

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Cristina Almeida Santana

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO AO
PROCESSO DE FORMAÇÃO CIDADÃ NO ESTADO DE SERGIPE:
investigação acerca da primeira geração de egressos**

Porto Alegre

2016

ANA CRISTINA ALMEIDA SANTANA

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO AO
PROCESSO DE CIDADÃ NO ESTADO DE SERGIPE:
investigação acerca da primeira geração de egressos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

PORTO ALEGRE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S231	<p>Santana, Ana Cristina Almeida A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado de Sergipe: investigação acerca da primeira geração de egressos. / Ana Cristina Almeida Santana. – Porto Alegre, 2016. 253 f.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, PUCRS. Orientação: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa.</p> <p>1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Educação a distância - Brasil. I. Giraffa, Lucia Maria Martins. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.155</p>
------	--

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

ANA CRISTINA ALMEIDA SANTANA

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO AO
PROCESSO DE CIDADÃ NO ESTADO DE SERGIPE:
investigação acerca da primeira geração de egressos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Elisabete Cerutti
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Frederico
Westphalen

Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra
Universidade Tiradentes

À memória de meu saudoso pai José Santana e à minha forte e ao mesmo tempo frágil mãe Maria de Lourdes Almeida Santana que, de forma visionária, apesar da débil formação acadêmica, souberam cravar no seio de seus filhos e netos a importância da Educação como um motor que move e escreve a história das pessoas guerreiras, assim como aos nobres educadores deste país.

AGRADECIMENTOS

Abri-me as portas da justiça; entrarei por elas, e louvarei ao Senhor. (Salmos 118:19)

Por que não agradecer a Ele, em que eu creio e sem o qual minha existência demandaria de significado? Assim, agradeço e glorifico a Deus todo o gosto pelo conhecer, pelos desafios, por uma existência digna, simples, mas plena em ser e agir. Qual o sentido da vida se não fosse o constante apreender e reaprender?

Agradeço as cinco pessoas que, direta ou indiretamente, foram as catapultas para a realização deste Curso de Doutorado, primeiro aos meus pais José Santana (*in memoriam*) que, enfermo, partiu no terceiro ano do Curso, e Maria de Lourdes Almeida Santana, hoje a matriarca de uma sólida e alegre família, ao meu marido Luiz Carlos de Menezes e meus filhos e sucessores desse sonho por uma formação constante Arthur Santana de Menezes e Sarah Santana de Menezes que, apesar de não compreenderem bem o meu voo pelo campo até então desconhecido da Educação, nunca deixaram de me apoiar e compreender minhas ausências, estresses e sobrecargas naturais. E ainda, merecem um abraço minhas irmãs Marta Valéria, Mônica, e irmãos Aloisio, Santana e Marcos, cunhados (as), sobrinhos (as).

À minha orientadora Lúcia Maria Martins Giraffa pelas incontáveis, pertinentes e sempre tempestivas orientações, determinações para que tivesse “foco”, além do carinho, mimos, compreensão, incentivo e ajuda “como franelinha” no término deste trabalho, ou melhor, “na condução do estacionamento do carro que por fim estou estacionando, um fusquinha ou uma Ferrari”? Isso é o que veremos. Professora você é muito mais que uma mera orientadora, é uma grande amiga e companheira.

Sendo de outra área de conhecimento que não a Educação, ou seja, do Direito, tenho que ter a humildade de reconhecer e agradecer a contribuição inestimável de todos os Professores(as) do Curso, desde as primeiras e encantadoras aulas com a Profa. Isabel Carvalho, pessoa simples, séria e empenhada com a educação ambiental; a Profa. Marília Morosini, uma sumidade e que respira a pesquisa acadêmica e nos ensinou os primeiros passos em como buscar o nosso estado do conhecimento; Profa Cleoni que transpira acolhimento; E a baixinha e espiritualizada Profa. Leda Lísia? Linda alma! Ah! E o temível, mas apaixonante Prof. Juan Mosquera, grande mito vivo da Teoria da Educação; E o Prof.

Claus com sua leveza e tranquilidade nos apresentou vários métodos para a coleta dos dados; Mas, à essa altura precisávamos de Profa. Betinna que nos desconstruiu e trouxe à tona a discussão sobre a motivação, ao passo em que nos deleitamos com o show de História da Educação com a Profa Maria Helena Câmara Bastos; Também foi de deixar água na boca e vontade de quero mais nas encantadoras aulas da Profa. Nadja Hermann e do Prof. Marcos Varella, consonância completa na Filosofia da Educação. E a nossa saudosa Profa Marta Sisson, elegante e fina a abordar a emblemática questão da Gestão Escolar; a Profa. Valderez e a forma como nos fez compreender e incorporar a Análise Textual Discursiva; a Profa Tássia que, por fim, veio nos direcionar e fazer com que pudéssemos rever e organizar a escrita. Pena que a turma não teve o prazer de ter aulas com minha orientadora e suas inúmeras “dicas” de informática na Educação. Só eu com meu egoísmo aprendi os caminhos da Tecnologia na Educação. Uma pena mesmo! Mas, compreendo. Já estávamos exaustos.

Além dessas matérias integralizadas, várias foram as oficinas realizadas em Porto Alegre, com professores como Lúcia Giraffa, Fred, e o apoio da Padula, grande monitora e “guia” cultural.

Colegas do Grupo de Pesquisas Argos, especialmente, Andreia Collares, Aline, Cristina, Débora, Mário Pook e Pricila Kohls, sem o diálogo, discussões, socorro e sugestões, o percurso seria muito mais complicado. MUITÍSSIMO obrigada.

Não posso deixar de citar, agradecer e reverenciar meus colegas de docência da Universidade Tiradentes em Sergipe, a quem lembro e agradeço nas pessoas dos Profs. Eduardo Macedo, Charles Albert, Raimundo Giovani pelas compreensões nas ausências em razão das viagens.

À Universidade Tiradentes que, de forma visionária, oportunizou o Doutorado Interinstitucional, além da concessão da bolsa de estudo e auxílios viagens.

Em se tratando de um Doutorado Interinstitucional, também não se pode olvidar de agradecer ao pessoal da Universidade Tiradentes diretamente ligado com a realização do Curso, especialmente Profa. Dinamara Feldens, Profa. Ada Augusta, Profa. Ester, Prof. Ihan, Prof. Eduardo Pacheco ao colega-líder Evando, ao pessoal da Seperintendência de Planejamento, pela presteza no atendimento das demandas.

E, por que não agradecer aos meus alunos que, com paciência, compreenderam a fase complexa que superei. Como diz Djavan: “ninguém sabe o que eu sofri...”.

O pessoal que concebe e administra a capacitação do Ministério Público da União, especialmente ao Ministério Público do Trabalho, sem a bolsa concedida, essa caminhada teria sido mais áspera e difícil.

Minhas amigas de docência no Curso de Direito Acácia Lélis, Fábria Carvalho (ao quadrado) ... “belas” consegui! Aqui estou, falta pouco para ser “Doutora”.

Agradeço também a todos os funcionários da PUCRS, particularmente às sempre prestativas Secretária da Pós-Graduação, assim como a Clarissa da Informática que sempre me ajudava com as senhas.

