

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DIAGNÓSTICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: A DIAGNOSIS AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Marco Angelo Xavier de Sá
Instituto de Física da Universidade Federal de Alagoas
marco.angelo@fis.ufal.br

Madson Bruno da Silva Monte
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade Federal de Alagoas
madson.monte@feac.ufal.br

Aprovado em 07/2025

Resumo

A Educação a Distância vem sendo utilizada como uma forma de expandir matrículas na educação superior, mas sua utilização nas universidades públicas é ínfima. Este trabalho visa-se fornecer informações sobre o cenário atual da EaD na Universidade Federal de Alagoas. Configura-se como de natureza aplicada, finalidade descritiva e abordagem qualitativa. Os dados coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas revelam que os maiores desafios estão relacionados ao planejamento e à infraestrutura, além das resistências enfrentadas pela modalidade. Constatou-se que o processo de institucionalização se caminha rumo a uma maior inserção da EaD na Ufal, o que pode contribuir para maior participação pública na expansão da educação superior.

Palavras-chave: educação a distância; institucionalização; educação superior.

Abstract

Distance Education has been used as a way to expand enrollment in higher education, but its use in public universities is minimal. This work aims to provide information about the current scenario of distance learning at the Universidade Federal de Alagoas. Configure it as applied in nature, specifically descriptive and with a qualitative approach. Data collected through documentary research and interviews reveal that the biggest challenges are related to planning and infrastructure, in addition to the resistance faced by the modality. It was found that the institutionalization process is moving towards a greater insertion of distance learning in Ufal, which can contribute to greater public participation in the expansion of higher education.

Keywords: *distance education; institutionalization; higher education.*

<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea>

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve crescimento no número de alunos que aderiram a cursos de Educação a Distância (EaD) no Brasil. A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus intensificou o processo por meio da necessidade da implementação do ensino remoto emergencial em um contexto bem adverso do que tinha sido planejado para a Educação a Distância (Sampaio et al., 2022; Veloso, 2022). Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 revelam que o aumento do número de ingressantes entre 2021 e 2022 foi ocasionado pela modalidade a distância (Brasil, 2023).

Neste contexto, verifica-se que a EaD é considerada atualmente uma das alternativas para atender as diferentes necessidades de formação da população (Costa; Cochi, 2014). Na esfera pública, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) configura-se como principal fomentadora da modalidade. Contudo, apesar da regulamentação e consolidação da EaD, especialmente por meio de programas como o sistema UAB, ainda há incertezas quanto à continuidade e os destinos da EaD na rede pública no Brasil (Veloso, 2022). Os cortes no financiamento, as resistências quanto à modalidade de ensino, ou mesmo, o engessamento na relação entre o sistema UAB e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) acabam por dificultar a adoção de estratégias personalizadas e efetivas à realidade de cada instituição (Veloso, 2022; Matos; Beck; Souza, 2022, Moreira, 2021).

Uma importante ferramenta adotada pelo Estado para a promoção da educação no Brasil foi a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento decenal confere ao país a obrigação de planejar ações para o ensino com qualidade para a população brasileira, sendo, portanto, uma política de Estado (Brasil, 2014). No que concerne à Educação Superior, a Meta 12 do plano tem pretensão de democratizar o acesso ao estabelecer seguintes objetivos: elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%; elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; e assegurar a expansão com qualidade para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014; Caseiro; Azevedo, 2018).

Algumas das conclusões que se podem chegar ao analisar os indicadores é que, apesar dos avanços em quase todo o território nacional, os objetivos almejados para a Meta 12 do PNE II (2014-2024) estão distantes de serem alcançados durante a vigência do plano, revelando-se que as históricas desigualdades regionais e de subgrupos populacionais ainda persistem no país; e que existe redução das matrículas públicas na modalidade EaD em contraste com rápida expansão do segmento privado, influenciando negativamente a participação pública na expansão das matrículas (Brasil, 2024; Caseiro; Azevedo, 2018).

No estado de Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas - Ufal, que tem experiência na modalidade antes da criação da UAB, foi uma das instituições que participaram do primeiro edital da UAB. Em seguida, a oferta de vagas foi ampliada, formando mais de 2 mil alunos a partir desse programa. Porém, a partir de 2015 o número de matrículas EaD na Ufal vem diminuindo paulatinamente, devido sobretudo à não adesão ou não abertura recorrentes de editais pela Capes.

Neste contexto, este trabalho visa fornecer informações sobre o cenário atual que se encontra esta modalidade de ensino na Universidade Federal de Alagoas, bem como apresentar e elencar a visão de diversos envolvidos no processo no que tange a questões cruciais da institucionalização da EaD na instituição. Além disso, seus resultados podem contribuir no entendimento de que a expansão da Educação a Distância nas universidades pode ser utilizada como uma política pública propulsora para a democratização da educação superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização da EaD não é recente no Brasil. As primeiras ações voltadas à educação a distância no país foram registradas no fim do século XIX, com a oferta de um curso de datilografia anunciado em um jornal (Cruz, 2022). Contudo, para alguns autores, o ano de 1904 foi considerado o início da EaD devido a instalação de escolas privadas internacionais no país, com a oferta de cursos por correspondência.

Na verdade, foi a partir do século XX que perpassaram os principais marcos da EaD no território nacional. Em 1923 foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. O Instituto Rádio-Técnico Monitor, em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, dedicaram-se à formação profissional mediante a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência. Na década de 1970, com o uso da TV como difusora de conhecimento, houve um fortalecimento da EaD, especialmente por meio de programas como o Telecurso 2º Grau. Já na década de 1990, as IES brasileiras, principalmente em instituições privadas, começaram a utilizar na EaD outras tecnologias de informação e comunicação (TICs). A chegada da internet contribuiu para a expansão da educação a distância ao possibilitar uma interação entre professores, tutores e alunos, o que não ocorria via rádio, televisão e material impresso (Cruz, 2022).

Percebe-se, portanto, que se trata de uma modalidade de ensino ligada ao fenômeno tecnológico global e da internet. Para Vieira (2018, p. 40), a denominação de “educação a distância se caracteriza pela distância espaço-temporal entre professor e aluno e pela existência da tecnologia e de meios eletrônicos para a distribuição dos conteúdos

educacionais”. Santos, Jung e Gevehr (2021) advertem, no entanto, que a forma de interação entre alunos e professores é um dos fatores que enriquecem o uso da tecnologia e a criação de ambientes de aprendizagem realmente representativos.

As bases legais para a Educação a Distância no Brasil só passaram a ser estabelecidas pela atual LDB (Brasil, 1996; Cruz, 2022). A mais recente definição de EaD posta na legislação educacional com a edição do Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que enxerta os “aspectos de ensino-aprendizagem” ao dispor que a mediação didático-pedagógica deve ocorrer “com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”, além de perceber o desenvolvimento das “atividades educativas por estudantes e profissionais da educação” em vez das figuras apenas do professor e do aluno (Brasil, 2017a, Art. 1º).

