na Educação Profissional e Tec-

nológica. Por meio desse ecossistema formativo, o programa cumpriu uma função social vital no estado, formando cerca de 2.448 alunos.

Até o ano de 2006, as ofertas educacionais promovidas pelos *campi* do IFCE limitavam-se ao modelo tradicional de ensino na modalidade presencial. A inserção formal da instituição no ensino a distância (EaD) em formato on-line ocorreu a partir da Portaria nº 234/GDC, de 14 de junho de 2006, que instituiu o Núcleo Tecnológico de Educação a Distância (NTEaD) (Instituto Federal, 2006). Naquela época, a instituição ainda operava sob o regime de Centro Federal de Educação Tecnológica, sendo denominada Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE).

No ano de 2007, o NTEaD obteve a autorização oficial para a oferta dos primeiros cursos superiores a distância do então CEFET/CE. Esse marco consolidou a presença da Universidade Aberta do Brasil no IFCE por meio da implantação de dois cursos pioneiros de nível superior: o curso de Tecnologia em Hotelaria, vinculado ao *Campus* Fortaleza, e o curso de Licenciatura em Matemática, vinculado ao *Campus* Juazeiro do Norte. Inicialmente, a oferta desses dois cursos descentralizou-se em quatro municípios cearenses que sediaram a estrutura pioneira: Caucaia (com dois polos de apoio presencial), Limoeiro do Norte, Quixeramobim e Ubajara.

Historicamente, as graduações em Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática consolidaram-se como os cursos mais tradicionais do IFCE na modalidade a distância. A evolução do volume de vagas e turmas de graduação e aperfeiçoamento demonstram o impacto numérico do programa no estado do Ceará, conforme detalhado na Tabela 01.

Tabela 01: Histórico de Cursos de Graduação e Aperfeiçoamento UAB/IFCE

Nível / Modalidade	Nome do Curso	Turmas	Vagas Ofertadas	Diferencial / Abrangência
Graduação	Tecnologia em Hotelaria	34	1.285	Vinculado ao Campus Fortaleza; pioneiro em 2007.
Graduação	Licenciatura em Matemática	11	2.375	Vinculado ao Campus Juazeiro do Norte.
Graduação	Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica	—	395	Ofertado nos anos de 2013 e 2014 em 5 polos.
Aperfeiçoamento	Educação para Diversidade	—	300	Ofertado em 2010 e distribuído em 10 polos.
Aperfeiçoamento	Prod. de Material para a Diversidade	—	90	Ofertado em 2011 em 3 municípios cearenses.

Fonte: Dados extraídos do SisUAB (Brasil, 2026) e compilados pelo autor.

No âmbito da pós-graduação *lato sensu*, a cooperação entre o IFCE e o Sistema UAB viabilizou a abertura de importantes cursos de especialização voltados à qualificação profissional e docente. A distribuição de turmas e vagas para o nível de especialização está sistematizada na Tabela 02.

Tabela 02: Histórico de Cursos de Pós-Graduação (Especialização) UAB/IFCE

Nome do Curso de Especialização	Ano de Oferta	Turmas	Vagas Ofertadas
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	2010	1	90
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	2013	1	120
Educação Ambiental	2010	1	180
Docência na Educação Profissional e Tecnológica	2010	1	150
Total Geral de Vagas em Especializações	—	4	540

Fonte: Dados extraídos do SisUAB (Brasil, 2026) e compilados pelo autor.

1.3. A Expansão e Editais na Universidade Aberta do Brasil no IFCE

A expansão e a distribuição regional das ofertas EaD do IFCE consolidaram-se historicamente por meio de sucessivas chamadas públicas da CAPES. Com o lançamento do Edital nº 75/2014, a instituição articulou a abertura de cursos de graduação e pós-graduação distribuídos regionalmente da seguinte forma: o curso de Licenciatura em Matemática atendeu aos polos de Camocim, Caucaia (Polo Araturi), Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Meruoca, Orós, Quixeramobim, São Gonçalo do Amarante, Tauá e Ubajara, com ofertas adicionais especificamente nos polos de Jaguaribe, Meruoca e Tauá; a Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) foi direcionada aos polos de Itapipoca, Jaguaribe, Meruoca, Orós e Quixeramobim; por fim, o curso de Tecnologia em Hotelaria foi viabilizado em duas rodadas de fomento que contemplaram os polos de Beberibe, Camocim, Caucaia (Polo Novo Pabussu), Itapipoca, Itarema, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Meruoca, Orós, Quixeramobim e Tauá.

Dando continuidade às ações de expansão, a publicação do Edital nº 05/2018 reforçou o compromisso com a formação docente no interior do estado do Ceará por meio do fomento a novas turmas do curso de Licenciatura em Matemática, distribuídas de forma abrangente nos polos de Camocim, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Madalena, Meruoca, Orós, São Gonçalo do Amarante, Tauá e Ubajara.

No âmbito do Edital nº 09/2022, a instituição consolidou sua atuação em uma rede de 14 polos presenciais, abrangendo os municípios de Aracoiaba, Beberibe, Camocim, Caucaia (Polo Araturi), Caucaia (Polo Novo Pabussu), Itapipoca, Itarema, Lavras da Mangabeira, Meruoca, Orós, São Gonçalo do Amarante, Quixeramobim, Tauá e Ubajara. Nesse edital, a Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) passou a atender aos polos de Beberibe, Caucaia (Novo Pabussu), Itapipoca, Itarema,

Orós e Ubajara; a Especialização em Tecnologias Educacionais foi ofertada nos polos de Aracoiaba, Itapipoca, Lavras da Mangabeira, Orós e Tauá; paralelamente, o curso de Licenciatura em Matemática recebeu importantes rodadas de fomento integradas por polos, englobando primeiramente os polos de Caucaia (Araturi), Itapipoca, São Gonçalo do Amarante, Tauá e Ubajara, uma segunda chamada nos polos de Camocim, Caucaia (Araturi), Itapipoca, Meruoca, Orós e Ubajara, além de uma terceira rodada nos polos de Itapipoca, Meruoca, Quixeramobim, São Gonçalo do Amarante e Ubajara.

Mais recentemente, as ações do Edital nº 25/2023 descentralizaram a pós-graduação *lato sensu* e os cursos tecnológicos em uma malha robusta de 41 polos de apoio presencial (Ceará, 2024), distribuindo as seguintes ofertas específicas:

- Especialização em Docência em EPT: nos polos de Camocim, Maracanaú, Itapipoca, Meruoca, Lavras da Mangabeira e Viçosa do Ceará.
- Especialização em EaD na EPT: nos polos de Lavras da Mangabeira, Beberibe, Quixeramobim, Meruoca, Orós e Caucaia (Polo Araturi).
- Especialização em Gestão Escolar: nos polos de Baturité, Caucaia (Polo Novo Pabussu), Horizonte, Iguatu e Pacatuba.
- Especialização em Tecnologias Educacionais: nos polos de Itapipoca, Russas, Madalena, Viçosa do Ceará e Caucaia (Polo Araturi).
- Especialização em Gestão para EPT: nos polos de São Gonçalo do Amarante, Caucaia (Polo Novo Pabussu), Itapipoca, Orós, Ubajara e Aracoiaba.
- Especialização em Hidrogênio Verde: nos polos de Aracati, Caucaia (Polo Novo Pabussu), Maracanaú, Russas e Trairi.
- Tecnologia em Inteligência Artificial: nos polos de Caucaia (Polo Novo Pabussu), Fortaleza, Itapipoca, Maracanaú e Horizonte.

A lista atualizada de municípios atendidos por esta chamada incluiu as cidades de Aracati, Aracoiaba, Aratuba, Aquiraz, Aiuaba, Barreira, Baturité, Beberibe, Bela Cruz, Camocim, Caucaia (Araturi), Caucaia (Novo Pabussu), Cruz, Fortaleza, Forquilha, Guaraciaba do Norte, Horizonte, Ibiapina, Iguatu, Ipu, Irauçuba, Itaitinga, Itapipoca, Lavras da Mangabeira, Madalena, Maracanaú, Maranguape, Meruoca, Massapê, Monsenhor Tabosa, Orós, Pacatuba, Paraipaba, Pentecoste, Pindoretama, Quixeramobim, Russas, São Benedito, São Gonçalo do Amarante, Trairi, Ubajara e Viçosa do Ceará (Ceará, 2024).

1.4. Linha do Tempo da Governança UAB no IFCE

A gestão institucional do Programa UAB no âmbito do IFCE é realizada conjuntamente pelas figuras do Coordenador Geral e do Coordenador Adjunto. Desde as primeiras articulações do programa, a UAB/IFCE tem sido gerenciada por servidores públicos cujas contribuições foram fundamentais para a consolidação pedagógica e para o avanço da Educação a Distância na instituição.

Abaixo, os períodos de atuação e as respectivas alternâncias de liderança são descritos de forma cronológica, com base nos registros do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB/CAPES) (Brasil, 2026):

2006 – 2012 | O Pioneirismo da Implantação

- **Coordenação Geral:** Cassandra Ribeiro Joye;
- **Coordenação Adjunta:** Régia Talina Silva Araújo;
- Marco do período: Estruturação inicial do NTEaD, pactuação dos primeiros polos parceiros (Caucaia, Limoeiro do Norte, Quixeramobim e Ubajara) e abertura das primeiras turmas de Hotelaria e Matemática.

2012 – 2014 | Primeira Transição Adjunta

- **Coordenação Geral:** Cassandra Ribeiro Joye;
- **Coordenação Adjunta:** Cristiane Borges Braga;
- Marco do período: Consolidação do portfólio inicial de licenciaturas e expansão das primeiras ofertas articuladas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2014 – 2015 | Alinhamento para Nova Gestão

- **Coordenação Geral:** Cassandra Ribeiro Joye;
- **Coordenação Adjunta:** Gina Maria Porto Aguiar;
- Marco do período: Transição operacional voltada ao atendimento das novas demandas de fomento da CAPES e planejamento do Edital nº 75/2014.

2015 – 2016 | Segunda Janela de Governança

- **Coordenação Geral:** Gina Maria Porto Aguiar;
- **Coordenação Adjunta:** Guilherme Brito de Lacerda;
- Marco do período: Execução e interiorização das vagas vinculadas ao Edital nº 75/2014.

2016 – 2017 | Terceira Janela de Governança

- **Coordenação Geral:** Guilherme Brito de Lacerda;
- **Coordenação Adjunta:** Natal Lânia Roque Fernandes;
- Marco do período: Fortalecimento dos indicadores de permanência e êxito dos alunos matriculados nos polos descentralizados.

2017 (Jan – Dez) | Período de Transição

- **Coordenação Geral:** Natal Lânia Roque Fernandes (Substituída no mesmo ano por Gláudia Mota Portela Mapurunga);
- **Coordenação Adjunta:** Gláudia Mota Portela Mapurunga (Substituída no mesmo ano por Luiz Régis Azevedo Esmeraldo);

- Marco do período: Reorganização administrativa interna das equipes multidisciplinares e preparação para novos fluxos de fomento federal.

2017 – Atual | Estabilização e Expansão Tecnológica

- **Coordenação Geral:** Gláudia Mota Portela Mapurunga;
- **Coordenação Adjunta:** Luiz Régis Azevedo Esmeraldo;
- Marco do período: Fase de maior capilaridade da história do programa na instituição. Gestão articulada que coordenou as ofertas dos Editais nº 05/2018 (formação docente), nº 09/2022 (consolidação de 14 polos) e do Edital nº 25/2023, que culminou na expansão para 41 polos estaduais com cursos focados nas frentes de Inteligência Artificial e Hidrogênio Verde (Ceará, 2024).

1.5. A Estrutura Organizacional: O papel do CREaD

Com a transformação do CEFET/CE em Instituto Federal no final de 2008, a estrutura de educação a distância acompanhou o ritmo de expansão física da instituição (BRASIL, 2008). Para dar o suporte metodológico, pedagógico e operacional aos cursos financiados pelos editais CAPES/UAB, o antigo NTEaD reestruturou-se de forma definitiva, dando origem ao Centro de Referência em Educação a Distância (CREaD). O CREaD assumiu a gestão direta dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), o treinamento contínuo das equipes pedagógicas e a condução dos processos seletivos públicos necessários para a contratação e manutenção do corpo de bolsistas.

A sustentação das atividades acadêmicas do Sistema UAB dentro do IFCE fundamenta-se nas seguintes funções essenciais:

- Coordenadores de Curso e Tutores (Presenciais e a Distância): Agem no suporte diário, na mediação de dúvidas acadêmicas e no acompanhamento das atividades obrigatórias diretamente nos polos.
- Professores Formadores: Responsáveis pela regência direta das disciplinas, elaboração do plano de ensino e concepção do material didático digital.
- Assistentes Pedagógicos e Equipes Multidisciplinares: Atuam no gerenciamento de dados do SisUAB, monitorando indicadores de frequência e construindo estratégias contínuas para conter a evasão escolar.

2. Consolidação e Ofertas de Cursos Atuais

O IFCE consolidou uma capilaridade expressiva no estado do Ceará, ofertando vagas em diversos *campi* e polos parceiros, distribuídos por municípios como Maranguape, Juazeiro do Norte, Caucaia, Paracuru, Pecém e Baturité. O catálogo de cursos financiados pelo sistema abrange programas em níveis distintos:

2.1. Graduação

- Licenciatura em Matemática: Tradicional oferta voltada para suprir a carência de professores de ciências exatas no Ensino Fundamental e Médio.

2.2. Pós-Graduação (Especializações *Lato Sensu*)

Focadas na melhoria da gestão educacional e no aprimoramento técnico da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacam-se:

- Especialização em Gestão Escolar: Voltada para capacitar profissionais que atuam ou desejam atuar na liderança e administração de instituições de ensino públicas.
- Especialização em Docência em EPT: Direcionada à preparação didático-pedagógica de professores para o ensino técnico.
- Especialização em Gestão na EPT: Focada no desenvolvimento de competências administrativas específicas para as escolas profissionais.
- Tecnologias Educacionais: Curso focado na inovação metodológica e no uso de ferramentas digitais em sala de aula.

A inserção da UAB na trajetória histórica do IFCE reconfigurou o cenário da educação superior cearense. Ao utilizar sua autonomia administrativa e pedagógica para capilarizar o ensino público, gratuito e de qualidade, o IFCE evitou o êxodo de estudantes do interior rumo à capital e permitiu que professores em pleno exercício da docência nas redes municipais e estadual obtivessem titulação acadêmica adequada sem se desligarem de suas salas de aula.

O legado das milhares de vagas ofertadas desde 2007 consolida a parceria IFCE/UAB como um dos pilares de inclusão social, inovação educacional e desenvolvimento socioeconômico no Ceará. O uso do ecossistema tecnológico da UAB também impulsionou a cultura da inovação didática dentro do próprio IFCE, promovendo a integração contínua entre o ensino presencial e o digital.

Considerações finais

A reconstrução histórica e a análise documental empreendidas neste artigo permitiram mapear de forma clara a trajetória e a consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no âmbito do IFCE. O resgate dessa cronologia evidencia que o IFCE, valendo-se de sua autonomia administrativa e pedagógica consolidada ao longo de mais de um século de evolução institucional — desde a antiga Escola de Aprendizes Artífices ao atual formato de Instituto Federal —, atuou de maneira pioneira e estratégica na interiorização da educação superior pública, gratuita e de qualidade no território cearense (Brasil, 1994, 2008).

A transição dos arranjos operacionais, marcada inicialmente pela criação do Núcleo Tecnológico de Educação a Distância (NTEaD) em 2006 e posteriormente pelo Centro de

Referência em Educação a Distância (CREaD), revela o amadurecimento metodológico e institucional da autarquia (Instituto Federal, 2006). Esse processo consolidou um valioso *savoir-faire* na modalidade a distância, impulsionando a democratização do ensino superior através da formação de cerca de 1.975 alunos e do gerenciamento com excelência de dezenas de turmas em cursos de graduação emblemáticos — como Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática —, além de pós-graduações e programas de aperfeiçoamento voltados à diversidade e à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2026).

A análise da linha do tempo cronológica das coordenações gerais e adjuntas ilustrou que o sucesso do programa UAB no IFCE está umbilicalmente ligado a uma gestão articulada técnica, contínua e dedicada. Essa governança soube conectar com precisão os recursos federais de fomento da CAPES com as realidades locais de infraestrutura dos municípios parceiros. O avanço estratégico amparado nos Editais nº 75/2014, nº 05/2018 e, notadamente, nos cenários expandidos dos Editais nº 09/2022 (com 14 polos) e nº 25/2023 (com 41 polos) materializa uma rede capilarizada que promove o desenvolvimento territorial sustentável (Ceará, 2024). Ao descentralizar sete eixos inovadores de formação — incluindo Hidrogênio Verde e Inteligência Artificial —, a instituição alinha a oferta educacional às vocações econômicas emergentes de cada região do estado.

O cumprimento da prioridade regulamentar do sistema UAB se fez notar no Ceará: professores da rede básica em pleno exercício da docência e gestores escolares puderam obter qualificação sem a necessidade de migração para as macrorregiões litorâneas ou para a capital. Esse movimento combateu diretamente o déficit de docentes e fixou o capital intelectual em suas comunidades de origem, gerando valor social.

Conclui-se, portanto, que a parceria entre o IFCE e o Sistema UAB cumpriu um papel transformador por meio da gestão articulada de seus polos, reconfigurando o acesso ao conhecimento e promovendo inclusão socioeducacional. Como recomendação para investigações futuras que dialoguem com o desenvolvimento territorial, sugere-se a realização de estudos de egressos das turmas UAB/IFCE para mensurar, de forma quantitativa e qualitativa, os impactos diretos dessas formações na fixação de profissionais qualificados no interior do estado do Ceara e na melhoria dos índices de aprendizagem das escolas públicas onde atuam.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **SGB - Sistema de Gestão de Bolsas: situação do bolsista**. Brasília, DF: CAPES/FNDE, 2017. Disponível em: capes.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **SisUAB: Sistema de Informações da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE). **Ofertas articuladas no âmbito do Edital UAB 25/2023**. Fortaleza: SECITECE, 2024. Disponível em: sct.ce.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Gabinete da Direção-Geral. **Portaria nº 234/GDC, de 14 de junho de 2006**. Cria o Núcleo Tecnológico de Educação a Distância (NTEaD) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Fortaleza: CEFET-CE, 2006.

2. Duas décadas de interiorização: a trajetória de gestão e desenvolvimento territorial do polo UAB Tabira (2001-2026)

Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho[94]

Resumo

Em 2026, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) completa vinte anos, e o Polo de Apoio Presencial de Tabira, no Sertão do Alto Pajeú, Pernambuco, integra essa trajetória desde os primeiros contatos institucionais com a Universidade de Pernambuco (UPE), em 2001. Este capítulo apresenta um relato de gestão sobre a implantação, a consolidação e a expansão do Polo UAB Tabira ao longo de duas décadas, na perspectiva da gestão articulada entre poder público local, instituições ofertantes e comunidade. Reconstituem-se, a partir de registros institucionais e da experiência de gestoras que atuaram à frente do polo, os marcos que conduziram da elaboração do projeto de implantação, em 2003, à autorização da UPE, em 2004, e à realização dos primeiros vestibulares, em 2005 e 2006. Descreve-se, em seguida, o processo de expansão da oferta formativa entre 2008 e 2023, com a incorporação sucessiva de novas instituições parceiras, e o percurso de mobilização comunitária e articulação política que resultou na construção da sede própria do polo, viabilizada por doação de terreno e por emendas parlamentares aprovadas em 2019. Por fim, apresenta-se o panorama atual da oferta formativa para o triênio 2024-2026 e os resultados consolidados: 2.578 estudantes formados até 2024, dos quais cerca de 800 já estão inseridos no mercado de trabalho, 10 tornaram-se mestres e 1 doutor. Conclui-se que a trajetória do Polo UAB Tabira ilustra, em escala local, o papel da UAB como política pública de interiorização e democratização do ensino superior, sustentada pela articulação constante entre gestão institucional e desenvolvimento territorial.

Palavras-chave: Gestão de polos; Interiorização do ensino superior; Desenvolvimento territorial.

Introdução

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, completa em 2026 duas décadas de existência como principal política pública de interiorização do ensino superior no país (BRASIL, 2006). Ao longo desse período, a UAB consolidou-se por meio de uma extensa rede de polos de apoio presencial, susten-

[94] Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Polo UAB Tabira, Pernambuco, Brasil. Vice-Presidente do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3177-1241. E-mail: lyedjasymea@gmail.com.

tada pela articulação entre a União, os estados e os municípios, cada qual responsável por dimensões específicas da manutenção da política nos territórios (Ferreira; Carneiro, 2015). Passadas duas décadas, o sistema conta atualmente com mais de 150 instituições públicas de ensino superior federais e estaduais e mais de 1.040 polos de apoio presencial distribuídos por todo o país, consolidando-se como uma rede caracterizada por vínculos, elos e nós que conectam a política nacional às realidades específicas de cada território.

Este capítulo tem como objetivo registrar, na perspectiva da gestão, a trajetória de duas décadas do Polo UAB Tabira, localizado no município de Tabira, Sertão do Alto Pajeú, Pernambuco. Diferentemente de um estudo empírico sobre os impactos da Educação a Distância (EaD) na vida dos cursistas, o relato aqui apresentado tem caráter histórico-institucional: reconstitui, a partir de registros do próprio polo e da experiência de quem esteve à frente de sua gestão em diferentes momentos, os processos que conduziram à implantação, à consolidação e à expansão da oferta formativa, bem como à construção da sede própria da instituição.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a efetividade de uma política pública de interiorização do ensino superior, como a UAB, depende não apenas do desenho institucional formulado em nível federal, mas também da capacidade de articulação entre gestores locais, instituições ofertantes e comunidade, o que Almeida, Carvalho e Soares (2023) descrevem como planejamento colegiado da oferta de vagas no âmbito do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco (FEPUAB/PE). A trajetória do Polo UAB Tabira, apresentada a seguir, ilustra essa dimensão de gestão articulada em escala municipal.

Cabe ressaltar, contudo, que a literatura sobre a Universidade Aberta do Brasil tem se dedicado, majoritariamente, a mensurar os efeitos da Educação a Distância (EaD) sobre a mobilidade socioeconômica e a formação acadêmica dos cursistas (Hernandes, 2017; Ferrugini *et al.*, 2013). Menos frequentes, por outro lado, são os registros que reconstroem o processo de gestão que torna possível a própria existência de um polo de apoio presencial nesses territórios: a articulação entre secretarias municipais de educação, instituições públicas de ensino superior, poder legislativo e comunidade local. Este capítulo busca, assim, contribuir para preencher essa lacuna, oferecendo um relato de gestão que complementa os estudos de natureza mais estritamente empírica sobre os impactos da UAB no Sertão do Alto Pajeú.

Percurso metodológico do relato

Nessa direção, o relato aqui apresentado foi construído a partir de registros institucionais do Polo UAB Tabira, sistematizados por ocasião dos 20 anos da UAB, e da experiência direta da autora, que integrou a equipe responsável pela elaboração do projeto de implantação do polo, em 2003, e que assumiu sua gestão a partir de 2008. Trata-se, portanto, de um texto de natureza memorialística e institucional, e não de um estudo empírico com coleta de dados junto a sujeitos de pesquisa, distinção que situa

este capítulo no eixo temático da gestão articulada dos polos UAB e do desenvolvimento territorial, e não no eixo dos processos formativos e pedagógicos da EaD, ao qual se dedica outro estudo da autora, em coautoria, sobre o Polo UAB Tabira.

As origens do polo UAB Tabira (2001-2006)

Até o início dos anos 2000, o acesso ao ensino superior público na região do Sertão do Alto Pajeú era extremamente restrito, condicionado ao deslocamento para os grandes centros urbanos do estado, realidade comum a boa parte do interior nordestino (Ferreira; Carneiro, 2015). A chegada da política de interiorização do ensino superior, sob o formato da Educação a Distância mediada por polos de apoio presencial, representou, para municípios como Tabira, uma via inédita de acesso à formação superior pública sem a necessidade de migração para as capitais, o que viria a se confirmar, ao longo das duas décadas seguintes, como fator decisivo para a fixação de profissionais qualificados no próprio território.

Nesse contexto de carência histórica de ensino superior público, a aproximação entre o município de Tabira e a Universidade de Pernambuco (UPE) remonta a 2001, quando teve início o contato institucional por meio do Programa de Formação de Professores (PROGRAPE), voltado à interiorização do ensino superior e à capacitação docente em diferentes regiões do estado. Esse contato inicial lançou, assim, as bases para que, dois anos mais tarde, o município desse os primeiros passos concretos rumo à implantação de um núcleo de Educação a Distância.

A partir desse contato inicial, em 2003, a professora Lyedja Syméa Barros, à frente da Secretaria Municipal de Educação, iniciou a elaboração do projeto de implantação do polo, com a participação das professoras Socorro Espíndola, Lívia Lima e Sineide Lima Gomes. Em 2004, ao final daquela gestão, a Secretaria recebeu, por intermédio do professor Guido, da UPE, a autorização para o funcionamento do Núcleo de Educação a Distância em Tabira a partir de 2005.

Consolidada essa autorização institucional, a implantação teve início em 2005, sob a gestão do prefeito Josete Amaral e da secretária Sineide Lima. Em 2005.2, o polo realizou seu primeiro processo seletivo, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para as licenciaturas em Matemática e Física, com as aulas iniciadas em 2006. No mesmo período letivo (2006.1), o polo recebeu o primeiro vestibular da UPE, para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ainda em 2006, a professora Sineide Lima assumiu a coordenação do polo, consolidando, assim, a primeira fase de sua trajetória institucional.

Esses dois primeiros anos de funcionamento evidenciam, portanto, um traço que se repetiria ao longo de toda a trajetória do Polo UAB Tabira: a dependência de articulações sucessivas entre gestão municipal, instituições ofertantes e quadros técnicos estaduais e federais para que cada novo curso, cada novo vestibular e cada nova parceria se tornasse

viável. Essa dinâmica de negociação permanente, mais do que um obstáculo, constituiu-se, dessa forma, como o próprio modo de operação da política de interiorização em contextos de menor porte institucional e financeiro.

Consolidação e expansão da oferta formativa (2008-2019)

Dando continuidade a esse processo, em 2008, a professora Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho assumiu a gestão do Polo UAB Tabira, dando início a um novo ciclo de expansão da oferta formativa, iniciado pela implantação do curso de Licenciatura em Letras. No ano seguinte, 2009, o polo passou a oferecer também cursos técnicos, por meio de parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado — mesmo ano em que, no plano federal, o polo se consolidou formalmente como integrante do Sistema UAB/CAPES.

Nesse mesmo movimento de expansão, a década seguinte foi marcada pela diversificação das instituições parceiras e das áreas de formação ofertadas. Em 2010, o polo passou a oferecer as licenciaturas em Pedagogia e o bacharelado em Administração Pública, além de firmar parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para os cursos de Letras/Espanhol, Matemática e Ciências Contábeis. Em 2011, uma nova parceria, agora com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), viabilizou a oferta da Licenciatura em Computação. Em 2012, teve início o curso de Licenciatura em História, no mesmo ano em que se iniciou a mobilização pela construção de uma sede própria para o polo, descrita na seção seguinte.

Cumpre observar que cada uma dessas novas parcerias exigiu, por parte da gestão do polo, um processo próprio de negociação institucional: a assinatura de termos de adesão junto às instituições ofertantes, a adequação da infraestrutura física e tecnológica do polo às exigências específicas de cada curso e a mobilização de tutores presenciais qualificados nas respectivas áreas de formação. A diversificação progressiva das áreas — de licenciaturas voltadas à docência para bacharelados em gestão pública e contabilidade — também respondeu, nesse sentido, a uma leitura de gestão sobre as demandas de qualificação profissional do próprio município e da região, que extrapolavam a formação de professores e alcançavam a administração pública municipal e o mercado de trabalho local de forma mais ampla.

A construção da sede própria: mobilização comunitária e articulação política (2012-2022)

Até 2012, o Polo UAB Tabira funcionava em instalações cedidas, sem sede própria construída para esse fim — situação recorrente entre polos UAB de pequenos municípios do interior nordestino. Naquele ano, teve início a mobilização para a construção de um campus próprio, viabilizada pela doação de um terreno pelo empresário Paulo Manu e

pelo apoio articulado de autoridades locais e estaduais, entre as quais o deputado Valdemar Borges, os vereadores Pipi da Verdura e Dr. Marcílio, e o representante da Casa Civil do Estado, José de Bira.

Nesse sentido, a doação do terreno e a articulação inicial com essas lideranças locais e estaduais evidenciam que, para um município de pequeno porte como Tabira, a construção de um equipamento público de ensino superior depende de um capital político e comunitário mobilizado especificamente para esse fim — um processo que, em geral, permanece invisível nos registros acadêmicos sobre a UAB, mais voltados aos indicadores pedagógicos e de acesso do que à infraestrutura física que os viabiliza.

Na sequência desse processo, em 2013, a UPE, sob a coordenação técnica do professor Renato Moraes, elaborou o projeto arquitetônico da nova sede. O ano seguinte, 2014, marcou o início de uma etapa mais longa e desafiadora: a busca por recursos financeiros para viabilizar a obra, que se estenderia por quase uma década. Em 25 de novembro de 2017, o deputado Carlos Veras assumiu formalmente o compromisso de destinar recursos para a construção do campus.

Nos anos seguintes, entre 2018 e 2021, a gestão do polo esteve envolvida em negociações contínuas junto a parlamentares estaduais e federais para assegurar o financiamento necessário. Esse esforço resultou, em 2 de março de 2019, na apresentação de emendas parlamentares que, somadas, viabilizaram o avanço da obra: o deputado Tadeu Alencar destinou R$ 250.000,00; a deputada Marília Arraes, R$ 250.000,00; o deputado Ricardo Teobaldo, R$ 300.000,00; e o deputado Carlos Veras, R$ 1.000.000,00 — totalizando R$ 1.800.000,00 em recursos parlamentares para a construção da sede própria do Polo UAB Tabira.

Esse processo ilustra, portanto, uma dimensão pouco documentada da política UAB: a de que a interiorização do ensino superior público, para se materializar fisicamente nos territórios, depende com frequência de uma intensa articulação da gestão local com atores políticos e econômicos regionais — um trabalho de gestão que extrapola o âmbito estritamente pedagógico e se aproxima da gestão de políticas públicas territoriais.

Importa destacar, nesse contexto, que, antes da conclusão da sede própria, o Polo UAB Tabira funcionou por quase duas décadas em instalações cedidas por outras instituições municipais, o que impunha limitações recorrentes de espaço físico, de disponibilidade de laboratórios e de horários de funcionamento, sobretudo diante da expansão simultânea do número de cursos e de estudantes ativos descrita na seção anterior. A conquista de uma sede própria, hoje equipada com dois laboratórios de informática, laboratórios de biologia e de física, auditório com sala de videoconferência, biblioteca e salas de tutoria e de coordenação, não representou, assim, apenas um ganho de infraestrutura, mas a consolidação simbólica do polo como equipamento público permanente do município, e não mais como uma iniciativa provisória sujeita à disponibilidade de espaços de terceiros.

Novas parcerias e diversificação institucional (2022-2023)

Dando prosseguimento a essa trajetória de expansão, em 2022, o Polo UAB Tabira ampliou seu leque de parcerias institucionais ao firmar acordos com o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão) e com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) para a oferta de cursos de especialização, incorporando à sua trajetória a formação em nível de pós-graduação lato sensu. Em 2023, o polo já ofertava 30 cursos entre graduação, especialização e formação técnica, totalizando 901 estudantes com vínculo ativo — dos quais 53,94% em cursos de graduação e especialização e 46,05% em cursos técnicos —, sustentado pela parceria com sete instituições ofertantes: UPE, UFPE, UFRPE, IFPE, IF Sertão, Fiocruz e a Secretaria de Educação Profissional de Pernambuco.

O Polo UAB Tabira na atualidade: oferta formativa 2024-2026

Perfil atual da estrutura física e das parcerias institucionais

Nesse novo patamar institucional, a sede própria do Polo UAB Tabira, hoje em pleno funcionamento, conta com dois laboratórios de informática, um laboratório de biologia, um laboratório de física, sala de coordenação, salas de apoio presencial, auditório com sala de videoconferência, biblioteca, sala de tutoria e secretaria — estrutura que substituiu as instalações provisórias utilizadas ao longo dos primeiros anos de funcionamento do polo. Atualmente, o polo mantém parceria com sete instituições ofertantes: a Universidade de Pernambuco (UPE), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão), a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e a Secretaria de Educação Profissional de Pernambuco, além de parcerias mais recentes com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), incorporadas à oferta formativa de 2024 e 2025.

O Quadro 1 sintetiza a oferta formativa do Polo UAB Tabira no triênio 2024-2026, evidenciando tanto a permanência de cursos consolidados ao longo da trajetória do polo quanto a incorporação de novas áreas de formação, como as especializações em Docência na Educação Básica na Era Digital, em Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos e em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, além do primeiro curso superior de tecnologia do polo, em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, incorporado em 2026.

Quadro 1 – Oferta formativa do Polo UAB Tabira (2024-2026).