Agradeço a todos os amigos e aos colegas de curso e de percurso. Em especial, é preciso agradecer aos que contribuíram de maneira marcante e efetiva para a execução deste trabalho: Marilene Nascimento, Ana Beatriz, Lívia, Evandro, Teresa Cristina, Betzabel, enfim, agradeço ainda (e peço desculpas) aos que, por pressa de terminar esta página, esqueci de agradecer.

EPIGRAFE

EVERYBODY HURTS

BANDA R.E.M. (*Bill Berry / Michael Stipe / Mike Mills / Peter Buck*)

*When the day is long
and the night,
The night is yours alone.
When you're sure you've had enough
of this life,
well hang on.*

*Don't let yourself go,
everybody cries
and everybody hurts,
sometimes.*

*Sometimes everything is wrong.
Now it's time to sing along.
When your day is night alone,
(hold on, hold on)*

*If you feel like letting go,
(hold on)
When you think you've had too much
of this life,
well hang on.*

*Everybody hurts,
take comfort in your friends.*

*Everybody hurts.,
Don't throw your hand.
oh no,*

*Don't throw your hand.
When you feel like you're alone.
no, no, no, you are not alone*

*If you're on your own
in this life,
the days and nights are long.*

*When you think you've had too much,
of this life,
to hang on.*

*Well, everybody hurts,
sometimes.
Everybody cries,
everybody hurts,
sometimes.*

*But everybody hurts,
Sometimes.*

so hold on, hold on, hold on,

Hold on, hold on, hold on, hold on, hold on,

Everybody hurts

(You are not alone)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a formação dos egressos que são os primeiros da família a fazer um curso de graduação, na modalidade a distância (EaD), pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Estado de Sergipe, considerando os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e, especialmente, o sentimento de cidadania à luz da inclusão social, política e econômica proporcionada pela formação superior desses egressos. A pesquisa, de cunho qualitativo, em abordagem dialética e fenomenológica, exploratória, apoiada em um estudo de caso, utilizou como instrumentos de coleta de dados três questionários semiestruturados *online* e roteiros para entrevistas. Para a análise dos dados, utilizamos a análise textual discursiva (ATD), proposta de Moraes e Galiazzi (2006), além da dialética de Habermas (1987). Os achados comprovaram as expectativas que possuíamos e reforçaram os aspectos relacionados à literatura das áreas, destacando a importância do sujeito como cidadão, integrado, constituído de forma plena a partir da experiência em realizar um curso superior. Ressaltaram também a importante questão da oferta de graduações na modalidade a distância e a necessidade de manter o projeto da UAB como alternativa àqueles que desejam ter a oportunidade de fazer um curso superior e, por questões contingenciais, não podem ter acesso físico a centros universitários e similares. Como contribuições desta fase, destacamos a oportunidade de divulgar o trabalho da UAB em Sergipe, dar voz aos egressos que são os primeiros da família a receberem grau superior e suas histórias de vida (que podem inspirar outras pessoas), refletir acerca da estruturação e oportunidades da EaD como alternativa de qualidade para a efetivação do direito fundamental à educação superior, a despeito de todo o preconceito ainda existente.

Palavras-chave: Primeiro da família; EaD; UAB; Graduação Virtual; Educação Superior.

ABSTRACT

This research sought to understand the formation of graduates who are the first member of their families to do an undergraduate degree, in the distance (DE), from the Open University of Brazil (UAB) - State of Sergipe, considering the cognitive, social and emotional aspects and especially the sense of citizenship in the light of social, political and economic inclusion, afforded by higher education of these graduates. The research, qualitative nature, in dialectic and phenomenological, exploratory approach, based on a case study, used as data collection instruments three semi-structured online questionnaires and scripts for interviews. For data analysis, we used the discursive textual analysis (DTA), proposed by Moraes and Galiazzi (2006), and the dialectics of Habermas (1987). The findings confirmed the expectations that we had and reinforced the aspects to the literature review in the area, highlighting the importance of the subject as a citizen, integrated, constituted of full form from the experience in performing a higher education course. They also bounced the important issue of graduation offers in the distance modality and the need to maintain the UAB project as an alternative to those who wish to have the opportunity to go to college, and contingency issues may not have physical access to universities and similar. As a contribution to this phase, we emphasize the opportunity to publicize the work of UAB in Sergipe, giving voice to graduates who are family first members to receive a higher study degree and their life stories (which can inspire others), reflecting on the structure and opportunities of distance education as a quality alternative to the realization of the fundamental right to higher education, despite all the still existing prejudice.

Keywords: First in the Family; Distant Education; Brazilian Open University, Virtual Undergraduation; Fundamental Right to Higher Education.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender la formación de egresados que son los primeros de sus familias en hacer un curso de grado, en la modalidad a distancia (EaD), por la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) – *Estado de Sergipe*, considerando los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y, especialmente, el sentimiento de ciudadanía a la luz de la inclusión social, política y económica proporcionada por la formación superior de esos egresados. La investigación, de cuño cualitativo, en abordaje dialéctico y fenomenológico, exploratorio, apoyado en un estudio de caso, utilizó, como instrumentos de recolecta de datos, tres cuestionarios semiestructurados *online* y guiones para entrevistas. Para el análisis de los datos, utilizamos el método de Análisis Textual Discursivo (ATD), propuesto por Moraes y Galiuzzi (2006), además de la dialéctica de Habermas (1987). Los resultados comprobaron las expectativas que poseíamos y reforzaron los aspectos relacionados en la literatura de las áreas, destacando la importancia del sujeto como ciudadano, integrado, constituido de forma plena a partir de la experiencia en realizar un curso superior. Resaltaron también la importante cuestión de la oferta de cursos de grado en la modalidad a distancia y la necesidad de mantener el proyecto de la UAB como alternativa a aquellos que desean tener la oportunidad de hacer un curso superior y, por cuestiones contingentes, no pueden tener acceso físico a centros universitarios o similares. Como contribuciones de esa fase, destacamos la oportunidad de divulgar el trabajo de la UAB en Sergipe, dar voz a los egresados que son los primeros de la familia a recibir formación superior y sus historias de vida (que pueden inspirar otras personas), reflexionar sobre la estructuración y oportunidades de la EaD como alternativa de calidad para la efectuación del derecho fundamental a la educación superior, pese a todo el prejuicio que todavía existe.