Embora a experiência brasileira com essa modalidade insira-se num aparato burocrático acomodado à oferta regular de educação presencial, as universidades federais incorporam a cada dia a EaD como uma oportunidade flexível de acesso à universidade. Para tanto, a institucionalização da EaD é condição indispensável para a perenidade da modalidade (Veloso, 2022; Souza, 2022). Neste sentido, Ferreira e Carneiro (2015) compreendem a institucionalização da EaD como um processo, e não um produto acabado. Os autores analisam os aspectos da institucionalização da EaD no ensino superior público brasileiro em cinco dimensões principais a partir dos indicadores associados, conforme (Quadro 01) abaixo.

Quadro 01 - Dimensões para a institucionalização da EaD

Dimensão	Indicadores associados
Planejamento	Associado à vocação institucional, à prospecção das políticas e dos procedimentos, ao fortalecimento das estruturas colegiadas, à integração entre as modalidades de educação presencial e a distância, à garantia de orçamento e ao processo contínuo de avaliação das políticas em EaD.
Organização	Associada à abrangência, à legitimidade, à publicidade e à qualidade acadêmica.
Infraestrutura	Associada à infraestrutura física, tecnológica e aos recursos acadêmicos apropriados;
Pessoal	Associado à existência de técnicos, docentes e profissionais multidisciplinares para a gestão técnico-pedagógica e administrativa para a oferta de cursos, bem como à legitimação institucional das equipes gestores às políticas de formação e de qualificação.
Serviço ao Estudante	Associado à garantia de plena participação dos estudantes dos cursos de EaD nas instâncias institucionais representativas, no acesso aos suportes acadêmicos e pedagógicos, bem como aos auxílios e serviços a eles destinados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de Ferreira e Carneiro (2015).

Neste sentido, a importância do planejamento está no estabelecimento de diretrizes internas para a inserção em cursos e programas educacionais. Quanto à organização, importa a finalidade de obter a legitimidade e a abrangência nas unidades acadêmicas, promovendo a integração das modalidades presencial e a distância. À infraestrutura importa questões estruturais como arquitetura física apropriada, estrutura tecnológica (internet, servidores, plataforma etc.), acessibilidade, e aperfeiçoamento constante dos

materiais didáticos e plataformas de aprendizagem. Já a importância da dimensão de pessoal está no suporte e o desenvolvimento de aplicações digitais, o apoio logístico administrativo e a da valorização do trabalho docente, e a dimensão de serviço ao estudante da EaD importa a participação discente nas políticas institucionais de permanência e êxito no acesso aos suportes acadêmicos (Ferreira; Carneiro, 2015; Nunes; Silva; Campos, 2021).

Contudo, as discussões nas universidades públicas quanto a institucionalizar a EaD ganham contornos que, em muitos sentidos, são complexos e instigam processos de resistência: além do movimento de recepção, naturalização e concepção dos cursos existem outras questões como o preconceito à modalidade de ensino e a sua forma de financiamento (Marchisotti et al, 2022; Veloso, 2022; Veloso; Mill, 2022).

No que concerne a preconceitos, observa-se que, embora as experiências iniciais da disseminação da EaD (por parte da UAB) tenham sido feitas sem cuidados, trazendo certo descrédito para a modalidade, esse preconceito vem diminuindo ao longo do tempo (Marchisotti et al, 2022). Em relação ao financiamento, de forma majoritária, o poder público oferta vagas em cursos EaD por meio do Sistema UAB, tal modelo de financiamento é feito via convênio firmado entre o governo federal, as IES e os municípios interessados em ofertá-la em seus domínios territoriais. Porém os cortes no financiamento, as resistências quanto à modalidade de ensino, ou mesmo, o engessamento na relação entre o sistema UAB e às IES acabam por dificultar a adoção de estratégias personalizadas e efetivas à realidade de cada instituição (Veloso, 2022; Matos; Beck; Souza, 2022, Moreira, 2021). Cabe, portanto, compreender em cada instituição de ensino o que ficou de lição das experiências anteriores ao lidar com EaD para analisar as perspectivas de estratégias para novas ofertas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa configura-se como de natureza aplicada e finalidade descritiva, utilizando-se de uma abordagem qualitativa. Esta seção tem como objetivo detalhar as etapas usadas para o desenvolvimento deste estudo por meio da estrutura formada por duas etapas de pesquisa: pesquisa documental e entrevistas.

Para obter informações referentes aos aspectos normativos da presença da EaD na Ufal optou-se pela análise dos documentos institucionais, conforme descrito no Quadro 02.

Em relação à entrevista, foi realizada de forma estruturada e a elaboração das perguntas teve como base os registros referentes às principais problemáticas levantadas a partir de diversos autores (Brasil, 2019); Marchisotti et al, 2022; Matos; Beck; Souza, 2022; Veloso; 2022; Veloso e Mill (2022); Ufal; 2023) das buscas realizadas nos sítios oficiais da Ufal, bem como as observações realizadas em visita prévia à Coordenadoria Institucional de Educação à Distância (Cied). Além disso, as questões foram divididas nos seguintes eixos: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal/recursos humanos e serviços ao estudante, conforme Eixos/dimensões de institucionalização da EaD preconizadas Ferreira e Carneiro (2015),

Quadro 02 – Documentos utilizados na pesquisa

Documento	Finalidade
PDI/Ufal (2019-2024) - Resolução nº 34/2019, de 25 de junho de 2019	Orienta as ações institucionais, fornecendo elementos basilares para o planejamento da gestão da administração central, dos campi fora de sede, das unidades acadêmicas (UAs).
PPI/Ufal - Resolução nº 34/2019, de 25 de junho de 2019	Prover elementos que orientem a gestão da Universidade para a consecução de seus objetivos.
Estatuto da Ufal - Portaria MEC nº 4.067, de 29 de dezembro de 2003	Aprova as alterações do Estatuto da Ufal, como instituição federal de educação superior pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão, mantida pela União, gozando de autonomia.
Regimento Geral da Ufal - Resolução nº 01/2006 - Consuni/Cepe, de 16 de janeiro de 2006	Disciplina os aspectos gerais e comuns da estruturação e do funcionamento dos órgãos e serviços da Ufal.
IN nº 01/2023/ Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023	Regulamenta a oferta de carga horária EaD nos cursos de graduação presenciais da Ufal

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O público-alvo foram coordenadores de cursos de graduação EaD e gestores das UAs que ofertam/ofertaram cursos de graduação EaD. Esse critério justifica-se pois os sujeitos que no momento atuam ou possuem experiência prévia em cargos de gestão provavelmente têm um maior conhecimento das condições objetivas e materiais recentes da EaD em sua instituição.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para análise de dados e informações coletadas, foi realizada análise interpretativa. Para tal, utiliza-se a triangulação dos dados com as informações obtidas a partir dos documentos e entrevistas, com vistas à compreensão mais aprofundada dos aspectos que constituem a institucionalização da EaD na Ufal.