Ano	Curso	Instituição
2024	Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	IF Sertão-PE
2024	Especialização em Docência na Educação Básica na Era Digital	UFCG
2024	Especialização em Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos	UFCG

Ano	Curso	Instituição
2024	Especialização em Educação Inclusiva	UPE
2025	Especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação	IF Sertão-PE
2025	Licenciatura em Ciências Agrárias	IF Sertão-PE
2025	Especialização em Educação a Distância para a EPT	UFPB
2025	Especialização em Gestão para a EPT	UFPB
2025	Bacharelado em Ciências Contábeis	UFPE
2025	Licenciatura em Educação Física	UFPE
2025	Licenciatura em Geografia	UFPE
2025	Licenciatura em Espanhol	UFPE
2025	Licenciatura em Matemática	UFPE
2025	Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente	UFRPE
2025	Especialização em Educação do e no Campo	UNIVASF
2025	Licenciatura em Educação Especial	UNIVASF
2025	Bacharelado em Administração Pública	UPE
2025	Especialização em Gestão em Saúde	UPE
2025	Licenciatura em Biologia	UPE
2025	Licenciatura em Computação	UPE
2025	Licenciatura em História	UPE
2025	Licenciatura em Letras Português	UPE
2025	Licenciatura em Pedagogia	UPE
2026	Especialização em Ciência e Tecnologia [nome a confirmar]	IF Sertão-PE
2026	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	IF Sertão-PE
2026	Licenciatura em Educação Física	UFPE
2026	Licenciatura em Geografia	UFPE
2026	Licenciatura em Espanhol	UFPE
2026	Licenciatura em Matemática	UFPE
2026	Especialização em Gestão Escolar	UPE

Fonte: Registro institucional do Polo UAB Tabira (2026).

A leitura do Quadro 1 evidencia uma tendência de diversificação institucional crescente: se, entre 2005 e 2011, o polo dependia essencialmente de duas ou três instituições parceiras, o período 2024-2026 reúne oferta de dez instituições distintas, distribuída por licenciaturas, bacharelados, especializações e, a partir de 2026, um curso superior de tecnologia. Essa ampliação reflete tanto a maturidade institucional alcançada pelo polo ao longo de duas décadas quanto a própria expansão da Rede UAB, hoje capaz de conectar municípios de pequeno porte a um número cada vez maior de instituições públicas de ensino superior de todo o país.

Desafios e aprendizados da gestão

Não obstante os avanços descritos nas seções anteriores, a trajetória de duas décadas do Polo UAB Tabira não foi isenta de desafios. A alternância de gestões municipais entre 2003 e 2026 exigiu, a cada nova administração, a renovação do compromisso político com a manutenção e a expansão do polo — compromisso que nem sempre acompanhou a continuidade técnica da equipe pedagógica e administrativa. A dependência de emendas parlamentares para a construção da sede própria, descrita na seção anterior, também expôs a fragilidade financeira estrutural que caracteriza grande parte dos polos UAB de pequenos municípios, cuja manutenção depende da soma de recursos municipais, estaduais e federais nem sempre sincronizados.

Some-se a isso outro desafio recorrente: a formação e a retenção de tutores presenciais qualificados nas diferentes áreas de conhecimento ofertadas, especialmente diante da ampliação simultânea de cursos técnicos, licenciaturas, bacharelados e especializações a partir de 2010. A resposta da gestão a esse desafio consistiu na construção de vínculos duradouros com as instituições parceiras, hoje dez ao todo, e na priorização de tutores da própria região, o que contribuiu, adicionalmente, para a fixação de profissionais qualificados no território, tema explorado com maior profundidade em estudo complementar da autora, em coautoria, sobre a mobilidade socioeconômica dos cursistas do polo.

Ademais, a continuidade político-administrativa constituiu, talvez, o desafio mais persistente ao longo dessas duas décadas. Entre 2003 e 2026, o Polo UAB Tabira atravessou múltiplas gestões municipais, cada uma com prioridades e disponibilidade de apoio distintas. A manutenção da coordenação por período contínuo desde 2008, sob a mesma liderança, permitiu preservar a memória institucional do polo e sustentar a continuidade das articulações com as instituições ofertantes, mesmo diante de mudanças no cenário político local, um fator que a literatura sobre gestão de políticas públicas territoriais aponta como determinante para a efetividade de longo prazo de equipamentos públicos instalados em pequenos municípios.

Impactos e resultados: duas décadas de transformação social

Diante desse percurso, os números consolidados ao final de 2024 permitem dimensionar o impacto do Polo UAB Tabira ao longo de sua trajetória: 2.578 estudantes formados, dos quais cerca de 800 já estão inseridos no mercado de trabalho, majoritariamente na própria rede de ensino e nos serviços públicos do Sertão do Pajeú e municípios vizinhos, 10 tornaram-se mestres e 1 alcançou o título de doutor. Esses resultados corroboram a leitura de Hernandes (2017) sobre o papel da UAB na democratização do acesso ao ensino superior público e dialogam com os achados de Ferrugini *et al.* (2013), para quem a política UAB constitui instrumento significativo de inclusão social e de geração de equidade nos territórios onde se instala.

Mais do que números, a trajetória aqui relatada evidencia que a efetividade da UAB como política de interiorização depende de uma gestão local capaz de sustentar, ano após ano, a articulação entre instituições ofertantes, poder público e comunidade — desde a elaboração do primeiro projeto, em 2003, até a mobilização de recursos parlamentares para a construção da sede própria, entre 2017 e 2019. Essa dimensão de gestão, frequentemente menos visível do que os indicadores de matrícula e conclusão, constitui parte essencial da capilaridade da Rede UAB no interior nordestino.

A permanência dos egressos no próprio território, muitos deles atuando na rede de ensino, na administração pública e nos serviços de saúde do Sertão do Alto Pajeú e municípios vizinhos, reforça, ainda, a leitura de que a UAB, quando sustentada por uma gestão local articulada, atua não apenas como via de acesso individual ao ensino superior, mas como agente estruturante do desenvolvimento territorial (Ferreira; Carneiro, 2015), ao formar quadros profissionais que permanecem e fortalecem, no próprio município, a rede de serviços públicos essenciais.

Considerações finais

Em síntese, ao longo de duas décadas, o Polo UAB Tabira percorreu uma trajetória que espelha, em escala municipal, a própria história da Universidade Aberta do Brasil: dos primeiros contatos institucionais em 2001 à consolidação de uma sede própria, resultado de mobilização comunitária e articulação política sustentada por mais de uma década. A ampliação progressiva do número de parceiros, de duas instituições ofertantes, em 2005, a sete, em 2023, e da oferta formativa, hoje distribuída por cursos técnicos, licenciaturas, bacharelados e especializações, evidencia a capacidade de adaptação e crescimento do polo diante das demandas educacionais do Sertão do Alto Pajeú.

Por fim, este relato buscou registrar, na perspectiva de quem esteve à frente de parte dessa gestão, os marcos que tornaram possível essa trajetória, como contribuição à memória institucional da UAB por ocasião de seus 20 anos e como subsídio para gestores de outros polos que enfrentam desafios semelhantes de implantação e consolidação em territórios do interior brasileiro. Fica, como aprendizado central dessa experiência, a compreensão de que a interiorização do ensino superior público não se realiza apenas pela existência de um marco legal ou de um sistema de fomento federal: ela depende, decisivamente, da capacidade cotidiana de gestores locais de sustentar articulações, institucionais, políticas e comunitárias — capazes de transformar um projeto em papel, elaborado em 2003, em um campus próprio, funcionando, duas décadas depois, como referência de educação pública para todo o Sertão do Alto Pajeú.

Referências

ALMEIDA, J. W. Q. de; CARVALHO, L. S. F. B.; SOARES, V. L. da S. Um estudo de demanda do Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco. In: **Anais do ESUD | CIESUD**, 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2006.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 228-242, 2015.

FERRUGINI, L.; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2013.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 283-307, 2017.

POLO UAB TABIRA. **Registro histórico institucional do Polo UAB Tabira – Campus UPE: 20 anos**. Tabira, 2026. Registro institucional não publicado.

3. Letras - Língua Portuguesa na UAB/UVA: formação docente, educação linguística e desenvolvimento territorial a partir do polo de Santa Quitéria

Bruno Veras Rodrigues[95]

Resumo

Este capítulo discute a relevância da Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, ofertada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir da experiência do Polo UAB de Santa Quitéria, Ceará. Escrito a partir de minha atuação como tutor em Educação a Distância (EaD) nesse polo, o texto combina pesquisa bibliográfica e documental a um relato de experiência que toma Santa Quitéria e municípios do entorno – Catunda, Ipu e Hidrolândia – como recorte territorial. A discussão apoia-se em documentos institucionais da UVA e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dialoga com pesquisas de docentes da própria UVA, sobretudo José Raymundo Figueiredo Lins Júnior, Maria Edinete Tomás e Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo. Argumento que a formação em Letras cumpre papel estratégico para o desenvolvimento educacional regional, ao articular educação linguística, leitura, escrita, literatura, tecnologias educacionais, estágio supervisionado e formação docente. A experiência vivida no Polo de Santa Quitéria mostra como a UAB aproxima universidade, escola e território, permitindo formação superior pública sem que o estudante precise romper os vínculos com sua comunidade de origem.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação de Professores; Língua Portuguesa

1. Introdução

A expansão da educação superior pública para os territórios interioranos é uma das questões centrais da democratização educacional brasileira. Quem vive longe dos grandes centros universitários enfrenta, para cursar uma graduação presencial, deslocamentos frequentes, muitas vezes mudança de residência, reorganização da vida profissional e custos incompatíveis com sua realidade. É nesse cenário que ganham relevância políticas capazes de levar a universidade aos lugares onde as pessoas efetivamente vivem, trabalham e constroem suas trajetórias.

[95] Tutor em EaD do Polo UAB de Santa Quitéria - Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa/UVA

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, integra esse esforço de interiorização da educação superior pública, articulando instituições públicas de ensino superior e polos de apoio presencial (Brasil, 2006). Em 2026, ao completar vinte anos, a UAB soma mais de 150 Instituições Públicas de Ensino Superior e mais de 1.040 polos presenciais – uma rede que o próprio edital comemorativo descreve como uma estrutura de vínculos, elos e nós distribuídos pelo território brasileiro (CAPES; Fóruns UAB, 2026).

No Ceará, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) participa desse movimento por meio de cursos ofertados em parceria com a UAB, entre eles a Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, na modalidade EaD. O Projeto Pedagógico do curso foi atualizado pela Resolução nº 34/2022 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UVA, que fixou carga horária total de 3.230 horas distribuídas em oito períodos, reunindo conhecimentos linguísticos, literários, pedagógicos, extensionistas, tecnológicos e estágio supervisionado (UVA, 2022).

A presença da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa no Polo UAB de Santa Quitéria insere-se nessa política de aproximação entre universidade e território. A CAPES registra Santa Quitéria entre os municípios contemplados por oferta de Letras – Língua Portuguesa vinculada à UVA no Sistema UAB (CAPES, 2023), mas reduzir a importância do polo ao município onde fica sua estrutura física seria um equívoco. Na minha experiência como tutor, a dinâmica do polo envolve pessoas ligadas a diferentes localidades da região – Santa Quitéria, mas também Catunda, Ipu e Hidrolândia. Trato essa referência aqui como parte do meu relato de experiência e da contextualização territorial do capítulo, não como dado oficial de matrícula, que não tenho acesso para sistematizar.

Escolhi o Curso de Letras como foco de análise por sua importância estratégica para a Educação Básica. O professor de Língua Portuguesa forma leitores e produtores de texto, desenvolve a oralidade, constrói a argumentação, trabalha a educação literária e a leitura crítica das práticas sociais de linguagem. Essas aprendizagens ultrapassam o componente curricular: a capacidade de ler, interpretar e produzir sentidos atravessa toda a experiência escolar e interfere diretamente na apropriação dos conhecimentos das demais áreas.

Este capítulo procura responder a uma questão: de que modo a Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UVA, ofertada pela UAB e tomando o Polo de Santa Quitéria como referência territorial, contribui para a formação docente e para o desenvolvimento educacional de Santa Quitéria e da região – Catunda, Ipu e Hidrolândia? O objetivo geral é analisar a importância educacional e territorial dessa licenciatura, considerando a formação de professores, a educação linguística, a literatura, a mediação tutorial, o estágio supervisionado e a relação entre universidade e Educação Básica.

Percurso metodológico

Adoto abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, combinada a elementos de relato de experiência. Optei por esse desenho porque meu interesse é interpretar uma experiência formativa concreta, sem produzir generalizações estatísticas que eu não teria como sustentar institucionalmente. O corpus documental reúne o edital comemorativo dos vinte anos da UAB, documentos da CAPES, a Resolução nº 34/2022-CEPE e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UVA. Já a fundamentação bibliográfica privilegia pesquisadores da própria UVA, com trabalhos sobre formação de professores de línguas, educação linguística, currículo e ensino de literatura.

A dimensão experiencial vem da minha atuação como tutor em EaD do Polo UAB de Santa Quitéria, no Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. É de dentro dessa mediação pedagógica cotidiana – entre plataforma virtual, acompanhamento tutorial, organização dos estudos e a diversidade territorial dos cursistas – que escrevo. Por rigor metodológico, não apresento números de estudantes por município, taxas de permanência ou dados individuais que não tenham sido oficialmente sistematizados, nem depoimentos identificáveis de cursistas. As referências a Santa Quitéria, Catunda, Ipu e Hidrolândia servem apenas para delimitar o recorte regional que vivenciei no polo e evidenciar a natureza intermunicipal dessa experiência formativa.

Organizei a análise em sete eixos interpretativos: a interiorização da educação superior; a identidade formativa do Curso de Letras – Língua Portuguesa; a educação linguística; o papel da leitura, da escrita e da literatura; a mediação tutorial; a articulação entre estágio e Educação Básica; e o desenvolvimento territorial. Confrontei esses eixos com o Projeto Pedagógico do curso e com as pesquisas de José Raymundo Figueiredo Lins Júnior, Maria Edinete Tomás e Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo – docentes da própria UVA –, na tentativa de interpretar a experiência UAB/UVA dialogando com a produção acadêmica gerada pela própria instituição.

UAB, UVA e interiorização do ensino superior

A UAB não é uma universidade isolada, mas um sistema que articula instituições públicas de ensino superior, polos de apoio presencial e diferentes entes governamentais. Para um estado de grande extensão territorial e rede municipal diversificada como o Ceará, isso muda muito: poder cursar uma graduação sem deslocamento diário até a sede universitária altera concretamente o acesso de quem mora no interior.

Sediada em Sobral, a UVA amplia com o EaD sua capacidade de alcançar estudantes que não teriam como frequentar cotidianamente um curso presencial no campus. A Resolução nº 34/2022-CEPE mostra que o Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, na modalidade EaD, preserva a base formativa do curso presencial e acres-

centa o componente Introdução à Educação a Distância, de 30 horas – um sinal de que a instituição busca unidade acadêmica sem ignorar as especificidades da modalidade (UVA, 2022).

Isso importa porque democratizar não é o mesmo que distribuir vagas. O acesso só faz sentido educacional pleno quando vem acompanhado de condições de permanência, aprendizagem, acompanhamento pedagógico e conclusão de curso. Por isso a EaD pública depende de uma rede de responsabilidades – universidade, coordenação, professores, tutores, polo e estudantes atuando juntos. É nessa rede que o polo presencial cumpre seu papel: ele é a referência territorial que evita que a universidade seja percebida como algo puramente virtual ou distante.

O Polo UAB de Santa Quitéria cumpre função estratégica nesse cenário: sua presença aproxima a formação universitária de quem vive em Santa Quitéria e nos municípios do entorno. Destaco, em especial, as conexões com Catunda, Ipu e Hidrolândia, observadas na minha própria rotina de tutoria. Cada um desses municípios tem rede educacional e realidade sociocultural próprias, mas a formação pela UAB cria um espaço comum de circulação de conhecimentos, experiências docentes e práticas de linguagem – o território formativo do polo já não coincide com o limite administrativo do município-sede.

Vista assim, a interiorização é antes de tudo construção de redes. Um mesmo estudante pode morar em um município, trabalhar em outro, estudar no Ambiente Virtual de Aprendizagem e ir ao polo somente quando necessário. O conhecimento circula por trajetórias que combinam espaço físico e espaço digital – a universidade chega ao interior sem exigir que ninguém rompa seus vínculos com a comunidade de origem.

Letras - Língua Portuguesa UAB/UVA: identidade formativa e relevância regional

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UVA propõe formação ampla, estruturada em conhecimentos pedagógicos, linguísticos, literários, tecnológicos, extensionistas e práticos. No eixo de Linguística e Língua Portuguesa figuram componentes como Língua Portuguesa: Introdução, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Introdução aos Estudos Linguísticos, Aquisição da Linguagem, Fonética e Fonologia do Português, História e Variação Linguística, Morfologia do Português, Sintaxe do Português, Linguística Textual, Semântica e Pragmática e Análise do Discurso – ao todo, 660 horas (UVA, 2022).

A formação literária também tem peso expressivo. O currículo reúne Teoria da Literatura, Literatura Luso-Brasileira, os principais períodos das literaturas brasileira e portuguesa, além de Tópicos de Literatura Cearense e Cultura, Literatura e Africanidades. Componentes voltados à literatura cearense e às africanidades aproximam o patrimônio literário mais amplo das identidades culturais e históricas do território. Para quem vai

lecionar no interior cearense, isso importa: a literatura deixa de ser apenas lista de escolas literárias para se tornar experiência estética, cultural, identitária e social.

A importância regional do curso fica ainda mais clara quando se pensa na função da Língua Portuguesa dentro da escolarização como um todo. Ler e produzir textos, compreender enunciados, argumentar, reconhecer discursos diferentes, selecionar informações, usar bem os recursos linguísticos: são capacidades mobilizadas em praticamente todas as áreas do conhecimento. O professor de Português participa, assim, da construção de competências que acompanham o estudante muito além da própria disciplina – no acesso à educação superior, em avaliações, na vida profissional e cidadã.

A oferta da licenciatura em Santa Quitéria fortalece as redes de Educação Básica da região ao ampliar as possibilidades de formação inicial de professores. Para quem vive em Santa Quitéria, Catunda, Ipu ou Hidrolândia, a EaD reduz boa parte das barreiras impostas pela distância entre residência e campus universitário. E o licenciando leva consigo mais do que um diploma: leva um conjunto de saberes que vai mobilizar nas escolas em que atua ou virá a atuar. O impacto da licenciatura não termina na pessoa formada – alcança turmas, escolas e comunidades inteiras, ao longo de décadas de carreira docente.

A estrutura curricular também revela uma concepção de professor que vai além do domínio de regras gramaticais. História e Variação Linguística oferece subsídios para entender a língua como fenômeno histórico, social e heterogêneo; Linguística Textual, Semântica e Pragmática e Análise do Discurso aprofundam a compreensão de como se constroem sentidos. São conhecimentos essenciais para reconhecer a diversidade linguística dos estudantes sem abrir mão de desenvolver neles a capacidade de transitar entre diferentes usos da língua, inclusive os exigidos em contextos formais de leitura e escrita.

Educação linguística e formação docente: contribuições de José Raymundo Figueiredo Lins Júnior

A produção de José Raymundo Figueiredo Lins Júnior, professor do Curso de Letras da UVA, ajuda a entender de dentro a formação de professores de línguas da própria instituição. Em estudo com Rozania Maria Alves de Moraes, o pesquisador discute a produção escrita e os letramentos acadêmicos como parte da profissionalização docente, aproximando a escrita universitária das práticas da Educação Básica e defendendo a necessidade de autonomia e capacidade reflexiva ao longo da licenciatura (Lins Júnior; Moraes, 2023).

Essa discussão fala diretamente à minha experiência como tutor em EaD. No Ambiente Virtual de Aprendizagem, a maior parte das interações acadêmicas passa pela escrita – fóruns, tarefas, atividades avaliativas, registros reflexivos, produções acadêmicas, mensagens de orientação. Por isso, desenvolver letramentos acadêmicos não é só mais um conteúdo do curso: é condição para que o estudante participe de forma autônoma

da cultura universitária. É aí que o tutor entra, ajudando o cursista a entender gêneros acadêmicos, interpretar orientações, revisar argumentos e aproximar teoria e prática.

Em outro estudo, Figueiredo Lins Júnior (2023) analisa a distância entre o currículo prescrito e o currículo realizado na formação de professores de línguas – chamando atenção para a coerência necessária entre o que os documentos formativos estabelecem e o que os licenciandos de fato vivenciam. Um projeto pedagógico pode trazer princípios avançados de educação linguística e reflexão crítica no papel; a questão é se eles se materializam nas atividades, avaliações, estágios e relações pedagógicas do dia a dia.

Para a experiência UAB/UVA, isso é um lembrete importante: a qualidade do curso não se mede só pela existência de uma plataforma, pela quantidade de componentes curriculares ou pelo cumprimento formal da carga horária. Importa observar se o futuro professor é de fato provocado a interpretar situações reais de ensino, refletir sobre a língua em uso, produzir conhecimento e relacionar os saberes universitários às escolas. A formação crítico-reflexiva exige que o licenciando seja tratado como alguém que investiga a própria prática, não apenas como receptor de conteúdos.

Essa perspectiva ganha ainda mais força quando os estudantes vivem em municípios diferentes. Um fórum sobre variação linguística pode trazer observações do cotidiano de Santa Quitéria, Catunda, Ipu ou Hidrolândia; uma atividade sobre leitura pode aproximar o estudante das práticas da sua própria escola; uma reflexão sobre produção escrita pode dialogar com dificuldades reais observadas no Ensino Fundamental ou Médio. O território, aqui, deixa de ser só localização geográfica – vira fonte de problemas, experiências e conhecimentos para a formação docente.

Leitura, escrita e literatura: contribuições de pesquisadoras da UVA

A formação em Letras ganha relevância especial quando se olha para leitura, escrita e literatura em conjunto. O próprio Projeto Pedagógico da UVA reflete essa centralidade ao incluir Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Prática de Ensino III: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Prática de Ensino IV: Metodologia do Ensino de Literatura e Prática de Ensino V: Metodologia de Ensino de Leitura e Escrita (UVA, 2022) – uma tentativa clara de transformar conhecimento específico da área em ação pedagógica.

Maria Edinete Tomás e Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo, em estudo com Eduardo César Pereira Souza, investigam diretamente o ensino de literatura e a formação docente no Curso de Letras-Português da UVA. Os autores mostram que a preparação para o Ensino Médio se fortalece quando os conhecimentos literários se articulam à compreensão da ação docente e ao Estágio Curricular Supervisionado (Tomás; Araújo; Souza, 2024). Para este capítulo, o valor desse trabalho está justamente em tomar como objeto a formação que a própria UVA desenvolve.

Reduzida à memorização de períodos, características e nomes de autores, a literatura perde boa parte de sua força formativa. A licenciatura precisa formar professores capazes de mediar experiências de leitura literária, aproximando os estudantes das obras e ajudando-os a construir sentido. No interior cearense, essa mediação pode juntar textos da tradição nacional e universal a manifestações culturais mais próximas dos alunos, incluindo produções cearenses e repertórios locais – e é exatamente esse espaço que o componente Tópicos de Literatura Cearense abre institucionalmente.

A leitura, por sua vez, é competência decisiva para a participação escolar e social. O professor de Português amplia o repertório textual do aluno, ajuda na interpretação de discursos e forma leitores capazes de se posicionar diante das informações. Com a circulação intensa de conteúdos digitais, a educação linguística já não pode se limitar a textos impressos – precisa considerar também gêneros que combinam linguagem verbal, imagens, sons e recursos de interação. A formação docente precisa dar ao futuro professor instrumentos para trabalhar criticamente com essas práticas, sem abrir mão da leitura aprofundada e da escrita argumentativa.

A escrita também tem dimensão social e profissional. Escrever bem é organizar ideias, selecionar argumentos, considerar quem vai ler, adequar o registro e participar de diferentes situações comunicativas. Para o futuro professor de Português, isso tem dupla função: ele precisa desenvolver a própria escrita acadêmica e profissional e, ao mesmo tempo, aprender a criar condições para que seus alunos também se tornem autores de texto. É exatamente essa articulação entre letramentos acadêmicos, autonomia e profissionalização docente que Lins Júnior e Moraes (2023) discutem.

A relevância regional do Curso de Letras se amplia, assim, para além da sala de aula individual. Ao formar professores capazes de trabalhar leitura, escrita, literatura e diversidade linguística, a universidade fortalece os processos educativos das escolas da região. Cada licenciando que permanece no seu município e atua na Educação Básica transforma formação universitária em prática social – seja em projetos de leitura, oficinas de escrita, atividades literárias, ações de valorização da cultura cearense ou práticas pedagógicas mais atentas às formas de linguagem presentes nas comunidades.

Tutoria, mediação pedagógica e pertencimento na Educação a Distância

A formação a distância exige organização pedagógica capaz de evitar que flexibilidade vire isolamento. No Curso de Letras da UVA, a própria disciplina Introdução à Educação a Distância trata das características da modalidade, do papel do aluno, do modelo pedagógico dos cursos UAB/UVA, dos papéis de professor, tutor e estudante, dos ambientes virtuais e da avaliação em EaD (UVA, 2022) – sinal de que a modalidade é tratada como parte da experiência acadêmica, e não como simples meio técnico de distribuição de conteúdo.

É nesse ponto que a tutoria entra. Como tutor, acompanho dúvidas, oriento percursos, ajudo na comunicação e na interpretação de demandas acadêmicas. Em um curso de Letras, essa mediação ganha contornos bem específicos: leitura de textos teóricos, compreensão de conceitos linguísticos, participação em fóruns, organização da produção escrita, preparação para as atividades de prática de ensino e articulação das disciplinas com o estágio. A tutoria não substitui o professor formador, mas aproxima a estrutura acadêmica do cotidiano de quem estuda.

A experiência do Polo de Santa Quitéria também mostra uma dimensão territorial da mediação. Os cursistas não são um grupo abstrato e homogêneo: vivem em municípios diferentes, têm rotinas profissionais próprias, enfrentam condições diferentes de deslocamento e acesso à tecnologia, e trazem para a formação experiências vividas em escolas distintas. Quando a tutoria reconhece essas diferenças – e é isso que procuro fazer no meu trabalho –, o ambiente virtual deixa de ser apenas repositório de tarefas e vira espaço de troca entre territórios.

Isso importa especialmente para quem mora em Catunda, Ipu ou Hidrolândia e se vincula ao polo de Santa Quitéria. O polo é a referência acadêmica comum, mas cada cursista segue conectado à sua própria comunidade. A EaD permite, assim, que realidades municipais diferentes entrem em contato dentro de uma mesma turma – e a formação docente ganha quando essas experiências são trazidas para discussões sobre língua, literatura, estágio ou políticas educacionais.

Há também o sentimento de pertencimento universitário. Estudar a distância não é estar fora da universidade: o cursista integra um projeto pedagógico, participa de avaliações, faz estágios, desenvolve extensão e constrói saberes vinculados à mesma instituição pública que qualquer estudante presencial. O polo e a tutoria dão materialidade a esse vínculo – a universidade se faz presente não só pela plataforma, mas pela rede de relações que acompanha o estudante ao longo de toda a graduação.

Estágio, tecnologias e relação com a educação básica

A formação docente só faz pleno sentido quando entra em contato sistemático com a escola. No Projeto Pedagógico da UVA, o Grupo III da licenciatura reúne 400 horas de práticas de ensino e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado. As práticas cobrem currículos e saberes da ação docente, novas tecnologias e ensino de línguas, metodologia de ensino de Língua Portuguesa, de Literatura e de leitura e escrita; os quatro estágios têm 100 horas cada e acontecem em situação real de trabalho escolar (UVA, 2022).

Esse desenho curricular conversa diretamente com pesquisas produzidas na própria UVA. Tomás, Araújo e Souza (2024) destacam como o estágio consolida a preparação do futuro professor de Literatura, justamente porque obriga o licenciando a relacionar teoria e situações concretas de ensino. Figueiredo Lins Júnior (2023) ajuda a pensar a

distância que pode existir entre currículo prescrito e currículo realizado – e é exatamente a aproximação com a escola um dos caminhos para reduzir essa distância.

No recorte deste capítulo, o estágio amplia a capilaridade da própria universidade: o estudante ligado ao Polo de Santa Quitéria pode fazer sua experiência escolar na localidade onde mora ou trabalha, conforme as normas institucionais aplicáveis. A relação formativa conecta, assim, UVA, polo, licenciando e escolas de diferentes municípios – e o estágio deixa de ser só componente obrigatório para funcionar como ponte entre formação superior e Educação Básica regional.

As tecnologias acrescentam outra dimensão. O currículo inclui a Prática de Ensino II: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas – o licenciando estuda em uma modalidade mediada por tecnologia e, ao mesmo tempo, aprende a refletir pedagogicamente sobre ela. Isso favorece uma compreensão menos instrumental dos recursos digitais: plataforma, fórum ou videoaula não são fins em si mesmos, valem pelo que possibilitam em termos de leitura, interação, produção e reflexão.

Para o professor de Português, essa reflexão é indispensável. As práticas de linguagem hoje circulam por redes sociais, plataformas de vídeo, aplicativos de mensagens, páginas de notícias, ambientes educacionais e vários suportes multimodais. Cabe à escola ensinar os estudantes a ler criticamente esses materiais e a produzir textos adequados a diferentes situações. Um curso de Letras que integra língua, literatura, leitura, escrita e tecnologias dá ao futuro docente condições de compreender essas transformações e organizar práticas mais próximas da realidade comunicativa dos alunos.

Desenvolvimento territorial e importância do curso para santa quitéria e região

O desenvolvimento territorial promovido pela educação não se resume à dimensão econômica. Oportunidades de formação superior pública fortalecem capacidades profissionais, culturais e educacionais dos municípios. No caso de uma licenciatura, esse efeito é multiplicador: o conhecimento construído pelo graduando volta para a sociedade através da sua atuação docente. Um professor formado em quatro anos pode exercer a profissão por décadas e passar por sucessivas gerações de estudantes.

Por isso a Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa tem potencial estratégico para Santa Quitéria e os municípios conectados à experiência do polo. Professores qualificados melhoram o ensino de leitura, escrita, literatura e análise linguística; abrem espaço para projetos escolares; preparam melhor os estudantes para práticas acadêmicas e sociais de linguagem; e ajudam a valorizar identidades culturais regionais. É um investimento cuja repercussão vai muito além da trajetória individual do licenciando.

Para Catunda, Ipu e Hidrolândia, ter cursistas ligados a uma oferta do Polo de Santa Quitéria mostra como a UAB produz uma territorialidade educacional que ultrapassa os

limites de uma única cidade. O polo vira ponto de referência de uma rede mais ampla, e cada cursista continua ligado à sua escola, sua família, sua comunidade. Essa permanência local é uma das forças da EaD: dá para se formar sem abandonar de vez o território que se pretende ajudar a transformar.

Isso vale sobretudo para professores em exercício ou estudantes já enraizados em suas comunidades. O conhecimento universitário não chega a um território vazio: encontra experiências, práticas culturais, repertórios linguísticos e desafios educacionais concretos já existentes. A formação em Letras ajuda o futuro professor a interpretar tudo isso com instrumentos teóricos mais sólidos, transformando-os em objeto de ensino, pesquisa e extensão. A escola local deixa de ser só lugar de aplicar teorias vindas de outros contextos e passa a produzir conhecimento também.

Componentes como Tópicos de Literatura Cearense, História e Variação Linguística, Cultura, Literatura e Africanidades, práticas extensionistas e disciplinas metodológicas reforçam esse diálogo com o território. O licenciando constrói uma formação que reconhece a norma escrita necessária a diferentes esferas sociais e a diversidade das práticas de linguagem; o patrimônio literário nacional e produções cearenses; o conhecimento acadêmico e a experiência cultural das comunidades. É uma educação linguística que não exclui o estudante de sua identidade local – ao contrário, amplia seus repertórios e suas possibilidades de participação social.

Nos vinte anos da UAB, a experiência de Santa Quitéria importa porque mostra, em escala regional, o que o edital comemorativo chama de capilaridade. Uma rede nacional se concretiza em trajetórias locais: a universidade em Sobral se articula ao polo, o polo recebe e acompanha os cursistas, os cursistas estudam e fazem práticas e estágios, e o conhecimento produzido volta para as escolas e comunidades. É uma das formas mais concretas de democratizar a educação superior pública.

Considerações finais

O que este capítulo procurou mostrar é que a Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa da UVA/UAB articula formação docente, educação linguística e desenvolvimento territorial. A presença do curso no Polo UAB de Santa Quitéria amplia o acesso à educação superior pública e constrói uma rede formativa que, no recorte da minha experiência, alcança também sujeitos ligados a Catunda, Ipu e Hidrolândia.

O Projeto Pedagógico da UVA deixa claro que essa formação não se resume a regras gramaticais. Linguística, Língua Portuguesa, leitura, escrita, literatura, tecnologias, extensão, práticas de ensino e estágio supervisionado compõem um percurso de 3.230 horas voltado àformação de professores para a Educação Básica – conhecimento específico que o licenciando aprende a transformar em prática pedagógica adequada a realidades escolares muito diferentes entre si.