Palabras-clave: Primero de la familia; EaD; UAB; Curso Virtual de Grado; Educación Superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

AI – Ato Institucional

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CD – Câmara dos Deputados

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESAD - Centro de Educação Superior a Distância

CEAD – Centro de Educação a Distância

CF/1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CLP – Comissão de Legislação Participativa

CNE – Conselho Nacional de Educação

EaD – Educação a Distância

EC – Emenda Constitucional

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FJAV – Faculdade José Augusto Vieira

FORPEB/SE - Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipale

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LA – Laboratório de Aprendizagem

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

MPT – Ministério Público do Trabalho

MPU – Ministério Público da União

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NUCE – Núcleo de Comunicação e Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

PROFÁGUAS – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos

PROFARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes

PROFIAP – Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública

PROFIS - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física

PROFHISTÓRIA Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROFMAT - Programa de Mestrado Profissional em Matemática

PNE – Plano Nacional de Educação

ProUni – Programa Universidade Para Todos

PQD - Programa de Qualificação Docente

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEED – Secretaria da Educação do Estado de Sergipe

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

SisUAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TV - Televisão

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIREDE – Universidade Aberta e a Distância do Brasil

UNIT – Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gerações/Ondas de Educação a Distância

Figura 2 - Questionário criado no *Google Forms*

Figura 3 - Planejamento das questões do questionário *online*

Figura 4 - Nuvem de palavras criada

Figura 5 – Ranking da população jovem, entre 25 e 35 anos com educação superior nos países da OCDE e do G20

Figura 6 – Percentual de indivíduos entre 25 e 34 anos com educação superior nos países da OCDE e do G20

Figura 7 – Estimativa para 2020 de indivíduos entre 25 e 34 anos com educação superior nos países da OCDE e do G20 (em percentual)

Figura 8 - Número de matrículas em IES por região no Brasil

Figura 9 – Número de IES no Brasil (2000-2013)

Figura 10 – Distribuição de matrículas em cursos superiores presenciais por região no Brasil em 2013

Figura 11 – Distribuição de matrículas em cursos superiores EaD por região no Brasil

Figura 12 – Número de matrículas em cursos superiores EaD de 2009 a 2013

Figura 13 – Mapa do Brasil – Destaque Sergipe

Figura 14 – Distribuição de matrículas presenciais por Estados no Brasil em 2013

Figura 15 - Distribuição de matrículas EaD por Estados no Brasil em 2013

Figura 16 – Contratos firmados pelo FIES (janeiro/2010 - junho/2015) - milhares

Figura 17 – Contratos firmados pelo FIES (janeiro/2010 - junho/2015) – milhares

Figura 18 - Remuneração média x Grau de Instrução no Brasil (2012-2013) – em Reais

Figura 19 – Mapa das Mesorregiões de Sergipe

Figura 20 – Número de matrículas presenciais em Sergipe (2000 a 2013 – em milhares)

Figura 21 – Número de matrículas presenciais em IES em Sergipe (por mesorregião - 2013)

Figura 22 - Número de matrículas em cursos superiores a distância em IES de Sergipe (2009 - 2013)

Figura 23 – Número de matrículas EaD em IES em Sergipe (por mesorregião - em 2013)

Figura 24 – Número de ingressantes em cursos presenciais em IES em Sergipe 2000-2013)

Figura 25 – Número de ingressantes em cursos EaD em Sergipe

Figura 26 – Taxa de evasão em cursos presenciais privados – Brasil – Sergipe (2013)

Figura 27 – Taxa de evasão em cursos EaD privados – Brasil – Sergipe (2013)

Figura 28 – Taxa de evasão em cursos EaD – Sergipe (2010 - 2013)

Figura 29 – Número de empregados por grau de instrução em Sergipe (2012 - 2013)

Figura 30 – Rendimento médio *versus* grau de escolaridade em Sergipe (2012 - 2013)

Figura 31 – Número de contratos firmados pelo FIES em Sergipe (cumulativo de janeiro 2010 a junho de 2015)

Figura 32 - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios de Sergipe (1991-2000-2010)

Figura 33 - Interface do portal SIGAA da UFS

Figura 34 – Interface do Questionário encaminhado dos Coordenadores de Polo

Figura 35 - Interface do Questionário encaminhado aos Tutores

Figura 36 – Interface do Questionário encaminhado dos Egressos

Figura 37 – Interface da apresentação dos questionários no Google Forms – lista (forma 1)

Figura 38 – Interface da apresentação dos questionários no Google Forms - (forma 2)

Figura 39 – *Layout* do resumo dos questionários aplicados

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela qualitativa – primeiros graduados da família afirmaram ser “exemplo”

Tabela 2: Tabela qualitativa – primeiros graduados da família afirmaram ser “referência”

Tabela 3: Tabela qualitativa – primeiros graduados da família afirmaram ser “incentivo”

Tabela 4: Tabela qualitativa – dificuldades enfrentadas pelos primeiros graduados da família

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Geração dos direitos fundamentais

Quadro 2: Polos da UAB em Sergipe em funcionamento

Quadro 3: Quadro Esquemático das Categorias/Indicadores

Quadro 4: Quadro síntese do IDHM e percentual de indivíduos com educação superior completa nos municípios sede de polos da UAB/SE

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Comparativo IDHM de Aracaju e Sergipe (Censos 1991-2000-2010)
- Gráfico 2 - Nível de escolaridade da população de Aracaju e Sergipe (Censo 2010)
- Gráfico 3 – Indexador Educação – Arauá/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 4 – Indexador Educação – Brejo Grande/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 5 – Indexador Educação – Carira/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 6 - Indexador Educação – Estância/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 7 – Indexador Educação – Japaratuba/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 8 – Indexador Educação – Lagarto/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 9 - Indexador Educação – Nossa Senhora da Glória/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 10 - Indexador Educação – Nossa Senhora das Dores/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 11 - Indexador Educação – Poço Verde/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 12 - Indexador Educação – Porto da Folha/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 13 - Indexador Educação – Propriá/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 14 - Indexador Educação – São Cristóvão/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 15 – Indexador Educação – São Domingos/SE – Censos 1991-2000 e 2010
- Gráfico 16 – Percentual de conhecimento de Coordenadores da UAB/SE – sabedores da existência de egresso primeiro graduado da família
- Gráfico 17 - Percentual de Coordenadores da UAB/SE que se preocupam com ações de gestão do polo quanto aos primeiros graduados da família
- Gráfico 18 - Percentual de conhecimento de Tutores da UAB/SE – sabedores da existência de egresso primeiro graduado da família
- Gráfico 19 – Carga horária de trabalho dos egressos primeiros graduados da família (sob o prisma do Tutor)
- Gráfico 20 – Local de realização do ensino médio dos egressos primeiros graduados da família (sob o prisma do Tutor)

Gráfico 21 – Quanto à dedicação ao curso – identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)

Gráfico 22 - Quanto à persistência – identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)

Gráfico 23 - Quanto aos graus de confiança, inspiração e solidariedade dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)

Gráfico 24 – Quanto à necessidade de apoio material - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)

Gráfico 25 - Quanto à necessidade de apoio material - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)

Gráfico 26 – Quanto à melhoria da renda dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)

Gráfico 27 - Quanto à vontade dos egressos primeiros graduados da família em prosseguir nos estudos (informação do Tutor)

Gráfico 28 - Egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 29 - Raça/ cor - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 30 - Estado civil - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 31 – Egressos primeiros graduados da família (pai ou mãe - Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 32 - Número de filhos - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 33 – Egressos primeiros graduados da família – trabalhadores (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 34 – Renda familiar dos egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 35 – Local de realização do ensino médio - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 36 – Existência de computador em residência - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 37 – Acesso à Internet em residência - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 38 – Avaliação do acesso à Internet em residência - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 39 - Local de realização dos estudos e trabalhos - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 40 - Frequência de dedicação às atividades acadêmicas - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 41 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida profissional - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 42 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida pessoal - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 43 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida familiar - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 44 - Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida social/comunitária - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 45 – Cidadania/participação política proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 46 – Melhoria da autoestima proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 47 - Melhoria nas relações sociais/comunitárias proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 48 – Melhoria nas relações familiares proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 49 – Melhoria percepção cidadã crítica proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 50 – Auxílio material para a realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 51 – Auxílio emocional para a realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 52 – Auxílio pedagógico para a realização do curso - egressos (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 53 – Críticas recebidas por realizar um curso EaD – egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 54 – Crença no acolhimento do curso EaD pelo mercado – egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 55 – Crença nas mesmas possibilidades do ensino presencial - egressos (Percentual UAB em Sergipe)