RESULTADOS E ANÁLISE

As entrevistas foram realizadas presencial e virtualmente com os gestores que trabalham/trabalharam com a EaD na Ufal. O universo é de 9 (nove) gestores de unidades acadêmicas, 12 (doze) coordenadores de curso de graduação. Deste total, participaram da pesquisa 5 (cinco) diretores e 5 (cinco) coordenadores de curso. Registra-se, que um dos diretores também participou como coordenador, totalizando uma amostra de 9 respondentes. Além disso, alguns respondentes também informaram já ter exercido as funções de docentes ou tutores em algumas disciplinas dos cursos, o que aumenta a vivência em situações diversas nos cursos e de possuírem um maior conhecimento das condições objetivas e materiais da EaD da instituição.

O planejamento tem a ver com a inclusão prévia da EaD nos documentos institucionais, como no PDI (Nunes; Silva; Campos, 2021). Neste sentido, verifica-se no PDI que a EaD é mencionada em diversos pontos ao longo do texto, inclusive trazendo uma seção (seção 4.7) específica que discorre sobre a “Oferta da educação a distância na Ufal”. Embora a Ufal já ofertasse curso EaD desde 1998, o documento aponta que foi a partir

de 2006 que os cursos de graduação e especialização passaram a ser inseridos, majoritariamente, no âmbito do Sistema UAB, salientando que, desde que aprovados institucionalmente, os cursos podem ser oferecidos independentemente da UAB (Ufal, 2019).

No PDI, menciona-se também temáticas específicas para a viabilização do EaD na Ufal: abrangência geográfica (polos de apoio) distribuídos pelo estado de Alagoas e previsão de expansão; infraestrutura física, tecnológica e de pessoal; o perfil e capacitação dos tutores EaD, bem como os critérios de seleção e contratação; descrição das metodologias e das tecnologias adotadas na EaD e correlação com os PPCs; e previsão de capacidade de atendimento do público-alvo.

O documento PPI, por sua vez, traz que a Ufal se orienta pelo princípio de adesão à EaD, levando-se em conta o planejamento acadêmico, administrativo e social, de acordo com as demandas locais, buscando transcender o tradicional espaço da sala de aula, mas sem substituir a educação presencial enquanto modalidade prioritária (Ufal, 2019).

De acordo com o regimento geral da Ufal às Unidades Acadêmicas (UAs), organizadas por área de conhecimento, compete desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, administrando-as de modo autônomo sob a supervisão geral da Reitoria e de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Universitário. Assim, além do regimento e estatuto geral da Ufal, os regimentos internos, os Planos de desenvolvimento das unidades (PDU) e os projetos pedagógicos dos cursos, também desempenham um importante papel na normatização da EaD. Neste sentido, os regimentos internos elencam as competências das unidades quanto a ofertas dos cursos (Ufal, 2006). O Quadro 03 a seguir traz as principais disposições constantes nos regimentos das unidades que oferecem ou já ofereceram cursos de graduação EaD. As demais unidades ou não fazem menção à EaD ou o regimento não está disponibilizado no sítio eletrônico.

Observa-se que as principais menções tratam sobre a representatividade da EaD. Tal aspecto é corroborado com as entrevistas e ainda se acrescenta a observação de que mesmo quando não há turmas ativas, ou seja, não tenham alunos efetivamente matriculados nos cursos, a representatividade da EaD nos conselhos é mantida. Segundo um dos gestores, “até hoje, inclusive, mesmo sem aluno, existe a cadeira do coordenador do curso à distância” disponível no conselho da unidade.

Em relação ao plano de desenvolvimento das unidades (PDU), verifica-se a falta planejamento para expansão de cursos EaD, especialmente, visto que em tais documentos mencionam-se meras repetições do que já está posto em outros documentos institucionais, mas não elencam a pretensão real de abertura de novos cursos, como um plano de ação.

Quadro 03 - Ead nos regimentos internos das unidades ofertantes de cursos de graduação a distância

UA	Principais Disposições do Regimento Interno
FEAC (2009)	Art. 2º - Competências para desenvolver atividades e oferta de cursos EAD; Art. 6º - A Coordenação de cursos graduação EaD compõe o Conselho da Unidade como membro nato; Art. 16 - Os cursos de pós-graduação Stricto Sensu e Lato Sensu vinculados podem ser oferecidos nas modalidades presencial, semi-presencial e à distância; Art. 45 - As coordenações de novos de graduação e pós-graduação stricto-sensu EaD serão incorporados como membros natos do Conselho da Unidade.
IF (2009)	Art. 5º - Competências para ministrar cursos EaD; Art. 6º - A Coordenação de Tutoria de Ensino a Distância integra a estrutura do Instituto de Física; Art. 7º - Coordenação de Curso (membro nato) e alunos da EaD compõem o Conselho da Unidade; Art. 15 - Organização dos cursos ministrados na forma EaD; Anexo Único - Coordenação, colegiado e secretaria de cursos EaD integram o organograma da Unidade.
IGDEMA (2015)	Art. 7º - Coordenação de curso de graduação EaD compõe o Conselho da Unidade como membro nato.
IM (2010)	Art. 3º - Entre suas finalidades: ofertar cursos EaD; Art. 6º - Entre suas competências: Ministrar cursos de EaD Art. 29 - Organização dos cursos ministrados na forma EaD; Adendo 2- Coordenação, colegiado e secretaria de cursos EaD integram o organograma da Unidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No entanto, existe a instrução normativa (IN) nº 01/2023 que disciplina a introdução de percentual EaD na carga horária de cursos presenciais. Mas que os PPCs desses cursos não estão devidamente atualizados com o que dispõe a IN, incorrendo, muitas vezes, em práticas equivocadas na introdução de EAD por parte dos professores. Constata-se, no entanto, que a maioria dos gestores se mostraram favoráveis a introdução de um percentual de até 20% EaD, sendo mais forte a aceitação para os cursos de licenciatura do que para os de bacharelado.