Pesquisadores da própria UVA sustentam essa leitura. Figueiredo Lins Júnior e Moraes (2023) tratam da importância dos letramentos acadêmicos e da autonomia na profissionalização docente; Figueiredo Lins Júnior (2023) discute a relação entre currículo prescrito e realizado e a necessidade de formar professores crítico-reflexivos; Tomás, Araújo e Souza (2024), estudando o ensino de Literatura no próprio Curso de Letras-Português da UVA, mostram a importância de articular formação teórica, prática e estágio supervisionado.

Nesse contexto, a tutoria é uma presença pedagógica fundamental – ajuda a aproximar o estudante da universidade, organiza o percurso acadêmico e constrói pontes entre os conteúdos do curso e a realidade das escolas. No Polo de Santa Quitéria, é uma mediação marcada pela diversidade territorial: pessoas de municípios diferentes compartilham o mesmo projeto formativo e trazem para as atividades acadêmicas as experiências de suas comunidades, o que transforma o ambiente virtual em espaço de circulação regional de saberes.

A importância do Curso de Letras para a região está, sobretudo, em seu potencial multiplicador. Formar um professor de Português é ampliar as possibilidades de formar leitores, escritores, gente capaz de argumentar, interpretar discursos, acessar bens culturais e participar criticamente da sociedade. E quando esse professor fica ou volta para o seu município, a formação universitária passa a fazer parte da própria dinâmica de desenvolvimento educacional local.

A interiorização promovida pela UAB, portanto, não é apenas expansão geográfica de cursos. É a construção de condições para que a universidade pública atravesse distâncias sem exigir que ninguém rompa com seu território. No caso da UVA e do Polo UAB de Santa Quitéria, a Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa é uma possibilidade concreta de aproximar universidade, escola e comunidade. Formar professores no interior e para o interior fortalece não só trajetórias individuais, mas a capacidade dos próprios territórios de produzir, ensinar, interpretar e transformar conhecimento por meio da linguagem.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 9 ago. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ofício Circular nº 1/2023 e relação de ofertas vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/1702023_SEI_23038.009848_2021_13.pdf. Acesso em: 9 ago. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES); FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES UAB IPES; FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES UAB POLOS. **Edital de Chamada Pública nº 01/2026**: seleção de capítulos para composição de e-book comemorativo: 20 anos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Curitiba; Fortaleza, 2026.

FIGUEIREDO LINS JÚNIOR, José Raymundo. O currículo de formação de professores de línguas: entre o prescrito e o realizado. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023019, 2023. DOI:

https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17924. Acesso em: 9 ago. 2026.

FIGUEIREDO LINS JÚNIOR, José Raymundo; MORAES, Rozania Maria Alves de. Produção escrita e letramentos acadêmicos: educação linguística para a profissionalização de professores de línguas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 52-74, 2023. DOI: https://doi.org/10.46230/2674-8266-15-8468. Acesso em: 9 ago. 2026.

TOMÁS, Maria Edinete; ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro e Santos; SOUZA, Eduardo César Pereira. Reflexões sobre o ensino de literatura e a formação docente para atuar no ensino médio: o caso do curso de Letras-Português da UVA-CE. **Polifonia**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 59-78, 2024. DOI: https://doi.org/10.59917/rpolifonia.v30i57.16935. Acesso em: 9 ago. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Resolução nº 34/2022-CEPE**. Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Licenciatura, modalidade Educação a Distância. Sobral, CE: UVA, 2022. Disponível em: https://www.uva.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/143/2024/05/curso-letras-portugues-uab-ead-matriz-22052024.pdf. Acesso em: 9 ago. 2026.

4. O Fórum Nacional e os Fóruns Estaduais de Coordenadores UAB Polos: resiliência e inovação na gestão da Educação Superior Pública promovendo o desenvolvimento territorial

Edilson Carlos Balzzan[96]
Estela Zanotti[97]
Heloneide Alcantara Matos[98]
Maria Virginia Tavares Cruz[99]

Resumo

O presente artigo apresenta a relevância dos Fóruns Nacional e Estaduais UAB Polos como colegiados de articulação institucional, fortalecimento da governança, desenvolvimento territorial e aprimoramento do Sistema UAB, fomentando a inovação institucional, constituindo mecanismos permanentes de governança colaborativa, gestão articulada e inteligência territorial, com potencial de fortalecer a coordenação interfederativa, qualificar o planejamento da oferta educacional e ampliar a contribuição da educação superior pública para o desenvolvimento dos territórios brasileiros. A pesquisa, de natureza qualitativa e aplicada, fundamenta-se em abordagem bibliográfica e documental, analisando normativos da política pública de EaD no Brasil. O texto apresenta o histórico resumido sobre a constituição dos Fóruns UAB Polos e das IPES como colegiados consultivos e de apoio à Diretoria de Articulação e Inovação em Educação Aberta (DIAE) vinculada à estrutura administrativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) para as ações de planejamento, avaliação e proposições. Os resultados demonstram que esses Fóruns constituem mecanismos permanentes de governança colaborativa e inteligência territorial, capazes de qualificar o planejamento da oferta educacional e reduzir desigualdades regionais. A institucionalização consolidada pela Portaria CAPES nº 163/2025 representa uma inovação institucional que fortalece e amplia a contribuição da educação superior pública para o desenvolvimento dos territórios brasileiros.

Palavras-chave: Fórum UAB Polos; Governança colaborativa; Inteligência territorial.

[96] Mestre em educação, Professor, Coordenador do Polo UAB no município de Foz do Iguaçu. Presidente do Conselho Municipal de Educação.

[97] Especialista em Políticas Públicas para a Educação, em Direito Educacional e Gestão Escolar, Professora, Coordenadora do Polo UAB SP Interlagos e Vice Presidenta do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos.

[98] Mestre em Educação. Professora, Coordenadora do Polo UAB de Sorriso-MT e Representante da Região Centro-Oeste no Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos

[99] Doutora em Enfermagem, Mestra em Educação. Professora, Coordenadora do Polo UAB CVT de Beberibe e Presidenta do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos.

Introdução

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, consolidou-se como uma das mais relevantes políticas públicas de democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Estruturado a partir do regime de colaboração entre a União, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), os estados e os municípios, o Sistema UAB ampliou significativamente a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância (EaD), contribuindo para a interiorização da educação superior, a formação de professores da educação básica e a redução das desigualdades educacionais e territoriais (Brasil, 2006; Dourado, 2017).

Ao longo de duas décadas, a UAB deixou de representar apenas uma política de expansão da oferta educacional para constituir uma ampla rede nacional de cooperação institucional, cuja efetividade depende da articulação permanente entre diferentes atores e níveis de governo. Nesse contexto, os Polos de Apoio Presencial assumem papel estratégico como espaços de territorialização da universidade pública, promovendo acolhimento, permanência estudantil, mediação institucional e aproximação entre universidade, Estado e comunidade. Mais do que estruturas operacionais, os Polos configuram-se como equipamentos públicos de desenvolvimento territorial, capazes de articular demandas formativas, fortalecer redes locais e ampliar oportunidades educacionais (Santos, 2006).

A complexidade de uma política pública implementada em escala nacional exige mecanismos permanentes de coordenação, planejamento, comunicação e cooperação entre os diversos sujeitos responsáveis por sua execução. Conforme argumentam Provan e Kenis (2008), políticas públicas desenvolvidas em redes organizacionais dependem de estruturas de governança capazes de integrar instituições autônomas, compartilhar responsabilidades e produzir decisões coletivas. No âmbito do Sistema UAB, essa necessidade torna-se ainda mais evidente diante da diversidade regional dos territórios atendidos e da multiplicidade de instituições envolvidas.

Os dados do Sistema de Informações da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) evidenciam em números a dimensão do Sistema UAB ao longo de seus 20 anos de existência. Nesse período, a política pública já proporcionou a formação superior de 355.911 estudantes em cursos de graduação e pós-graduação, contando atualmente, com 236.924 discentes matriculados, ofertadas por 154 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) em uma rede composta por 1.072 Polos UAB distribuídos por todo o território nacional.

É nesse cenário que os Fóruns Nacional e Estaduais de Coordenadores UAB Polos adquirem relevância institucional. Constituídos como espaços de representação, diálogo, assessoramento e articulação, esses colegiados passaram a desempenhar funções que transcendem a dimensão consultiva, contribuindo para o fortalecimento da governança colaborativa, da inteligência territorial e da gestão democrática do Sistema UAB. A traje-

tória dos Fóruns evidencia um processo de amadurecimento institucional marcado pela ampliação da participação dos coordenadores UAB Polo nos processos de planejamento, avaliação e aperfeiçoamento da política pública.

Sob a perspectiva da governança colaborativa, Ansell e Gash (2007) defendem que políticas públicas complexas se tornam mais efetivas quando diferentes atores participam de processos decisórios compartilhados, baseados no diálogo, na construção de consensos e na corresponsabilidade institucional. Complementarmente, Emerson, Nabatchi e Balogh (2012) destacam que ambientes colaborativos favorecem a aprendizagem institucional, a inovação na gestão pública e a produção de soluções mais aderentes às necessidades dos territórios. Nessa direção, os Fóruns podem ser compreendidos também como comunidades de prática (Wenger, 1998), nas quais coordenadores compartilham experiências, produzem conhecimento coletivo e constroem estratégias conjuntas para o fortalecimento do Sistema UAB.

Este artigo tem como objetivo analisar a trajetória de constituição e consolidação dos Fóruns Nacional e Estaduais de Coordenadores de Polos UAB, evidenciando sua contribuição para a governança colaborativa, a gestão articulada e o desenvolvimento territorial no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Busca-se demonstrar que esses colegiados representam uma inovação institucional capaz de fortalecer a coordenação interfederativa, qualificar o planejamento da oferta educacional e ampliar a capacidade do Sistema UAB de responder às demandas sociais e educacionais dos territórios brasileiros.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio de abordagem bibliográfica e documental. Foram analisados documentos normativos que estruturam o Sistema Universidade Aberta do Brasil, especialmente decretos, portarias e atos administrativos da CAPES, bem como literatura especializada sobre políticas públicas, governança colaborativa, gestão em redes, desenvolvimento territorial e gestão democrática. A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando compreender a evolução institucional dos Fóruns e sua inserção na arquitetura de governança do Sistema UAB.

Evolução histórica e governança em rede: colegiados que articulam, representam e transformam

A criação do Sistema UAB representa um marco na política pública de educação superior brasileira, ao estruturar um modelo de cooperação federativa voltado à democratização do acesso ao ensino superior público. Mais do que ampliar vagas, a UAB foi concebida como uma estratégia nacional para reduzir desigualdades educacionais e territoriais, fortalecendo a presença das universidades públicas em municípios historicamente afastados dos grandes centros acadêmicos (Brasil, 2006; Dourado, 2017). Sob essa perspectiva, a política pública aproxima-se da concepção de educação como instrumento de desenvolvimento social e territorial, conforme defendido por Saviani (2013).

O modelo administrativo está pautado pelo regime de colaboração entre os mantenedores que podem ser as IPES ou poder público municipal, estadual, responsáveis pela implantação e manutenção dos Polos UAB em cada localidade, as IPES, responsáveis pela seleção e certificação dos alunos, aspectos acadêmicos e pedagógicos dos cursos e da CAPES, responsável pelo fomento, regulação e avaliação do sistema.

Essa arquitetura institucional caracteriza um modelo de governança em rede, no qual diferentes organizações públicas compartilham competências e responsabilidades para implementação de uma política pública complexa. Conforme Provan e Kenis (2008), redes de governança tornam-se indispensáveis quando nenhum dos atores possui, isoladamente, capacidade para responder aos desafios da política pública. No caso da UAB, a articulação entre União, estados, municípios, IPES e Polos evidencia uma estrutura de gestão baseada na interdependência institucional e na cooperação permanente.

Nesse contexto colaborativo, emergem os colegiados que representam as IPES e os Polos UAB como elementos estruturantes para o planejamento, avaliação, assessoria e gestão administrativa.

A constituição desses colegiados representa um processo de amadurecimento institucional do Sistema UAB, ao reconhecer que políticas públicas implementadas em rede demandam espaços permanentes de diálogo, negociação e construção coletiva das decisões. Segundo Ansell e Gash (2007), a governança colaborativa fortalece a legitimidade das políticas públicas ao incorporar diferentes atores institucionais na formulação e no acompanhamento das ações governamentais.

Importante informar que a primeira constituição do colegiado de assessoria ao sistema UAB foi estabelecida por meio do grupo assessor, por meio do Presidente da CAPES.

a) o Presidente da CAPES, que presidirá o Grupo Assessor;

b) o Diretor de Educação a Distância da CAPES.

Parágrafo único: Na ausência do presidente caberá ao Diretor da Diretoria de Educação a Distância a presidência dos trabalhos. Membros designados:

c) 1 (um) representante da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação;

d) 2 (dois) representantes de Instituições Públicas de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - Coordenador UAB/IES

e) 1 (um) representante do Estado ou município – Coordenador de Polo de Apoio Presencial;

f) 4 (quatro) membros escolhidos entre profissionais de reconhecida competência, atuantes no ensino e pesquisa na modalidade a distância. (Brasil, Portaria Capes 75 de 2010)

A criação do Grupo Assessor representa o primeiro esforço institucional de construção de um modelo de governança para o Sistema UAB. Contudo, observa-se que a participação dos Polos de Apoio Presencial ainda era bastante limitada, contando com apenas um representante entre os membros designados. Essa composição demonstra que, naquele momento, o processo decisório permanecia fortemente concentrado na CAPES e nas IPES, conferindo aos Polos um papel predominantemente operacional.

Embora essa estrutura tenha sido importante para consolidar a implementação inicial da UAB, a crescente expansão da rede evidenciou a necessidade de ampliar os espaços de participação dos coordenadores UAB Polos, uma vez que esses profissionais passaram a desempenhar funções estratégicas relacionadas ao planejamento local, à permanência dos estudantes, à articulação com os mantenedores e ao desenvolvimento territorial. Essa evolução institucional seria determinante para o surgimento dos Fóruns de Coordenadores de Polos nos anos seguintes.

Ainda em 2010 por meio da Portaria CAPES 79 de 14 de abril, foi instituído o primeiro Fórum de assessoria ao sistema UAB formado pelas Instituições de ensino superior conveniadas.

A criação desse Fórum representou um importante avanço na organização institucional do Sistema UAB, ao estabelecer um espaço permanente de interlocução entre a CAPES e as IPES. A iniciativa reconhecia que a implementação de uma política pública em rede exige mecanismos formais de comunicação, coordenação e construção coletiva das diretrizes institucionais. Entretanto, a estrutura ainda privilegiava a participação das universidades, sem contemplar de forma efetiva os Polos UAB, responsáveis pela operacionalização cotidiana da política pública nos territórios.

Em 05 de dezembro de 2012 foi publicada a Portaria CAPES 170, revogando a Portaria CAPES 79 de 14 de abril, na qual instituiu o Fórum Nacional de Coordenadores UAB com a finalidade de apoiar e subsidiar a ainda DED-CAPES.

> O Fórum Nacional de Coordenadores UAB será constituído pelo Coordenador e Coordenador Adjunto das instituições de ensino superior (IES) integrantes do Sistema UAB, enquanto permanecerem na condição de representantes institucionais, e pelo Diretor de Educação a Distância ou seu representante.
>
> Os membros do Fórum Nacional de Coordenadores UAB elegerão entre si um presidente e dois vice-presidentes para mandato de doze meses, a contar da data da eleição, com possibilidade de reeleição por igual período, vedada a recondução. (Brasil, Portaria CAPES 170/2012)

A Portaria nº 170/2012 fortaleceu a participação das IPES na governança do Sistema UAB, consolidando um espaço nacional de representação acadêmica. Entretanto, observa-se que a composição do Fórum permanecia restrita às IPES, mantendo os Polos UAB à margem das principais instâncias de assessoramento e formulação das diretrizes

nacionais. Essa configuração evidencia uma assimetria entre os atores responsáveis pela execução da política pública, uma vez que os coordenadores UAB Polos, embora desempenhem funções estratégicas na gestão local e no atendimento aos estudantes, não participavam institucionalmente dos processos decisórios nacionais.

Destaca-se que nestas Portarias que instituem o Fórum nacional de coordenadores UAB, somente as IPES eram integrantes do referido colegiado e os representantes dos Polos UAB não estavam presentes e com isso não obtinham sua representação junto ao sistema UAB. Essa ausência torna-se ainda mais significativa quando se considera que os Polos UAB constituem a principal interface entre a universidade e os territórios. São os coordenadores UAB Polos que vivenciam, cotidianamente, os desafios relacionados à permanência estudantil, à infraestrutura, à articulação com os mantenedores e às demandas locais por formação superior. A inexistência de representação institucional desses atores limitava a incorporação do conhecimento produzido na prática da gestão territorial às decisões estratégicas do Sistema UAB.

Sob a perspectiva da governança colaborativa, essa lacuna evidencia que a consolidação de políticas públicas implementadas em rede depende da inclusão dos diferentes atores envolvidos em sua execução. Conforme Ansell e Gash (2007), processos colaborativos tornam-se mais efetivos quando incorporam os diversos sujeitos responsáveis pela implementação da política, favorecendo a construção de consensos e o compartilhamento de responsabilidades.

O protagonismo dos polos UAB: a criação do Fórum Nacional e Estaduais de Coordenadores UAB Polos

Somente em 2017, por meio da Portaria CAPES 76 foi instituído o Fórum Nacional de Coordenadores de Polo UAB com atribuições de apoiar e subsidiar a DED/CAPES na formulação de diretrizes, critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do sistema UAB.

> O Fórum Nacional de Coordenadores de Polo UAB contará com um colegiado que será composto por:
>
> g) - 01 Presidente
>
> h) - 01 Presidente Adjunto
>
> i) - 27 Coordenadores, sendo 01 representante do DF e de cada estado da federação que possua Polo da UAB
>
> j) - 27 Coordenadores Adjuntos, sendo 01 representante do DF e de cada estado da federação que possua Polo da UAB. Parágrafo único. Poderão candidatar-se ao colegiado do Fórum Nacional de Coordenadores UAB apenas coordenadores de polos efetivos com vínculo ativo no Programa Universidade Aberta do Brasil.

> Os membros do colegiado elegerão entre si o presidente e o presidente adjunto, que possuirão um mandato de 01 ano, passível de reeleição. (Brasil, Portaria CAPES 76/2017)

A criação do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos constitui um dos marcos mais relevantes na trajetória institucional do Sistema UAB. Pela primeira vez, os coordenadores UAB Polos passaram a integrar formalmente a estrutura de assessoramento da CAPES, reconhecendo-se que a experiência acumulada na gestão territorial constitui fonte estratégica para o aperfeiçoamento da política pública.

Mais do que ampliar a representatividade dos Polos, a Portaria nº 76/2017 promove uma mudança qualitativa na governança do Sistema UAB. Os coordenadores UAB deixam de ocupar posição predominantemente operacional para assumir papel ativo na formulação de diretrizes, na definição de critérios técnicos e pedagógicos e na construção coletiva das estratégias nacionais da política pública.

Sob a perspectiva da Administração Pública, essa mudança representa a transição de um modelo predominantemente vertical de gestão para um modelo de governança colaborativa, no qual diferentes níveis institucionais passam a compartilhar informações, experiências e responsabilidades. Emerson, Nabatchi e Balogh (2012) afirmam que políticas públicas desenvolvidas em ambientes colaborativos fortalecem a aprendizagem institucional, ampliam a legitimidade das decisões e produzem soluções mais aderentes às necessidades dos territórios.

A organização do Fórum Nacional também favoreceu a constituição de uma rede permanente de cooperação entre os coordenadores UAB Polos de todas as unidades da Federação. Esse aspecto aproxima-se do conceito de comunidades de prática proposto por Wenger (1998), segundo o qual profissionais que compartilham responsabilidades comuns desenvolvem processos contínuos de aprendizagem coletiva, troca de experiências e produção colaborativa de conhecimento. No contexto da UAB, essa dinâmica fortaleceu significativamente a identidade institucional dos coordenadores UAB Polos e ampliou sua capacidade de atuação conjunta perante a CAPES, as Instituições Públicas de Ensino Superior e os mantenedores.

Ainda em 2017, representantes da CAPES e integrantes do primeiro grupo de trabalho realizaram reuniões regionais, nas quais foram eleitas, em cada estado, as primeiras diretorias dos Fóruns Estaduais de Coordenadores UAB Polos (FECOUABs). Em 2019, durante o encontro realizado na cidade de Gramado (RS), foi eleita a primeira Diretoria do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos (FORUAB Polos), consolidando a organização e a representatividade dos coordenadores de polos no âmbito nacional.

A representação de todos os estados brasileiros conferiu legitimidade nacional ao Fórum e possibilitou que as diferentes realidades territoriais passassem a compor o processo de planejamento do Sistema UAB. Essa diversidade constitui um dos principais diferenciais da governança colaborativa, permitindo que decisões nacionais sejam

construídas a partir das especificidades regionais, fortalecendo o princípio da equidade territorial que orienta as políticas públicas educacionais.

A fase de resiliência institucional

Em 2019 o então presidente, Jair Messias Bolsonaro revogou uma série de regulamentações, entre elas as Portarias CAPES 170 de 2012 e 76 de 2017, deixando os Fóruns representativos das IPES e dos Polos UAB sem legalidade formal.

A revogação dessas Portarias representou uma ruptura na estrutura formal de governança do Sistema UAB, ao retirar a institucionalização dos espaços colegiados responsáveis pela representação das IPES e dos Polos de Apoio Presencial. Sob a perspectiva administrativa, esse movimento fragilizou os mecanismos oficiais de participação e interlocução entre a CAPES e os atores responsáveis pela implementação da política pública.

No entanto, no que se refere aos fóruns estaduais e nacional de coordenadores UAB Polos, as atividades permaneceram em funcionamento, mantendo sua organização e estruturação, na representação do coletivo e articulação dentro do sistema, como através de reuniões remotas, elaboração e envio de documentos e grupos de comunicação direta.

Esse período evidencia um aspecto singular da trajetória dos Fóruns: sua continuidade não decorreu da existência de um ato normativo, mas da capacidade de mobilização, organização e compromisso coletivo dos coordenadores de Polo. Mesmo sem reconhecimento formal, os Fóruns permaneceram atuando como espaços de diálogo, cooperação e representação institucional, demonstrando elevado grau de maturidade organizacional.

Sob a ótica da governança colaborativa, essa permanência revela que a legitimidade institucional não se sustenta exclusivamente por instrumentos legais, mas também pelas relações de confiança, reciprocidade e cooperação construídas entre os participantes (Ansell; Gash, 2007). Trata-se de um exemplo de governança baseada na ação coletiva, em que os próprios autores reconhecem a importância da manutenção dos espaços de articulação para assegurar a continuidade da política pública.

Mesmo diante da ausência de regulamentação formal, os coordenadores UAB Polos continuaram produzindo conhecimento, compartilhando soluções e articulando estratégias para o fortalecimento do Sistema UAB.

Pode-se afirmar que esse período representou uma fase de resiliência institucional dos Fóruns, demonstrando que sua existência havia ultrapassado a dependência de atos administrativos, consolidando-se como uma rede nacional de cooperação entre gestores públicos comprometidos com a educação superior pública.

Reconstitucionalizarão e maturidade

Em 2023, por meio da Portaria CAPES 155 e mais tarde atualizada pela Portaria CAPES 163 de 2025, os Fóruns de Coordenadores UAB Polos e IPES voltaram a ser instituídos legalmente com as atribuições de apoiar e subsidiar a DED/CAPES na formulação das diretrizes, definição de critérios técnicos, pedagógicos, de caráter consultivo.

> Ficam instituídos, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, O Fórum Nacional de Coordenadores UAB - ForUAB IPES, O Fórum Nacional de Coordenadores de Polo do sistema Universidade Aberta do Brasil – ForUAB Polos e os Fóruns Estaduais de Coordenadores de Polo do Sistema Universidade Aberta do Brasil – FECOUABs.
>
> O ForUAB - IPES será representado por um colegiado composto por
>
> k) - um Presidente; e
>
> l) – um primeiro Vice -Presidente. III- um segundo vice-presidente
>
> O colegiado do ForUAB - Polos será composto por:
>
> I - um Presidente
>
> II - um vice-presidente
>
> III- três representantes regionais.
>
> O colegiado de cada FECOUAB será composto por: I – Um presidente II – Um primeiro vice-presidente III- Um segundo vice-presidente (BRASIL, Portaria CAPES 163/2025)

A reinstitucionalização dos Fóruns representa mais do que a retomada de sua formalização jurídica. Ela simboliza o reconhecimento institucional da importância da participação dos coordenadores de Polos e das IPES na governança do Sistema UAB. Ao restabelecer esses espaços colegiados, a CAPES reafirma a necessidade de mecanismos permanentes de participação, cooperação e assessoramento para o aprimoramento da política pública. Representa, portanto, o ápice da segurança jurídica para os FECOUABs e o ForUAB Polos, consolidando a representação regional e nacional.

A nova estrutura também demonstra um avanço em relação às normativas anteriores ao prever uma organização mais robusta dos colegiados, fortalecendo sua representatividade regional e nacional. Essa configuração amplia a capacidade de articulação entre os diferentes territórios brasileiros, favorecendo a circulação de informações, o compartilhamento de boas práticas e a construção de soluções coletivas para desafios comuns enfrentados pelos Polos e pelas IPES.

Sob a perspectiva do federalismo cooperativo, a institucionalização dos Fóruns fortalece a coordenação entre União, estados, municípios e universidades públicas, contribuindo para reduzir assimetrias regionais e promover maior integração das ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Além disso, a retomada dos Fóruns reforça princípios da gestão democrática previstos no artigo 206 da Constituição Federal, ao ampliar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na implementação da política pública educacional. Trata-se de um movimento que fortalece a transparência, a corresponsabilidade institucional e a construção compartilhada das decisões estratégicas do Sistema UAB.

Observa-se, portanto, que a trajetória dos Fóruns acompanha o próprio processo de amadurecimento institucional da UAB. Se, em um primeiro momento, a gestão esteve concentrada em estruturas predominantemente centralizadas, a evolução normativa demonstra um movimento gradual de ampliação da participação dos diferentes atores, consolidando um modelo de governança colaborativa baseado no diálogo institucional, na representação democrática e na inteligência coletiva produzida pela experiência dos territórios.

A gestão democrática, prevista como princípio constitucional da educação brasileira, ultrapassa a dimensão da participação formal dos diferentes atores institucionais. No âmbito do Sistema UAB, ela se concretiza na construção de espaços permanentes de diálogo, negociação e corresponsabilidade entre CAPES, IPES, mantenedores e Polos de Apoio Presencial.

Inteligência territorial na prática

Uma das mais importantes ações institucionais do colegiado formado pelos Coordenadores UAB Polos refere-se ao mapeamento das demandas formativas de cada localidade, com o levantamento de demanda qualificada realizado por meio de metodologias específicas para coletas, sistematização e análise dos dados, indicando as necessidades de ofertas de cursos de graduação e pós-graduação mais assertivas e pontuais de acordo com os anseios profissionais e formativos do território, transformando o Polo em um observatório social que contribui para a redução dos índices da evasão acadêmica.

Os Fóruns Estaduais de Coordenadores de Polos UAB (FECOUABs) constituem-se em importante marco de representação territorial do Sistema UAB, articulando as demandas identificadas nos diferentes Polos e fortalecendo sua interlocução com a CAPES, as IPES e os mantenedores.

Os dados compilados com as reais demandas territoriais dos Polos UAB de cada estado são apresentados pelos FECOUABs às IPES como indicadores a serem observados na estruturação das propostas a serem protocoladas pelas Instituições de ensino de acordo com o catálogo de cursos disponíveis e nos termos do Edital DIEA/CAPES, assinados conjuntamente.

Ao aproximar o planejamento acadêmico das demandas identificadas nos territórios, os Fóruns contribuem para tornar a oferta de cursos mais aderente às necessidades sociais, econômicas e profissionais das comunidades atendidas. Essa aproximação fortalece a função social da universidade pública, amplia as possibilidades de permanência

e êxito acadêmico dos estudantes e potencializa os impactos da educação superior no desenvolvimento local e regional (Santos, 2011; Dourado, 2017).

Os colegiados representativos por meio dos Fóruns que representam as IPES ou os Polos UAB são instâncias de gestão democrática, garantem a transparência e a descentralização do poder nas tomadas das decisões adequando o planejamento às necessidades das diversas regiões e localidades.

Mais do que órgãos consultivos, os Fóruns vêm se configurando como espaços institucionais de produção de conhecimento, mediação de interesses, construção de consensos e inovação na gestão pública. A trajetória apresentada ao longo desta seção demonstra que sua consolidação acompanha o amadurecimento do próprio Sistema UAB, evidenciando que a sustentabilidade de políticas públicas em rede depende da participação ativa dos sujeitos responsáveis por sua implementação. Nesse sentido, os FECOUABs e ForUAB Polos constituem uma inovação institucional que fortalece a governança da UAB e amplia sua capacidade de promover o desenvolvimento educacional e territorial brasileiro.

Considerações finais

Em duas décadas da UAB muitos avanços e alguns desafios são marcos de um sistema que avança bravamente na democratização do acesso ao Ensino Superior Público nos rincões do Brasil. A publicação da Portaria CAPES nº 163, de 25 de junho de 2025, representa muito mais do que a retomada da formalização jurídica dos Fóruns, caracteriza como reconhecimento institucional definitivo da importância dos coordenadores UAB Polos em suas representações nacional e do estaduais e das IPES na governança do sistema, primando pelo funcionamento da UAB na ótica do federalismo cooperativo, amenizando as assimetrias regionais e promovendo uma gestão mais democrática.

Conclui-se que os Fóruns se consolidam como instrumentos permanentes de governança colaborativa do Sistema UAB, articulando representação institucional, planejamento estratégico, inteligência territorial e cooperação interfederativa. Sua atuação fortalece não apenas a gestão da política pública, mas também a capacidade do Sistema UAB de responder às transformações sociais, educacionais e territoriais do país, reafirmando o compromisso com a democratização da educação superior pública de qualidade.

Dessa forma, a Portaria 163/2025 fecha um ciclo de resiliência e consolidação institucional e abre novas possibilidades para o fortalecimento da inteligência territorial. Os Fóruns deixam de ser compreendidos apenas como órgãos de apoio e passam a se afirmar como espaços institucionais de representação, produção de conhecimento, articulação e inovação na gestão pública, contribuindo para que o conhecimento acadêmico produzido no âmbito do Sistema UAB continue transformando a realidade dos territórios brasileiros pelas próximas décadas.

Esse movimento reafirma que o Sistema UAB constitui uma rede complexa e interdependente, formada pela CAPES, pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, pelos

Polos, pelos estudantes, pelos mantenedores, pelos docentes, tutores, coordenadores e pelos próprios territórios. É justamente na articulação entre esses diferentes atores que a política pública ganha concretude, produzindo oportunidades educacionais e promovendo transformações sociais que ultrapassam os limites físicos das universidades e alcançam as comunidades onde os Polos estão inseridos.

Ao celebrarmos os 20 anos da UAB, reconhecemos que a governança colaborativa, a inteligência territorial e a gestão democrática potencializada pela atuação dos Fóruns Nacional e Estaduais de Coordenadores UAB Polos, constituem um importante fio condutor da trajetória de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade. Mais do que ampliar o acesso à universidade, essa rede de cooperação contribui para formar pessoas, fortalecer comunidades e promover transformações sociais nos diferentes territórios brasileiros.

Referências

ANSELL, Chris; GASH, Alison. Collaborative governance in theory and practice. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 18, n. 4, p. 543-571, 2007.

BRASIL. [Presidência da República]. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, jun. 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 75, de 14 de abril de 2010**. Cria o Grupo Assessor que terá como atribuições apoiar a CAPES na formulação de diretrizes estratégicas de desenvolvimento do sistema UAB. Brasília, DF, abr. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 79, de 14 de abril de 2010**. Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, abr. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 170, de 05 de dezembro de 2012**. Institui o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, dez. 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 76, de 07 de abril de 2017**. Institui o Fórum Nacional de Coordenadores de Polo UAB. Brasília, DF, abr. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 155, de 15 de agosto de 2023**. Institui os Fóruns de Coordenadores UAB e de Polo do Programa Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 163, de 25 de junho de 2025**. Institui os Fóruns Nacional e Estaduais de Coordenadores UAB e de Polos do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. SISUAB: **Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil.** Brasília: CAPES. Disponível em: https://sisuab2.capes.gov.br. Acesso em: 30 jul. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes**. A educação a distância no Brasil: perspectivas e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33,

n. 3, p. 651-667, set./dez. 2017**.**

EMERSON, Kirk; NABATCHI, Tina; BALOGH, Stephen. An integrative framework for collaborative governance. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, v. 22, n. 1, p. 1-29, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PROVAN, Keith G.; KENIS, Patrick. Modes of network governance: structure, management, and effectiveness. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 229-252, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton**. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge:** Cambridge University Press, 1998.