Gráfico 56 - Grau de motivação para realização de outro curso EaD - egressos (Percentual UAB em Sergipe)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	50
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, CONCEPÇÕES, CAMINHOS PERCORRIDOS E TRANSIÇÕES: da impressão à computação nas nuvens.....	33
1.1 A Universidade Aberta do Brasil em Sergipe	45
2 O (IM)PERTINENTE DÉFICIT DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	57
3 O PERFIL DIALÉTICO DO CIBERDOCENTE E DO CIBERDISCENTE	62
4 UMA APROXIMAÇÃO DO COMPLEXO CONCEITO DE CIDADANIA	66
5 SABER HISTÓRICO E DIALÉTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o pensamento de Habermas	72
6 O PRIMEIRO DA FAMÍLIA A FAZER GRADUAÇÃO: desafios e oportunidades ..	85
7 METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	94
7.1 Procedimentos éticos.....	105
8 HERMENÊUTICA E INTERPRETAÇÃO DIALÓGICA DOS DADOS	106
8.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM SERGIPE.....	123
8.1.1 MUNICÍPIOS-SEDE DE POLOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM SERGIPE.....	135
8.2 SUJEITOS DE PESQUISA E COLETA DOS DADOS.....	154
8.3 INDICADORES E INSTRUMENTOS	159
8.3.1 Do questionário elaborado para os Coordenadores de Polo da UAB-SE:	160
8.3.2 Do questionário concebido para os Tutores da UAB-SE.....	160
8.3.3 Do questionário aplicado ao primeiro graduado da família	160
9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	167
9.1 Caracterização dos sujeitos	168
9.1.1 Coordenadores.....	168
9.1.2 Tutores	172
9.1.3 Egressos	183

9.2 Análise textual das questões abertas	202
10 DESFECHO HERMENÊUTICO: unindo os pontos	214
11 REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	240
APÊNDICE 2: Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms aplicado aos Coordenadores dos Polos da UAB em Sergipe	241
APÊNDICE 3: Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms aplicado aos Tutores dos Polos da UAB em Sergipe	243
APÊNDICE 4: Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms e enviado aos egressos da UAB em Sergipe.....	246
ANEXO 1: Autorização da Comissão Científica - Faculdade de Educação -PUCRS....	252
ANEXO 2: Notícia veiculada em 05 de julho de 2016 - Criação de vagas UAB	252

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) se consolidou como uma modalidade de ensino e de aprendizagem com potencial para propiciar a efetivação do direito fundamental à educação superior e à construção da cidadania¹ em locais ou regiões marcadas pela pobreza, miséria, carência de recursos e de ensino presencial, tradicionalmente exemplos de processo de exclusão social, como o nordeste brasileiro. Logo, acredita-se que a EaD pode auxiliar a diminuir os efeitos de tal exclusão no que tange a questão educacional e, acredita-se que a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)² trouxe outras perspectivas para ampliação dos processos inclusivos no que concerne a educação superior.

Concebida como um sistema integrado por universidades públicas, voltada ao atendimento do público que tem dificuldade de acesso à formação superior, com a utilização de recursos da EaD. (UAB, 2016):

[...] o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e Ideb. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Apesar dos resultados demonstrados nas avaliações do Enade, a EaD ainda enfrenta críticas e resistência de setores tradicionais da Educação, a exemplo daqueles de cunho positivista, marcados pela lógica formal, atribuindo a esta modalidade baixa qualidade de ensino e, corroborando com a manutenção dos três mitos geralmente associados a essa modalidade de ensino e de aprendizagem, a saber:

- a) é mais fácil estudar na EaD;
- b) é mais barato; e
- c) o tempo de formação é menor.

¹¹ O conceito de cidadania será melhor discorrido no capítulo próprio.

² <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>

Estes mitos equivocados têm levado muitas pessoas a não optarem por estudar nesta vertente e esquecem-se de que o estudo nesta modalidade vai requerer do aluno mais disciplina, autonomia e força de vontade (perseverança). O tempo é regulado pelo MEC e não existe “mágica” para diminuir a estrutura de um curso e, por fim, o custo é menor, mesmo? Para quem? Para o ofertante? Para o aluno? Puros mitos e preconceitos. O que existe é um deslocamento de custos que são distribuídos nas diversas edições (investimentos para organização e estruturação do curso) e na infraestrutura que fica a cargo do aluno (Internet, local para estudar e organização do seu acervo de materiais). Muito embora, saibamos que existem ofertas de baixa qualidade e baseadas em falácias embasadas no tempo, custo e outros aspectos, esta tese se concentra no estudo da modalidade EaD com base e percepções pautadas pela qualidade, oportunidade, inclusão e potencial para mudança, como é o caso do projeto da UAB (NETTO, GIRAFFA e FARIA, 2010).

Além dos mitos oriundos do desconhecimento do que significa estudar na EaD com qualidade, existe um histórico desabonador no que concerne a oferta de cursos por instituições não cuidadosas e ciosas da qualidade das suas ofertas. Segundo Netto, Giraffa e Farias (2010) aquelas que optaram por oferecer cursos para produção em “massa” de certificados sem o devido compromisso com a aprendizagem efetiva de seus alunos. Apesar dessas críticas, a EaD é uma realidade no cenário mundial e brasileiro, ocupando espaços e se revelando como um instrumento capaz de propiciar a efetivação do direito fundamental à educação e ao exercício da cidadania.

Mesmo sofrendo essas críticas, é crescente a aposta e o investimento do poder público no EaD, como uma modalidade de se fazer Educação que vem se revelando em uma verdadeira quebra de paradigma³ na educação superior, com a implementação de um método de aprendizagem específico e importante mecanismo capaz de promover a inserção social, fato que, coerente com o atual sistema jurídico brasileiro, justificou a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no final do ano de 2005.

³ Thomas Khun (1978), em sua obra intitulada *Estrutura das Revoluções Científicas* foi quem melhor designou o entendimento de paradigma como um fator produto da história e do enquadramento dos processos de construção do conhecimento científico ou melhor "um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma", e define "o estudo dos paradigmas como o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde".

Ao regulamentar o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, criou a UAB consistente num “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária” (MATOS, 2013).

Na definição do tema desta tese, levamos em consideração a crença de que para a efetivação dos fundamentos expressos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), em especial da cidadania e da dignidade da pessoa humana, imprescindíveis à implantação do proclamado Estado Democrático de Direito (artigo 1º, *caput* e incisos II e III), a democratização do direito fundamental à educação superior é um imperativo e deve ser perseguido à exaustão, não de admitindo retrocessos no atual estágio que se encontra a humanidade.