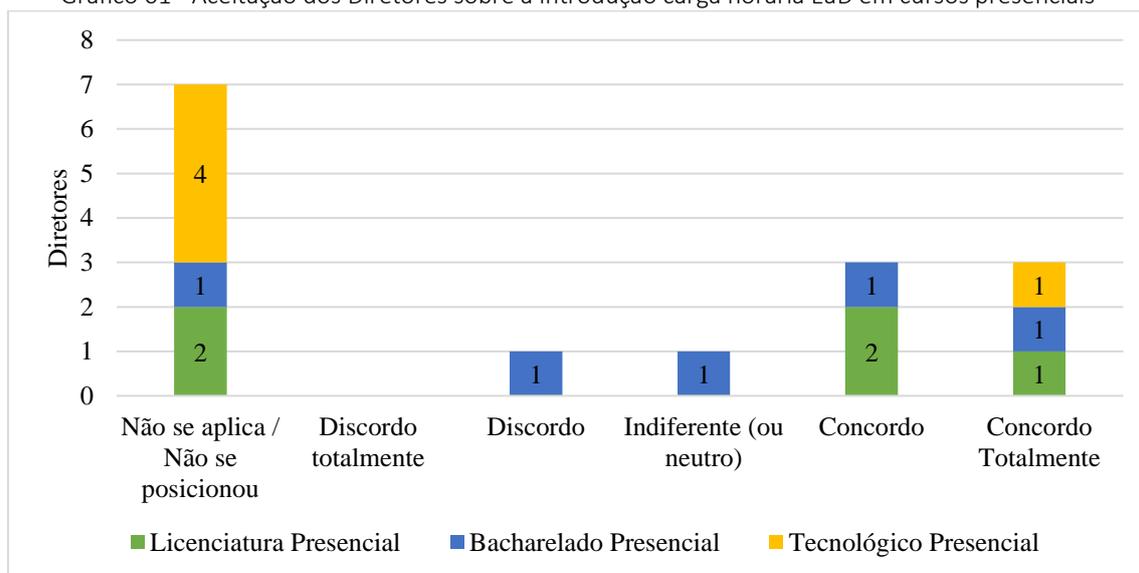
Em relação aos PPCs, verifica-se a existência de uma instrução normativa (IN nº 01/2023) que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais, limitando-o em até 20% da carga horária total do curso. Podendo ser aprovado programas com até 40% (Ufal, 2023). Conforme levantamento nos PPCs de 20 (vinte) cursos presenciais nas UAs que já oferecem cursos EaD, percebe-se que os cursos geralmente abordam a promoção o uso das ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem, mas somente 06 (seis) trazem expressamente a utilização dos 20% EaD. Dentre as ferramentas citadas, destaca-se o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por meio da plataforma Moodle na oferta de disciplinas ou de outras atividades. Questionou-se, por tanto os gestores das unidades a respeito de atualizações nos PPCs de cursos presenciais para compor um percentual de EaD nos currículos. O que ficou evidente nas respostas é que há um claro procedimento nos

colegiados para aprovação das disciplinas que serão ministradas na EaD. No entanto, a razão pela definição de quais disciplinas serão ministradas nesta modalidade está mais direcionada ao planejamento de cada docente que pleiteia, não por razões pedagógicas.

Mesmo que não da forma ideal, percebe-se uma abertura por parte das UAs em permitir uso da modalidade EaD no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de algumas disciplinas dos seus cursos presenciais. Para tanto, os colegiados e os Núcleos Docente Estruturantes (NDS) dos cursos vêm, cada um em seu ritmo e em diferentes níveis de discussão, procurando atualizar os seus PPCs para permitir a introdução de um percentual de carga horária EaD, e para isso pode-se contar com a colaboração da Cied.

Diante desta situação questionaram-se os diretores a respeito da concordância em introduzir um percentual (20% ou 40%) de carga horária EaD nos cursos de graduação presenciais de suas respectivas Unidades Acadêmicas. O gráfico 01 mostra o percentual de gestores respondentes que concordam ou não com uma introdução de até 20% de carga horária EaD em cursos cada um dos tipos cursos de graduação presenciais: bacharelado, licenciatura ou tecnológico. Percebe-se o quanto este tema gera opiniões diversas dentro da universidade.

Gráfico 01 - Aceitação dos Diretores sobre a introdução carga horária EaD em cursos presenciais



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

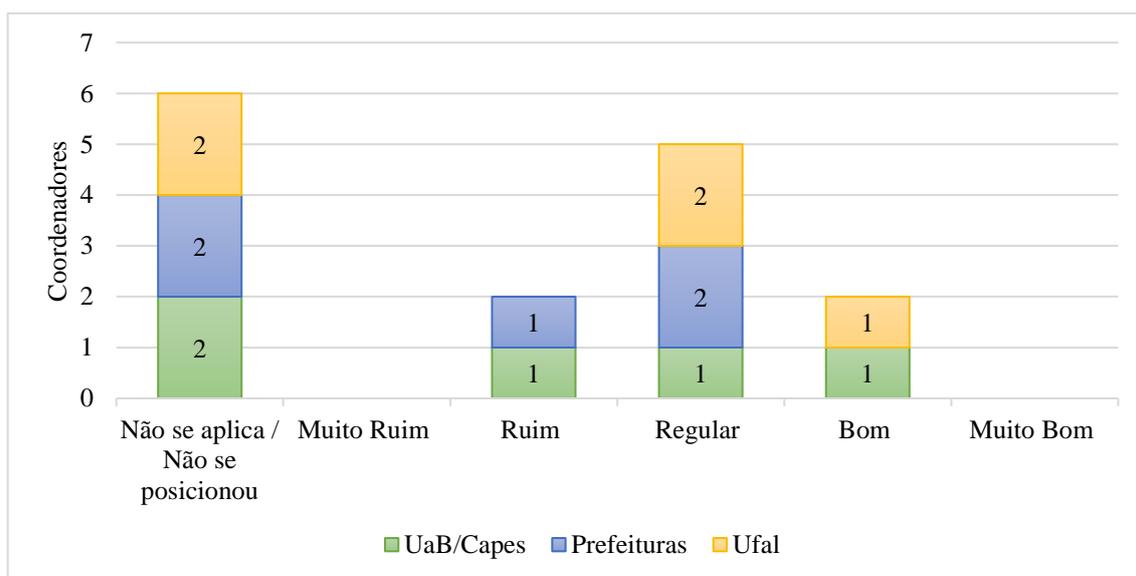
No que se refere a questão de infraestrutura física e digital disponíveis à EaD observa-se que, além das instalações da Cied, a instituição conta com as estruturas dos campi, das unidades educacionais, dos polos de apoio presencial, bem como da estrutura dos serviços públicos estaduais e municipais. Para a Capes as IES que atuam com a EaD devem estar continuamente empenhadas em manter infraestrutura física e digital adequadas à sua necessidade de atuação. Por isso, sugere que as IES, junto ao núcleo gestor de EAD, provenham e gerenciem os alguns serviços e ambientes para a universidade e suas parceiras.

Verificou-se que fazem parte da Cied: ambientes virtuais de aprendizagem, sistema de gestão acadêmica; acervo (repositório)/biblioteca digital; laboratórios virtuais; software

e estrutura física para produção de material didático; instalações administrativas e os polos de atendimento presencial. Embora, verifique-se que a Cied não disponha de todos os serviços e ambientes sugeridos pela Capes, observa-se que nos campi, nas unidades acadêmicas que ofertam cursos EaD, ou mesmo nos polos de atendimento presencial também eram disponibilizados alguns espaços. Informação concordada pelos gestores das unidades acadêmicas. Neste âmbito, a maior parte das avaliações foi positiva, com elogios traçados quanto à infraestrutura, principalmente quanto ao polo localizado no Campus AC Simões, na capital. Mas também foram relatadas dificuldades logísticas para o deslocamento dos professores aos polos do interior. Além disso, nem todos os polos ofereciam condições adequadas.