5. Polo UAB Araras (SP): duas décadas de contribuição para a democratização do ensino superior e o desenvolvimento territorial

Almir Augusto Pascotti[100]
Sandra Eloisi Denardi Gheller[101]
Andréa Jamaica Alves Mesquita[102]
Vânia Cristina Dias[103]
Rosângela Aparecida Franzin de Abreu e Lima[104]

Resumo

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, consolidou-se como uma das principais políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil. Fundamentada na cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e municípios, a UAB possibilitou a interiorização da educação superior, ampliando oportunidades de formação acadêmica para populações residentes fora dos grandes centros urbanos. Inserido nesse contexto, o Polo de Apoio Presencial da UAB de Araras (SP) constitui um exemplo representativo da implementação dessa política pública em nível local. Este capítulo apresenta a trajetória institucional do Polo desde sua implantação, em 2008, destacando sua evolução estrutural, a articulação entre os diferentes atores envolvidos na gestão, a ampliação da oferta de cursos e os impactos produzidos na formação de profissionais e no desenvolvimento regional. O estudo fundamenta-se em pesquisa documental, registros institucionais e relatos de egressos, permitindo analisar como a cooperação entre CAPES, universidades públicas e Prefeitura Municipal de Araras tornou possível consolidar um ambiente permanente de educação superior pública de qualidade. Os resultados demonstram que o Polo UAB Araras extrapolou sua função de apoio presencial, tornando-se um espaço de formação, inovação e fortalecimento das capacidades institucionais do território, evidenciando a contribuição da Universidade Aberta do Brasil para a democratização do ensino superior e para o desenvolvimento territorial.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Gestão articulada. Desenvolvimento territorial.

[100] Coordenador do Polo UAB Araras/SP.
[101] Apoio Operacional/Pedagógico
[102] Apoio Operacional/Pedagógico
[103] Apoio Operacional/Pedagógico
[104] Secretária Administrativa.

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas, a ampliação do acesso ao ensino superior passou a ocupar posição central nas políticas públicas educacionais brasileiras. Embora o crescimento do número de instituições e de vagas tenha contribuído para ampliar as oportunidades de formação universitária, permaneceram desigualdades relacionadas à distribuição territorial da oferta pública, historicamente concentrada nas capitais e nos grandes centros urbanos. Nesse contexto, a Educação a Distância passou a constituir uma possibilidade de ampliação do acesso à formação superior, especialmente quando associada a políticas públicas, acompanhamento pedagógico e estruturas institucionais que favoreçam a permanência dos estudantes (Belloni, 2015).

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, representou um marco nesse processo. Entre seus objetivos encontram-se o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância e a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país (Brasil, 2006). Fundamentada na articulação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os entes federativos mantenedores dos polos, a UAB estruturou uma rede capaz de aproximar universidades públicas de comunidades anteriormente distantes dos grandes centros universitários.

Entretanto, compreender a relevância da Universidade Aberta do Brasil exige observar como essa política pública se materializou nos diferentes territórios do país. A efetividade do Sistema UAB não pode ser medida apenas por indicadores nacionais de expansão da oferta de cursos ou pelo número de estudantes matriculados. Seu verdadeiro impacto revela-se nas experiências construídas pelos polos presenciais, espaços onde as diretrizes nacionais encontram as demandas locais e onde a cooperação entre universidades, poder público municipal e comunidade acadêmica transforma o acesso ao ensino superior em oportunidades concretas de desenvolvimento humano e social.

É nessa perspectiva que se insere o presente capítulo. Ao invés de realizar uma análise abrangente sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, optou-se por apresentar a trajetória do Polo UAB Araras (SP), compreendendo-o como uma experiência representativa da implementação da política pública em âmbito municipal. Implantado em 2008, o Polo acompanhou praticamente toda a evolução da UAB, consolidando uma história marcada pela expansão da infraestrutura, pela diversificação das parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior e pelo atendimento a milhares de estudantes provenientes de Araras e de municípios vizinhos.

Nessa organização, o polo não constitui apenas uma estrutura física destinada à realização de avaliações. Ele funciona como espaço de apoio acadêmico, tecnológico e administrativo, integrando o estudante à instituição ofertante e fortalecendo as condições de permanência na Educação a Distância. Essa combinação entre recursos tecnológicos,

mediação pedagógica e interação institucional é fundamental para que a modalidade não seja reduzida à simples transmissão remota de conteúdos (Belloni, 2015; Moran, 2013).

Ao longo desses anos, o Polo tornou-se mais do que um espaço destinado ao apoio presencial das atividades acadêmicas. Sua atuação contribuiu para aproximar universidades públicas da realidade regional, fortalecer processos de formação continuada, apoiar o desenvolvimento profissional de professores, servidores públicos e trabalhadores de diferentes áreas e ampliar o acesso da população à educação superior pública e gratuita. Essa trajetória demonstra que os polos presenciais constituem elementos estratégicos da Universidade Aberta do Brasil, funcionando como ambientes permanentes de integração entre universidade, poder público e sociedade.

O objetivo deste capítulo é apresentar a experiência do Polo UAB Araras sob a perspectiva da gestão articulada e de sua contribuição para a democratização do ensino superior e para o desenvolvimento territorial. Busca-se registrar sua trajetória institucional, analisar os fatores que contribuíram para sua consolidação e evidenciar os impactos produzidos na formação acadêmica e profissional da região, contribuindo para a preservação da memória dos vinte anos da Universidade Aberta do Brasil.

2. Procedimentos Metodológicos

O presente capítulo caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, desenvolvido a partir da análise da trajetória institucional do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil no município de Araras, Estado de São Paulo.

A pesquisa fundamentou-se em análise documental, procedimento que permite examinar registros produzidos por instituições e compreender acontecimentos, decisões administrativas e transformações ocorridas ao longo de determinado período (Gil, 2008), contemplando registros administrativos, documentos históricos, informações relativas à implantação e às mudanças de sede, dados referentes aos cursos ofertados, às instituições parceiras, à infraestrutura disponível e aos indicadores de atendimento à comunidade acadêmica. Também foram considerados registros produzidos pela Prefeitura Municipal de Araras e materiais relacionados às atividades desenvolvidas pelo Polo desde o início de seu funcionamento.

Como fonte complementar de análise, utilizaram-se relatos de egressos de diferentes cursos ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior no Polo UAB Araras. Esses depoimentos foram examinados com o objetivo de identificar percepções relacionadas ao acesso ao ensino superior público, à qualidade da formação recebida, ao apoio institucional oferecido pelo Polo e às contribuições da experiência acadêmica para a trajetória profissional dos participantes.

Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando compreender como a articulação entre CAPES, Instituições Públicas de Ensino Superior,

Prefeitura Municipal de Araras e equipe local do Polo contribuiu para a implementação da Universidade Aberta do Brasil no município. Embora centrado na realidade de Araras, o estudo pretende contribuir para a compreensão dos processos de gestão articulada que caracterizam o Sistema UAB e de sua capacidade de promover a democratização do ensino superior em municípios do interior brasileiro.

3. A trajetória do polo UAB Araras: a consolidação de uma política pública no território

A implantação do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil no município de Araras representa um importante capítulo da expansão da educação superior pública no interior do Estado de São Paulo. Sua história acompanha o processo de consolidação da própria UAB, instituída com a finalidade de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior, com prioridade inicial para a formação de professores da educação básica (Brasil, 2006).

As atividades do Polo tiveram início em agosto de 2008, quando a Universidade Federal Fluminense (UFF) realizou o primeiro processo seletivo para os cursos de Especialização em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (NTEM) e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD). Esse momento marcou o ingresso do município de Araras na rede nacional da Universidade Aberta do Brasil e representou o início de uma trajetória que, ao longo dos anos, ampliaria significativamente as oportunidades de formação superior para a população local e regional.

Nos primeiros anos de funcionamento, o Polo foi instalado nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental "João Poletti". A utilização desse espaço demonstrou o compromisso da Prefeitura Municipal de Araras com a rápida implementação da política pública, permitindo que as atividades acadêmicas fossem iniciadas enquanto se estruturavam condições mais adequadas para o crescimento futuro da unidade. Esse período inicial foi marcado por intenso diálogo entre o município, a CAPES e as universidades participantes, evidenciando que a implantação da UAB exigia muito mais do que a oferta de cursos: demandava planejamento, cooperação institucional e permanente acompanhamento técnico.

Esse compromisso tornou-se evidente ainda em 2008, quando representantes da Universidade Federal Fluminense realizaram visita técnica para avaliar as condições de funcionamento do Polo. Durante essa visita, foram apresentadas recomendações relativas ao fortalecimento da biblioteca e à ampliação do atendimento aos estudantes, demonstrando que a preocupação com a qualidade acadêmica esteve presente desde os primeiros momentos da implantação da UAB em Araras. Poucos meses depois, representantes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) também visitaram o Polo, reafirmando a importância do acompanhamento institucional promovido pelas universidades integrantes do Sistema UAB. Essas visitas possuem significado que vai

além do caráter administrativo. Elas revelam uma das características mais importantes da Universidade Aberta do Brasil: a construção de uma política pública baseada na cooperação permanente entre instituições. O Polo não foi concebido como um espaço isolado destinado apenas à aplicação de provas presenciais, mas como um ambiente acadêmico vinculado diretamente às universidades públicas responsáveis pela oferta dos cursos. Essa relação estreita permitiu assegurar que os referenciais de qualidade definidos nacionalmente fossem efetivamente incorporados à realidade local.

À medida que o número de estudantes e de cursos aumentava, tornou-se evidente a necessidade de ampliação da infraestrutura disponível. Em fevereiro de 2010, após aprovação da CAPES, o Polo passou a funcionar em novo endereço, localizado na Alameda Clementino Dalla Costa, região central do município. A mudança representou importante avanço na consolidação da estrutura física da unidade, proporcionando melhores condições para atendimento aos estudantes, realização das atividades presenciais e organização administrativa.

Esse período coincidiu com uma fase de expansão da Universidade Aberta do Brasil em todo o país, caracterizada pela ampliação das parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior e pelo fortalecimento dos polos presenciais. Em Araras, essa evolução foi acompanhada por sucessivos investimentos da administração municipal na melhoria das instalações e pela ampliação das ações desenvolvidas em parceria com as universidades.

Um marco simbólico desse processo ocorreu em março de 2010, quando o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, visitou oficialmente o Polo UAB Araras. A presença do Ministro representou o reconhecimento da importância da unidade no contexto da expansão da educação superior pública e evidenciou o papel desempenhado pelos municípios na consolidação da Universidade Aberta do Brasil. Mais do que uma visita institucional, o evento reforçou o entendimento de que a democratização do ensino superior depende da atuação conjunta entre os diferentes entes federativos e das instituições responsáveis pela implementação da política pública.

O processo de fortalecimento institucional prosseguiu nos anos seguintes. Em 2013, o Polo foi transferido para uma nova sede na Avenida Nestlé, planejada para atender às necessidades decorrentes da ampliação das atividades acadêmicas. A nova estrutura passou a contar com biblioteca, laboratório de informática, salas de aula, secretaria, coordenação, salas de tutoria e espaços destinados às atividades presenciais exigidas pelas universidades parceiras. Essa mudança representou não apenas um crescimento físico, mas também o amadurecimento institucional do Polo, consolidando-o como um ambiente permanente de educação superior pública no município.

Ao longo de sua trajetória, o Polo UAB Araras acompanhou a evolução da própria Universidade Aberta do Brasil. A expansão das atividades acadêmicas ocorreu paralelamente ao aumento do número de Instituições Públicas de Ensino Superior parceiras, possibilitando que estudantes da região tivessem acesso a cursos ofertados por univer-

sidades de diferentes estados brasileiros. Essa diversidade institucional constitui uma das maiores riquezas do Sistema UAB, permitindo que conhecimentos produzidos em distintas instituições públicas fossem compartilhados com estudantes residentes no interior paulista.

A evolução da infraestrutura demonstra também o reconhecimento de que a Educação a Distância necessita de condições materiais, tecnológicas e humanas adequadas. Conforme Belloni (2015), a qualidade da modalidade depende de sua organização como sistema complexo, envolvendo materiais, tecnologias, professores, estudantes, acompanhamento pedagógico e serviços de apoio.

Mais recentemente, em 2025, o Polo passou a funcionar em sua atual sede, instalada em imóvel pertencente ao patrimônio público municipal. A nova estrutura manteve o compromisso histórico da administração municipal com a Universidade Aberta do Brasil, disponibilizando espaços adequados ao desenvolvimento das atividades acadêmicas e às exigências contemporâneas da Educação a Distância. Atualmente, o Polo dispõe de biblioteca, laboratório de informática equipado com cinquenta computadores, salas de aula, secretaria, coordenação, recursos de acessibilidade e ambientes destinados ao acolhimento e à convivência dos estudantes.

Ao analisar essa trajetória, observa-se que a evolução do Polo UAB Araras não pode ser compreendida apenas como uma sucessão de mudanças de sede ou ampliação da infraestrutura. Cada etapa desse processo reflete o fortalecimento de uma política pública que encontrou, no município de Araras, condições favoráveis para sua implementação e continuidade. A cooperação entre CAPES, universidades públicas e administração municipal permitiu transformar diretrizes nacionais em oportunidades concretas de formação superior para milhares de cidadãos.

Ao completar quase duas décadas de funcionamento, o Polo UAB Araras consolidou-se como parte integrante da história da Universidade Aberta do Brasil. Sua trajetória evidencia que políticas públicas educacionais estruturantes dependem da continuidade institucional, do comprometimento dos gestores públicos e da capacidade de construir redes permanentes de cooperação entre diferentes organizações. É justamente essa articulação que explica a permanência e o fortalecimento da UAB no município e que prepara o cenário para compreender os impactos produzidos pelo Polo sobre o desenvolvimento territorial da região, tema abordado na seção seguinte.

Quadro 1 – Marcos históricos da consolidação do Polo UAB Araras (2008–2026)

Quadro 1 – Marcos históricos da consolidação do Polo UAB Araras (2008–2026)

Ano	Marco histórico	Relevância para a consolidação do Polo
2008	Implantação do Polo UAB Araras por meio da parceria entre a Prefeitura Municipal de Araras, CAPES e Instituições Públicas de Ensino Superior. Início das atividades na EMEF João Poletti. Primeiro vestibular da UFF para os cursos de Especialização em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (NTEM) e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD).	Marca o ingresso de Araras na rede nacional da Universidade Aberta do Brasil e o início da oferta de educação superior pública na modalidade a distância.
2008	Visita técnica da Universidade Federal Fluminense (UFF) para avaliação das condições de funcionamento do Polo.	Primeira avaliação institucional, orientando adequações de infraestrutura e atendimento aos estudantes.
2008	Visita técnica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).	Consolidação das primeiras parcerias acadêmicas com Instituições Públicas de Ensino Superior.
2010	Transferência do Polo para sede exclusiva na Alameda Clementino Dalla Costa, após aprovação da CAPES.	Ampliação da infraestrutura e fortalecimento institucional do Polo.
2010	Visita oficial do Ministro da Educação, Fernando Haddad, ao Polo UAB Araras.	Reconhecimento institucional da importância do Polo para a política pública de interiorização do ensino superior.
2011	Publicação da Lei Municipal nº 4.378/2011, regulamentando oficialmente o Polo UAB Araras.	Consolidação jurídica da estrutura administrativa e da manutenção do Polo pelo Município.
2013	Inauguração da nova sede no Centro de Educação e Formação Continuada "Dirçon Kammer", na Avenida Nestlé.	Ampliação da capacidade de atendimento, com biblioteca, laboratório de informática, salas de aula, tutoria e espaços administrativos.
2013–2024	Expansão das parcerias com universidades federais, estaduais e institutos federais, ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.	Consolidação do Polo como referência regional em Educação a Distância pública e gratuita.
2014	O Polo ultrapassa a marca de 800 concluintes em seus primeiros anos de funcionamento.	Evidência dos impactos da política pública na formação de profissionais da região.
2015–2024	Ampliação da oferta de cursos em áreas estratégicas, incluindo Educação, Gestão Pública, Música, Teatro, Tecnologia, Saúde e Engenharia.	Diversificação da formação oferecida à população regional, fortalecendo o desenvolvimento territorial.
2025	Transferência para a nova sede instalada no CAM Guerino Bertolini, com laboratório de informática, salas de aula, secretaria acadêmica, coordenação e espaços de convivência.	Modernização da infraestrutura e preparação para novas ofertas de cursos e expansão das atividades acadêmicas.
2026	O Polo aproxima-se de duas décadas de atuação, contabilizando cerca de 2.600 estudantes atendidos, dezenas de cursos ofertados e parcerias com diversas Instituições Públicas de Ensino Superior.	Consolidação do Polo UAB Araras como instrumento permanente de democratização do ensino superior e desenvolvimento territorial.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em registros institucionais (2026).

4. Gestão articulada: o polo UAB Araras como espaço de cooperação institucional e desenvolvimento territorial

A consolidação da Universidade Aberta do Brasil no município de Araras não pode ser compreendida apenas pela sucessão de cursos ofertados ou pela evolução de sua infraestrutura. O próprio Decreto nº 5.800/2006 estruturou o Sistema UAB a partir de um regime de colaboração, mediante a articulação entre instituições públicas de ensino superior e polos mantidos pelos entes federativos (Brasil, 2006). A trajetória de Araras evidencia como esse modelo de gestão articulada transforma diretrizes nacionais em ações concretas dirigidas às necessidades educacionais da população local.

Desde sua implantação, o Polo UAB Araras estruturou seu funcionamento a partir da cooperação permanente entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições Públicas de Ensino Superior parceiras, a Prefeitura Municipal de Araras, a Secretaria Municipal de Educação e a equipe responsável pela gestão cotidiana do Polo. Essa articulação permitiu que responsabilidades acadêmicas, administrativas e operacionais fossem compartilhadas de maneira complementar, assegurando a continuidade das atividades ao longo de quase duas décadas.

Essa característica merece destaque porque demonstra que a Universidade Aberta do Brasil não se limita a um modelo de Educação a Distância baseado em plataformas digitais. Ao contrário, sua efetividade depende da existência de polos presenciais capazes de integrar universidade, poder público e comunidade, constituindo espaços permanentes de aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento acadêmico.

No caso de Araras, essa integração tornou-se evidente desde os primeiros anos de funcionamento. A Prefeitura Municipal assumiu o compromisso de disponibilizar infraestrutura física adequada, realizar investimentos contínuos na manutenção dos espaços e oferecer suporte administrativo às atividades desenvolvidas pelas universidades públicas. Esse compromisso permitiu que o Polo evoluísse de uma estrutura inicialmente compartilhada com uma escola municipal para instalações próprias, progressivamente ampliadas e adaptadas às exigências estabelecidas pelo Sistema UAB. Ao longo desse processo, cada mudança de sede refletiu não apenas o crescimento físico da unidade, mas também a maturidade da parceria institucional construída entre o município e a Universidade Aberta do Brasil.

Paralelamente, a Secretaria Municipal de Educação desempenhou papel essencial na interlocução entre a administração municipal e os diferentes parceiros envolvidos na política pública. Essa atuação possibilitou o acompanhamento das demandas acadêmicas, o suporte à coordenação local e a organização das atividades presenciais, contribuindo para a estabilidade administrativa necessária ao funcionamento do Polo.

No âmbito acadêmico, as Instituições Públicas de Ensino Superior constituíram outro pilar dessa gestão compartilhada. No modelo da UAB, as Instituições Públicas de Ensino Superior responsabilizam-se pela dimensão acadêmica dos cursos, enquanto os entes mantenedores asseguram as condições locais necessárias ao funcionamento dos polos. À CAPES cabe coordenar e fomentar a articulação do Sistema. Essa distribuição de atribuições constitui uma forma de governança em rede, na qual os resultados dependem da atuação complementar dos participantes (Brasil, 2026).

Essa divisão de responsabilidades permitiu que o Polo UAB Araras oferecesse cursos em diferentes áreas do conhecimento sem perder a identidade acadêmica de cada instituição participante, ampliando significativamente as oportunidades de formação disponíveis para a população regional.

Ao longo de sua trajetória, o Polo estabeleceu parcerias com universidades federais, estaduais e institutos federais reconhecidos pela excelência acadêmica, entre eles a Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de Brasília (UnB), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Essa diversidade institucional permitiu que estudantes do município e da região tivessem acesso a cursos que dificilmente estariam disponíveis de forma presencial em Araras, ampliando as possibilidades de formação acadêmica e profissional.

Entretanto, a gestão articulada manifesta-se não apenas na cooperação entre instituições, mas também na atuação cotidiana da equipe local do Polo. Embora composta por número reduzido de servidores, essa equipe desempenha funções que extrapolam a organização administrativa das atividades acadêmicas. Cabe à coordenação e aos profissionais do Polo acolher estudantes, orientar procedimentos acadêmicos, organizar encontros presenciais, apoiar avaliações, manter diálogo permanente com as universidades e acompanhar o desenvolvimento das atividades ao longo de todo o percurso formativo.

Essa proximidade entre equipe e estudantes constitui um dos elementos mais frequentemente mencionados nos relatos dos egressos analisados neste estudo. Os depoimentos evidenciam que o atendimento humanizado, a disponibilidade para solucionar dúvidas e o acompanhamento constante proporcionaram maior segurança aos estudantes durante a realização dos cursos. Tais aspectos demonstram que o sucesso da Educação a Distância depende não apenas da qualidade do projeto pedagógico das universidades, mas também da existência de polos capazes de construir vínculos institucionais sólidos com sua comunidade acadêmica.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade de adaptação do Polo às transformações ocorridas ao longo dos anos. Durante quase duas décadas de funcionamento,

o Sistema UAB passou por mudanças tecnológicas, atualizações nos ambientes virtuais de aprendizagem, alterações na oferta de cursos e diferentes contextos administrativos. Apesar dessas transformações, o Polo UAB Araras manteve a continuidade de suas atividades, preservando o compromisso com a qualidade da formação oferecida e adaptando sua infraestrutura e seus processos às novas demandas da Educação a Distância. Essa permanência evidencia a solidez da parceria construída entre CAPES, universidades públicas e administração municipal. A experiência local confirma que as tecnologias, isoladamente, não garantem a qualidade dos processos educacionais. Moran (2013) destaca que a inovação educacional depende da integração entre recursos tecnológicos, metodologias, interação e mediação humana. No Polo UAB Araras, essa integração concretiza-se por meio da infraestrutura disponível e do acompanhamento realizado pela equipe local.

Sob a perspectiva do desenvolvimento territorial, a gestão articulada produziu resultados que extrapolam os limites do próprio Polo. A presença permanente da Universidade Aberta do Brasil em Araras favoreceu a qualificação de professores da educação básica, servidores públicos, profissionais da saúde, gestores, artistas, tecnólogos e trabalhadores de diferentes áreas, fortalecendo o capital humano disponível no município e em cidades vizinhas. Ao permitir que esses profissionais realizassem sua formação sem necessidade de deslocamento para grandes centros urbanos, a política pública contribuiu para manter talentos na região, ampliar oportunidades de desenvolvimento profissional e fortalecer as instituições locais.

Mais do que disponibilizar cursos, o Polo tornou-se um espaço permanente de circulação do conhecimento, aproximando universidades públicas da realidade regional e criando condições para que o conhecimento científico produzido nas Instituições Públicas de Ensino Superior contribuísse diretamente para o aperfeiçoamento das práticas profissionais desenvolvidas no território.

Ao analisar a experiência do Polo UAB Araras, observa-se que a gestão articulada constitui muito mais do que um modelo administrativo. Trata-se de um processo de construção coletiva, sustentado pela cooperação entre diferentes instituições públicas e pelo compromisso permanente com a democratização do ensino superior. Essa articulação explica, em grande medida, a continuidade da política pública no município e sua capacidade de produzir impactos duradouros sobre a formação de pessoas, o fortalecimento das instituições e o desenvolvimento regional.

5. Impactos da atuação do polo uab araras na democratização do ensino superior e no desenvolvimento territorial

A consolidação do Polo UAB Araras ao longo de quase duas décadas permite compreender que a contribuição da Universidade Aberta do Brasil ultrapassa a ampliação do número de vagas ofertadas no ensino superior público. Embora indicadores quantitativos sejam importantes para dimensionar a abrangência da política pública, eles não traduzem,

por si sós, os efeitos produzidos sobre as pessoas, as instituições e os territórios onde os polos estão inseridos. A experiência de Araras demonstra que a democratização do ensino superior se materializa por meio de transformações profissionais, fortalecimento institucional e ampliação das oportunidades de desenvolvimento regional. A democratização educacional não se limita à abertura formal de vagas. Ela envolve a criação de condições para acesso, permanência e conclusão, especialmente para estudantes que conciliam formação, trabalho e responsabilidades familiares. Nesse sentido, a flexibilidade proporcionada pela Educação a Distância pode contribuir para alcançar públicos que encontram dificuldades para frequentar cursos presenciais regulares, desde que existam suporte institucional e acompanhamento adequado (Belloni, 2015).

Desde o início de suas atividades, em 2008, o Polo UAB Araras atendeu aproximadamente 2.600 estudantes, distribuídos entre cursos de graduação e pós-graduação lato sensu ofertados por diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior. Mais do que representar um número expressivo de matrículas, esse resultado evidencia a continuidade de uma política pública capaz de manter, durante quase vinte anos, oportunidades permanentes de formação acadêmica para a população do município e da região.

A diversidade da oferta formativa constitui outro aspecto relevante. Ao longo de sua trajetória, o Polo recebeu cursos nas áreas de Educação, Gestão Pública, Gestão Escolar, Saúde, Artes, Ciência e Tecnologia, Produção Sucroalcooleira, Engenharia de Segurança do Trabalho, Ensino de Ciências, entre outras. Essa pluralidade permitiu atender diferentes demandas profissionais e acompanhar as necessidades de qualificação da sociedade regional, reafirmando um dos princípios que orientam a Universidade Aberta do Brasil: aproximar a formação universitária das realidades e vocações dos territórios.

Entretanto, talvez o impacto mais significativo da atuação do Polo esteja relacionado à eliminação das barreiras geográficas que, historicamente, limitaram o acesso ao ensino superior público. Antes da implantação da Universidade Aberta do Brasil em Araras, muitos profissionais precisavam deslocar-se diariamente para municípios distantes ou abandonar temporariamente suas atividades para cursar uma graduação ou especialização em universidades públicas. Com a criação do Polo, tornou-se possível conciliar trabalho, família e estudos, permitindo que a formação acadêmica ocorresse sem ruptura dos vínculos profissionais e sociais.

Essa característica assume especial relevância sob a perspectiva do desenvolvimento territorial. O território não corresponde apenas a uma delimitação geográfica, mas ao espaço vivido, apropriado e transformado pelas relações sociais, econômicas e institucionais nele estabelecidas (Santos, 2006). Desse modo, a formação de profissionais que permanecem atuando no próprio município fortalece as capacidades locais e possibilita que o conhecimento adquirido repercuta diretamente nas instituições e nos serviços oferecidos à comunidade. A educação atua, assim, na ampliação do repertório cultural e profissional dos indivíduos e pode contribuir para modificar suas possibilidades

de inserção e participação social. Sob essa perspectiva, o acesso à formação superior amplia o capital cultural institucionalizado dos estudantes, especialmente pela obtenção de títulos acadêmicos socialmente reconhecidos (Bourdieu, 1998).

No caso de Araras, essa dinâmica pode ser observada na significativa participação de professores da educação básica, gestores públicos e servidores municipais entre os estudantes atendidos pelo Polo. A formação continuada desses profissionais repercute diretamente na qualidade das políticas públicas implementadas no território, fortalecendo áreas estratégicas como educação, administração pública, saúde e gestão educacional.

Os relatos dos egressos analisados neste estudo reforçam essa percepção. Embora cada trajetória possua características próprias, observa-se notável convergência quanto ao significado da Universidade Aberta do Brasil para o desenvolvimento profissional dos estudantes. Em diferentes cursos e universidades, os depoimentos evidenciam três aspectos recorrentes: a possibilidade de acesso à educação superior pública de qualidade, a excelência acadêmica das Instituições Públicas de Ensino Superior participantes e a importância do apoio oferecido pela equipe do Polo durante todo o percurso formativo.

Os relatos também revelam que a Universidade Aberta do Brasil ampliou horizontes profissionais anteriormente inacessíveis para muitos estudantes. Alguns egressos destacam a realização de um antigo projeto de cursar uma universidade pública; outros ressaltam a contribuição da formação para progressão funcional, aprovação em concursos ou aperfeiçoamento das atividades profissionais. Em comum, todos evidenciam que o acesso proporcionado pela UAB produziu efeitos que ultrapassam a obtenção de um diploma, refletindo-se em novas oportunidades de atuação e no fortalecimento da identidade profissional.

Outro aspecto frequentemente mencionado pelos egressos refere-se ao ambiente construído no Polo UAB Araras. Ao contrário da percepção, ainda presente em parte da sociedade, de que a Educação a Distância se desenvolve de maneira isolada, os depoimentos destacam a importância da convivência acadêmica, do acolhimento oferecido pela equipe local e da interação estabelecida entre estudantes, tutores e universidades. Essa percepção reforça a compreensão de que os polos presenciais desempenham papel decisivo na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes, funcionando como espaços de pertencimento e apoio institucional.

Além dos impactos individuais, a experiência do Polo UAB Araras evidencia importantes contribuições para o fortalecimento das instituições locais. A formação continuada de professores repercute diretamente na melhoria da educação básica; a qualificação de gestores públicos favorece o aperfeiçoamento das práticas administrativas; a capacitação de profissionais da saúde contribui para a qualidade dos serviços prestados à população; e a oferta de cursos alinhados às características econômicas da região fortalece setores produtivos estratégicos.

Esses resultados permitem compreender que a Universidade Aberta do Brasil atua como política pública de desenvolvimento territorial não apenas por ampliar oportunidades educacionais, mas por fortalecer o capital humano disponível nos municípios. Ao investir na formação de pessoas que permanecem atuando em suas comunidades, a UAB contribui para a construção de territórios mais preparados para enfrentar desafios sociais, econômicos e tecnológicos.

Outro elemento que merece destaque é a capacidade do Polo de estabelecer vínculos com municípios vizinhos. Embora sediado em Araras, o Polo recebeu estudantes provenientes de diferentes localidades da região, ampliando seu alcance para além dos limites administrativos do município. Essa característica reforça o papel regional desempenhado pelos polos da Universidade Aberta do Brasil e demonstra que seus benefícios se irradiam por uma área de influência significativamente mais ampla do que aquela definida por sua localização geográfica.

Ao observar conjuntamente os indicadores institucionais, a diversidade dos cursos ofertados e os relatos dos egressos, torna-se evidente que a contribuição do Polo UAB Araras ultrapassa os resultados tradicionalmente utilizados para avaliação da educação superior. Sua trajetória demonstra que políticas públicas de democratização do ensino superior produzem efeitos duradouros quando conseguem articular acesso, permanência, qualidade acadêmica e compromisso com as necessidades do território.

Sob essa perspectiva, a experiência de Araras confirma um dos princípios fundamentais que orientaram a criação da Universidade Aberta do Brasil: levar universidades públicas ao encontro da população, reduzindo desigualdades regionais e promovendo desenvolvimento por meio da educação. O Polo demonstra que essa estratégia não apenas ampliou o acesso ao ensino superior, mas também fortaleceu instituições, qualificou profissionais e contribuiu para consolidar uma cultura permanente de valorização da educação pública no município e em sua região de influência.

A experiência do Polo UAB Araras aproxima-se, portanto, dos objetivos estabelecidos para o Sistema UAB: ampliar e interiorizar a educação superior pública, reduzir desigualdades territoriais e contribuir para o desenvolvimento institucional dos municípios atendidos (Brasil, 2006).

6. Considerações finais

A trajetória do Polo UAB Araras evidencia que a Universidade Aberta do Brasil se consolidou como uma política pública capaz de promover transformações que ultrapassam os limites da educação superior. Ao longo de quase duas décadas de funcionamento, a presença da UAB no município permitiu ampliar oportunidades de formação acadêmica, fortalecer a qualificação profissional de milhares de estudantes e estabelecer uma rede permanente de cooperação entre universidades públicas, poder público municipal e comunidade.

A experiência analisada demonstra que a efetividade da Universidade Aberta do Brasil não decorre exclusivamente da utilização da Educação a Distância como modalidade de ensino. Seu diferencial encontra-se na construção de um modelo de gestão baseado na cooperação institucional, no qual CAPES, Instituições Públicas de Ensino Superior e municípios compartilham responsabilidades para assegurar a oferta de educação superior pública de qualidade em regiões historicamente afastadas dos grandes centros universitários. O modelo colaborativo estabelecido para o Sistema UAB demonstra que a expansão da educação superior pública depende da atuação articulada entre diferentes níveis de governo e instituições acadêmicas. Essa configuração encontra fundamento no Decreto nº 5.800/2006, que vinculou a oferta dos cursos à cooperação entre Instituições Públicas de Ensino Superior e polos de apoio presencial mantidos pelos entes federativos (Brasil, 2006).

Nesse contexto, o Polo UAB Araras consolidou-se como um importante espaço de articulação entre essas instituições. Sua história demonstra que a permanência de uma política pública depende da capacidade de adaptação às transformações sociais, tecnológicas e administrativas, sem perder de vista seus objetivos fundamentais. Ao atravessar diferentes gestões municipais, acompanhar mudanças nas tecnologias educacionais e ampliar continuamente sua rede de universidades parceiras, o Polo manteve sua missão de democratizar o acesso ao ensino superior público, reafirmando o compromisso da administração municipal com a educação como instrumento de desenvolvimento.