Essa inquietação acerca da luta pela ampliação dos espaços democráticos e da construção da cidadania no Nordeste brasileiro encontra bases na minha trajetória acadêmica e profissional. Sou de origem humilde e filha de pais que nem conseguiram concluir o ensino fundamental. Em 1985, logrei êxito num vestibular para o curso de Direito em que concorri com 37 (trinta e sete) candidatos para 01 (uma) vaga, concorrência que demandava esforço, foco e dedicação.

Antes mesmo de terminar o curso, já havia sido aprovada em um concurso público e até hoje sou servidora efetiva do Ministério Público da União (MPU). Prossegui meus estudos e, novamente, consegui aprovação num processo seletivo para a realização de um Curso de Especialização em Direito Processual pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1998-1999, ressalte-se que, para a realização desse curso, foi necessário um convênio entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a aludida UFSC, onde, apenas 01 (um) professor de Sergipe fez parte do corpo docente, era ele o ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), o Prof. Dr. Carlos Ayres de Britto.

⁴ Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Novamente, em 2000, submeti-me a outra seleção e obtive aprovação no Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFS (2001-2003), e tive como orientadora a Socióloga e Profa. Dra. Vânia Fonseca, momento em ao estudar o dia a dia da sobrevivência do sertanejo e sua dependência do bioma caatinga, aprofundei a percepção sobre a realidade de exclusão dos nordestinos em relação às outras regiões do país.

Além da experiência e formação acadêmica, trabalhei no Ministério Público Federal (MPF), na Coordenação Jurídica e Assessoria do Procurador-Chefe, em razão da atribuição constitucional desse órgão essencial à função jurisdicional do Estado, em especial na defesa da ordem jurídica, do regime democrático, dos interesses sociais e individuais indisponíveis e na proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos, oportunidade em que percebi que muitas dessas ações prescindem da participação ativa do cidadão, participação esta que sempre era e é frustrante.

De igual forma, nos anos de 2007 e 2008, trabalhei como Assessora Especial da Comissão de Legislação Participativa (CLP) da Câmara dos Deputados (CD) em Brasília/DF, e posteriormente, como Secretária Parlamentar (2009-2010), senti e vivenciei cidadãos que dependem da vontade política e a falta de exercício do protagonismo da sociedade civil também no processo legislativo.

Ao retornar ao meu Estado de origem, em 2009, voltei a ministrar aulas no ensino superior (iniciei como docente em 2003) e, em razão da vontade de cursar um Doutorado e das poucas oportunidades de formação *strictu sensu* em Sergipe, novamente abracei a chance de fazer uma seleção para o Doutorado Interinstitucional firmado entre a Universidade Tiradentes (UNIT) e a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS) para seguir adiante com meus estudos e formação.

Convém destacar que, antes mesmo da defesa da dissertação do curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS, em 2003, ciente a carência de professores com titulação e da responsabilidade social que era ter um título de Mestre para a região, aceitei o convite e fui lecionar na Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju/SE, onde atuei como docente dos Cursos de Direito e de Engenharia Ambiental, nos períodos de 2003 a 2007, e de 2009 até a presente data, atuo apenas no Curso de Direito.

Na minha trajetória como docente já lecionei disciplinas propedêuticas em cursos de graduação, como Introdução ao Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Jurídica, Direitos Humanos, Direito Ambiental e Direito Internacional, e atualmente ocupo a cadeira de Direito Constitucional (graduação e pós-graduação), oportunidade em que, necessariamente, tenho que refletir sobre os conceitos de sistema, constitucionalismo, direitos humanos, direitos fundamentais, liberdade, igualdade formal e substancial, cidadania, dignidade da pessoa humana etc.

Além disso, convém ressaltar que nos anos de 2011-2012, na própria Universidade Tiradentes, recebi um convite para ministrar as disciplinas jurídicas no Curso de Gestão Pública do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UNIT.

A partir dessa experiência com a EaD percebi o potencial de penetração dessa modalidade de educação em áreas historicamente desprovidas de oportunidades de ensino superior, como é o caso do Nordeste, e passei a defender e acreditar nessa modalidade de educação como sendo um mecanismo de democratização e de oferecimento de oportunidade àqueles que por diversas razões não têm acesso à educação superior.

Nesses 10 (dez) anos de docência em uma Universidade particular, em especial na EaD, vivenciei o processo de ampliação da oferta das vagas e a ânsia pela obtenção de um título superior por pessoas que sempre estiveram à margem de um processo excludente e elitista de acesso ao ensino superior; e, no ensino presencial, por várias vezes me deparei com alunos que afirmavam serem os primeiros da família a conseguirem fazer um curso superior, o quão orgulhosos estavam seus pais e familiares, e ainda o relato das várias dificuldades que enfrentavam para poder concluir a faculdade, além do papel que esperavam desempenhar na sociedade após a conclusão do curso.

Assim, passei a vislumbrar na EaD como sendo uma alternativa de resposta para a minha inquietação de como tratar a desigualdade na oferta de vagas para o ensino superior no Nordeste, assim como a pouca percepção e consciência do valor do exercício da cidadania na condução dos destinos democráticos do país, em regra, e, historicamente, à mercê daqueles que sempre detiveram uma formação educacional sólida e elitista.

Portanto, o ponto de partida para a seleção do tema é a constatação da desigualdade social e das poucas oportunidades de formação superior no nordeste brasileiro, em especial,

em Sergipe, e conseqüente constatação da deficitária participação do cidadão comum nos destinos e espaços democráticos do país, e, como ponto de chegada, a crença de que a realização de um curso superior pelo primeiro membro de uma família, como no caso em estudo, pela UAB pode contribuir e desencadear um processo de construção de sujeitos de direito capazes de contribuir na redução desse cenário de exclusão, a partir da realização de um curso superior.

Diante dessa problemática, resolvemos trazer à discussão o seguinte tema: a Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de democratização e promoção da cidadania no Estado de Sergipe: investigação da geração de egressos que são os primeiros graduados da família.

Tendo por base minha formação de caráter generalista e interdisciplinar, além da minha experiência de vida e profissional, emergiu o seguinte questionamento que foi o embasamento e pano de fundo da pesquisa:

Como a primeira geração de egressos graduados da família em Sergipe pela UAB expressa os benefícios e melhoria nas suas condições de vida e trabalho, além da construção ou até ampliação de suas percepções críticas da realidade social, tornando-se atores sociais e sujeitos de direitos após a realização de cursos pela UAB?

A partir desta questão norteadora, o objetivo geral da investigação foi:

Investigar a percepção da primeira geração dos egressos que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, acerca da formação recebida e contribuição desta para a melhoria de sua vida pessoal, familiar, social e profissional.

Com a realização da pesquisa, pretendemos reforçar a importância social e o papel da UAB em Sergipe e contribuir para o crescimento e consolidação dessa iniciativa no Estado, com a ampliação, procura e aceite dos cursos ofertados, em virtude das barreiras e preconceitos que ainda persistem quanto a este tipo de formação. Por meio dos resultados deste estudo, pretendemos contribuir para o entendimento da importância da permanência e ampliação dos investimentos do Poder Público em recursos financeiros, físicos e de pessoal para UAB em Sergipe.