Ressalta-se que foi mencionada a obrigatoriedade dos encontros presenciais, mesmo nos cursos “totalmente” à distância. Assim, ao avaliar a disponibilização de suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos pela UAB/Capes, pelas prefeituras ou outros parceiros e pela própria Ufal para o adequado oferecimento da EaD nesses locais (Gráfico 02), os coordenadores se posicionaram da seguinte maneira:

Gráfico 02 – Avaliação pelos coordenadores quanto ao suporte físico e de condições tecnológicas fornecidos à EaD pelos entes colaboradores



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Por motivos diversos, alguns entrevistados preferiam não se posicionar ao avaliar os três entes acerca da disponibilização de suporte físico e condições tecnológicas para a EaD. Só para exemplificar, um dos motivos foi a época em que alguns cursos foram oferecidos. Como já explicitado, a Ufal chegou a oferecer cursos EaD mesmo antes da criação do Sistema UAB. Portanto, as condições tecnológicas eram totalmente diferentes das que se observam hoje. Mesmo com todo o suporte, que porventura, tais entes tenham oferecido, não se pode comparar ao que as tecnologias de informação e comunicação atuais possibilitam ao ensino a distância.

Outro ponto trazido entre as diretrizes de institucionalização da Capes está relacionado ao pessoal disponibilizado nas IES para execução das diversas atividades do necessárias ao bom fornecimento da EaD. A Capes considera “que a estrutura da EaD nas IES deve possibilitar quadro docente e administrativo próprios, ainda que conte também com apoio de programas de fomento, tais como a UAB” (Brasil, 2017b, p. 30). Um levantamento realizado por Veloso (2022) com 25 diferentes universidades brasileiras apontou uma variedade de profissionais presentes nas unidades gestoras da EaD dessas instituições, primordialmente docentes efetivos, técnico-administrativos e bolsistas do sistema UAB.

No entanto, ainda segundo Veloso (2022, p. 97), o “Sistema UAB prima por um formato bastante precário de recrutamento e manutenção de recursos humanos”. Para o autor, a existência de profissionais técnico-administrativos bolsistas que não possuem vínculos mais sólidos para com a instituição, aliada a outros elementos, como instabilidade gerada pela forma de financiamento do sistema, prejudica a perspectiva de perenidade dos cursos à distância. Isso já foi apontado inclusive pela Capes, para quem a instabilidade no quadro de profissionais demonstra pouco compromisso da IES e insegurança institucional para assumir desafios (Brasil, 2017b).

Neste contexto, quadro de pessoal da Cied destaca-se a presença de profissionais como pedagogos, designer instrucional e diagramador. Ademais, na Cied, além de quatro coordenações (com seus 04 coordenadores), existem uma secretaria (01 secretária) e quatro núcleos: NPFO (3 membros), NAPC (2 membros), NPMF (1 membro) e NTAD (3 membros). Para a Capes a presença desses profissionais na unidade gestora é importante para permitir uma “constância no desenvolvimento de ações por parte da IES, bem como uma possibilidade maior de oferta de suporte acadêmico aos professores e estudantes” (Brasil, 2017b, p. 30).

As UAs foram consultadas a respeito dos profissionais (docentes e técnicos administrativos) disponibilizados para as atividades EaD. Pode-se observar que a modalidade tinha apoio tanto dos profissionais efetivos das UAs como de profissionais bolsistas da UAB. Foi constatado, porém, que na maioria dos cursos a disponibilização variava muito em cada época, especialmente quando se tinha financiamento para contratação de pessoal. Importante observar ainda que pode haver uma inversão na disponibilidade, ou seja, que os profissionais que haviam sido contratados para a modalidade, devido a expansão da instituição, acabem sendo absorvidos para o presencial.

As UAs também foram questionadas sobre a presença de docentes efetivos que atuam exclusivamente na EaD. O resultado foi unânime. Nenhuma da UA possui docentes exclusivos para os cursos EaD. Segundo os entrevistados “todos os docentes trabalham no presencial e quando tem aulas EaD é que eles trabalham nos cursos EaD”. Conforme outro relato, na instituição os “docentes que foram concursados para EaD, mas mesmo depois que eles foram concursados, eles nunca atuaram exclusivamente na EaD”. Isso se decorre principalmente pelas seguintes razões: a carga horária insuficiente da EaD, sendo necessário que os docentes a complemente com aulas nos cursos presenciais; carência de docentes nas UAs, que as obriga absorverem os profissionais concursados da EaD em seus cursos presenciais.

Em relação ao esforço dos docentes que atuam na EaD vê-se que ele nem sempre é computado tal como na educação presencial. Isso é evidenciado nas falas dos gestores ao questioná-los se as suas UAs consideram as horas de ensino na EaD para o preenchimento da carga horária de trabalho de docentes que também atuam no presencial. O entendimento é que a contagem de carga horária, no caso de recebimento de bolsas, não é uma prática aceita pela universidade, mas que seria perfeitamente aceitável caso não houvesse o recebimento de tal benefício, como já ocorre com programas de mestrados que não pagam bolsas aos docentes. No entanto, isso não é uniforme na instituição.

Outro ponto de suma importância que é trazido nos referenciais de institucionalização propostos pela Capes é sobre a participação plena nos discentes, cabendo às IES “garantir que os estudantes da modalidade de educação a distância ou híbrida tenham os mesmos direitos que os discentes da educação presencial em termos de representatividade e oportunidades” (Brasil, 2017b p. 40).

Foi verificado que os estudantes da modalidade na Ufal possuem acesso à instituição presencial e podem frequentar bibliotecas e laboratórios, tanto nos campi como nos polos de apoio presencial, o que corrobora com a pesquisa de Veloso (2022), a qual revelou que a maioria das instituições pesquisadas permitiam tal acesso a esse perfil de estudante. Além, disso foi constatado que na Ufal, os alunos da EaD podem frequentar o restaurante universitário, algo que não é realidade para muitas universidades da pesquisa de Veloso (2022), na qual apenas 42,11% dos gestores pesquisados afirmaram proporcionar tal acesso aos alunos EaD de suas respectivas universidades.

Evidentemente que apenas proporcionar o acesso à instituição não é suficiente para que os alunos efetivamente frequentem-na. Se faz necessário que a Ufal incentive e proporcione também os meios para que o acesso ocorra. Neste sentido, foi questionando aos coordenadores de cursos se os discentes EaD costumam frequentar a infraestrutura física, como laboratórios, bibliotecas, restaurante universitário, entre outros espaços da instituição. Foi verificado, nas falas de diversos entrevistados, que apesar de o acesso ser proporcionado, nem sempre isso acontecia da maneira ideal, pois “só usavam durante as aulas, com os encontros semipresenciais, depois disso eles não frequentavam a universidade”, e essa situação era ainda pior nos polos do interior.

Além disso, o fato de determinado aluno querer, não necessariamente se reveste em poder acessar. Exemplo disso, é no caso de não haver funcionamento de determinados espaços nos fins de semana, dias em que os alunos costumavam frequentar a instituição, pois as aulas “basicamente como era dia de sábado, às vezes domingo - uma época foi domingo também - você não tem acesso a tudo que a universidade disponibiliza, você não tem restaurante universitário”.