Os resultados apresentados ao longo deste capítulo evidenciam que a contribuição do Polo não pode ser medida apenas pelo número de estudantes atendidos ou pela diversidade dos cursos ofertados. Seu principal legado reside na formação de pessoas que permanecem atuando em seus territórios, aplicando o conhecimento adquirido na melhoria da educação, da gestão pública, da saúde, da cultura e de diversos outros setores da sociedade. Ao investir na qualificação desses profissionais, a Universidade Aberta do Brasil fortalece não apenas trajetórias individuais, mas também as capacidades institucionais dos municípios onde está presente.

Os relatos dos egressos reforçam essa compreensão ao evidenciarem que a oportunidade de cursar uma universidade pública, conciliando estudos, trabalho e vida familiar, representou uma mudança significativa em suas trajetórias profissionais e pessoais. Mais do que certificações acadêmicas, a experiência proporcionada pela UAB ampliou perspectivas, fortaleceu competências e contribuiu para a construção de novos projetos de vida. Esses testemunhos revelam que a democratização do ensino superior produz efeitos duradouros quando consegue transformar o conhecimento em oportunidades concretas de desenvolvimento humano.

Sob a perspectiva territorial, os impactos do Polo não permanecem restritos ao espaço onde suas atividades são realizadas. Como assinala Santos (2006), o território é produzido pelas ações e pelos usos que nele se desenvolvem. A formação de professores,

gestores, profissionais da saúde e trabalhadores de diferentes áreas interfere na dinâmica das instituições locais e amplia a capacidade de atuação do próprio município.

Ao celebrar os vinte anos da Universidade Aberta do Brasil, torna-se oportuno reconhecer que sua história é construída diariamente nos polos de apoio presencial distribuídos por todo o território nacional. Cada polo representa uma expressão singular de uma política pública concebida para ampliar oportunidades, aproximar universidades da sociedade e democratizar o acesso ao conhecimento. A história do Polo UAB Araras integra esse patrimônio coletivo, demonstrando que a articulação entre instituições públicas, quando sustentada por compromisso, planejamento e continuidade administrativa, produz resultados capazes de transformar realidades locais.

O percurso apresentado neste capítulo permite afirmar que o Polo UAB Araras cumpriu papel relevante na consolidação da Universidade Aberta do Brasil no interior paulista. Ao longo de sua trajetória, tornou-se um ambiente de aprendizagem, cooperação e inovação, contribuindo para que milhares de estudantes tivessem acesso à educação superior pública e gratuita sem necessidade de afastar-se de sua comunidade. Mais do que apoiar cursos oferecidos por universidades públicas, o Polo consolidou-se como espaço de construção de cidadania, fortalecimento institucional e desenvolvimento regional.

Ao integrar este e-book comemorativo dos vinte anos da Universidade Aberta do Brasil, a experiência do Polo UAB Araras reafirma que a democratização do ensino superior não se concretiza apenas pela expansão do número de vagas, mas pela criação de condições para que o conhecimento alcance pessoas, fortaleça instituições e contribua para o desenvolvimento dos territórios. É essa capacidade de transformar uma política pública nacional em oportunidades concretas para a população que explica a relevância da Universidade Aberta do Brasil ao longo de suas duas primeiras décadas e que sustenta sua importância para os desafios educacionais das próximas gerações.

Dessa forma, a trajetória de Araras materializa, em escala local, as finalidades de expansão e interiorização que orientaram a criação da Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2006), contribuindo para o reconhecimento da UAB como política pública de alcance educacional, social e territorial.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DE ARARAS. **Documentos institucionais, registros históricos e dados administrativos do Polo UAB Araras: 2008–2026**. Araras, 2026. Acervo institucional.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

6. Processos Formativos e Extensão na Universidade Aberta do Brasil: a experiência do NAF no Polo UAB CVT de Beberibe

Káren Emanuelle Barbosa Canuto[105]
Mônica Barbosa Canuto[106]
Maria Virginia Tavares Cruz [107]

1. Resumo

A extensão universitária busca aproximar a universidade da sociedade e criar oportunidades para que os estudantes relacionem conhecimentos acadêmicos a situações práticas. Nesse contexto, este estudo analisa as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF) no Polo UAB de Beberibe, no curso semipresencial de Ciências Contábeis, entre 2023 e 2026. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, com base em registros de atendimentos, participação em eventos, ações itinerantes e projetos desenvolvidos pelos estudantes. Os resultados indicam que as atividades do NAF foram ampliadas ao longo do período, passando dos atendimentos contábeis e fiscais para ações que envolveram diferentes formas de participação dos estudantes e maior aproximação com a comunidade. Essas experiências podem favorecer o contato com situações práticas da profissão, o desenvolvimento de conhecimentos e competências e a autonomia dos estudantes. Os resultados também apontam que a continuidade das atividades na modalidade semipresencial requer adaptações e estratégias de acompanhamento que considerem as condições de participação dos estudantes. Nesse percurso, a experiência do NAF pode contribuir para ampliar as possibilidades formativas e fortalecer a relação entre o Polo UAB e a comunidade.

Palavras-chave: Processos formativos; Extensão universitária; Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF).

2. Introdução

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, constitui o marco fundamental da política pública de fomento à educação a distância pública, vi-

[105] Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Mestre em Economia Rural, Especialização em Gestão de Recursos Hídricos, Ambientais e Energéticos, Bacharel em Ciências Econômicas e Tutora presencial do Polo UAB CVT de Beberibe.

[106] Doutoranda em Políticas Públicas, Mestra em Educação, Especialista em Gestão e Avaliação de Educação Pública, Professora e Coordenadora Pedagógica e Tutora a distância no Polo UAB de Cascavel.

[107] Doutora em Enfermagem, Mestra em Educação, Professora, Coordenadora do Polo UAB CVT de Beberibe e Presidenta do Fórum Nacional de Coordenadora UAB Polos.

sando à formação docente em localidades desassistidas (Mendonça *et al*., 2020). Desde então, a Educação a Distância (EaD) consolidou-se como uma importante estratégia de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, evidenciada pelo crescimento expressivo do número de instituições, cursos, ingressantes, matrículas e concluintes.

Contudo, o crescimento vultoso da modalidade nos últimos anos exige que a expansão quantitativa seja acompanhada por um redimensionamento qualitativo dos modelos pedagógicos e dos processos de adaptação discente (Ferreira; Ramos; Veloso, 2024); (Mendonça *et al*., 2020). Então, quando se busca analisar a qualidade da formação no ensino superior implica considerar diferentes dimensões que irão constituir a experiencia universitária, podendo variar entre as instituições, uma vez que essa qualidade não apresenta um conceito universal consensual (Aithal; Maiya, 2023; Armour, 2000; Dicker *et al*., 2019).

Nesse contexto, na Universidade Estadual do Ceará (Uece), as ações que envolvem a elaboração e implantação de políticas institucionais associam os eixos ensino, pesquisa e extensão de forma articulada e integrada (Uece, s.d.). Entre esses eixos, a extensão assume papel relevante na formação acadêmica, ao ampliar a relação da Universidade com a sociedade e aproximar os processos formativos das demandas sociais (Ferreira; Popik; Paes, 2021).

Essa aproximação contribui para a garantia de direitos e transformação social (Alves; Dos Santos; Do Nascimento, 2025), além de desenvolver competências profissionais, éticas e cidadãs que transcendem o domínio meramente técnico (Alves; Dos Santos; Do Nascimento, 2025; Fernandes; Ricardo, 2026; Ferreira; Popik; Paes, 2021).

Essa perspectiva também se estende à Educação a Distância, uma vez que a formação nessa modalidade não deve se limitar à oferta de atividades de ensino, mas deve contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para contribuir com uma formação acadêmica que ultrapasse a transmissão de conteúdos e possibilite uma aproximação maior com a Universidade (Machado; Arruda, 2022).

Na EaD, essa articulação apresenta desafios próprios relacionados à organização pedagógica e institucional da modalidade, que envolve diferentes sujeitos, espaços e processos formativos (Machado; Arruda, 2022; Manara; Lima, 2014).

As atividades de extensão assumem particular relevância nesse contexto por estabelecerem uma relação mais próxima entre a universidade e a sociedade, aproximando os estudantes das realidades sociais em que estão inseridos e criando oportunidades para a aplicação dos conhecimentos acadêmicos em situações concreta (De Sá; Monici; Conceição, 2022; Meinhardt; Casagrande, 2024; Santos; Rocha; Passaglio, 2016).

Sob essa perspectiva, foi desenvolvido o Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF), um programa de cidadania fiscal da Receita Federal do Brasil (RFB) desenvolvido em cooperação com instituições de ensino superior, no qual os estudantes dos cursos de ciências contábeis, sob orientação e supervisão, prestam assistência contábil e fiscal gratuita, de

forma presencial ou remota, a pessoas físicas de baixa renda, Microempreendedores Individuais (MEI), Organizações da Sociedade Civil (OSC) e pequenos proprietários rurais (Brasil, 2022a).

Inserido no contexto da Educação a Distância, o Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF) assume características próprias ao articular formação acadêmica, vivência prática dos conhecimentos contábeis e atendimento às demandas da comunidade, considerando as condições de participação dos estudantes nas atividades de extensão.

Essa realidade está presente no curso de Ciências Contábeis, na modalidade semipresencial, ofertado pela UECE nos polos UAB de Beberibe, Brejo Santo, Crateús, Iguatu e Itapipoca, cuja implantação teve início no semestre 2020.2, sendo este o primeiro curso da área ofertado por uma universidade pública no estado do Ceará.

Entre esses polos, destaca-se o Polo UAB CVT de Beberibe, onde o NAF permanece em funcionamento, acompanhando a turma de Ciências Contábeis que ingressou em 2023.2 e desenvolvendo, além dos atendimentos relacionados às áreas contábil e fiscal, projetos e outras ações de caráter formativo e extensionista.

Assim, a continuidade das atividades desenvolvidas pelo NAF no Polo UAB CVT de Beberibe permite analisar como uma ação de extensão pode ser organizada em um curso de Ciências Contábeis na modalidade semipresencial, considerando as condições de participação dos estudantes, a articulação entre formação acadêmica e prática profissional e a relação com a comunidade.

Essa realidade traz à seguinte questão: como as atividades do NAF são organizadas no curso de Ciências Contábeis na modalidade semipresencial do Polo UAB CVT de Beberibe e quais contribuições oferecem aos processos formativos dos estudantes? A partir dessa questão, o estudo tem como objetivo analisar a organização e o desenvolvimento das atividades do NAF do Polo UAB CVT de Beberibe e suas contribuições para os processos formativos dos estudantes do curso de Ciências Contábeis na modalidade semipresencial.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender as possibilidades de desenvolvimento da extensão universitária no contexto da formação em Ciências Contábeis na modalidade semipresencial, especialmente diante dos desafios relacionados à participação e ao envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas nos polos.

O Polo UAB CVT de Beberibe, assim como os demais polos que ofertam cursos nessa modalidade, enfrenta o desafio de promover a participação dos estudantes em experiências que ultrapassem as atividades acadêmicas regulares e contribuam para a articulação entre conhecimentos teóricos e situações práticas.

Nesse sentido, a permanência do NAF e a diversidade de ações desenvolvidas no polo possibilitam analisar suas contribuições para os processos formativos dos estudantes, considerando o desenvolvimento de conhecimentos, competências e experiências relacionadas à atuação profissional e à interação com a comunidade.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o fortalecimento da extensão como dimensão dos processos formativos e para o aprimoramento de práticas extensionistas que favoreçam a participação e a formação dos estudantes em cursos de graduação na modalidade semipresencial.

3. Metodologia

O trabalho foi realizado a partir de um recorte do Polo UAB CVT de Beberibe, um dos cinco polos que, em 2020.2, receberam pela primeira vez o curso de Ciências Contábeis na modalidade semipresencial ofertado por uma universidade pública no estado do Ceará. Entre esses cinco polos, Beberibe integra o grupo de três que deram continuidade às atividades do NAF, mantendo ações de atendimento à comunidade e desenvolvendo outras atividades de caráter formativo e extensionista ao longo dos anos subsequentes.

O Polo UAB CVT de Beberibe iniciou suas atividades em 2006, ainda no âmbito do projeto-piloto do Sistema UAB, com a oferta da primeira turma do curso de Bacharelado em Administração, sendo institucionalizado em 2008, o que consolidou sua atuação na oferta de educação superior pública no território.

Dados do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) indicam que, ao longo de sua trajetória, o Polo esteve vinculado a oito Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), das quais cinco possuem ofertas ativas, distribuídas em 18 cursos. O sistema registra, ainda, 97 turmas, sendo 23 ativas, e um total de 3.142 pessoas vinculadas ao Polo ao longo de sua trajetória, das quais 534 estudantes encontram-se atualmente ativos, sendo 30 destes na turma de ciências contábeis 2023.2 (Brasil, 2026).

A análise foi delimitada às atividades desenvolvidas por duas turmas do curso de Ciências Contábeis, na modalidade semipresencial, ofertado pela UECE no Polo UAB CVT de Beberibe, correspondentes às turmas com ingresso em 2022.2 e 2023.2, cujos estudantes participaram voluntariamente das atividades do NAF no período compreendido entre 2023 e julho de 2026. Os dados foram obtidos a partir dos registros elaborados pelos próprios estudantes durante sua participação no Núcleo, nos quais foram documentados os atendimentos realizados e as demais atividades desenvolvidas no âmbito do NAF.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender como as atividades de extensão são desenvolvidas no contexto de um curso de Ciências Contábeis na modalidade semipresencial e suas relações com os processos formativos dos estudantes. Em relação aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva.

O caráter exploratório decorre da necessidade de ampliar a compreensão sobre uma experiência de extensão desenvolvida de forma continuada em um curso semipresencial, considerando suas características, formas de organização, possibilidades de participação dos estudantes e suas relações com os processos formativos.

O caráter descritivo, por sua vez, está relacionado à identificação e sistematização das atividades realizadas pelo NAF, dos serviços prestados e das diferentes ações desenvolvidas ao longo do período analisado, buscando evidenciar como essas experiências se inserem no processo de formação dos estudantes.

Para o tratamento das informações, os registros dos estudantes foram organizados de acordo com as atividades desenvolvidas, considerando os atendimentos realizados, os tipos de serviços prestados e as demais ações de caráter formativo e extensionista. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos registros, permitindo identificar o quantitativo e a diversidade das atividades desenvolvidas pelas duas turmas no período analisado. Esses dados foram sistematizados em quadro, de modo a possibilitar a visualização das ações realizadas e de sua distribuição ao longo do período.

Em seguida, a análise considera as características das atividades desenvolvidas e sua relação com os processos formativos dos estudantes, buscando identificar de que maneira a participação no NAF possibilita a articulação entre os conhecimentos construídos no curso e situações práticas relacionadas à atuação profissional, bem como o desenvolvimento de competências e a aproximação com as demandas da comunidade.

Dessa forma, a análise não se restringe à quantificação dos atendimentos, mas busca compreender o desenvolvimento das ações do NAF enquanto experiência extensionista inserida na formação em Ciências Contábeis na modalidade semipresencial.

4. Resultados e discussão

4.1. Organização e estrutura de atendimento do NAF no Polo UAB de Beberibe

A implementação do Núcleo no Polo UAB de Beberibe ocorreu a partir da necessidade de proporcionar aos estudantes do curso de Ciências Contábeis uma experiência prática relacionada à sua formação, especialmente no contexto do Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular em que os estudantes devem desenvolver atividades vinculadas à área de formação.

Nesse sentido, a criação do NAF possibilitou que os estudantes tivessem contato com situações concretas da prática contábil e fiscal, aproximando os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso das demandas apresentadas pela comunidade.

No início das atividades, os estudantes receberam orientações diretamente do coordenador do curso de Ciências Contábeis à época, juntamente com a tutoria presencial do Polo UAB CVT de Beberibe, acerca da organização e do desenvolvimento das ações do Núcleo. Esse momento inicial teve como finalidade apresentar aos estudantes o funcionamento do NAF e orientar sobre os serviços que poderiam ser realizados, bem como sobre os procedimentos necessários para a realização dos atendimentos de forma voluntária, sob acompanhamento e orientação.

De acordo com a Receita Federal do Brasil, as instituições de ensino podem definir formatos especializados de atuação dos NAFs, conforme características e demandas de cada contexto, contemplando, entre outras possibilidades, a assistência a pessoas físicas de baixa renda, pequenos proprietários rurais, pessoas jurídicas enquadradas como Microempreendedor Individual (MEI) ou organizações da sociedade civil, além de serviços relacionados ao comércio exterior e à assistência integrada entre os diferentes fiscos (Brasil, 2022b). No Polo UAB de Beberibe, os serviços do NAF foram organizados em três grandes blocos, a partir da classificação apresentada pela Receita Federal do Brasil, contemplando serviços voltados ao cidadão, às pequenas empresas e aos pequenos negócios, bem como o apoio para acesso remoto aos serviços da Receita Federal por meio da senha GOV.BR e o agendamento de atendimento na Receita Federal, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Serviços desenvolvidos pelo NAF do Polo UAB de Beberibe

Bloco de atuação	Serviços desenvolvidos
Serviços ao Cidadão	Cadastro CPF; Cadastro Nacional de Obras (CNO); Declaração de Imposto de renda; Isenção do imposto de renda para portadores de moléstias graves; Malha e restituição do imposto de renda; Destinação do imposto de renda para fundos de direitos; Apoio em serviços do e-Social Doméstico; Certidão negativa; Consulta de dívidas e pendências fiscais; Geração de documentos para pagamento de impostos; Parcelamentos de dívidas tributárias; Orientações sobre acordos de transação tributária; Auxílios sobre bagagens em viagens ao exterior e encomendas internacionais; Isenção do IPI e IOF para taxistas, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com deficiência (PcD).
Serviços aos pequenos produtores rurais	Cadastro Nacional de Imóveis Rurais (CNIR); Serviços relativos ao ITR; Certidão negativa; Consulta de dívidas e pendências fiscais; Geração de documentos para pagamento de impostos; Parcelamentos de dívidas tributárias.
Serviços às pequenas empresas e aos pequenos negócios	Cadastro de Atividades Econômicas das Pessoas Físicas (CAEPF); Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ); Obrigações fiscais do Microempreendedor Individual (MEI); Apoio em serviços de comércio exterior para MEI; Certidão negativa; Consulta de dívidas e pendências fiscais; Geração de documentos para pagamento de impostos; Parcelamentos de dívidas tributárias.

Fonte: Receita Federal (2022b)

A diversidade de serviços apresentada no Quadro 1 exige que os estudantes estejam preparados para o desenvolvimento das atividades, sendo disponibilizada aos integrantes do NAF uma plataforma de cursos para a realização de treinamentos relacionados aos serviços que poderiam ser executados.

Além disso, os estudantes foram orientados pela tutoria presencial a desenvolver um documento digital, organizado como um manual de práticas, com o passo da realização de cada serviço, considerando a possibilidade de atendimentos presenciais e remotos,

sendo o material compartilhado entre os integrantes do Núcleo e posteriormente disponibilizado às novas turmas.

Durante os atendimentos, também são orientados a não concluir imediatamente os serviços diante de dúvidas ou situações que exijam maior análise, dispondo de até 24 horas para buscar orientação e retornar ao usuário. Todos os atendimentos são registrados em uma planilha, contendo informações como a data de início e de finalização do atendimento, o serviço realizado e o estudante responsável pelo atendimento, o que possibilitou acompanhar o fluxo das demandas, a diversidade dos serviços, o tempo de retorno aos usuários e a participação dos estudantes nas atividades do NAF.

Além do registro interno dos atendimentos, as atividades do NAF também são registradas no sistema da Receita Federal, geralmente até o segundo dia do mês subsequente, contemplando as assistências prestadas e as demais ações desenvolvidas pelos estudantes junto à comunidade. Esse procedimento permite acompanhar não apenas os atendimentos realizados, mas também diversificar as atividades desenvolvidas pelo grupo, incentivando a participação em diferentes ações de caráter extensionista.

Em relação aos atendimentos registrados, a primeira turma do NAF realizou 178 atendimentos, enquanto, em 2024, foram registrados 56, período de transição para a turma ingressante em 2023.2, cuja integração buscou assegurar a continuidade das atividades e a transmissão das experiências acumuladas.

Em 2025, foram realizados 176 atendimentos e, até agosto de 2026, 61. A redução observada em 2026 relaciona-se ao estágio avançado da turma, que se encontra em fase de conclusão do curso e preparação para o TCC, indicando que a continuidade do fluxo de atendimentos depende da entrada de novos estudantes no Núcleo, especialmente a partir de 2027.1.

A organização da carga horária do estágio contempla atividades presenciais e remotas, de modo que os estudantes devam cumprir parte da carga horária presencialmente e parte de forma remota. Para aqueles que apresentam maior dificuldade de deslocamento até o Polo e, consequentemente, de cumprimento da carga horária presencial, são desenvolvidas estratégias de complementação da carga horária por meio de outras atividades vinculadas ao NAF, como participação em eventos acadêmicos, atividades de pesquisa e elaboração de projetos.

É preciso considerar, ainda, os desafios próprios da modalidade semipresencial, especialmente aqueles relacionados a distância entre os estudantes do Polo UAB de Beberibe e o espaço físico da universidade, que pode limitar o contato direto com os professores formadores. Nesse contexto, a tutoria presencial estabelece contato com os professores formadores e, quando há disponibilidade e interesse, estes são inseridos no grupo do NAF, possibilitando a colaboração virtual para o esclarecimento de dúvidas e oferecendo maior segurança e sentimento de pertencimento aos estudantes. Essa dinâmica evidencia que os processos formativos na modalidade semipresencial não se

desenvolvem de forma linear, exigindo adaptações e estratégias de mediação que possibilitem superar as dificuldades encontradas e favorecer a continuidade da formação.

4.2. Contribuições do NAF aos processos formativos e à relação universidade - comunidade

As atividades desenvolvidas pelo NAF destacam que os processos formativos não se restringem a uma única forma de participação, mas podem se ampliar à medida que os estudantes adquirem maior segurança e autonomia. Inicialmente concentradas nos atendimentos contábeis e fiscais, as atividades foram gradualmente ampliadas para a participação em eventos acadêmicos e no desenvolvimento de projetos, criando novas oportunidades para que os estudantes apresentassem o NAF, compartilhassem suas experiências e divulgassem à comunidade a importância dos serviços oferecidos, conforme apresentado na Figura 1, o NAF participando do primeiro evento, onde eles apresentaram o NAF e suas funções.

Figura 1 - NAF polo UAB de Beberibe na Feira do conhecimento (2023)



Fonte: NAF polo UAB CVT de Beberibe

Essa ampliação das experiências extensionistas favorece a aproximação entre conhecimento acadêmico e realidade social e contribui para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

A partir dessa experiência, outras estratégias foram desenvolvidas com o objetivo de ampliar a atuação do NAF e aproximar os serviços da comunidade, entre elas a realização de atendimentos itinerantes, nos quais os estudantes se deslocavam para locais de maior circulação no município, buscando ampliar o conhecimento da população sobre a oferta gratuita dos serviços. Uma dessas ações foi realizada em parceria com um

supermercado de grande porte do município, possibilitando o atendimento à comunidade fora das dependências do Polo, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Mutirão de atendimento (2025)



Fonte: NAF polo UAB CVT de Beberibe

A iniciativa foi reconhecida pela Receita Federal do Brasil, por meio de reconhecimento regional concedido pela Delegacia da Receita Federal do Brasil na 3ª Região Fiscal, em razão da realização de ações itinerantes com atendimento fora da sede das instituições de ensino, com o prêmio Reconhecimento Regional NAF 2025 conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Premiação Reconhecimento Regional NAF 2025



Fonte: NAF polo UAB de Beberibe

Esse momento constituiu um espaço de troca de vivências entre estudantes, tutores e demais participantes, possibilitando o compartilhamento de estratégias, dificuldades encontradas e práticas que têm contribuído para o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, a participação do NAF do Polo UAB CVT de Beberibe nesse espaço também amplia as experiências formativas dos estudantes e dos tutores, ao favorecer o contato com diferentes formas de organização e atuação dos Núcleos.

No início de 2026, o NAF iniciou um novo projeto, denominado Mulheres que empreendem – Polo UAB CVT de Beberibe, com a proposta de estimular o empreendedorismo feminino e ampliar as ações de aproximação com a comunidade. Inicialmente destinado às alunas do Polo, o projeto ampliou seu alcance e passou a receber mulheres empreendedoras do município interessadas em participar da iniciativa.

As atividades são realizadas por meio de uma feira mensal no Polo, que disponibiliza um espaço para exposição e comercialização dos produtos, estimulando a participação da comunidade do entorno e contribuindo para a circulação e o fortalecimento do comércio local, conforme apresentado na Figura 4. Atualmente, o projeto conta com 24 mulheres, que desenvolvem atividades em diferentes segmentos, como vestuário, alimentação, artesanato, plantas ornamentais e produtos relacionados à saúde e à beleza.

Figura 4 – Feira do Projeto Mulheres que empreendem – Polo UAB CVT de Beberibe (2026)



Fonte: NAF polo UAB de Beberibe

Além da comercialização, a iniciativa favorece a criação de uma rede entre as empreendedoras, possibilitando a troca de experiências, a divulgação dos produtos e o estabelecimento de novas relações de parceria.

As experiências desenvolvidas pelo NAF polo UAB CVT de Beberibe mostram que os processos formativos na modalidade semipresencial são construídos de forma gradual e não se estabelecem de maneira imediata ou linear, exigindo estratégias de acompanhamento, adaptação e ampliação das oportunidades de participação.

À medida que os estudantes adquirem maior segurança e autonomia, novas possibilidades de atuação podem ser incorporadas, permitindo que a experiência ultrapasse os atendimentos e alcance ações de divulgação, projetos e atividades junto à comunidade. Nesse percurso, o NAF constitui um espaço de aprendizagem contínua, no qual as experiências vivenciadas pelos estudantes contribuem tanto para sua formação profissional quanto para o fortalecimento da relação entre universidade/polo e o território.

Considerações finais

Os processos formativos desenvolvidos no NAF mostram-se construídos de forma gradual, a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes e da diversificação das estratégias de participação. A articulação entre atendimentos, eventos, ações itinerantes e projetos possibilitou diferentes formas de envolvimento dos estudantes e de aproximação com a comunidade, reforçando o papel da extensão na formação na modalidade semipresencial

Ao mesmo tempo, essa experiência evidencia a necessidade de criar condições que aproximem a universidade do território, fortalecendo a relação entre universidade, aluno, polo e comunidade. Tal articulação é fundamental para superar os desafios da modalidade semipresencial, garantindo que o acompanhamento por parte dos professores formadores e da equipe do curso e polo resulte em uma formação acadêmica que ultrapasse a transmissão de conteúdos e possibilite uma efetiva transformação social no território.

Nesse sentido, é importante que as IPES e o Sistema UAB desenvolvam estratégias que favoreçam maior interação entre coordenadores, professores, tutores e estudantes, ampliando o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades formativas e extensionistas.

A diversidade de estratégias pode, assim, ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e fortalecer a relação entre universidade e comunidade, especialmente por meio de iniciativas como o NAF, que articulam formação, prática profissional e promoção da cidadania.

Referências

AITHAL, P. S.; MAIYA, Adithya Kumar. Exploring Quality in Higher Education: An Introduction and Theoretical Framework. **International Journal of Philosophy and**

Languages (IJPL), v. 2, n. 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.47992/IJPL.2583.9934.0021. Acesso em: 13 ago. 2026.

ALVES, Vilma Aparecida Frois Lima; DOS SANTOS, Laura de Araújo; DO NASCIMENTO, Rebeca Bispo. Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF) como projeto de extensão: um estudo sobre as habilidades e Competências adquiridas conforme a percepção de discentes. **Revista Liceu On-Line**, v. 15, n. 2, 2025. Disponível em: https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/1971. Acesso: 29 jul. 2026.

ARMOUR, Richard T. **The Quality of the Student Experience of Higher Education**: an investigation in Hong Kong. Tese (Doutorado) – Goldsmiths, University of London, London, 2000. Disponível em: https://research.gold.ac.uk/id/eprint/28719/. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Receita Federal. **O que é o NAF**. 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/cidadania-fiscal/naf/o-que-e/naf. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Receita Federal. **Serviços**. 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/cidadania-fiscal/naf/servicos. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **SISUAB**: Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2026. Disponível em: https://sisuab2.capes.gov.br. Acesso em: 30 jul. 2026.

DE SÁ, Maria Aparecida Munin; MONICI, Sandra Cristina Borges; CONCEIÇÃO, Márcio Magera. A importância do projeto de extensão e o impacto que ele tem no processo formativo dos estudantes universitários. **REVISTA CIENTÍFICA ACERTTE,** ISSN 2763-8928, v. 2, n. 3, p. e2365–e2365, 2022. Disponível em: https://acertte.org/acertte/article/view/65. Acesso em: 29 jul. 2026.

DICKER, R. *et al.* What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. **Studies in Higher Education**, v. 44, n. 8, p. 1425–1441, 3 ago. 2019. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1222525. Acesso em: 13 ago. 2026.

FERNANDES, Allysson Barbosa; RICARDO, Patrícia Ponsiano. A dimensão formativa do NAF (núcleo de apoio contábil e fiscal) na formação empreendedora de estudantes: aprendizagens construídas na universidade. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 29, p. 1–17, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-dimensao-formativa-do-naf-nucleo-de-apoio-contabil-e-fiscal-na-formacao-empreendedora-de-estudantes-aprendizagens-construidas-na-universidade. Acesso em: 29 jul. 2026.

FERREIRA, Marcello; RAMOS, Wilsa Maria; VELOSO, braian garrito. Qualidade na ead na perspectiva ecossistêmica. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e284729, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zK8MJTVJV4zBRJ34TnXnDXM/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 29 jul. 2026.

FERREIRA, Roberta Quirino; POPIK, Fabiane; PAES, Amanda Pimentel. Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF): um estudo dos serviços e práticas desenvolvidas no Brasil. *In*: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 21., 2021, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FIPECAFI, 2021. Disponível em: https://congressousp.fipecafi.org/anais/21UspInternational/ArtigosDownload/3464.pdf. Acesso em: 29 jul. 2026.

MACHADO, Marcela Rosa de Lima; ARRUDA, Eucídio Pimenta. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua relação com a institucionalização da EaD nas universidades federais brasileiras. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 196–198, 2023. Horizonte, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/42122. Acesso em: 13 ago. 2026.

MANARA, Alecia Saldanha; LIMA, Bento Alvenir Dornelles de. A mediação das práticas educativas através da tecnologia na educação a distância. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 2, n. 3, p. 94–102, 6 nov. 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/3386/2107. Acesso em: 13 ago. 2026.

MEINHARDT, Moana; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Curricularização da extensão: a interação dialógica entre universidade e sociedade e seus impactos na formação dos estudantes de graduação. **Interfaces da educação**, v. 15, n. 43, p. 414–433, 18 dez. 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8783. Acesso em: 13 ago. 2026.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique; CASSUNDÉ, Fernanda Rocha. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, p. 156–177, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801899. Acesso em: 29 jul. 2026.

SANTOS, João Henrique De Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23–28, 28 maio 2016. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087. Acesso em: 13 ago. 2026.

UECE. **Missão, Visão e Valores da UECE**. Universidade estadual do Ceará, s.d. Disponível em: https://www.uece.br/institucional/missao-visao-e-valores-da-uece/. Acesso em: 13 ago. 2026.

7. Um estudo de demanda do Fórum Estadual dos polos UAB de Pernambuco

José Wantuir Queiroz de Almeida[108]
Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho[109]
Vera Lúcia da Silva Soares[110]

Resumo

Com a necessidade de elaborar um Estudo de Demanda qualificado, este artigo tem como objetivo apresentar dois momentos utilizados na elaboração de um estudo de demanda realizado pelos Coordenadores de Polos EaD UAB, mediados pelo Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco, no segundo semestre de 2021. O estudo teve como foco atender às metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº 13.005/2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, além das orientações da Diretoria de Educação a Distância/CAPES nos processos de articulação entre Instituições Públicas de Ensino Superior e os Polos EaD UAB para novas ofertas de cursos de graduação e pós-graduação no Sistema UAB. Os momentos abordados sintetizam a delimitação da abrangência territorial, tendo como base de dados a leitura, interpretação e recorte dos dados do Censo de 2020. Utilizando uma abordagem do gênero de discurso, relatam-se os procedimentos ocorridos e as necessidades de formação continuada para a execução, além dos pontos limitantes apresentados pelos Coordenadores de Polos EaD UAB. Ficou evidenciada a necessidade de formações sistemáticas em relação à elaboração de um estudo de demanda qualificado, para o melhor direcionamento das ofertas de cursos, buscando identificar as regiões que requerem mais atenção e atingir as metas mencionadas no PNE.

Palavras-chave: demanda; coordenadores de polo UAB; discurso.