A realidade encontrada no estado de Sergipe é muito aquém dos índices encontrados nas regiões desenvolvidas do país. A falta de escolarização superior impacta negativamente o processo de desenvolvimento social e o nível de empregabilidade da região, em decorrência dos impactos negativos no estabelecimento da cidadania na sociedade sergipana. A educação superior, ofertada na modalidade EaD é entendida no contexto desta investigação como um agente potencial de mudança social ampliando a questão de formação, principalmente a partir do olhar voltado à repercussão e à quebra de padrões com a geração dos primeiros da família a conseguir uma graduação de nível superior no nordeste brasileiro.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, CONCEPÇÕES, CAMINHOS PERCORRIDOS E

TRANSIÇÕES: da impressão à computação nas nuvens

A tecnologia serve para instituir novas formas de controle e coerção social mais eficazes e mais agradáveis.

(MARCUSE, Herbert. *One Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, 1964, p. XV).

Nos primeiros registros humanos que se tem notícia, o homem registrou sua história mediante os símbolos iconográficos nos quais mostrou como viviam, caçavam, escavavam e como eram seus rituais e suas danças. No período paleolítico (Idade da Pedra Lascada) os homens eram nômades e toda nova tecnologia tinha o intuito de sobrevivência, eles não conheciam a agricultura. Já no período neolítico (Idade da Pedra Polida), eles se organizavam em clãs e aldeias, e grandes foram as intervenções do homem sobre a natureza, desse período tem-se o surgimento da agricultura, os animais foram domesticados e os instrumentos eram fabricados com a pedra polida, melhoraram muito o corte. (KENSKI, 2003).

Segundo Iglesias (2009, p. 02), quando o homem desceu das árvores e para se refugiar das intempéries da natureza e ameaça de predadores, expressou nas cavernas seus sentimentos,

A primeira tecnologia para a comunicação entre humanos, por isso, talvez tenham sido as pinturas rupestres. Datadas do período Paleolítico Superior, as pinturas rupestres são representações pictóricas gravadas nas paredes e tetos de cavernas ou de superfícies rochosas ao ar livre. Essas pinturas remontam há 40.000 A.C.

Com o passar do tempo, as sociedades e tecnologias foram se aperfeiçoando e as pessoas, em seus grupos sociais, foram criando culturas específicas e diferenciadas que foram se constituindo em conhecimentos, maneiras peculiares e técnicas particulares de fazer as coisas; conseqüentemente, consolidaram as culturas e os costumes, crenças, hábitos sociais que foram sendo transmitidos às gerações futuras (KENSKI, 2003).

O fato é que no decorrer da história da humanidade, muitas tecnologias surgiram e que, naturalmente, geraram impacto nas comunicações entre os homens e na educação, desde os sinais de fumaça usados pelos índios, dos tambores que informavam a outras comunidades grandes acontecimentos como guerras, invasões, mortes, cerimônias etc., às tecnologias modernas como a luz elétrica (1879), a fotografia (1831), o cinema (1876), o filme (1895), o telégrafo, a radiocomunicação, a televisão, o vídeo, os computadores, os satélites, a Internet, e agora as redes de computadores, e outras, certamente ainda surgirão.

O sinal de fumaça é, ao mesmo tempo, o meio e a mensagem. No imaginário popular, seria uma das primeiras e mais criativa e eficiente linguagem que, antecipando a comunicação de massa, mostrou-se ótima para longas distâncias. Se há fumaça há fogo, ou melhor, há uma mensagem que alguém deverá decodificar. (IGLESIAS, 2009, p. 03).

Como bem aduz Iglesias (2009), não se pode negar a ruptura paradigmática ocorrida com a escrita, a história da humanidade se divide em antes e depois da escrita. Pela linguagem falada, histórias foram passadas de gerações em gerações. Para o desenvolvimento da escrita, engenhosos meios foram lançados para fixar a linguagem articulada, símbolos, sinais, nós, desenhos, entalhes etc.

Da escrita cuneiforme dos sumérios, povos que viveram na Mesopotâmia entre os séculos IV e III a. C, às transcrições manuais na Idade Média, foi com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg (1398-1468) que a escrita se popularizou e livros milenares como a bíblia começaram a ser impressos e disponíveis a outras pessoas que não apenas o grupo seletivo da igreja e da aristocracia, levando a educação a naturalmente incorporar essa tecnologia.

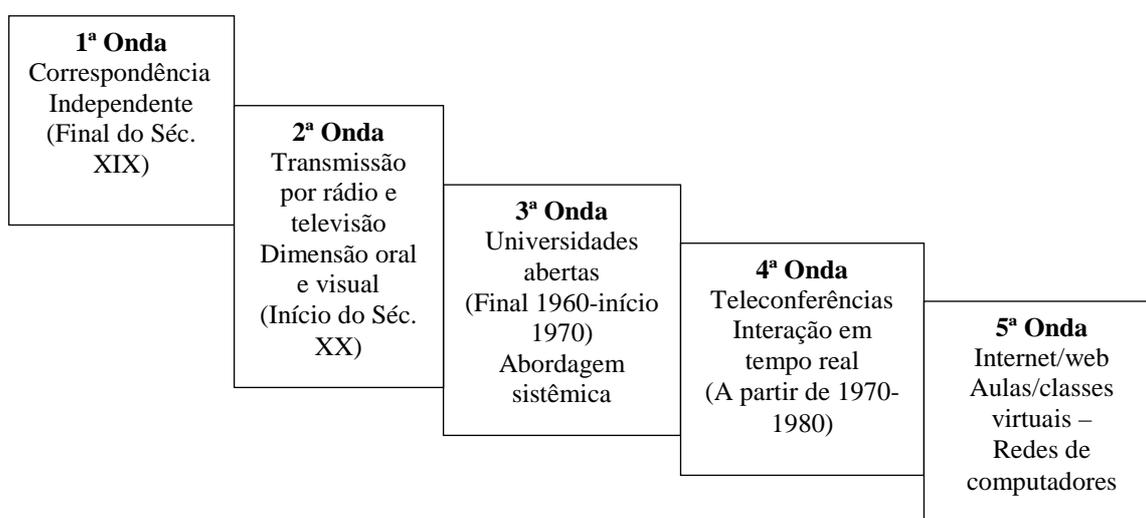
Golvêa e Oliveira (2006) afirmam, de forma curiosa, que a origem da EaD se encontra nas epístolas de São Paulo enviadas por volta do Século I aos cristãos da Ásia Menor, levando lições de como viver sob a égide da doutrina cristã em ambientes desfavoráveis.

A história da EaD é representada por Moore e Kearsley (2008, p. 25) em gerações que, numa concepção síntese, expressas na Figura 1, com adaptações, serão chamadas de ondas, são:

A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão

pelo rádio e pela televisão. A terceira geração foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas universidades abertas. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de Educação a Distância envolve ensino e aprendizagem on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet.

Figura 1 - Gerações/Ondas de Educação a Distância



(MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 26) – Adaptado pela Autora (2016)

Não se sabe exatamente quando se deu o início da EaD, Nunes (2009, p. 02) aduz que “provavelmente a primeira notícia” que se tem de um método de ensino a distância ocorreu com o “anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips em 20 de março de 1828, na Gazette de Boston nos Estados Unidos da América (EUA). E, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Ao passo que (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 25) afirmam que a EaD teve início no começo da década de 1880, em razão de serviços postais baratos e confiáveis, resultado da expansão das redes ferroviárias.