Ao proporcionar esses serviços pode-se desenvolver nesses alunos a sensação de pertencimento à universidade, facilitando a inclusão destes em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão. Para Veloso (2022) isso representa avanços importantes, sobretudo com relação à cultura organizacional, superando-se preconceitos e dicotomias que ainda persistem entre as modalidades.

Neste contexto, também se questionou aos coordenadores se os discentes EaD das suas respectivas UAs participam/participavam de projetos de ensino, pesquisa, extensão

(com ou sem bolsa) e/ou se lhes são/eram oferecidos eventos científicos (físicos ou virtuais). A partir dos relatos dos entrevistados verificou-se que eles poderiam participar, inclusive com recebimento de bolsa em alguns casos, porém a participação era muito limitada por diversos motivos: segundo um dos respondentes “os programas com bolsas eram pensados para alunos presenciais, que os discentes EaD poderiam concorrer, mas que na prática não era viável”; outro respondente pontuou-se que “a UA chegou a destinar algumas bolsas de monitoria a alunos do EaD, mas que por algum motivo, provavelmente relacionado a origem dos recursos, os alunos não podiam mais ser monitores com bolsa”; além disso, havia dificuldades no sentido de que “as atividades de muitos programas ocorriam na sede da Ufal”.

Os gestores também foram inquiridos listar aspectos internos e externos que impactam positiva ou negativamente à manutenção da EaD ou ampliação do número de vagas/cursos EaD na Ufal (Quadro 04).

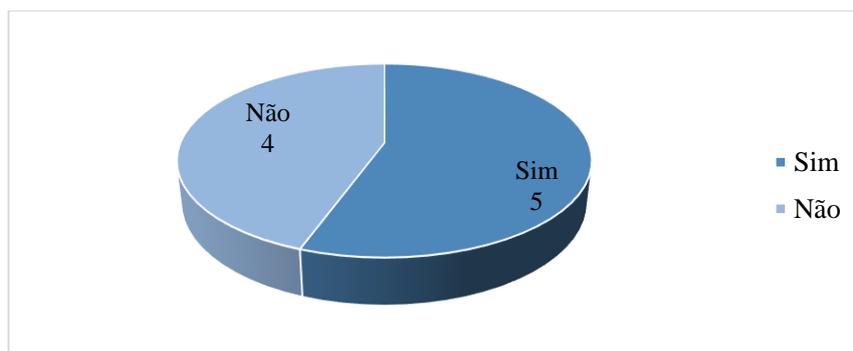
Quadro 04 - Principais subsídios/pontos positivos e problemas/desafios para manutenção da EaD

impacto	Principais pontos positivos	Principais problemas/desafios
Interno	Curso/Unidade Acadêmica de referência	Regras de experiência mínima que limitam a seleção dos docentes.
	Bom funcionamento do órgão gestor da EaD (Cied)	Dificuldades de infraestrutura: internet, energia;
	Know-how / experiência dos docentes	Logística no deslocamento dos professores para os polos.
	Comprometimento do corpo docente	Falta de padronização em relação ao conteúdo ministrado;
	Crença na proposta da EaD	Não contabilização da carga horária docente ministrada na EaD;
	Estrutura dos laboratórios	Recursos financeiros para viagem aos polos e produção de material didático.
	Flexibilidade na liberação de recursos da UA para os polos	Exclusão de alunos em projetos de iniciação científica e outros
	Ampliação de vagas na UA	Logística no gerenciamento do curso
Externo	Financiamento da modalidade por parte do governo federal	Contrapartida dos polos pelas prefeituras
	Abrangência geográfica em todo o estado de Alagoas	Necessidade de equipamentos, de laboratório e de monitores.
	Contorna dificuldade de locomoção no interior	Estrutura/Infraestrutura limitada dos polos Espaço físico (salas de aula);
	Possibilidade de adoção de outros modelos de EaD	Logística no transporte de alunos por parte das prefeituras
	Tecnologia avançada	Quantidade limitada de bolsas
	Absorção talentos do interior e de todo o território brasileiro.	Organização e distribuição dos polos longe da capital do estado
	Demanda pelas vagas de forma geral e no interior	Barreira tecnológica e Internet sem qualidade dos alunos e professores
	Capacitação docentes que atuam em escolas públicas	Diferenças no perfil dos alunos do curso EaD em relação ao presencial

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Diante dos desafios relatados julgou-se conveniente também abordar a questão de resistência ou mesmo de preconceitos que porventura a EaD venha a enfrentar no âmbito da instituição. Assim, percebeu-se que dentre os entrevistados 5 (cinco) gestores relataram perceber algum tipo de resistência/preconceitos (Gráfico 03).

Gráfico 03 – Percepção dos gestores quanto a existência de resistência/preconceito com relação à EaD na instituição



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Neste sentido, os indicativos da não existência de resistência ou de preconceitos para com a EaD na instituição apontados pelos respondentes são os seguintes: experiência e referência nacional na oferta de cursos EaD, incentivo institucional (apoio da reitoria e dos conselhos das UAs), capacitação dos envolvidos, envolvimento do corpo docente e organização da estrutura da EaD na instituição (Cied). Foi visto, no entanto que o motivador mais citado existência de resistência foi a falta de conhecimento (3 respondentes), além da crença na má formação de alunos; da seleção de alunos com baixo nível de aprendizagem; do menor contato com o docente; dos docentes que se posicionam contra a modalidade e do preconceito que existe na sociedade de uma maneira geral.

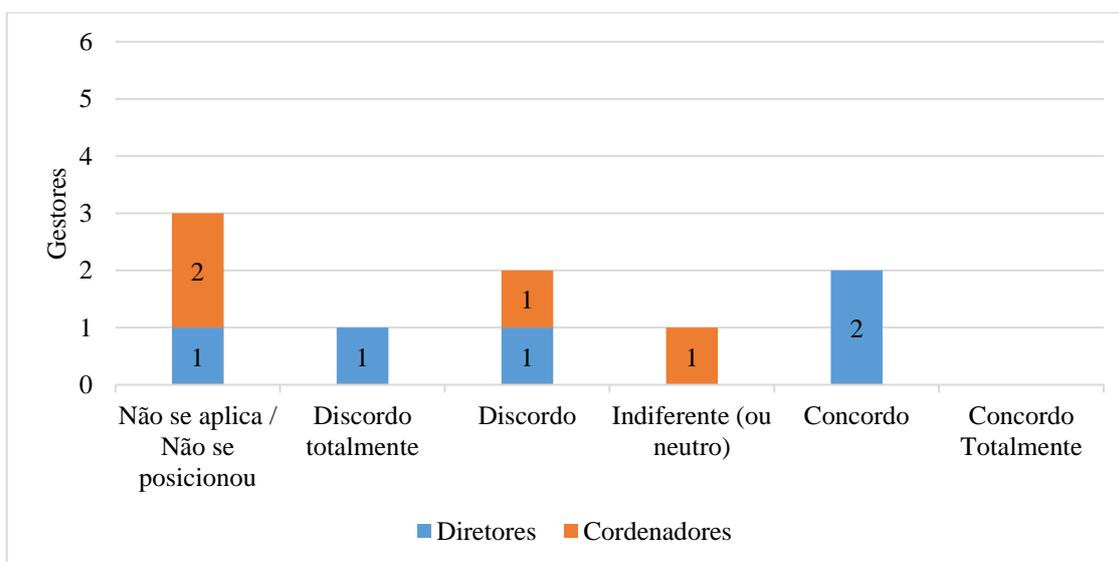
Em uma pesquisa recentemente realizada por Marchisotti et al (2022) também se constatou a existência de preconceitos contra esta modalidade de educação. Na ocasião, 78 de 100 respondentes confirmaram tal existência, e a partir dos quais os autores buscaram compreender quais são os motivadores dessa resistência. De forma similar, este trabalho buscou, a partir das indicações das possíveis razões/motivadores, sugestões dos entrevistados para mitigação disso na Ufal.