1. Introdução

Com o Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº 13.005/2014, que determina as diretrizes, metas e estratégias para política educacional no período de 2014 a 2024, no qual destaco as metas 15 que determinam que todos dos professores atuantes na Educação Básica possuam nível superior e a meta 16 que determina que 50% dos professores atuantes na Educação Básica tenham Pós-Graduação, conforme apresenta texto do PNE (Brasil, 2014):

[108] Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco – FEPUAB/PE
[109] Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco - FEPUAB/PE
[110] Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco - FEPUAB/PE

> META 15 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 Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.
>
> META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Tendo como um dos caminhos disponíveis para alcançar essas metas, a Universidade Aberta do Brasil - UAB, programa instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de desenvolver a modalidade de Educação a Distância, promovendo a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País, gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e executada em Rede. Essa Rede é composta pela CAPES que gerencia o fomento e fiscaliza, pelas Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, que oferta os cursos superiores e de pós-graduação na modalidade da Educação a Distância – EaD e pelos Governos Estaduais e Municipais que são responsáveis pela infraestrutura e manutenção dos Polos EaD UAB de apoio presenciais, além que as IPES podem também terem polos EAD UAB Associados em suas dependências.

Em 2021 a Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES apresentou as seguintes orientações:

- O processo de articulação entre instituições e Polos EaD UAB (processo decisório conjunto entre IPES e Polos UAB);
- O aprimoramento da proposta a ser feita de cursos, vagas e Polos EaD UAB (proposta a partir da análise do território em que o polo está localizado);
- Os critérios e requisitos para apresentação de proposta e classificação;
- Processo de Critérios de análise e classificação das propostas (avaliação por comissão *ad hoc*);
- Piso e teto de vagas por tipos e tamanhos de instituição (universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, outros);
- Outros.

Sendo que o último processo de ofertas de cursos realizado pela CAPES foi em 2018, através do Edital 05/2018 que forneceu mais de cem mil vagas em todo País, no

qual as ofertas se encerraram em 31 de julho de 2021, e que no ano de 2022, iniciou-se um novo processo e estudo de ofertas.

Assim, o Fórum Estadual dos Polos UAB de Pernambuco – FEPUAB/PE, composto por 26 Coordenadores de Polos EaD UAB em 2021, iniciou o processo de articulação, levantamento de dados e de discussões.

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar dois procedimentos realizados com os Coordenadores de Polos EaD/ UAB do Estado de Pernambuco na elaboração de um Estudo de Demanda[111], com a finalidade de registrar as atividades vivenciadas, que foram a delimitação da abrangência territorial e a leitura, interpretação e recorte dos dados do Censo de 2020.

2. Das discussões para a elaboração

Dos procedimentos adotados pelos Coordenadores de Polos EaD UAB de Pernambuco durante a elaboração do Estudo de Demanda, apresentamos dois momentos que geraram discussões, que foram a delimitação da abrangência territorial e a leitura, interpretação e recorte dos dados do Censo de 2020. Assim, a seguir descrevemos o primeiro passo.

2.1. Delimitações da abrangência territorial

Para iniciar o estudo da demanda, foi preciso definir a área de abrangência territorial em que o polo está localizado. Nesse momento começa a construção da ideia do sentido da área abrangência territorial, no qual foram apresentadas as seguintes ideias: delimitar através de cidades que fazem fronteira com o município em que o Polo EaD UAB se encontra; definir a abrangência através dos municípios em que estudantes residem os quais já foram atendidos pelo Polo EaD UAB, analisar os municípios que possuem maior acessibilidade de locomoção ou uma limitação em relação a distância referente ao município em que o Polo EaD UAB se localiza.

Essas ideias foram apresentadas, visto os interlocutores se conhecem e compartilham do mesmo universo, porém tem a possibilidades de outras visões além da territorial, que pode ser através da definição do público, descrevendo faixa etária, atividades econômica ou cultural, comunidades quilombolas e/ou indígenas que devem ser colocadas na dimensão do discurso. Nesse processo de discussão, temos uma interação verbal e não verbal que leva em consideração vários contextos que busca o entendimento entre os locutores até chegar a um consenso. Mesmo com um consenso sobre a ideia da área de abrangência territorial, temos ainda variantes na interpretação, tendo fortes ligações ainda a conceitos apresentados anteriormente, trazendo a volta de discursos já realizados, alimentando um círculo de discussão, como podemos exemplificar que alguns

[111] Documento disponível em https://link.ufms.br/tQvPP.

Coordenadores de Polos EaD UAB ainda mencionam cidades que não fazem fronteira ao município em que o Polo EaD UAB se encontra e nem tem um acesso fácil e viável, mas pelo o fato de que ter estudantes residentes nesses municípios relatam que é área de abrangência, não analisando a possibilidade de ser um caso pontual, que o número de estudantes não é significativo ou que não é foco do estudo de demanda, e caso insira o município pode alterar os dados de sua região em que se localiza o Polo EaD UAB. Para auxiliar na visualização e entendimento, foi como proposta a elaboração de um mapa para ilustrar a área de abrangência territorial, conforme podemos ver na Figura 01 a seguir:

Figura 01 – Mapa de Ilustração de Abrangência Territorial de Polos EaD UAB



Descrição: Mapa dos municípios sede de Polos EAD UAB de Pesqueira, Trindade e Gravatá, os quais estão destacados na cor laranja, e na cor amarela os municípios que fazem parte de sua Abrangência Territorial.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Vejamos que houve uma expansão da área de abrangência territorial, além dos municípios de fronteira em que o Polo EaD UAB se encontra e que também foi considerada a questão do acesso ao município como podemos ver na cidade de Gravatá – PE que a município que faz fronteira, acima do mapa, e não foi inserido como área de abrangência. Portanto, podemos vivenciar que o processo de discussão é constante, em que sua interação está ligada à necessidade de parâmetros. Nesse caso, o entendimento sobre a área de abrangência territorial de um Polo EaD UAB ainda está em mutação constante, visto a interação social, política e econômica, entre os participantes que são a CAPES, IPES e Coordenadores de Polos EaD UAB. Por isso, a compreensão do sentido ficou evidente no horizonte espacial comum dos interlocutores, que todos estão inseridos no Sistema UAB e que todos apresentam o conhecimento e compreensão comum da situação, embora apresente impasse.

Por fim, a avaliação comum que há necessidade de realizar estudos e que sua amplitude de abrangência pode trazer prós e contras. Dessa forma, é possível dizer que o conceito pode ser compreendido através da interação entres Coordenadores de Polos EaD/ UAB se darem com todas as suas implicações, e o contexto mais amplo é possível, embora seja discutida sua viabilidade em ser realizado.

2.2. Dados do Censo Escola de 2020

Iniciamos a subseção com a designação da tarefa realizada pelos Coordenadores de Polos EaD/ UAB do levantamento de dados de demanda solicitado pela DED/CAPES, no qual foi analisado através dos dados do Censo Escolar de 2020 referentes às metas 15 e 16 do PNE 2014-2024, sendo a meta 15 com a condição que todos professores da Educação Básica tem que ter formação de nível superior na área em que atua e a meta 16, pelo menos 50% dos professores que estão atuando na Educação Básica devem possuir curso de Pós-Graduação.

Assim, nesse primeiro momento analisamos um recorte do número total dos professores da Educação Básica do município em que o Polo EaD UAB está localizado, na Figura 02 a seguir os dados extraídos do Censo Escolar:

Figura 02 - Exemplo dados do Censo Escolar em relação ao número de Docentes na Educação Básica.

Quadro 01: Número Total de Docentes e a Escolaridade/Formação Acadêmica de

Número de Docentes da Educação Básica									
Total	Escolaridade e Formação Acadêmica								
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior						
			Graduação			Pós-Graduação			
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Total	Especialização	Mestrado	Doutorado
715	2	107	606	556	50	362	343	18	1
Porcentual (%)	0%	15%	85%	78%	7%	48%	3%	0%	0%

Descrição: Recorte do quadro elaborado no estudo de demanda sobre o número total dos Docentes em relação à Escolaridade ou Formação Acadêmica.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Nessa atividade, o coordenador de Polo EaD/ UAB tem a possibilidade de analisar os dados e conferir o quantitativo de professores que faltam para atingir as metas 15 e 16 do PNE 2014-2024, tendo várias abordagens e interpretações.

Durante a realização dessa atividade muitos Coordenadores de Polos EaD/ UAB relataram dificuldades, principalmente alegando que sua formação não é na área de Matemática, se limitando ao modelo apresentado para realização da análise. Assim tendo como objetivo sanar essa dificuldade no saber matemático, foram realizados encontros semanais de discussões sobre a relação matemática e a linguagem, porém se buscou um modelo de comunicação dos dados, sendo o modelo seguido:

> Notamos que ainda faltam professores terem acesso ao nível superior para que atinja a meta 15 dos Planos de Educação que é de 100% dos professores com nível superior de escolaridade. E temos uma demanda de professores que não possuem uma Pós-Graduação, dos quais, em relação à meta 16, ainda faltam ser contemplados no mínimo professores terem acesso ao um curso de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) para atingir a meta de 50% dos professores do município

terem a formação acadêmica de Pós-Graduação. Destacamos o fato de professores sem a licenciatura.

Não ficando ativa a relação da matemática e linguagem, pois Bello e Mazzei (2008, p. 261) destacam que os processos de leitura e escrita, podem ser entendidos de diversas representações diferentes e não de uma única maneira. Apesar de que a busca de uma padronização na apresentar os dados traz um discurso que pode ter suas variações de gêneros, como já foi destacado por Almeida (2016, p. 36): espera-se que a utilização dos gêneros do discurso oportuniza atividades em que analisem situações, tomem decisões, participem ativamente tanto do conteúdo, quanto de sua metodologia, gerando inclusive atitudes que também são planejadas pelo mediador.

Logo, é preciso entender que nesse momento há a necessidade da percepção de várias possibilidades de constituição de diferentes significados, para que haja uma ampliação dos gêneros de discursos e ampliação da (re)significação da oralidade, no sentido de utilizar simplesmente o que falta para compreender/aprender a realizar a leitura dos dados apresentados. Bello e Mazzei (2008, p. 262) relata que a compreensão necessita que os signos e palavras utilizadas sejam acessíveis aos sujeitos envolvidos, que todos tenham a possibilidade de realizar a sua aproximação entre os signos utilizados e os já tenham os conhecimentos.

Portanto, é importante que vejamos a possibilidade de apresentar os dados de outras maneiras mais acessíveis, visto que muitos Coordenadores de Polos expressaram sua limitação em compreender os dados. No entanto, Bello e Mazzei (2008, p. 263) levantam a hipótese de que alguns não possuem o domínio devido ao emprego de uma linguagem especializada que por vezes não têm nenhuma vinculação com a realidade ou cotidiano em que estão inseridos, ou o fato de fazer negacionismo dos dados apresentados.

Um aspecto importante que devemos destacar de acordo com Bello e Mazzei (2008) é a ambiguidade, no sentido de multiplicidade que o discurso matemático oferece, assim nesse sentido, entendemos da existência de várias possibilidades de leitura e escrita matemática, no qual Bello e Mazzei (2008, p. 266) organizaram os seguintes pontos:

1.1.1. Entender as narrativas em torno do sentido/presença do discurso matemática na vida dos envolvidos;
1.1.2. Problematizar os significados e sentidos dos saberes matemáticos presentes dentro e fora do ambiente escolar, discutindo por que uns são mais valorizados do que outros;
1.1.3. Fazer da leitura e da escrita um processo de criação e de socialização cultural;
1.1.4. Identificar aspectos realmente significativos na formação Matemática dos estudantes, como a multiplicidade de sentidos do seu próprio discurso.

Por fim, temos a necessidade de argumentar, narrar, julgar, se expressa, posicionando-se frequentemente através das discussões, de forma primária ou secundária, sendo

que há diferentes formas de fazer. A partir disso, ocorre a produção de sentidos, como diz Larrosa (2002 *apud* Bello, Mazzei, 2008, p. 271), são formas de constituição do eu, constituição de si mesmo.

Portanto, diante o exposto e da necessidade de uma formação dos Coordenadores de Polos EaD UAB sobre as leituras e interpretações dos dados levantados, além de uma análise dos gêneros do discurso presentes, pois de acordo com Almeida (2016, p. 36), espera-se que a utilização dos gêneros do discurso deva ocorrer de tal forma que sejam oportunizadas atividades em que eles analisem situações, tomem decisões, participem ativamente tanto do conteúdo, quanto de sua metodologia, gerando inclusive atitudes que também são planejadas pelo mediador. Essas atividades geram debates sobre situações que digam respeito à sua vivência, seus anseios, suas limitações, ou seja, sobre questões sociais, o que pode aproximar cada vez mais os debates para assuntos que os Coordenadores de Polos EaD/ UAB encontrem em suas atividades.

Considerações finais

Na medida em que se foram explorando os dados levantados e as discussões, por meio das reuniões semanais utilizando a plataforma Meet, no qual foram apontados diversos pontos, como por exemplo, as limitações de utilização do Excel, do entendimento dos dados, quais são os indicadores, apesar de que o foco é a formação de professores e temos as metas 15 e 16 (PNE 2014-2024). Contudo, por razões políticas, pessoais e outros não há um entendimento total dos dados a serem buscados.

Na tentativa em sistematizar o processo de estudo demanda, que deve ser um processo contínuo, temos que em relação à delimitação de abrangência territorial o Coordenador de Polo EaD UAB deve ficar atendo as possibilidades de acesso ao Polo EaD UAB, observando também aos municípios que não fazem fronteira, tendo como aspecto principal a locomoção do estudante ao Polo EaD UAB para a definição de sua abrangência, e na questão aos Dados do Censo Escolar, deve ser realizada após a definição da delimitação de abrangência territorial, visto que serão incluídos todos os municípios atendidos. Com isso, para o recorte dos dados percebe a necessidade da formação dos Coordenadores de Polo EaD UAB em relação da filtragem, leitura e interpretação dos dados, além da padronização da apresentação, que nesse momento foi categorizado pelas etapas de Ensino e as modalidade Regular e Educação de Jovens e Adultos.

Então, fica evidente a necessidade de formações sistemáticas em relação à elaboração de um estudo de demanda qualificado, para que ocorra um melhor direcionamento das ofertas de cursos, buscando identificar as regiões que requerem mais atenção e atingir as metas mencionadas do PNE. Portanto, o FEPUAB/PE para atividades futuras, realizará mais momentos de discussões e formação sobre a realização de estudos de demandas.

Referências

ALMEIDA, J. J. P. **Gêneros do discurso como forma de produção de significados em aulas de Matemática**. São Paulo/Campina Grande, PB: Livraria da Física/ Eduepb, 2016.

BELLO, S. E. L.; MAZZEI, L. D. Leitura, escrita e argumentação na educação matemática do Ensino Médio: Possibilidades de constituição de significados matemáticos. In: N. M. PEREIRA et al (Orgs.). **Ler e escrever:** Compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ NIUE-UFRGS, 2008. p.261-273.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [Os gêneros do discurso. p.289-337]

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. [Por uma metodologia das ciências humanas. p.57-79]

BRAIT, B.; MELO, Rosineide. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: B. BRAIT (Org.). **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

p.61-78.

BRASIL. Lei nº LEI Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014 - 2024. **LEI Nº 13.005/2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília - DF: Diário Oficial da União, ano 2014, 25 jun. 2014. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Acesso em: 2 ago. 2021.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: B. BRAIT (Org.). **Bakhtin:** Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.151-166.

8. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública de expansão do ensino superior

Sueli Gomes Rêis Gonçalves[112]

Resumo

Este estudo buscou analisar como as atuais políticas públicas, efetivadas pelo sistema UAB, democratizam o ensino superior público, focando-se na percepção dos acadêmicos inscritos nos cursos de graduação do Polo da UAB - Apucarana. Partiu-se do levantamento histórico da implantação da Educação a Distância (EaD) como política pública educacional, com enfoque na UAB, nos seus referenciais legais e nos indicadores estatísticos educacionais. A metodologia foi embasada na abordagem qualitativa com apoio da abordagem quantitativa, por meio do uso da técnica de questionários, analisando a percepção de quarenta alunos inscritos nos cursos oferecidos no Polo citado, quanto à democratização do ensino público por meio da UAB. A pesquisa apontou conhecimento do grupo entrevistado sobre as características da modalidade da Educação a Distância, sendo destacadas pelos mesmos como facilitadoras do processo educacional e influenciadoras da opção por essa modalidade. Também reforçou a avaliação positiva quanto à qualidade do ensino oferecido e a necessidade de maior acompanhamento desta política pública, principalmente em relação a sua expansão. Por fim, depreende-se a necessidade de melhor divulgação desta para o público envolvido e para a população, como viabilização de sua democratização.

Palavras-chave: política pública, educação a distância, Universidade Aberta do Brasil, democratização, expansão.

Introdução

Na contemporaneidade, vivem-se inúmeras transformações tecnológicas e de tamanha magnitude, que quase todo o mundo tem acesso à "rede" – é o efeito globalização. A era midiática é reconhecidamente crescente e responsável por novas visões, relações e por nova sociedade: a sociedade em rede. Esse mundo da informação produz novas necessidades e, ao mesmo tempo, possibilita alternativas diferentes à aquisição de conhecimentos.

[112] Coordenadora do Polo UAB/Apucarana PR; Membro da Diretoria do Fórum Nacional de Coordenadores de Polo -Representante da região Sul, Mestranda UTFPR, Especialista em Gestão Pública/Gestão de Pessoas/EJA, Graduação em Pedagogia/Ciências Econômicas

Uma dessas vertentes é a Educação na modalidade a Distância (EaD), que se expande enquanto Política Pública a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996. Os artigos 80 e 87 referem-se à Educação a distância e orientam a promulgação de uma série de atos normativos de reconhecimento da modalidade no país. (BRASIL, 1996). A regulamentação desses artigos, em 2005, pelo Decreto n. 5622/2005, versou sobre questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos de educação a distância. Nele, a EaD foi definida conceitualmente como modalidade cuja mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação e com alunos e docentes em lugares e tempos diversos na realização de atividades educativas (Knupell, 2014).

A modalidade EaD avançou principalmente pelos convênios entre Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), ganhando notoriedade e tendo reflexos nas políticas públicas educacionais (CERNY, 2009). A principal característica dessa política está em interiorizar e expandir cursos via modalidade a distância, contribuindo, assim, para a elevação de nível de escolaridade da população. Tem como objetivos principais:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2006, Art. 1º.)

De outra forma, sabe-se que essa modalidade de ensino necessita que o aluno tenha empenho e vontade, esteja provido de um bom suporte didático no campo da informática, dos recursos audiovisuais e de suporte tutorial que lhe assegure eficiência nos estudos.

Dada a essas necessidades diferenciadas, a EaD tem avaliações contraditórias. Enquanto para alguns é considerada modelo que contribui para a expansão da educação, para outros, a ampliação indiscriminada e sem avaliação eficiente pode contribuir para manter a baixa qualidade da educação nacional (Netto, Giraffa, Faria, 2010). Na verdade, os resultados dos alunos nas avaliações dos cursos presenciais ou a distância sempre demandarão discussões. A questão que se coloca em discussão neste artigo, a partir desse cenário, relaciona-se a como os acadêmicos inscritos nos cursos de graduação do Polo UAB – Apucarana percebem a expansão e a interiorização do ensino superior público como campo da estruturação de políticas públicas em EaD?

Partindo desse questionamento, este estudo buscou analisar como as atuais políticas públicas, efetivadas pelo sistema UAB, democratizam o ensino superior público, especificamente focando na percepção dos acadêmicos inscritos nos cursos de graduação do Polo da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro/UAB – Apucarana. Para

tanto, partiu-se do levantamento histórico da implantação da EaD como política pública educacional, com enfoque na UAB. Na sequência, investigaram-se os referenciais que legalizam essa modalidade e os indicadores estatísticos educacionais, enfatizando a expansão pública por meio dos desafios da consolidação da UAB. Por último, foi realizado levantamento e análise da percepção dos acadêmicos inscritos nos cursos de graduação do Polo de Apucarana, quanto à democratização do ensino público por meio da UAB.

Universidade Aberta do Brasil: histórico e dados

Os paradigmas atuais alteraram-se e passaram a se sustentar segundo as linhas de um mundo globalizado. Paralelamente a essas transformações, e como setor indispensável a elas, encontra-se a Educação e suas modalidades de ensino. Desde a ampliação dos anos escolares, passando pelo ingresso da primeira infância às instituições de ensino e chegando ao acesso ao ensino superior, em todas as instâncias, encontram-se políticas públicas que buscam equalizar as oportunidades da população brasileira.

Reconhecidamente, dentre as políticas sociais, a educação, segundo Pereira (2008), ocupa posição especial. Este autor assinala que tal destaque,

> [...] não se restringe às teorias de capital humano - que atribuem à educação um papel fundamental para o desenvolvimento econômico - mas também pela constatação mais recente de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida. (Pereira, 2008, p. 45)

Essas políticas públicas, reconhecidamente são atos de governo que acabam influenciando a vida da população. Vale ressaltar que, numa sociedade democrática, as políticas públicas contam com o envolvimento de diversos atores, portanto, é um processo extremamente dinâmico. É importante perceber que a política pública não se resume a um ato ou norma, mas a "um conjunto organizado de normas e atos tendentes à realização de um objetivo determinando" (COMPARATTO, 1987, p. 18). A definição de Comparatto (1987) aponta a política numa amplitude que perpassa o plano, pois nela já estão definidos, através dos atos e das normas, os meios para atingir os objetivos do governo, como também se definem a participação dos agentes públicos e privados.

Reconhecida a terminologia, é importante compreender que as políticas públicas podem ser projetadas para setores diferentes ou diferentes setores estarem envolvidos numa mesma política. Neste estudo, a ideia é compreender a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública educacional, de tal maneira a identificar as normas e os atos que regem essa política, bem como, suas finalidades principais e os agentes que nela se integram.

Inicialmente, é interessante destacar que o modelo da UAB tem, segundo Pereira (2008, p. 51), como referência a "experiência espanhola da Universidad Nacional de Educación a Distancia, mas não está orientada para reproduzir os modelos da UNED".

Também apresenta "uma forte interação com a The Open University (Reino Unido)". De tal forma que se apresenta em construção, "com ligações com outras experiências internacionais" (Pereira, 2008, p. 51)

Frente ao panorama das políticas públicas brasileiras de educação, a UAB foi criada em meio ao Fórum das Estatais pela Educação, no ano de 2005, e regulamentada pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, tendo como objetivos:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
>
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
>
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, 2006, Art. 1º. Parágrafo único)

É perceptível a prioridade sobre a formação de professores, tendo o Ensino a Distância como aliado. Concebida como instrumento de ampliação da qualificação docente, utilizando-se dos recursos midiáticos, a UAB articula-se com as instituições de ensino superior (IES). Sem endereço ou sede, constitui-se em rede nacional voltada para a pesquisa e para a educação superior. Com a UAB, ocorre a ampliação do sistema de ensino superior brasileiro, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), materiais didáticos especialmente produzidos, reduzindo-se tempo e recursos. Também é fato que o ensino superior se torna possível a todas as regiões do País, incluindo locais que exigiriam alto investimento de implantação de novas universidades. Segundo Haddad (2006, p. 8), a Universidade Aberta do Brasil é um sistema:

> [...] construído em estreita colaboração entre as três esferas de governo, as instituições de educação superior e a sociedade civil, e que será um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Reafirma-se o objetivo de qualificar docentes e expandir o ensino superior. Notadamente, a modalidade de Educação a Distância é uma alternativa, senão a única em

algumas situações, que viabiliza atendimento às diferentes necessidades de formação superior. Haddad (2006) ainda aponta o acesso aos jovens como meio de democratização da educação superior, em época pode-se já avaliar suas projeções por meio de aportes quantitativos, pois os dados permitem visualizar esse crescimento.

De tal maneira que o primeiro curso piloto de Administração, segundo Segenreich (2009), com previsão inicial de 3 mil vagas nacionais, acabou ofertando 10 mil vagas em 18 universidades federais. Em 2009 já eram 72 (setenta e duas) IES envolvidas no programa e em 2010, conforme o Portal UAB, esse número subiu para 96 (noventa e seis) IES atendendo em 679 (seiscentos e setenta e nove) polos, 46 (quarenta e seis) destes no Estado do Paraná. Outro dado refere-se ao número de alunos matriculados na modalidade a distância, que passou de 114.642 em 2005, para 1.113.850 alunos em 2012, o que corresponde a aumento de 89%, enquanto a oferta presencial passou de 4.453.156 para 5.923.838 com aumento de 25%. É claro que essa expansão aponta como a modalidade projetou-se aceleradamente, tanto que apenas entre 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2%, representando mais de 15% do total de matrículas em graduação e, destes, 40,4% em licenciatura, seguidos de 32,3% nos cursos de bacharelado e 27,3% nos cursos técnicos (Brasil, 2013).

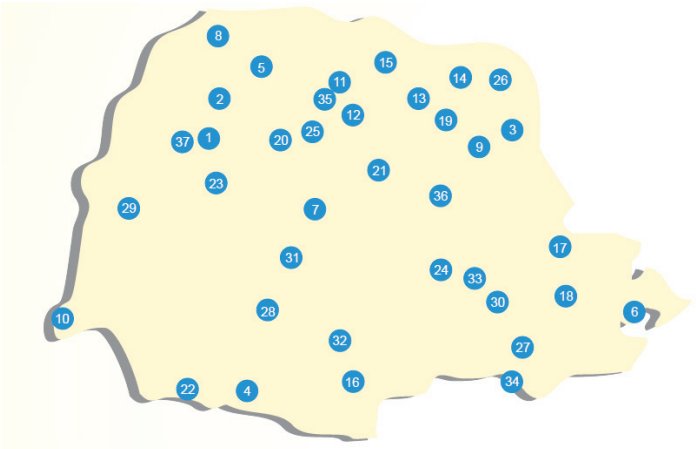
Os dados ratificam o cumprimento dos principais objetivos propostos pela UAB, quais sejam: a expansão do ensino superior e o atendimento à formação docente. No entanto, é importante compreender que o aumento de vagas por si só não garante a democratização ao ensino superior, mas, concomitantemente, é necessário equidade entre as regiões do país e acesso a essa modalidade das classes historicamente excluídas (Cerny, 2009).

Sobre as diferenças existentes entre as regiões do país, apresentam-se as socioeconômicas como as que mais contribuem para essas desigualdades. Muitos municípios têm dificuldade de espaço físico, de recursos financeiros e humanos para manutenção dos polos, prejudicando o sucesso da modalidade a distância (Cerny, 2009). Tais fatores estão intimamente ligados à organização da UAB, que aumenta as responsabilidades pedagógicas e administrativas dos municípios na manutenção dos polos de atendimento.

De acordo com a LDB nº 9394/1996, os municípios se incumbirão de: "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência" (Brasil, 1996, Art. 11).

Outra situação que merece análise está na perspectiva de interiorização do ensino superior. Tomando por base a distribuição dos polos no Estado do Paraná, conforme a Figura 1, pode-se observar que há concentração maior de polos em algumas regiões, ficando esses polos geograficamente muito próximos, enquanto outras cidades não possuem acesso ou ficam distantes dessa oferta.

Figura 1- Mapa dos polos UAB no Estado do Paraná



Polos UAB

1 Cruzeiro do Oeste	11 Astorga	21 Faxinal	31 Palmital
2 Cidade Gaúcha	12 Apucarana	22 Flor da Serra do Sul	32 Pinhão
3 Siqueira Campos	13 Assaí	23 Goioerê	33 Ponta Grossa
4 Pato Branco	14 Bandeirantes	24 Ipiranga	34 Rio Negro
5 Paranavaí	15 Bela Vista do Paraíso	25 Itambé	35 Sarandi
6 Paranaguá	16 Bituruna	26 Jacarezinho	36 Telêmaco Borba
7 Nova Tebas	17 Cerro Azul	27 Lapa	37 Umuarama
8 Nova Londrina	18 Colombo	28 Laranjeiras do Sul	
9 Ibaiti	19 Congonhinhas	29 Nova Santa Rosa	
10 Foz do Iguaçu	20 Engenheiro Beltrão	30 Palmeira	

Fonte: DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2010, p. 96)

Observa-se, por exemplo, o Oeste do Paraná, cujo polo situa-se em Foz do Iguaçu. Este município fica aproximadamente 278 km de Laranjeiras do Sul onde está o outro polo de atendimento. Por outro lado, na região norte as proximidades são visíveis, por exemplo, entre Sarandi e Astorga, dois dos polos dessa região a distância é de apenas 57 km.

Mesmo reconhecendo que um dos requisitos para o credenciamento de polos é o interesse e a contrapartida das prefeituras, é importante que se considere nova dinâmica de distribuição, dando condições de funcionamento adequadas tanto para o município como para as universidades. Caso contrário, como destaca Cerny (2009, p. 52-53), na ausência dessas condições, pode-se "estar repetindo os mesmos erros do passado [quando] grandes programas governamentais" tiveram pouco alcance e sucesso. E a autora ainda complementa:

> Teríamos, ainda, a inversão da propalada democratização do ensino superior, visto que somente os municípios com maior poder aquisitivo teriam condições de assumir e manter os programas de ensino superior regularmente. Do lado das universidades, a situação não é diferente, pois as condições atuais impedem que estas iniciativas se tornem permanentes. (Cerny, 2009, p. 52-53)

Com maior ênfase também se observa, pelos dados do DED/CAPES (Brasil, 2010), a diferença de oferta de cursos entre as regiões geográficas no país, ficando as regiões Norte e Nordeste com o menor número de cursos. Essas são justamente aquelas regiões que apresentam maior defasagem histórica nessa oferta. Enquanto a região Sul é a mais representativa e juntamente com a região Sudeste e Centro-Oeste concentram maior número de cursos. Essa distorção pode encontrar diferentes explicações, entre elas a proporção da população apta ao ingresso no ensino superior, que é maior nessas regiões. Mas, como coloca Pereira (2008, p. 53),

> o ensino a distância apresenta-se como uma ferramenta importante no contexto desse novo paradigma, visto que pode atender um grande universo de pessoas dispersas geograficamente, além de permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio da Internet.

Destarte o reconhecimento dessa expansão da Universidade Aberta do Brasil e da educação a distância, é importante compreender as especificidades dessa modalidade, pois esse novo modelo exige também diferentes habilidades e conhecimentos dos alunos. De certa forma, a visão que se estabelece com a educação a distância está diretamente relacionada à posição que se assume enquanto aprendente. O próximo tópico irá tratar sobre essas especificidades.

UAB: análise por alguns olhares

Os estudos de Cerny (2009), Pereira (2008) e Segenreich (2010) reiteraram o papel fundamental da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a qualificação profissional, para a expansão do ensino superior e para o desenvolvimento do cidadão. Reconhecidamente a utilização da educação na modalidade a distância contribuiu decisivamente nessa expansão e a proposta foi relevante para o contexto atual, levando a termo uma discussão pedagógica na perspectiva da globalização contemporânea.

Sobre esse aspecto, as características da modalidade, refletidas na linguagem e formato próprios, exigem, segundo Cerny (2009), especificidades no uso dos recursos tecnológicos, pedagógicos, de infraestrutura, na administração, no acompanhamento e na avaliação. Somam-se a essas os currículos diversos que as universidades apresentam, enquanto partícipes dessa rede nacional. Ressalta-se que a UAB é uma universidade virtual e, como o termo "aberta" aponta, segundo Litto e Formiga (2009, p. 12), com acesso a "todo público interessado nos conteúdos veiculados pelas tecnologias informacionais, mais especificamente a rede mundial de computadores" e a diferentes disposições curriculares. Pode-se dizer que essa rede nacional, organizada a partir da UAB, traduz-se num consórcio de instituições públicas de ensino superior que se articulam e integram-se com os polos municipais de apoio presencial.

Segundo Segenreich (2013, p. 40), em termos de modelo de EaD, a UAB organiza-se em "polos educacionais nos municípios; sistema de tutoria presencial nos polos municipais e a tutoria a distância nas instituições de ensino superior; pagamento de bolsas tanto para tutores como para coordenadores de disciplinas". Os polos educacionais nos municípios passam por avaliação prévia, que considera dois pontos essenciais para o credenciamento: 1) tecnologia favorável para receber a modalidade; e 2) o interesse do poder público local como agente facilitador do processo. Entre as exigências para a implantação, destacam-se: "Laboratórios de informática com conexão Internet banda larga, biblioteca, laboratórios pedagógicos para disciplinas experimentais, salas de coordenação, salas de tutoria, espaços para atividades de conferência – web" (Segenreich, 2013, p. 40).

Não obstante, há monitoramento dos Polos, com visitas *in loco*, para verificar e cadastrar as condições desses espaços em termos de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos (KNUPELL, 2014). Essas exigências vão ao encontro das necessidades dos alunos de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as atividades, conteúdos, leituras, aulas, *chats*, pesquisas, estudos, *web* conferência, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A CAPES é responsável pela operacionalização da UAB e, conforme Segenreich (2013), organiza e coordena essas ações do sistema.

Considerando os Polos como "espaços que retratam ações educacionais e culturais de um determinado tempo" (Knupell, 2014, p.118), percebe-se a não neutralidade desses espaços tanto ideologicamente quanto culturalmente. Ao inserir-se em situações e condicionantes diversos, devem "ser discutidos por pesquisadores levando-se em consideração que são lugares de ações sociais, de memória de uma região e, por conseguinte, formadores de uma identidade social" (Knupell, 2014, p.118).

Assim, nos polos acontecem as atividades presenciais dos cursos ofertados pelas instituições públicas. Neles atuam o coordenador de polo e o tutor presencial, além de equipe auxiliar composta de: secretário ou apoio administrativo, técnico de informática, biblioteconomista ou auxiliar de biblioteca, técnico para laboratório pedagógico, pessoal de segurança e pessoal de manutenção e limpeza (Brasil, 2014).