Moore e Kearsley (2008) optaram por utilizar a expressão “geração” ao invés de “ondas” como se faz no presente trabalho em razão das críticas sofridas pela teoria da “geração de direitos do homem”, inicialmente usada por Karel Vasak, em 1979, numa aula

inaugural em Estraburgo⁵, de forma desproposital e associando às três cores da bandeira francesa. Bobbio (1992) foi um dos principais responsáveis pela divulgação dessa tríade, e novas “gerações” foram acrescentadas, a exemplo da quarta geração desenvolvida por Bonavides (1998).

Em síntese, o resumo das "gerações dos direitos fundamentais" pode ser apresentado esquematicamente no Quadro.

Quadro 1: Geração dos direitos fundamentais

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
Liberdade	Igualdade	Fraternidade	Democracia (direta)
Direitos negativos (não agir)	Direitos a prestações		
Direitos civis e políticos: liberdade política, de expressão, religiosa, comercial	Direitos sociais, econômicos e culturais	Direito ao desenvolvimento, ao meio-ambiente sadio, direito à paz	Direito à informação, à democracia direta e ao pluralismo
Direitos individuais	Direitos de uma coletividade	Direitos de toda a Humanidade	
Estado Liberal	Estado social e Estado democrático e social		

Fonte: Autora (2016)

Apesar do seu valor didático, a teoria da geração dos direitos fundamentais sofre várias críticas, a saber:

a) uma geração de direitos não substitui a outra, o processo é de acumulação e não de sucessão;

⁵Segundo o referido jurista, a primeira geração dos direitos humanos seria a dos direitos civis e políticos, fundamentados na liberdade (*liberté*). A segunda geração, por sua vez, seria a dos direitos econômicos, sociais e culturais, baseados na igualdade (*égalité*). Por fim, a última geração seria a dos direitos de solidariedade, em especial o direito ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente, coroando a tríade com a fraternidade (*fraternité*). (LIMA, 2003, p. 01)

b) a positivação e a efetivação dos direitos sociais e econômicos, bem como dos direitos de solidariedade mundial não se deu de forma linear (liberdade → igualdade → fraternidade);

c) outro equívoco grave da teoria é considerar que os direitos de primeira geração são direitos negativos, não onerosos, enquanto os direitos de segunda geração são direitos a prestações;

d) os direitos fundamentais são indivisíveis e multidimensionais (LIMA, 2003).

Seguindo essa esteira de pensamento e críticas apontadas por Lima (2003), entendemos que é melhor a opção por “ondas” do que por gerações ou dimensões da EaD, até porque as experiências subsistem e, não raras vezes, especialmente em países e locais periféricos, tem-se que se fazer valer das tecnologias que se dispõe para se fazer educação e inclusão social. Quem se arrisca a afirmar que o impresso se acabou, que o rádio se tornou obsoleto, que o telefone e a televisão não têm mais importância?

Da primeira onda, destaca-se o uso do correio, da correspondência para a entrega de materiais didáticos. Ressalta-se que a correspondência foi amplamente utilizada nos Estados Unidos da América e na Europa como na Grã-Bretanha, França, Inglaterra, por educadores visionários que vislumbravam o uso da tecnologia para chegar até àqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela, como trabalhadores, adultos, pessoas de diversas origens sociais e que residiam distantes dos centros de ensino e das universidades, especialmente as mulheres, visto que, à época tinha o acesso negado às instituições educacionais formais (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 25).

Os primórdios da EaD remontam ao século XVIII, no século XIX, algumas ofertas de cursos profissionalizantes por correspondência são apontadas na Europa e nos Estados Unidos da América. E, a partir do século XX, as Universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha ofereceram cursos de extensão a distância e, em seguida, a Universidade de Chicago e Wisconsin, nos EUA também aderiram ao novo método de ensinar (NUNES, 2009).

A primeira metade do século XX é marcada pelas duas grandes guerras mundiais, a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, contexto histórico, social, político que deixaram grandes marcas na humanidade e toda uma mudança de valores, incorporação de tecnologias

que causaram impactos diretos na EaD, sendo assim, um divisor de águas nos planos filosóficos, sociais, políticos e educacionais.

Como bem assinala Nunes (2009, p. 07), a “segunda Guerra acelerou os programas de treinamento que usavam técnicas de EaD e outras tecnologias que promovessem processos de capacitação em tempo mais curto”, como a educação audiovisual, e o grande e persistente personagem nas comunicações, a televisão como meio educacional.

A segunda fase ou segunda onda da EaD advém do otimismo e expectativas dos educadores com a nova tecnologia do rádio surgida no início do século XX. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 32), “a primeira autorização para uma emissora educacional foi concedida pelo governo federal à *Latter Day Saints’* da *University of Salt Lake City* em 1921. [...] Em fevereiro de 1925, a *State University of Iowa*” também ofertou curso pelo rádio.

Para Nunes (2009, p. 03), foi a BBC, em 1928, quem “começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio”.

Ainda no início do século XX, vários países, inclusive o Brasil, passaram a adotar o ensinar a distância, pela tecnologia do rádio. Contudo, somente a partir de meados dos anos 60 do século XX, verifica-se uma verdadeira proliferação de várias ações, inicialmente, na Europa e, posteriormente, nos demais continentes, de ações voltadas à institucionalização de EaD tanto no ensino secundário quanto no superior (NUNES, 2009).

Numa crítica contundente, Moore e Kearsley (2008, p. 32) afirmam que o rádio como recurso educacional “não fez jus às expectativas”, demonstrando ser “um recurso medíocre para o compromisso firme da mídia da radio transmissão, exibido pelas emissoras comerciais que desejavam os cursos como meio para conseguir anúncios”.

Já a televisão educativa, em desenvolvimento desde 1934, teve mais sucesso que o rádio no campo educacional (MOORE e KEARSLEY, 2008), como maior potencial de comunicação de massa muito mais poderoso que o rádio, a televisão lentamente começou a despontar a partir de 1952, com a televisão a cabo, até se mostrar como um poderoso recurso educacional que reinou da década de 1960 até o início da década de 1980, quando quase todo o mundo, inclusive o Brasil montou vários canais e programas educativos veiculados pela televisão (NUNES, 2009).

A terceira onda da EaD começa no final da década de 1960 e início da de 1970, período de ruptura paradigmática no campo científico, na sociedade e em toda a humanidade, resulta de “diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e uma nova teorização da educação” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 34). A concepção sistêmica se impõe em superação do positivismo clássico que impunha um único método para resolução dos problemas.

Dois experiências pioneiras de superação do antigo paradigma rádio e televisão surgiram com o Projeto *Articulated Instructional Media Project* (AIM) da *University of Wisconsin* e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha com o propósito novo de articular várias tecnologias de comunicação e para uma boa apresentação do conteúdo didático com o intuito de oferecer um ensino de qualidade e custo reduzido (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 34).