Contatou-se que “para resolver isso é realmente com divulgação: divulgando o que é que se faz no curso à distância, os resultados”. Corroborando Marchisotti et al (2022, p. 8), para quem a saída é “estimular a divulgação das notas dos cursos junto ao MEC, dos resultados dos alunos nas provas e divulgar casos de sucesso profissional ou acadêmico de alunos egressos”. O que exige um trabalho conjunto das coordenações dos cursos, das pró-reitorias responsáveis, da Comissão Própria de Avaliação, e a colaboração de órgãos como a Cied se faz fundamental. Apontou-se, ainda, abrir a possibilidade para

outros docentes vivenciarem a EaD, tornar os polos mais estruturados e aplicar um modelo diferente da UAB na instituição.

Neste o contexto, outro ponto abordado sobre a expansão de cursos EaD foi em relação oferta a partir de modelos de gestão/financiamento fora do âmbito do Sistema UAB. Os gestores foram indagados se concordavam com que suas Unidades Acadêmicas expandissem cursos adotando outros modelos de gestão/financiamento que não fosse o atual, o Sistema UAB (Gráfico 04).

Gráfico 04 – Concordância dos gestores com a expansão da EaD na Unidade Acadêmica por meio da adoção de modelos de gestão/financiamento fora do âmbito do Sistema UAB

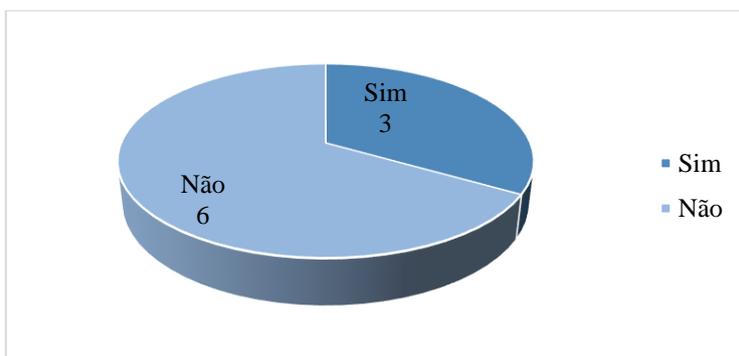


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Como já explanado, desde 2006 as universidades públicas adotaram o modelo da UAB para ofertar cursos EaD. Isso já tão está enraizado na cultura das universidades que dificilmente se pensa em modelos diferentes. Nota-se, no entanto, a existência de opiniões contrárias ao modelo da UAB, alegando-se, inclusive, que a UAB aqui no Brasil não é de fato uma universidade aberta como seu próprio nome sugere, diferindo-se totalmente de como é organizada em outras partes do mundo, e das metodologias utilizadas no processo e ensino-aprendizagem. No Brasil, adotou-se um modelo, no qual instituições públicas, com atuação regular na oferta de cursos presenciais, passam também a oferecer propostas de EaD, mas com a atuação de um órgão distinto, a Capes, mantenedora do Sistema UAB, e com a colaboração de outros entes federados, estados e municípios, que têm o dever de manter os polos de apoio presencial (Veloso, 2022).

Neste sentido, e tomando-se como premissa que o fomento a EaD na instituição é imprescindível para um processo de institucionalização da modalidade, inquiram-se os gestores das Unidades Acadêmicas sobre a percepção que eles tinham ao respeito da institucionalização da EaD na Ufal. Essa percepção é mostrada no Gráfico 04, no qual se vê que a maioria dos entrevistados entendem que a EaD não é institucionalizada na Ufal.

Gráfico 04 - Percepção dos gestores sobre a institucionalização da EaD na Ufal



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As principais alegações foram as seguintes: a necessidade de programas de financiamento externo, a falta de cursos permanentes, a não contabilização de carga horária EaD dos docentes, a ausência de docentes exclusivos para a EaD e as resistências ou preconceitos já apontados.

De acordo com os indicadores para a institucionalização da EaD associados por Ferreira e Carneiro (2015) e com as informações levantadas nos documentos e entrevistas com gestores, percebe-se que a Ufal se encontra mais fortemente alinhada a algumas das dimensões e menos a outras. Concernente a dimensão de planejamento, observou-se alguma aproximação da EaD com a vocação da Ufal, bem como adoção de procedimentos descritos já no regimento geral, e uma aceitação da EaD como potencializadora educação presencial, contudo a garantia de orçamento não foi verificada, o que prejudica perspectivas de continuação da oferta.

Quanto à organização, percebe-se-a pela abrangência geográfica da modalidade com cerca de 16 polos de presencial, pela atuação de um órgão gestor (Cied) independente e subordinado diretamente à reitoria, e que tem publicizado ações da EaD, pela legitimação, ao se perceber que a modalidade tem formado alunos com qualidade, comprovada pelas notas do Enade. Quanto à infraestrutura, constata-se as próprias instalações da Cied, dos polos de apoio e UAs ofertantes, como laboratórios, salas de aula, AVA, sistemas acadêmicos, contudo há deficiência na preparação de videoconferências e em bibliotecas e laboratórios devidamente equipados.

Quanto à categoria de pessoal o que foi constatado é que a EaD Ufal tem a presença de docentes, técnico-administrativos e bolsistas da UAB, mas evidencia-se, que não há docentes exclusivos para as atividades da EaD e que o esforço docente nem sempre é compensado. Quanto aos serviços oferecidos aos estudantes, constata-se que eles possuem os mesmos direitos e obrigações que os do presencial, mas que não é possível afirmar que efetivamente lhes sejam garantidas a mesma qualidade de serviços, como a participação as atividades de pesquisa e extensão.