Além desses elementos, existem os tutores a distância, os professores pesquisadores, professor ou equipe conteudista e coordenadores de cursos, que atuam nas Instituições de Ensino Superior. Esses atores fomentam um ciclo de atividades, cada qual atuando em funções específicas e complementares, para que os alunos alcancem a aprendizagem e os objetivos de cada área e curso (Netto; Giraffa; Faria, 2010).

Os tutores a distância orientam quanto à aprendizagem e ao conteúdo, de acordo com as normatizações da equipe conteudista. No AVA, eles disponibilizam atividades e documentos para acesso e interação dos alunos por meio de *chat*, fóruns e mensagens no ambiente. Também, o tutor presencial pode auxiliar nas dificuldades, especialmente em relação ao acesso às diferentes TICs, que podem acontecer no próprio polo ou em outro ambiente de preferência do aluno. Além de organização de encontros presenciais,

o tutor orienta os alunos no uso das novas tecnologias, afinal, para certo contingente de pessoas, o manuseio desses equipamentos é ainda tarefa difícil (Segenreich, 2013).

É perceptível a reconfiguração no papel do professor como também do aluno. A EaD exige não só mudança nos modos de ensinar, mas nas maneiras de aprender. Se caracteriza bem diferente da sala de aula tradicional, metodologicamente organizada sob o modelo de comando e de comunicação vertical. Na EaD, o aluno precisa "assumir a sua própria construção do conhecimento, sendo autor dos seus processos" (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p. 122).

Os desafios exigem grande esforço: professor e aluno devem se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e desempenhar novos papeis, onde colaborar é muito mais significativo do que simplesmente realizar. Essas exigências são decisivas para o sucesso nos estudos, de tal maneira que, segundo Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), a grande maioria dos alunos que não conclui seus estudos é aquela que não utiliza os recursos eletrônicos de interação: mural de notícias, *chats* e troca de mensagens eletrônicas. Essa situação aponta, igualmente, a grande importância da tecnologia para essa modalidade: no estímulo à interação e na navegação na internet para pesquisas nas redes virtuais.

Outros autores relacionam a evasão nos cursos a distância a fatores internos relacionados à própria percepção e controle do aluno; ao curso e aos tutores e/ou características demográficas dos estudantes ou ainda a características individuais do estudante; à habilidade de estudo, personalidade; ao desencanto com o curso; e à insuficiência de estrutura (Pereira, 2003). Há ainda outras variáveis, mas essas em questão relacionam-se diretamente à organização do polo UAB. O que fica evidente é que a evasão dos estudantes tem acarretado desperdícios, não apenas econômicos, mas sociais e acadêmicos. A preocupação com a evasão é ponto essencial, no entanto, a qualidade dos cursos a distância também tem causado discussões, investimentos em pesquisas e fomentado formas diferenciadas de avaliação da modalidade.

A preocupação com a perda de qualidade da formação é item importante e que merece análises e avaliações permanentes. Ressalta-se a utilização de instrumentos específicos para avaliação externa da EaD, tanto nas instituições públicas, como nas privadas. Dentre esses instrumentos a avaliação dos próprios acadêmicos já é prática utilizada pelas IES, que buscam aperfeiçoar o trabalho que realizam. Segundo Segenreich (2013, p. 43), "é importante registrar o esforço de grupos de pesquisa, nas universidades, no sentido de demonstrar que existem modelos de EaD que valorizam a qualidade da mediação pedagógica". Isso, de tal maneira que estão "centrados no acompanhamento e na interação do professor com os alunos e entre os alunos" (Segenreich, 2013, p. 43).

Notadamente, é fato que as considerações dos alunos na organização, no processo e na regulação dos cursos oferecidos contribuem para maior eficiência deles. É importante

considerar, também, as expectativas, os anseios desses alunos que buscam a educação a distância, de tal maneira, a reconhecer e otimizar oferta mais adequada a esse público.

Metodologia

Para este artigo, optou-se em realizar um estudo descritivo, utilizando a pesquisa de abordagem qualitativa com apoio da quantitativa. Tal escolha está diretamente relacionada às proposições de Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 21), em relação à abordagem qualitativa, que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, a abordagem qualitativa neste estudo proporciona compreensão do contexto do problema, por meio de percepções, pensamentos, significados que estabelecem os acadêmicos dos cursos da UAB no Polo de Apucarana. Para tanto, utilizou-se o estudo de caso como forma de se fazer "pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real" (Godoy, 1995, p. 25).

Também a pesquisa quantitativa foi utilizada, afinal, os "dois tipos de abordagem e os dados delas advindos[...] não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa." (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007, p. 22).

Com essa opção metodológica, utilizou-se um questionário semiestruturado para que os estudantes frequentes das turmas do Polo UAB em Apucarana respondessem. O total de alunos matriculados no ano de 2014 no Polo de Apucarana era de 952 (novecentos e cinquenta e dois), distribuídos em 30 turmas, frequentando 24 cursos em 5 diferentes Instituições de Ensino Superior (CAPES, 2014). A ideia foi obter indicadores que permitissem inferência de conhecimentos sobre a percepção dos alunos quanto à expansão e a interiorização do ensino superior público por meio da UAB.

O questionário foi composto por doze questões que tratavam de temáticas, como: formação anterior, atuação profissional, cidade de residência e distância em quilometragem desta ao polo de apoio presencial, pontos positivos e negativos do ensino a distância, conhecimento sobre a organização e regulamentação da UAB, avaliação quanto à qualidade do ensino oferecido no curso que frequentam. O questionário foi distribuído como convite aos estudantes, quando da frequência ao polo para atividades. Por convite, entende-se a não obrigatoriedade de participação, como também nas respostas às perguntas.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a estatística descritiva, por representar de forma sucinta, resumida e compreensível a informação contida no conjunto dos dados. Assim, a elaboração dos gráficos representa a informação contida nos dados e, com a técnica de triangulação, proposta por Tiviños (1987), buscou-se abranger a máxima amplitude na descrição, na explicação e na compreensão do objeto em estudo. Assim, a coleta e a análise de dados são duas fases que se retroalimentam constantemente e as

ideias dos respondentes são imediatamente descritas, explicadas e compreendidas, na perspectiva da técnica de triangulação, utilizando-se da comparação com os autores estudados.

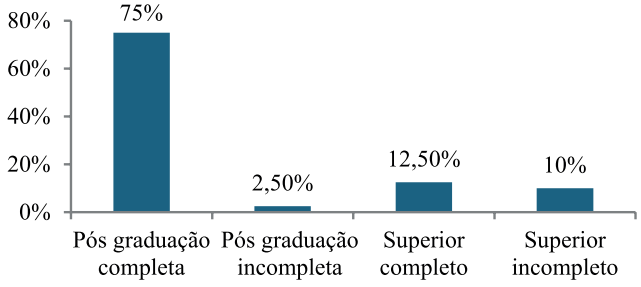
Análise dos resultados

Este capítulo trata da descrição dos dados e discussão dos resultados, coletados a partir dos questionários respondidos por 40 (quarenta) alunos que frequentavam os cursos oferecidos no Polo UAB em Apucarana, no ano de 2014. Essa quantidade equivale a 4,2% dos 952 alunos matriculados nos cursos de EaD do Polo de Apucarana naquele ano. Sempre que pertinente e como meio de subsidiar e enriquecer as discussões, são resgatados aspectos teóricos levantados pelos autores citados na revisão de literatura, no sentido de realizar triangulação dos dados levantados em campo com o mencionado pelos teóricos da área.

O questionário foi composto de 12 (doze) questões, sendo 9 (nove) fechadas, que objetivaram conhecer o perfil dos alunos em relação à formação acadêmica, área profissional de atuação, renda familiar, distância da residência em relação ao Polo e aspectos específicos do curso a distância oferecidos pela instituição. As outras 3 (três) questões abertas versaram especificamente sobre a compreensão da UAB como política pública.

O Gráfico 1 aponta o grau/nível de escolaridade dos alunos pesquisados. Pode-se verificar que a maioria (75%) já possui curso de pós-graduação, o que evidencia que esses alunos concorrem para outra formação e aperfeiçoamento.

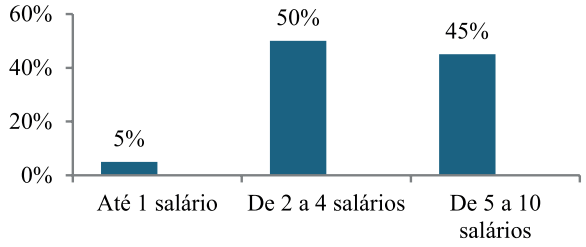
Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos respondentes



Fonte: dados da pesquisa de campo (2014).

No gráfico 2 é apresentada a renda familiar mensal dos respondentes. Verificou-se que todos exercem atividade profissional, destacando-se a docência. São 29 (vinte nove) professores, três assistentes infantil, três servidores públicos estaduais, um supervisor fiscal e tributário, dois vendedores, um financeiro em supermercado e uma administradora.

Gráfico 2 – Renda familiar mensal dos pesquisados

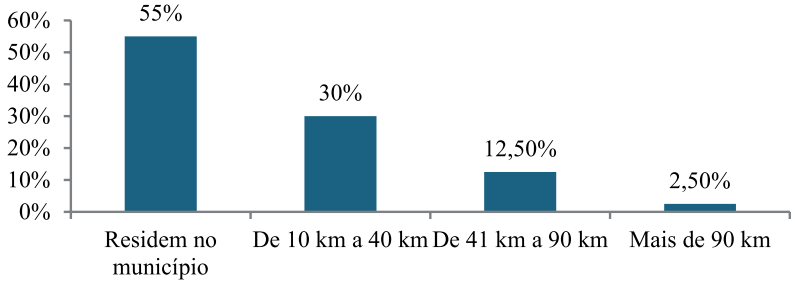


Fonte: dados da pesquisa de campo (2014).

O grande número de professores que frequentam os cursos ofertados no Polo vem reafirmar o objetivo inicial dessa política pública de qualificar docentes e expandir o ensino superior, conforme destacado por Cerny (2009), Haddad (2006), Netto, Giraffa e Faria (2010), Pereira (2008) e por Segenreich (2013). A diversidade na renda familiar também mostra que a oferta da modalidade não se restringe a um público específico. Da mesma forma, percebe-se que o aluno da EaD é profissional com renda que se adequa à média brasileira definida, no mês de outubro de 2014, em R$ 2.122,10 (IBGE, 2014).

No Gráfico 3 são apresentadas as distâncias da residência dos alunos para o Polo de apoio presencial de Apucarana.

Gráfico 3 – Distância, em Km, do Polo de apoio presencial à residência dos alunos.

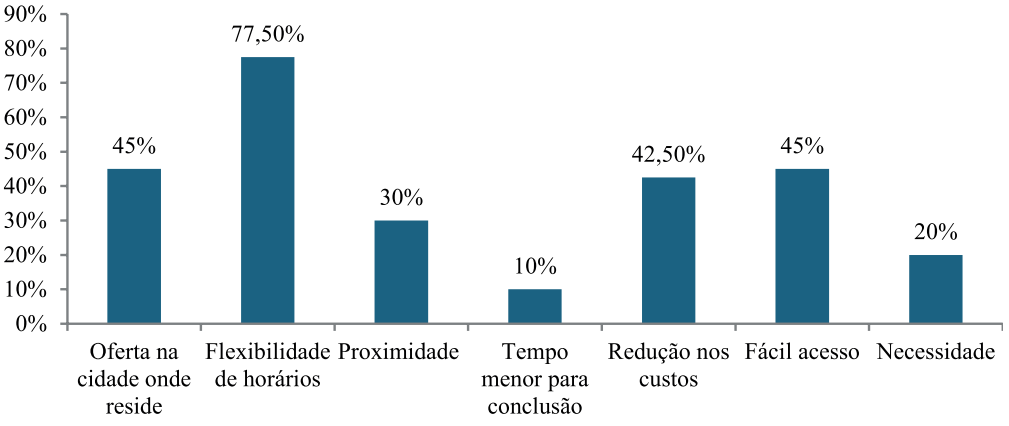


Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014).

Na análise da localização dos polos de apoio presencial, e considerando que o município de Apucarana se distância 52 km do polo mais próximo em Astorga, às distâncias que percorrem os estudantes para as atividades presenciais dos cursos oferecidos são relativamente pequenas, para a maioria dos respondentes. Verifica-se que a maioria deles é morador do próprio município de Apucarana.

Quanto à oferta do curso a distância, quando questionados sobre os motivos que levaram a escolha da modalidade, foram obtidas as proposições apontadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Motivos da escolha pela modalidade a distância

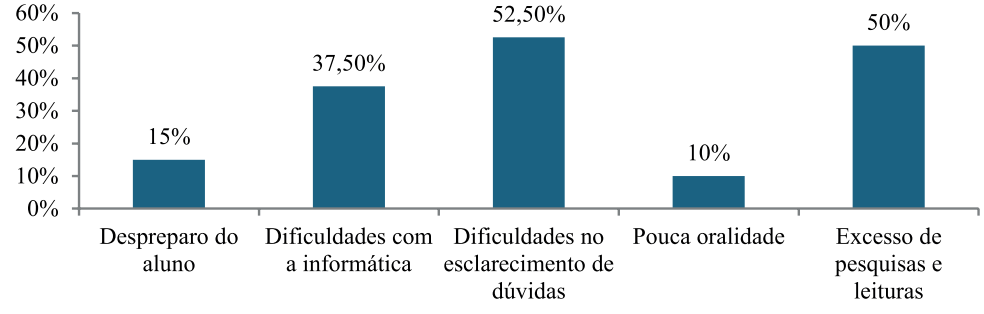


Fonte: dados da pesquisa de campo (2014).

Percebe-se que houve maior ênfase à flexibilidade de horários, seguida do fácil acesso aos cursos oferecidos. Esses aspectos são também apontados por Faria (2006, p. 17), quando menciona que "a flexibilidade espacial e temporal proporcionada pela EAD não prejudica a realização de outras atividades pessoais e profissionais". Assim, cada aluno pode estudar e realizar "as atividades educativas segundo seu próprio ritmo e tempo disponível" (FARIA, 2006, p. 17).

Vale destacar, nesse sentido, um novo perfil para esse alunado, demandando habilidades no planejamento de seus estudos. Nessa perspectiva, ao responderem sobre as desvantagens do ensino a distância, os entrevistados confirmam essa colocação, conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Desvantagens da EaD, segundo alunos pesquisados



Fonte: dados da pesquisa de campo (2014).

Observando o Gráfico 5, as desvantagens justamente são as que caracterizam a EaD: a interação entre professor e aluno, que não se efetiva num mesmo tempo e espaço; e a exigência de maior autonomia dos alunos em pesquisas e leituras com maior frequência. Esses aspectos corroboram com o apontado por Pereira (2003) e Comparato (1997).

Também o uso das TICs aparece como situação de desvantagem, quando eles mencionam a dificuldade para com a informática. No entanto, são justamente "os serviços

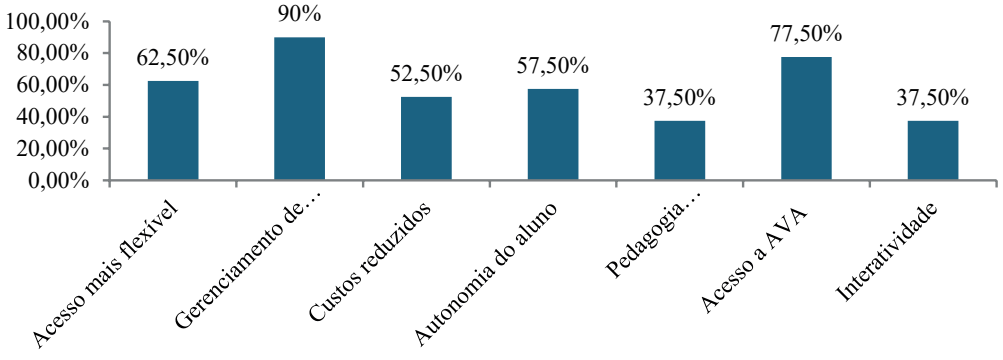
da Web e dos correios eletrônicos, reforçados pelas vídeo e teleconferências" (Faria, 2006, p. 21) que influenciaram na expansão da EaD. Pode, segundo Faria (2006, p. 21),

> [...] reunir-se como diferentes recursos, numa metodologia de ensino mais interativa e autônoma [tecnologias inteligentes porque] desenvolvem uma outra forma de pensar e de construir o conhecimento, numa lógica em rede, hipertextual, não-linear nem sequencial, mas como um caleidoscópio.

Assim, a possibilidade de expansão característica das novas tecnologias contribui para a multiplicidade de informações que influenciam a modalidade a distância. No entanto, conforme mostram os dados da pesquisa, boa parte dos alunos não está familiarizada com essa tecnologia. É interessante destacar que, a maioria dos respondentes possui pós-graduação ou outro curso superior e, mesmo assim, destacam a dificuldade com as tecnologias utilizadas na EaD. Também relatam o excesso de pesquisas e leituras, itens que já deveriam fazer parte da sua rotina diária, especialmente quando a maioria é docente.

Já as vantagens do ensino a distância são perceptíveis pelos entrevistados como se observa no Gráfico 6. Verifica-se que a vantagem maior destacada pelos entrevistados está ligada, justamente, ao gerenciamento com autonomia do horário que dedicam aos estudos e a possibilidade desse estudo ser realizado em qualquer tempo e lugar. Isso é porque o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem depende unicamente dos recursos tecnológicos.

Gráfico 6 – Vantagens do Ensino a Distância, segundo os pesquisados

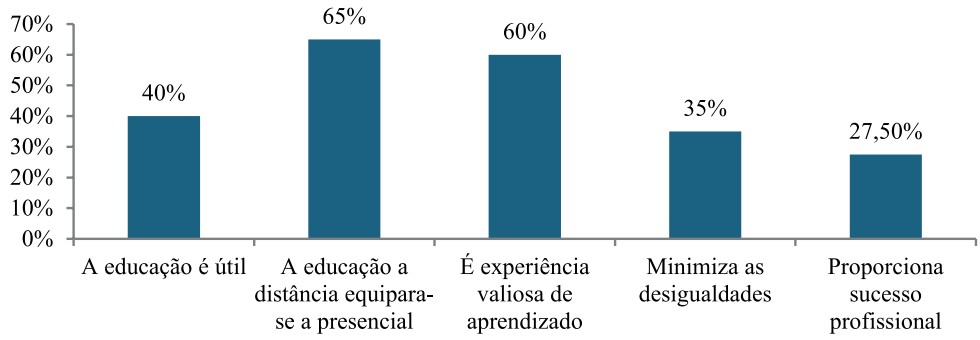


Fonte: dados da pesquisa de campo (2014).

Da mesma forma, ao considerarem as vantagens da educação a distância, os entrevistados destacam a possibilidade de utilizar de melhor forma seu tempo, justamente pela flexibilidade que esta modalidade proporciona (KNUPELL, 2014). Observa-se que as vantagens colocadas pelos respondentes independem do perfil dos mesmos.

Quanto a percepção sobre o ensino a distância, o Gráfico 7 mostra avaliação positiva em relação à qualidade da educação que tem sido oferecida no Polo de Apucarana.

Gráfico 7 – Percepção sobre o ensino a distância



Fonte: dados da pesquisa de campo (2014).

A qualidade da educação a distância é avaliada pelos pesquisados como equiparada à presencial e que agrega verdadeira experiência de aprendizado. Tais manifestações vêm ao encontro das afirmativas de Pereira (2008, p. 47), que destaca a convergência e complementaridade dos modelos de ensino presencial e a distância. Pereira (2008, p. 47) ressalta que "a definição do que é melhor, fica na dependência de diversos outros fatores, em especial: as características individuais dos envolvidos e o contexto no qual ele está inserido, a metodologia utilizada, a tecnologia, a infraestrutura, entre outros". Nesse sentido, as avaliações institucionais buscam os indicadores citados pelo autor, para mensurar a qualidade da educação a distância. "Nos dias atuais, as iniciativas em EaD demonstram que a qualidade nessa modalidade é uma realidade em vários programas e cursos em diversos países" (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p. 65).

Da mesma forma, Netto, Giraffa e Faria (2010) sugerem que a base de uma cultura de qualidade em EaD deve estar apoiada em três dimensões: nuclear, sistêmica e a dimensão do recurso. A primeira refere-se aos aspectos essenciais da EaD: "metodologia de ensino, gestão pedagógica, serviços de apoio ao estudante e avaliação contínua, todos com enfoque no estudante, ou seja, na aprendizagem" (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p. 67). Já a dimensão sistêmica refere-se aos fatores que compreendem o sistema de EaD. Ou seja, "uma clara política estatal para adesão aos regimes de garantia de qualidade e sua promoção; uma liderança responsável com o compromisso da instituição, com a qualidade do pessoal, dos produtos, processos e serviços" (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p. 67). Além disso, a defesa da inovação no sentido de melhorar aquilo que for preciso, por meio de "planos a curto e em longo prazo e um acordo participativo interno para conduzir e manter o processo de garantia de qualidade" (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p. 67). Por fim, na dimensão do recurso estão inclusos "a habilidade técnica e acadêmica, recursos de aprendizagem, infraestrutura e tecnologias, incluindo a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)" (Netto; Giraffa; Faria, 2010, p. 67).

Observa-se, portanto, a preocupação com todos os aspectos que podem influenciar na qualidade final da educação oferecida e que fomenta e contribui para a expansão do

curso superior na modalidade EaD. Incrementando essa expansão, a UAB como política pública é vista pelos entrevistados como importante, tanto para aqueles que cursam a primeira graduação, quanto como opção para a segunda graduação. Para eles, também essa modalidade garante acesso a cidadãos de municípios desprovidos de ensino superior. Essa visão dos pesquisados vem ao encontro de uma das finalidades da UAB: a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país (Brasil, 2006). É justificável a avaliação positiva quanto a qualidade dessa oferta, os entrevistados, em sua maioria, já possuem formação acadêmica e, portanto, possuem condições para comparar as duas modalidades.

Os respondentes destacam ainda a validade da EaD para a formação profissional com qualidade, utilizando-se de avanços tecnológicos contemporâneos. No entanto, alguns apontam a necessidade de maior investimento e acompanhamento do setor público. Notadamente, nesse sentido Souza (2006, p. 26) destaca que, após "desenhadas e formuladas [as políticas públicas], desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação". De tal forma, que concorre como elemento principal "os processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação" (Souza, 2006, p. 36).

Sobre esse aspecto, os respondentes registram a necessidade de maior número de tutores, tanto nos polos de atendimento presencial como nas Universidades. Esse fator poderia corroborar para maior interação, aspecto metodológico essencial a esta modalidade. Nesta situação, entraria em pauta um investimento financeiro e de recursos humanos que, invariavelmente, produziria maior alcance de qualidade.

Quanto ao aspecto democrático da política pública da UAB, os alunos pesquisados consideram essa característica, ao serem atendidas todas as classes sociais e a um número expressivo da população. Ao pensar em democratização, é necessário que isso não se restrinja ao aumento quantitativo de vagas, mas que envolva a diversificação dos currículos profissionais. Cerny *et al*. (2012, p. 89) aponta tal aspecto, considerando que essa democratização será promovida a partir do momento em que "se possa perceber uma maior interdependência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico".

Também em relação à expansão, os respondentes consideram que no Brasil essa modalidade de ensino ainda está engatinhando, frente ao que se desenvolve em outros países. É assertiva tal afirmação, comparando com o citado por Netto, Giraffa e Faria (2010), sobre a Universidad Nacional de Educación a Distancia, criada na década de 1970, como Universidad Libre a Distancia e transformando-se, em 1972, na UNED. Essas autoras discorrem historicamente sobre os primeiros passos da UNED, que "dedicava-se a ampliar o número de alunos, desenvolvendo um modelo de EAD compatível com as unidades de estudo impressas e enviadas, gratuitamente, por correio [passando pela criação de] centros regionais, chegando aos núcleos mais distantes das grandes cidades" (NETTO;

GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 67). Expandiu-se, internacionalmente e exportou seu modelo para vários países da América Latina, até tornar-se líder da Associación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Netto, Giraffa e Faria (2010), ainda citam a Open University, cujo funcionamento ocorreu em 1969 e que mantém índices excelentes de qualidade, destacando-se em primeiro lugar entre as Instituições de Ensino Superior na Inglaterra, País de Gales e na Irlanda do Norte.

Assim, ao falar em democratização do ensino superior, deve-se estar atento à equidade entre as regiões e acesso às classes historicamente excluídas desse nível de ensino. De tal forma, que se compreende a democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino. Tais aspectos foram pontuados pelos pesquisados.

Além disso, quando questionados sobre seu conhecimento da regulamentação da oferta da UAB em relação aos seus objetivos e expectativas, 10 (dez) entrevistados não responderam à questão e 20 (vinte) declararam não ter conhecimento sobre o assunto. Os demais alunos entrevistados (10) citaram como objetivos a expansão do ensino superior na perspectiva de capacitação profissional para o mercado de trabalho. Relataram a prioridade na formação de docentes para a educação básica e na possibilidade de atendimento a alunos de classes sociais menos favorecidas e com difícil acesso a outras instituições, caracterizando-se por processos de democratização. Destaca-se que os respondentes que citaram esses objetivos são todos docentes, o que deixa clara a primeira característica da UAB como fomentadora na formação dos professores do país. Nesta questão, é viável citar a Plataforma Paulo Freire, criada pelo Ministério da Educação para viabilizar os primeiros acessos e vagas nos cursos ofertados pela UAB.

De certa maneira, as respostas ao questionamento vêm ao encontro do que a literatura apontou como objetivos dessa política pública. Porém, é preciso ressaltar o desconhecimento dos demais entrevistados, justamente aqueles que se servem dos cursos oferecidos pelo Polo UAB Apucarana. Portanto, há necessidade de maior esclarecimento a esse público, bem como à população em geral, afinal, como coloca Souza (2006, p. 36), "a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes".

Assim, concorda-se que o primeiro movimento para que a UAB, como política pública, efetive-se importa em ação e organização de regras e práticas socialmente construídas. Estas necessitam de compreensão dos atores para a participação mais efetiva sobre essa política e sua essência: o embate em torno de ideias e interesses. Afinal, "o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública" (Souza, 2006, p. 21). Assim, quanto mais conhecimento o público possuir sobre sua regulação, maior será a possibilidade de interferir positivamente em seu funcionamento e em sua expansão.

Considerações finais

Este estudo teve o objetivo geral de analisar como as atuais políticas públicas, efetivadas pelo sistema UAB, democratizam o ensino superior público, especificamente focando na percepção dos acadêmicos inscritos nos cursos de graduação do Polo da Unicentro/UAB - Apucarana. Para tanto, a questão de pesquisa que norteou o estudo foi: como os acadêmicos inscritos nos cursos de graduação do Polo UAB – Apucarana percebem a expansão e a interiorização do ensino superior público como campo da estruturação de políticas públicas em EaD?

Retomando esse escopo, pode-se considerar que as características que pautam a modalidade da Educação a Distância são também destacadas pelos entrevistados como facilitadoras do processo educacional e como influenciadoras da opção por essa modalidade. Essas características são: flexibilidade de tempo e espaço; acesso para as localidades distantes; uso das TICs e interatividade; além do baixo custo.

Por outro lado, a avaliação positiva dos alunos entrevistados em relação à qualidade da educação ofertada pela EaD vem ao encontro dos estudos, pesquisas e avaliações que já foram realizadas. Também em relação ao acompanhamento desta política pública, notou-se que os alunos percebem a importância desse processo, para que se efetive com maior sucesso e que consiga atingir os objetivos pautados pela legislação. A UAB, como política pública, reflete a expansão prometida pelo número cada vez maior de vagas oferecidas, situação colocada pelos entrevistados. No entanto, é preciso reconhecer que a democratização será real e positiva ao se diversificarem os cursos oferecidos e que isso está diretamente ligado à participação da população no seu funcionamento.

As posições trazidas até aqui remetem a outro aspecto da EaD brasileira: o caráter de novidade que ainda é presente nessa modalidade, principalmente no modelo UAB. Isso aponta dificuldades na sua constituição e no processo de estruturação com equívocos e/ou desinformação, até por parte daqueles que se utilizam dessa modalidade.

A partir dessas considerações, infere-se que a potencialidade de expandir os limites desta política de Estado está atrelada ao conhecimento das condições sociais e econômicas das comunidades envolvidas, bem como às necessidades das demandas de cada região. Ademais, a adoção de um programa de formação como a Universidade Aberta do Brasil via TICs, invariavelmente, otimiza os recursos e contribui para a expansão do ensino superior.

Espera-se que este estudo fundamente os questionamentos, contribuindo para a melhor compreensão sobre a relevância das políticas públicas de EaD, em especial tomando os conhecimentos sobre a Universidade Aberta do Brasil, enquanto política pública educacional e como elas podem atuar como mecanismo de inclusão social. Neste estudo, tem-se a educação como parte integrante de um elenco de políticas públicas e sociais que estão sendo implantadas no Brasil.

Por fim, registra-se que o estudo apresentou como limitação a obtenção de amostra mais significativa, pois parte dos questionários recolhidos foram mal preenchidos ou preenchidos de forma pouco refletida relativamente à temática, especialmente em relação às perguntas abertas, que demandavam redação das respostas.

Assim, uma amostra mais significativa e representativa da população permitiria maior validade, sendo esta sugerida para futuros estudos. É também interessante verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre grupos de universitários de diferentes licenciaturas, principalmente quanto à compreensão do tema políticas públicas. O estudo em questão apresentou, a partir das respostas, outras demandas quanto a futuros trabalhos. A principal está justamente no conhecimento, ou melhor, no desconhecimento dos respondentes em relação à UAB como política pública. Esta constatação pode definir um plano de ação nos Polos de Apoio Presencial, que viabilize aos estudantes a compreensão sobre esta temática.

Referências

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica**, v. 5 n. 2, p. 1-26, 2006.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Diretoria de Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://uab.capes.gov.br. Acesso em 12, set. 2014.

BRASIL. **Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior. 17 de Setembro de 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado. Acesso em 11, set. 2014.

BRASIL. **Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 11, jul. 2014.

BRASIL. DED/CAPES/MEC **Catálogo do sistema universidade aberta do Brasil**. Universidade Aberta do Brasil, 2010. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/sul.pdf. Acesso em 11, set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da conferência nacional de educação básica**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/ conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em 12, set. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAPES. SisUAB. **Dados gerais do polo**. Disponível em: http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login_input.action. Acesso: 06 dez 2014.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CERNY, R. Z. et al. UAB: democratização do ensino superior público ou reprodução das desigualdades? **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 86, n. 737, mar. p. 18, 1997.

FARIA, Elaine Turk. (org.) **Educação presencial e virtual**: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UAB/UFRGS/SEAD/UFRGS, 2009.

HADDAD, F. Prefácio. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: SEED, 2006. p.7-9.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE**: pesquisa mensal de emprego. Outubro 2014. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2014/pme_201410pubCompleta.pdf. Acesso em: 24 nov. 2014.

KNUPELL, Maria Aparecida Crissi. Educação a distância no Brasil: a construção de identidades para os polos do sistema universidade aberta do Brasil. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (org.). **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PEREIRA, Fernanda C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior.** 172f. (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PEREIRA, José Matias. **Políticas públicas de educação no Brasil**: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social. Journal of Technology. Universidad Alberto Hurtado. vol. 3, n. 2, 2008. Disponível em: http://jotmi.org/index.php/GT/article/viewArticle/art79. Acesso em 30. set. 2014.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, maio/ago. 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. (org) **Políticas e práticas da educação a distância (EaD) no Brasil**: entrelaçando pesquisas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Porto Alegre: Sociologias. Ano 8, n. 16, jul./dez 2006, p. 20-45.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

9. Vinte anos da Universidade Aberta do Brasil: governança colaborativa, democratização da educação superior e desenvolvimento territorial

Luisa Alves de Araújo[113]
Flávio José Ferreira Feitosa[114]
Maria do Rosário Dias Brasil[115]

Resumo

Este artigo discute a trajetória da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ao longo de duas décadas, com ênfase em sua função como política pública de expansão e interiorização da educação superior pública. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulando legislação, informações institucionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e produções acadêmicas recentes, prioritariamente publicadas entre 2021 e 2026. A análise considera quatro dimensões: institucionalização e governança; democratização e interiorização; qualidade e permanência estudantil; e transformação digital. Os dados consultados indicam que a UAB alcançou escala nacional expressiva e mantém forte participação na formação de professores. Em 2025, a CAPES registrou 247 mil ingressantes em novas turmas, 117,7 mil estudantes cursando graduação e investimentos de R$ 291,2 milhões no sistema. Esses resultados evidenciam a relevância da cooperação entre União, instituições públicas de ensino superior, estados, municípios e polos de apoio presencial. Ao mesmo tempo, a expansão não elimina desigualdades relacionadas à conectividade, infraestrutura, financiamento, acompanhamento pedagógico e condições de permanência. Conclui-se que a consolidação da UAB exige uma agenda que associe expansão à qualidade, fortalecimento dos polos à inclusão digital, uso de dados à avaliação e inovação tecnológica à mediação humana e à responsabilidade pública.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil; educação a distância; governança colaborativa; democratização; desenvolvimento territorial.