CONCLUSÕES

Este trabalho surgiu ao perceber que já há alguns anos a modalidade de Educação a Distância - EaD vem sendo utilizada como uma forma de expandir matrículas na educação superior, mas que sua utilização nas universidades públicas é ínfima. Neste contexto, tomando-se como objeto de estudo uma universidade pública, este trabalho, por meio de pesquisa documental e de entrevistas visou fornecer informações sobre o cenário atual que se encontra esta modalidade de ensino na Universidade Federal de Alagoas – Ufal.

Ao apresentar e elencar a visão de diversos envolvidos no processo no que tange a questões cruciais da institucionalização da EaD na instituição, constatou-se que mais de 60% dos entrevistados entendem que a EaD não é institucionalizada na Ufal. De fato, a institucionalização não é um produto acabado, mas um processo, com progressos e regressos, de incorporação da modalidade no aparato burocrático da instituição, que pode ser mais bem visualizado por meio de algumas dimensões (Ferreira; Carneiro, 2015; Veloso, 2022).

Percebeu-se que na dimensão de Planejamento, a adoção de procedimentos descritos nos principais documentos normativos da instituição contribui para o processo de institucionalização. Já a dependência de financiamento externo é um ponto preocupante. Que na dimensão de organização, a inserção da Cied, como órgão de apoio na estrutura organizacional, ligado à reitoria potencializa tal processo. Percebeu-se ainda a dimensão de infraestrutura, embora haja algumas instalações físicas, a infraestrutura tecnológica é bastante deficitária na Ufal. Que a categoria de pessoal é diversificada com servidores efetivos e bolsistas da UAB, mas não há docentes exclusivos para a EaD e que o esforço docente nem sempre é compensado. Que os estudantes EaD possuem os mesmos direitos e obrigações que os do presencial, mas que nem sempre lhes são assegurados os mesmos benefícios, como a participação as atividades de pesquisa e extensão.

Pode-se constatar, ainda, que os fatores que mais impactam positivamente a oferta de turmas EaD pela UAs foram os seguintes: ser referência em EaD, funcionamento da Cied, comprometimento do corpo docente, estrutura dos laboratórios flexibilidade na liberação de recursos das UAs para os polos, existência de financiamento, abrangência geográfica, interiorização, demanda pelas vagas, capacitação de professores e avanço da tecnologia. Já os impactos negativos são: regras do edital de seleção de colaboradores, infraestrutura deficitária, barreiras tecnológicas, deslocamento de professores e alunos, não reconhecimento do esforço docente, incerteza do financiamento, contrapartida das prefeituras, e perfil do aluno. Constatou-se, porém, que muitos dos desafios enfrentados podem ter forte imbricação com a aceitação da EaD na universidade, já que quase 60% dos entrevistados relataram perceber que existem resistência ou preconceito para com a modalidade na instituição, cuja melhor forma de mitigar é a divulgação dos resultados e disseminação boas práticas na EaD.

Entende-se que o objetivo proposto para este trabalho foi alcançado à medida que os resultados apresentados, tomando por base as diretrizes de institucionalização da EaD dispostas nas teorias, explanaram como a Ufal tem abordado a EaD em sua prática institucional.

Como limitações da presente pesquisa, é possível apontar apenas os diretores das UAs e os coordenadores de cursos EaD não representam todo o universo da EaD. Sugere-se abordar outros sujeitos docentes, tutores, coordenadores de polos, técnicos, e os próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Referenciais para a Institucionalização da Educação a Distâncias no Sistema UAB. DED/Capes. 2017b. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/24022022_Doc_GT_Institucionalizacaodauab_2017.pdf. Acesso em: 03 de jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. 37 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Brasília, DF: Inep. 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 21 de ago. 2023.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. A construção dos indicadores de monitoramento da Meta 12 do PNE. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. Brasília: Inep, v. 1, p.

213-240, 2018. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1009/757>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COSTA, Célio Juvenal; COCHI, Camilla Barreto Rodrigues. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 1, p. 21-32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23756>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CRUZ, J. R. A institucionalização da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: o caso do IF Goiano. 2022. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/674be998-c29f-47ff-a3c3-5cb8cefc26d0/content>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FERREIRA, Marcelo; CARNEIRO, Teresa C. J. 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/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07/4708>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; FRANÇA, Sergio Luiz Braga; FARIAS FILHO, Jose Rodrigues de; PINTO, Sandra Regina da Rocha. Diretrizes para a disseminação da educação a distância, a partir da análise do preconceito contra esta modalidade de educação. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, 2022.

MATOS, Roberta Souza; BECK, Gabriela Guichard; SOUZA, Irineu Manoel. A institucionalização da educação a distância nas universidades públicas federais: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, p. 186-209, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/72300>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MOREIRA, Iracema Eliza de Vasconcellos. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: uma revisão sistemática de literatura. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14663>. Acesso em: 11/9/23.

NUNES, Andrieli de Fátima Paz; SILVA, Deoclécio Junior Cardoso da; CAMPOS, Simone Alves Pacheco de. Institucionalização da Educação a Distância: em que processo de institucionalização estamos? *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 43, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v43i2.58114>. Acesso em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; POCHMANN, Marcio. Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SAMPAIO, T.; LEVINO, N.; BITTENCOURT, I. M.; MONTE, M. Emergency Remote Teaching during the pandemic: an Analysis of Bibliometric Review. *Interdisciplinary Journal of*

Applied Science, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 10–21, 2022. DOI: 10.18226/25253824.v6.n11.02. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/115>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SANTOS, Andreine Lizandra dos; JUNG, Carlos Fernando; GEVEHR, Daniel Luciano. A Educação a Distância nas Políticas Públicas da Universidade Aberta do Brasil: uma Revisão Sistemática. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 655–664, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p655-664. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8528>. Acesso em: 14 maio. 2024

SOUZA, Wagner Vilas Boas et al. Expansão do EaD nas Universidades Federais: Projeto Piloto do Reuni Digital. *Gestão Pública em Projetos e Práticas*, p. 103, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364341594_Expansao_do_EAD_nas_Universidades_Federais_Projeto_Piloto_do_Reuni_Digital.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Estatuto e Regimento da Ufal. Maceió: 2006. Disponível em: https://ufal.br/transparencia/institucional/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view. Acesso em: 11 set. 2023.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Instrução Normativa Conjunta nº 01/2023/Prograd/Cied/Ufal, de 19 de janeiro de 2023. 2023. Regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Alagoas. Ufal. 19 jan. de 2023. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/coordenacoes/instrucoes-normativas/in-sobre-ead-nos-cursos-presenciais.pdf/view>. Acesso em: 12 jan. 2024.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Período 2019 - 2024. Maceió: jun. 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: 11 set. 2023.

VELOSO, Braian Garrito. Incorporação orgânica da educação a distância nas universidades públicas. 2022. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16143>. Acesso em: 11 jan 2023.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. *Educação em Revista*, v. 38, p. e33842, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833842>. Acesso em: 11/1/023.

VIEIRA, Márcia de Freitas. A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas. Tese (Doutorado em Educação) [S.l.]: [s.n.], 2018. 417 p. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7182/1/TD_MarciaVieira.pdf. Acesso em: 11 jan 2023.