[113] Educadora, gestora escolar, tutora de ensino superior e pesquisadora na área de Educação e Ciências da Natureza.

[114] Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. Atua como coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Orós, Ceará, e exerce a função de presidente do Fórum de Coordenadores de Polos da UAB no Estado.

[115] Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA, pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, em Metodologia do Ensino da Educação Básica e Especialista no Ensino de Geografia e Assistente a Docência desde 2022 no Polo UAB de Orós CE

1. Introdução

A democratização da educação superior brasileira envolve mais do que a ampliação do número de vagas. Ela pressupõe criar condições para que diferentes grupos sociais tenham acesso a instituições de qualidade, possam permanecer nos cursos e concluam sua formação em condições compatíveis com suas necessidades. Nesse debate, a dimensão territorial ocupa lugar relevante. A concentração histórica de instituições e cursos em determinados centros urbanos impôs obstáculos a estudantes residentes em municípios distantes, sobretudo quando as alternativas presenciais exigiam deslocamentos frequentes, mudança de cidade ou custos incompatíveis com a realidade familiar.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, surgiu nesse contexto como uma estratégia de cooperação para ampliar a oferta de educação superior por instituições públicas por meio da educação a distância. Sua característica distintiva não é constituir uma universidade independente, mas organizar uma rede que combina competências acadêmicas das instituições de ensino superior com a presença territorial dos polos de apoio presencial e a participação de diferentes níveis de governo. Essa arquitetura permite que a política alcance municípios nos quais a oferta universitária presencial é limitada.

Ao longo de vinte anos, a UAB passou por diferentes momentos de expansão, reorganização institucional e atualização normativa. A política ganhou relevância especialmente na formação de professores, área na qual a distância entre a demanda por profissionais qualificados e a oferta de cursos presenciais permanece um desafio. Em 2025, segundo informações da CAPES, 125,2 mil dos ingressantes em novas turmas estavam vinculados a licenciaturas. No mesmo ano, foram contabilizados 247 mil ingressantes em novas turmas e 117,7 mil estudantes cursando graduação, enquanto os recursos empenhados alcançaram R$ 291,2 milhões (CAPES, 2025a; CAPES, 2025b).

A dimensão alcançada pelo sistema, entretanto, não deve ser interpretada apenas em termos quantitativos. A ampliação de vagas representa uma condição necessária, mas não suficiente, para a democratização. Permanência, aprendizagem, apoio pedagógico, conectividade, disponibilidade de equipamentos, qualidade dos materiais e condições de funcionamento dos polos interferem diretamente na experiência dos estudantes. Bastos et al. (2024), em revisão sistemática sobre políticas públicas educacionais no ensino superior a distância, destacam avanços da modalidade, mas também apontam desafios relacionados à regulamentação, ao financiamento e à equidade. No âmbito específico da UAB, Souza Junior *et al.* (2022) identificaram avaliação satisfatória dos cursos e materiais pelos estudantes, ao mesmo tempo em que a conciliação entre trabalho e estudos apareceu como dificuldade relevante.

O cenário contemporâneo também é marcado por mudanças tecnológicas e regulatórias. O Decreto nº 12.456/2025 e a Portaria MEC nº 506/2025 atualizaram regras para a oferta de educação a distância, incluindo aspectos relacionados à organização

acadêmica, atividades presenciais, avaliação e polos. Paralelamente, a digitalização da educação passou a incorporar ambientes virtuais mais complexos, recursos educacionais abertos, análise de dados e ferramentas de inteligência artificial. A OECD (2023) defende que a transformação digital deve estar articulada a objetivos pedagógicos, governança, equidade e segurança, enquanto a UNESCO (2023) ressalta que a tecnologia não produz inclusão automaticamente e precisa ser utilizada de forma apropriada, sustentável e baseada em evidências.

Diante desse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a Universidade Aberta do Brasil, ao completar vinte anos, pode ser compreendida como política pública de cooperação institucional capaz de ampliar o acesso à educação superior pública e contribuir para o fortalecimento dos territórios, considerando os limites e desafios contemporâneos da educação a distância? O objetivo geral é analisar a trajetória da UAB sob a perspectiva da governança colaborativa, da democratização da educação superior e do desenvolvimento territorial. Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar a evolução do sistema, examinar sua arquitetura cooperativa, discutir sua contribuição para a interiorização e para a formação de professores e identificar desafios e perspectivas para os próximos anos.

A discussão parte de uma compreensão prudente sobre os efeitos territoriais da política. A existência de um polo ou a oferta de um curso não permite afirmar, isoladamente, que determinado município tenha alcançado desenvolvimento econômico ou social em razão da UAB. O que pode ser analisado, com base nas fontes selecionadas, são contribuições e potencialidades relacionadas à formação profissional, à circulação do conhecimento, à criação de redes institucionais e à aproximação entre universidade pública e comunidades. Essa distinção é importante para evitar conclusões causais que os dados agregados disponíveis não sustentam.

2. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter analítico-descritivo. O estudo foi organizado a partir de três conjuntos principais de fontes. O primeiro reúne documentos normativos relacionados à criação e à regulamentação do Sistema UAB e da educação a distância. O segundo compreende dados e publicações institucionais da CAPES e do INEP. O terceiro é formado por trabalhos acadêmicos que abordam políticas públicas de educação a distância, qualidade, formação de professores, governança e democratização do ensino superior, com prioridade para publicações de 2021 a 2026.

Na etapa documental, foram considerados o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema UAB, o Decreto nº 12.456/2025 e a Portaria MEC nº 506/2025, além de informações institucionais da CAPES sobre a estrutura e os resultados do sistema.

Também foram utilizados dados do Censo da Educação Superior do INEP, especialmente para contextualizar a educação a distância no conjunto da educação superior brasileira.

A revisão bibliográfica incorporou estudos de Bastos et al. (2024), Souza Junior et al. (2022), Santos e Vieira (2024), Abrucio, Segatto e Marques (2022), Oliveira e Santos (2022), Santos e Nenartavis (2025) e Silva e Silva (2024). Foram ainda consideradas referências internacionais da OECD (2023) e da UNESCO (2023), utilizadas para discutir transformação digital, equidade, governança e uso pedagógico das tecnologias.

A análise foi realizada por aproximação temática. As informações foram organizadas em quatro eixos: institucionalização e governança; democratização e interiorização; qualidade e permanência; e transformação digital e inovação. Essa estratégia permitiu relacionar dados quantitativos, marcos normativos e interpretações da literatura sem reduzir o fenômeno a um único indicador.

Não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários ou observações de campo. Também não se pretendeu estabelecer relação causal direta entre a presença da UAB e indicadores econômicos ou sociais dos municípios atendidos. Quando o texto aborda desenvolvimento territorial, utiliza os termos contribuição, possibilidade e potencialidade, em consonância com o alcance das fontes consultadas. Estudos posteriores, baseados em dados municipais e trajetórias individuais dos estudantes, poderão aprofundar essa dimensão.

3. A UAB como política pública de expansão e interiorização

A criação do Sistema UAB representou uma mudança na forma de pensar a expansão da educação superior pública. Em vez de depender exclusivamente da construção de novos campi presenciais, a política passou a combinar instituições públicas existentes, educação a distância e uma rede de polos distribuída territorialmente. Essa opção permitiu mobilizar capacidades acadêmicas já consolidadas e, simultaneamente, ampliar a presença institucional em localidades nas quais a oferta presencial era insuficiente.

A expansão territorial constitui uma das principais dimensões da política. Bastos *et al.* (2024) identificam a UAB como referência importante no desenvolvimento da educação a distância brasileira e destacam sua contribuição para reduzir barreiras geográficas e socioeconômicas. Entretanto, a mesma literatura indica que democratizar o acesso não significa simplesmente aumentar a oferta. Questões de financiamento, regulamentação, qualidade e equidade precisam acompanhar a expansão para que a política alcance resultados sustentáveis.

Os dados recentes confirmam que a UAB continua relevante no cenário nacional. Informações da CAPES apontam uma rede formada por instituições públicas e mais de mil polos, enquanto os resultados de 2025 registraram 247 mil ingressantes em novas turmas e 117,7 mil estudantes cursando graduação. A prioridade atribuída às licenciatu-

ras merece destaque: 125,2 mil ingressantes estavam vinculados a cursos dessa natureza (CAPES, 2025a; CAPES, 2025b). Esses números revelam a permanência da UAB como instrumento de política pública voltado à formação de profissionais e à ampliação do acesso.

A interiorização, porém, não deve ser confundida com simples distribuição geográfica de vagas. A presença de um curso em determinado município somente produz oportunidade efetiva quando o estudante dispõe de condições para participar das atividades, acessar materiais e plataformas, realizar avaliações e receber orientação. Assim, a distância física em relação a uma universidade deixa de ser o único obstáculo; conectividade, equipamentos, competências digitais, acessibilidade e organização do tempo passam a compor a infraestrutura necessária à formação.

A formação de professores ocupa lugar estratégico nesse processo. A possibilidade de realizar uma licenciatura sem deixar o município de origem pode reduzir custos de deslocamento e favorecer a continuidade da atuação profissional. Silva e Silva (2024) situam a UAB no conjunto das políticas públicas brasileiras de formação docente e ressaltam a importância da continuidade e da articulação institucional. A contribuição do sistema, nesse caso, ultrapassa o acesso individual ao diploma, pois pode ampliar a disponibilidade de profissionais qualificados nas redes de ensino.

É necessário, contudo, evitar uma leitura automática desses resultados. A formação realizada a distância não produz, por si só, melhorias nas escolas ou nos serviços públicos. Os efeitos dependem das condições de trabalho, das oportunidades de formação continuada, da gestão das redes e da possibilidade de aplicação dos conhecimentos construídos durante o curso. A UAB oferece uma infraestrutura de oportunidades; a transformação dessas oportunidades em resultados sociais depende de outros fatores institucionais e territoriais.

Outro aspecto relevante é a capacidade de adaptação da política às diferenças regionais. Municípios possuem condições financeiras e administrativas distintas, enquanto as instituições de ensino superior apresentam experiências e estruturas acadêmicas próprias. Uma política nacional precisa estabelecer padrões de qualidade e acompanhamento, mas também reconhecer que a implementação ocorre em contextos heterogêneos. Essa combinação entre parâmetros comuns e adequação local é fundamental para evitar que a expansão quantitativa esconda desigualdades entre polos.

4. Governança colaborativa e arquitetura institucional

A estrutura da UAB pode ser interpretada como uma forma de governança colaborativa porque sua execução depende da interação entre atores com competências diferentes. A União exerce função de coordenação e financiamento; as instituições públicas de ensino superior concentram responsabilidades acadêmicas; estados e municípios participam da sustentação territorial; e os polos estabelecem uma referência próxima

dos estudantes. Nenhum desses componentes possui, isoladamente, todos os recursos necessários para realizar a política.

Essa configuração se aproxima das discussões de Abrucio, Segatto e Marques (2022), para quem a colaboração entre diferentes atores pode ampliar a efetividade das políticas educacionais. No caso da UAB, a cooperação não é apenas uma escolha administrativa: ela constitui parte da própria arquitetura do sistema. A oferta de um curso depende de decisões acadêmicas, recursos financeiros, infraestrutura, funcionamento do polo, comunicação institucional e acompanhamento discente.

Os polos de apoio presencial assumem, nesse arranjo, papel que não deve ser reduzido a uma função burocrática. Eles podem oferecer espaços de estudo, equipamentos, orientação, atendimento e oportunidades de interação. Para estudantes que enfrentam limitações de conectividade ou não possuem ambiente adequado em casa, essa estrutura pode representar uma condição concreta de participação. Por isso, a qualidade do polo interfere na qualidade da experiência acadêmica.

A governança colaborativa, entretanto, também produz desafios. Diferenças de infraestrutura, capacidade administrativa, financiamento e condições tecnológicas podem resultar em experiências desiguais. A existência formal de um polo não garante que ele disponha de equipamentos, conectividade e condições de acessibilidade suficientes. Da mesma forma, a participação de diferentes instituições pode gerar dificuldades de comunicação, sobreposição de responsabilidades ou demora na tomada de decisões quando não existem procedimentos claros.

Os recursos financeiros constituem parte essencial desse debate. Em 2025, a CAPES registrou R$ 291,2 milhões empenhados para o Sistema UAB, dos quais R$ 247,7 milhões foram destinados a bolsas e R$ 43,5 milhões a custeio. Esses valores evidenciam que a cooperação institucional necessita de suporte material. Sem financiamento previsível, torna-se difícil manter bolsas, atividades acadêmicas, infraestrutura e funcionamento dos polos de maneira estável.

Uma gestão orientada por evidências pode contribuir para aperfeiçoar esse processo. Indicadores de matrícula, participação, evasão, conclusão, desempenho acadêmico, utilização dos polos e condições de infraestrutura podem auxiliar na identificação de situações que exigem intervenção. O acompanhamento sistemático desses dados permite deslocar a gestão de uma perspectiva exclusivamente operacional para uma cultura de avaliação e melhoria contínua.

Outro elemento importante é a definição de responsabilidades. A cooperação torna-se mais efetiva quando cada participante conhece suas atribuições e dispõe de canais para comunicar problemas e construir soluções. Nesse sentido, a governança da UAB deve combinar coordenação nacional, autonomia acadêmica e capacidade de resposta local. A padronização excessiva pode desconsiderar diferenças territoriais; a ausência de parâmetros comuns pode ampliar desigualdades de qualidade.

A sustentabilidade do sistema depende, portanto, de uma relação equilibrada entre coordenação e autonomia. É necessário manter diretrizes nacionais para financiamento, avaliação, acessibilidade, funcionamento dos polos e qualidade acadêmica, ao mesmo tempo em que instituições e territórios possam adaptar estratégias às características de seus estudantes. Essa capacidade de articulação constitui uma das principais forças da UAB e, simultaneamente, uma das áreas que demandam maior atenção institucional.

5. Democratização da educação superior, qualidade e permanência estudantil

A democratização da educação superior não se encerra no momento do ingresso. Para que uma política pública seja efetivamente inclusiva, é necessário observar o percurso do estudante até a conclusão. Essa questão ganha particular relevância na educação a distância, na qual parcela significativa das atividades ocorre fora dos espaços tradicionais da universidade. A flexibilidade pode favorecer trabalhadores e pessoas com responsabilidades familiares, mas também exige autonomia, planejamento e acesso contínuo às tecnologias.

Souza Junior *et al.* (2022) identificaram avaliação satisfatória dos estudantes sobre cursos e materiais do Sistema UAB, mas apontaram a conciliação entre estudo e trabalho como desafio. Esse achado demonstra que a flexibilidade da modalidade apresenta caráter ambivalente. Ela pode ampliar possibilidades de ingresso, porém não elimina as dificuldades relacionadas ao tempo disponível, às jornadas de trabalho e às responsabilidades pessoais. Por essa razão, políticas de permanência precisam considerar a realidade concreta dos discentes.

A qualidade também deve ser analisada de maneira multidimensional. Santos e Vieira (2024), ao investigarem a percepção discente sobre o ensino superior a distância, consideraram aspectos como professores, feedback, tutores e ambiente virtual de aprendizagem. A avaliação positiva registrada pelos autores reforça a importância das relações pedagógicas e da qualidade da mediação. Não basta que a plataforma funcione ou que o conteúdo esteja disponível; o estudante precisa encontrar orientação, retorno sobre suas atividades e oportunidades de interação.

Na UAB, a permanência pode ser fortalecida pela atuação articulada de docentes, tutores e equipes dos polos. A identificação precoce de dificuldades acadêmicas ou de afastamento das atividades permite criar estratégias de acompanhamento antes que o estudante abandone o curso. Sistemas digitais podem auxiliar nessa tarefa por meio de informações sobre participação e realização de atividades, desde que os dados sejam utilizados com finalidade educacional legítima, transparência e respeito à privacidade.

A equidade digital constitui outro componente da qualidade. UNESCO (2023) argumenta que a tecnologia educacional não gera inclusão automaticamente. São ne-

cessárias condições de acesso, preparação dos profissionais e escolhas pedagógicas adequadas. A OECD (2023) acrescenta que um ecossistema digital efetivo depende de infraestrutura, competências, governança, segurança e equidade. Para a UAB, isso significa reconhecer internet e equipamentos como elementos pedagógicos, e não apenas como suporte técnico.

O Censo da Educação Superior do INEP registrou 10.226.873 matrículas de graduação no país em 2024 (Inep, 2025). Esse dado contextualiza a dimensão do sistema educacional no qual a UAB está inserida. A política não deve ser avaliada isoladamente, mas como parte de um cenário mais amplo de expansão e diversificação da educação superior brasileira. Nesse ambiente, a educação a distância precisa responder simultaneamente às demandas por escala, qualidade e inclusão.

A atualização regulatória de 2025 também interfere nesse debate. O Decreto nº 12.456/2025 e a Portaria MEC nº 506/2025 estabeleceram novas disposições para a oferta de educação a distância, incluindo organização acadêmica, atividades presenciais, avaliações, materiais, plataformas e polos. A regulamentação pode contribuir para estabelecer referências de qualidade, mas sua efetividade dependerá da capacidade das instituições de cumprir as exigências e dos recursos necessários para isso.

A permanência estudantil, portanto, deve ser tratada como compromisso compartilhado. A autonomia é uma característica importante da EaD, mas não significa abandono pedagógico. O estudante precisa contar com comunicação eficiente, orientação, feedback e oportunidades de interação. Ao mesmo tempo, as políticas de apoio devem reconhecer que diferentes públicos possuem condições distintas de tempo, renda, conectividade e experiência acadêmica. A democratização se torna mais consistente quando essas diferenças são consideradas na gestão dos cursos.

6. UAB e desenvolvimento territorial

A relação entre educação superior e desenvolvimento territorial precisa ser examinada sem atribuir à UAB efeitos que as fontes consultadas não permitem demonstrar diretamente. A presença de um polo não garante, isoladamente, crescimento econômico ou melhoria dos indicadores sociais de um município. Entretanto, a política pode criar condições favoráveis à formação de capacidades locais ao aproximar universidades públicas, estudantes, profissionais e comunidades.

Uma primeira contribuição está relacionada à formação de profissionais. Quando estudantes conseguem realizar sua formação superior permanecendo em seus municípios, aumenta-se a possibilidade de que conhecimentos e competências adquiridos sejam posteriormente mobilizados em escolas, serviços públicos, organizações sociais e atividades econômicas locais. Esse processo pode fortalecer redes profissionais e ampliar a circulação territorial do conhecimento.

A formação docente oferece exemplo particularmente significativo. Em municípios pequenos, a ausência de cursos presenciais próximos pode dificultar a qualificação de professores. A UAB reduz parcialmente essa barreira ao disponibilizar licenciaturas por meio de uma rede que articula universidades e polos. O efeito territorial, contudo, depende da trajetória profissional dos egressos e das condições existentes nas redes de ensino para incorporar novas práticas.

Os polos também possuem potencial para atuar como equipamentos públicos de educação e cultura. Além de atividades curriculares, podem abrigar encontros formativos, projetos de extensão, reuniões acadêmicas e iniciativas de aproximação com a comunidade. Quanto mais articulado estiver o polo com as demandas locais e com a instituição de ensino, maior tende a ser sua capacidade de funcionar como espaço de conexão entre conhecimento acadêmico e território.

Essa perspectiva permite compreender o território não apenas como lugar de recepção de cursos, mas como espaço que pode participar da construção de agendas formativas. Questões ambientais, educação básica, gestão pública, agricultura, cultura, inclusão digital e desenvolvimento social podem orientar projetos acadêmicos relacionados às características de cada município. Dessa maneira, a UAB pode contribuir para aproximar ensino, pesquisa e extensão de problemas concretos.

Em municípios nos quais existem poucas estruturas permanentes de educação superior, o polo possui ainda uma dimensão simbólica. Sua presença materializa a possibilidade de acesso à universidade pública sem que o estudante precise necessariamente migrar para um grande centro. Essa proximidade pode fortalecer vínculos entre população e instituição universitária, embora a intensidade desses vínculos dependa da qualidade das atividades desenvolvidas e da participação da comunidade.

A própria disponibilidade de dados institucionais abre possibilidades para avaliar essa dimensão de modo mais rigoroso. Informações sobre municípios atendidos, cursos, estudantes e trajetória acadêmica podem ser relacionadas, em pesquisas futuras, a indicadores locais. Estudos comparativos entre municípios com diferentes condições de infraestrutura e diferentes ofertas de cursos poderiam identificar fatores associados a resultados territoriais mais consistentes.

Uma agenda de pesquisa dessa natureza seria importante para superar interpretações genéricas sobre interiorização. Em vez de afirmar que a UAB promove desenvolvimento de forma automática, seria possível investigar em quais condições a política produz maior capacidade de formação profissional, retenção de conhecimentos e articulação institucional. A abordagem territorial, portanto, deve ser construída com base em evidências e considerando as particularidades de cada contexto.

A contribuição da UAB para o desenvolvimento territorial pode ser sintetizada como potencial de formação e articulação. A política amplia oportunidades educacionais, aproxima instituições públicas de diferentes regiões e cria possibilidades de circulação do

conhecimento. Transformar esse potencial em resultados duradouros exige integração com políticas locais, condições adequadas de trabalho, projetos de extensão, participação comunitária e continuidade das ações formativas.

7. Transformação digital e inovação na UAB

A transformação digital constitui uma das principais questões para a próxima etapa da trajetória da UAB. Durante as primeiras décadas do sistema, a educação a distância consolidou ambientes virtuais, materiais digitais e diferentes formas de mediação tecnológica. Atualmente, esse cenário é ampliado por recursos de análise de dados, automação, acessibilidade e inteligência artificial. A questão central, entretanto, não é simplesmente adotar novas ferramentas, mas decidir como elas podem contribuir para objetivos pedagógicos e sociais.

A OECD (2023) entende a transformação digital como processo que envolve infraestrutura, pessoas, governança, interoperabilidade e equidade. A UNESCO (2023), por sua vez, destaca que a tecnologia deve ser utilizada de forma apropriada e baseada em evidências. Esses princípios são especialmente relevantes para a UAB porque a tecnologia está diretamente relacionada às condições de acesso dos estudantes. Uma inovação que não considera desigualdades de conectividade pode ampliar, em vez de reduzir, diferenças existentes.

A inteligência artificial apresenta possibilidades de uso em diferentes etapas da atividade acadêmica. Pode apoiar a produção e adaptação de materiais, recursos de acessibilidade, tradução, organização de informações e análise de dados educacionais. Também pode auxiliar na identificação de estudantes que apresentam padrões de participação compatíveis com necessidade de acompanhamento. Entretanto, tais aplicações exigem políticas institucionais claras sobre proteção de dados, autoria, transparência, vieses e responsabilidade.

O uso de inteligência artificial não deve substituir a mediação pedagógica. Professores e tutores continuam responsáveis por interpretar necessidades, contextualizar conteúdos, avaliar aprendizagens e estabelecer relações educativas. A tecnologia pode ampliar capacidades humanas, mas não elimina a dimensão social e pedagógica da formação. Na UAB, essa preocupação é particularmente importante porque a distância física já exige estratégias intencionais de interação e acompanhamento.

A infraestrutura dos polos também precisa acompanhar essa transformação. Computadores atualizados, internet adequada, recursos audiovisuais, acessibilidade e ambientes de estudo continuam sendo necessários mesmo diante do crescimento do acesso por dispositivos móveis. O polo pode atuar como espaço de compensação de desigualdades quando oferece condições que nem todos os estudantes possuem em casa.

Outro desafio está relacionado às competências digitais. Não basta disponibilizar plataformas; estudantes, professores, tutores e equipes de apoio precisam compreender

como utilizar recursos tecnológicos de maneira crítica, segura e produtiva. A formação continuada deve acompanhar mudanças nos ambientes virtuais, ferramentas de acessibilidade, segurança da informação e aplicações de inteligência artificial. Essa atualização precisa ser permanente, pois os recursos digitais se modificam rapidamente.

A avaliação da qualidade também deverá incorporar novos indicadores. Além de matrícula e conclusão, torna-se relevante acompanhar aprendizagem, interação, participação, feedback, atuação docente e tutorial, acessibilidade, infraestrutura e experiência estudantil. A UAB possui uma vantagem nesse processo: sua estrutura nacional e a existência de dados administrativos podem favorecer o desenvolvimento de mecanismos de monitoramento comparáveis.

A transparência dos dados pode fortalecer a participação social e a pesquisa acadêmica. Informações públicas sobre oferta, estudantes, permanência e conclusão permitem que universidades, gestores e pesquisadores acompanhem resultados e identifiquem desafios. Ao mesmo tempo, o uso de dados educacionais deve respeitar princípios de segurança e privacidade. A expansão da capacidade analítica precisa ser acompanhada de responsabilidade institucional.

O futuro da UAB, portanto, não depende de uma oposição entre educação a distância e educação presencial. O desafio é construir uma política pública capaz de integrar diferentes formas de mediação, mantendo qualidade acadêmica, interação humana e compromisso com a inclusão. A inovação será socialmente relevante quando ampliar oportunidades sem transformar a tecnologia em finalidade em si mesma.

8. Considerações finais

A análise demonstra que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) se consolidou, ao longo de vinte anos, como uma política pública voltada à expansão e interiorização da educação superior, à formação de professores e à cooperação institucional. Sua importância ultrapassa o número de cursos, estudantes e instituições, pois criou uma rede pública capaz de aproximar universidades de territórios com oferta presencial limitada.

Dados recentes da CAPES confirmam a permanência e a dimensão nacional da política. Em 2025, foram registrados 247 mil ingressantes em novas turmas, 117,7 mil estudantes na graduação e R$ 291,2 milhões empenhados no sistema. A forte presença das licenciaturas reforça seu papel estratégico na formação de profissionais da educação e na democratização do ensino superior público.

Entretanto, a expansão quantitativa não significa democratização plena. O acesso deve estar associado à permanência, aprendizagem e conclusão, considerando fatores como conectividade, equipamentos, infraestrutura dos polos, acompanhamento pedagógico, qualidade dos materiais, comunicação institucional e apoio aos estudantes. A

flexibilidade da EaD amplia oportunidades, mas também apresenta desafios para aqueles que conciliam trabalho, família e estudos.

A governança colaborativa constitui outro elemento fundamental, envolvendo coordenação federal, instituições públicas de ensino superior, governos estaduais e municipais e polos. Essa articulação amplia a presença territorial da UAB, mas requer responsabilidades definidas, financiamento estável, comunicação, monitoramento e avaliação. A cooperação produz melhores resultados quando existem condições institucionais adequadas.

No desenvolvimento territorial, é necessário manter uma postura cautelosa. Embora a UAB possa fortalecer capacidades profissionais, favorecer a circulação do conhecimento e aproximar universidades das comunidades, os dados analisados não permitem estabelecer causalidade direta entre sua presença e indicadores de desenvolvimento municipal. Para isso, são necessários estudos que relacionem dados acadêmicos, informações sobre egressos e indicadores socioeconômicos de diferentes localidades.

Para os próximos anos, destacam-se quatro prioridades: garantir financiamento e governança para assegurar continuidade e qualidade; fortalecer polos, conectividade, acessibilidade e competências digitais; aperfeiçoar avaliação, acompanhamento e permanência; e incorporar tecnologias emergentes, especialmente a inteligência artificial, de forma pedagógica, ética, transparente e equitativa.

Assim, celebrar duas décadas da UAB significa reconhecer uma política em permanente construção. Seu futuro dependerá da capacidade de preservar a finalidade pública da educação superior, acompanhando as transformações tecnológicas e as novas demandas sociais. A consolidação do sistema não dependerá apenas de sua expansão territorial, mas da garantia de condições reais para que os estudantes aprendam, permaneçam e concluam sua formação, além da ampliação da participação dos territórios na produção, circulação e aplicação do conhecimento. A experiência acumulada poderá, desse modo, contribuir para uma nova etapa da educação superior pública brasileira, articulando inovação e responsabilidade social.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni; MARQUES, Fernanda Castro. Colaboração 360 graus na educação. **GV-executivo**, v. 21, n. 2, 2022. DOI: 10.12660/gvexec.v21n2.2022.85948.

BASTOS, Evangelina de Mello; GONÇALVES, Dayene Mendes Silva; SANTOS, Silvana Claudia dos; ALMEIDA, Fernanda Maria de; PEREIRA, Luiz Ismael. Políticas públicas educacionais no ensino superior a distância: uma revisão sistemática de literatura. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2306, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2306.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 12.456**, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 506**, de 10 de julho de 2025. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Brasília, DF: MEC, 2025.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sistema UAB abrange 150 instituições de ensino superior**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/sistema-uab-abrange-150-instituicoes-de-ensino-superior. Acesso em: 9 ago. 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programas, projetos e ações 2025**: Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-projetos-e-acoes/fomento-a-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programas-projetos-e-acoes/programas-projetos-e-acoes-2025. Acesso em: 9 ago. 2026.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: resultados 2024. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 9 ago. 2026.

OECD. **OECD Digital Education Outlook 2023**: towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en.

OLIVEIRA, Luciana Charão de; SANTOS, Adriana Omena. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): democratização neoliberal no campo educacional. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, v. 17, 2022, p. 212-243.

SANTOS, Reginaldo dos; NENARTAVIS, Fernanda de Carvalho. A Universidade Aberta do Brasil: uma revisão narrativa. *In*: **CIÊNCIA EM FOCO**. v. 17. Cap. 5. Pantanal Editora, 2025. DOI: 10.46420/9786585756662cap5.

SANTOS, Roberta Souza; VIEIRA, Kelmara Mendes. Qualidade no ensino superior a distância: avaliação discente. **EmRede** – Revista de Educação a Distância, v. 11, 2024. DOI: 10.53628/emrede.v11i.1073.

SILVA, Queila Pahim da; SILVA, Maria Cristina Mesquita da. As políticas públicas de formação de professores para a educação básica brasileira e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Anais CIET**: Horizonte, v. 5, n. 1, 2024.

SOUZA JUNIOR, Armando Araujo de; NOGUEIRA, Ricardo Jorge da Cunha Costa; DUTRA, Jurandir Moura; RODRIGUES, João Victor Figueiredo Cardoso. Avaliação dos

cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil sob a perspectiva dos estudantes. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 6, n. 4, p. 59-82, 2022. DOI: 10.18256/2447-3944.2022.v6i4.4229.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023**: technology in education – a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023.

Sobre os organizadores

Carlos Willians Jaques Morais é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) — com foco em Ética, Filosofia Política e Educação —, Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor Associado do Departamento de Educação da UEPG, construiu uma trajetória expressiva na gestão do ensino superior, tendo atuado como Pró-Reitor de Graduação, Assessor Executivo da Reitoria, Presidente da Fundação TV Educativa UEPG/FUNEPO e Diretor do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD). Atualmente, preside o Fórum Nacional de Coordenadores da Universidade Aberta do Brasil, membro do Conselho Técnico Científico da CAPES/MEC, membro do Conselho Estadual de Inteligência Artificial (COIA-PR) e atua em Projetos Estratégicos de educação digital no Governo do Estado do Paraná. Suas reflexões e pesquisas concentram-se nas áreas de Filosofia, gestão acadêmica, tecnologia e inovação, formação docente e políticas de educação.

Eloisa Maia Vida. Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Paraíba (1980), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). Atualmente é professora associada aposentada da Universidade Estadual do Ceará, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Politica, Planejamento e Avaliação Educacional.

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel Bolsista de Produtividade do CNPq, doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, professor da Universidade Federal de Alagoas, com atuação na área de Tecnologias Digitais na Educação, Educação a Distância, Cultura Digital, Formação de Professores, Gamificação e Metodologias Ativas. Desenvolve pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais, espaços híbridos e multimodais de aprendizagem, redes sociais, educação on-line e inovação pedagógica. Coordena e participa de projetos de pesquisa, extensão e internacionalização, orientando trabalhos de graduação e pós-graduação. Atua como editor e parecerista de periódicos científicos e avaliador de projetos de agências de fomento, contribuindo para a produção e disseminação do conhecimento na área de Educação e Tecnologias Digitais.

Elizabete Regina Rossetto é graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e especialista em Tecnologia Educacional. Possui experiência na área de Educação, com atuação como professora, artista, gestora e coordenadora de Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desde 2014, atua na Universidade Aberta do Brasil, tendo exercido a coordenação do Polo UAB de Cuiabá e a presidência do Fórum Nacional de Coordenadores de Polos UAB. Possui

trajetória voltada à educação a distância, à gestão de polos e ao fortalecimento da política de interiorização e democratização do acesso ao ensino superior público.

Maria Virgínia Tavares Cruz é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestre em Educação, na área de concentração Formação de Professores, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui especializações em Gestão Escolar, pela UECE; Gestão dos Serviços de Saúde, pela Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE); e Educação Continuada e a Distância, pela Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Enfermagem pela UECE e em Pedagogia. É professora e coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) CVT de Beberibe. Atua na área de educação, com experiência em formação de professores, gestão educacional, educação a distância e políticas de democratização e interiorização do ensino superior público. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (GEPEFE/CE) e o Grupo Professores, Escola, Reflexão, Formação e Meio Ambiente (PERFORMA). É membro da Academia Cearense de Filosofia, Ciências e Tecnologia e presidenta do Fórum Nacional de Coordenadores UAB Polos.