A partir da compreensão e estudos dos métodos, realizações e falhas do Projeto AIM, surge, em 1969, *the Open University* ou a Universidade Aberta do Reino Unido - Grã-Bretanha e Irlanda do Norte (UA) surgiu como a primeira universidade nacional de Educação a Distância, a partir de um elevado financiamento e com o emprego de várias tecnologias de comunicação, “integralmente autônoma, e autorizada a conceder seus próprios diplomas, com controle sobre seus fundos e seu próprio corpo docente.” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 36). Assim,

Nos âmbitos interno e internacional, com matrículas anuais superiores a 200 mil alunos e cerca de 2 mil diplomas a cada ano, a UA demonstra não somente o potencial da Educação a Distância para prover oportunidades independentemente da localização geográfica, porém, mesmo com uma política de admissão baseada em atendimento do tipo primeiro a chegar, primeiro a ser atendido, ela demonstra que a distância não é um obstáculo para a transmissão da educação de qualidade muito elevada. A UA, pelas avaliações oficiais, classifica-se perto do topo das universidades do Reino Unido em termos de pesquisa e ensino, atingindo esse resultado com um custo compatível excelente, sendo que um aluno equivalente em período integral custa 40% do valor médio nas universidades tradicionais. Ela admite mais de um terço de todos os alunos em período parcial no Reino Unido e forma cerca de um em cada 12 diplomados pelas universidades.

Interessante destacar que, apesar de ter sido o inovador dos principais métodos adotados pelas universidades abertas, os Estados Unidos não chegaram a criar uma universidade aberta. Os Estados Unidos já possuíam um sistema educacional aberto e as

universidades estaduais tinham muitos cursos a distância, a educação superior nos Estados Unidos é controlada de forma descentralizada e não há uma política nacional, fato que demandaria compromissos nacionais e o enfrentamento dos *lobbies* da educação superior (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 38).

A quarta onda da EaD é a da teleconferência, surgida nos Estados Unidos nos anos de 1980, inicialmente para o uso de grupos, começou com a audioconferência, nos anos 1970 e 1980, possibilitava ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores, interagir em tempo real com os alunos em tempo real e em locais diferentes (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 39).

Nessa fase, vê-se o intenso investimento em satélites e videoconferência interativa, assim como a partir da segunda metade da década de 1980 e 1990 do surgimento da EaD corporativa com a utilização da televisão comercial ou ainda a videoconferência nos dois sentidos ou multiponto (MOORE e KEARSLEY, 2008).

A quinta e até então última geração da EaD é marcada pelas aulas “virtuais”⁶ baseadas na Internet, ou seja, a partir do uso de rede de computadores ao permitir o acesso a um documento por computadores diferentes e separados por qualquer distância (MOORE e KEARSLEY, 2008).

A partir do exemplo da *Open University*, do Reino Unido, várias megauniversidades com mais de 100 mil alunos foram criadas em diversos países como a China (1979), Índia (1985), Indonésia (1984), Irã (1987), Coreia (1982), Espanha (1972), Tailândia (1978), Turquia (1982), além de outras universidades abertas na Jordânia, Canadá, nos Países Baixos, na Alemanha, em Taiwan, na Nova Zelândia, Israel, na Costa Rica, na Venezuela, em Portugal, no Japão, e no Brasil.

Nunes (2009, p. 03) aponta que, “atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a Educação a Distância em todos os níveis, atendendo a milhões de estudantes”.

A EaD tem uma longa, ascendente e diversificada trajetória, indo desde os reconhecidos tradicionais cursos por correspondência, à utilização de impressos, aos sistemas

⁶ Embora “virtual” tenha interpretações mais amplas, as aulas em plataformas *online* colaborativas, como os ambientes virtuais e de aprendizagem (AVA), acabaram por serem referenciadas desta forma e adotamos esta nomenclatura nesta tese.

de radiodifusão, da televisão educativa a partir da década de 1950, ao surgimento das chamadas megauniversidades como a icônica *Open University*, do Reino Unido, nos Estados Unidos, Canadá, Espanha e a multiplicação dessa iniciativa em outros países como China, Japão, África do Sul, Tailândia, Turquia, Irã e França, que atendem a mais de 100 mil estudantes cada e que juntas atendem a mais de 3 (três) milhões de estudantes.

É fato que “hoje, vivemos uma nova onda, que reúne tanto a apropriação de uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede” (NUNES, 2009, p. 07).

Nessa nova fase da EaD, na rede, bibliotecas, laboratórios de pesquisa e equipamentos sofisticados se encontram disponíveis a todos que disponham um computador com acesso à Internet.

O sucesso das megauniversidades no mundo começou a repercutir no Brasil ainda na década de 1970, em pleno regime autoritário, mas somente logrou êxito com a redemocratização do País, pós Constituição Federal de 1988, com o retorno das discussões em torno da criação de uma universidade aberta.

Nesse ínterim, a EaD foi contemplada pelo sistema jurídico brasileiro a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁷, e a ideia de uma grande universidade foi concretizada

⁷ A redação atualmente vigente da Lei 9.394, de 1996, estabelece os seguintes dispositivos alusivos a educação a distância:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

[...]

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluídos pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

com a criação da Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006⁸, sendo assim um reconhecimento de que a tecnologia serve para tornar mais seguro, fácil, agradável e harmônica a vida em sociedade.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento pelo Decreto nº 5.622, de 2005)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

⁸ O Decreto nº 5.800, de 06 de junho de 2006, possui 8 (oito) artigos, a saber:

Art. 1º 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.

Parágrafo único. São 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.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010, p. 09),

a EaD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de democratização da educação e que, muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma formação de uma sociedade mais igualitária e justa.

A EaD ainda enfrenta críticas e resistência de setores tradicionais da educação, como aqueles de cunho positivista, marcados pela lógica formal, que criticam o EaD “no que diz respeito ao seu conceito ser/estar associado com baixa qualidade de ensino ou ao atributo de oferecer cursos 'sem validade'”, com origem atribuída a fatores como: “cursos ofertados por instituições sem credenciamento específico para atuar em EaD e aquelas que optaram por oferecer cursos para produção em 'massa' de certificados sem o devido compromisso com a aprendizagem efetiva de seus alunos” (NETTO; GIRAFFA e FARIA, 2010).

Apesar dessas críticas que, não são de todo despropositais, a EaD é uma realidade, vem ocupando espaços e se revelando como um instrumento capaz de propiciar a efetivação do direito fundamental à educação e ao exercício da cidadania.

Mesmo sofrendo críticas, é crescente a aposta e o investimento do poder público no EaD, como uma modalidade de educação que vem se revelando em uma verdadeira quebra de paradigma na educação, com a implementação de método (s) de aprendizagem específico (s) e importante mecanismo capaz de promover a inserção social.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Segenreich (2011), lembrando que a EaD é uma jovem, com menos de duas décadas de sua inserção formal no sistema educacional brasileiro, pela LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, cuja trajetória foi marcada por debates acalorados entre defensores e críticos dessa modalidade de educação, e criou uma verdadeira revolução na expansão do ensino superior nas esferas privada e pública.

Pinto (2004), ao analisar o impressionante processo de expansão da educação a distância entre os anos de 2000 a 2002, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constatou que a EaD cresceu 24 (vinte e quatro) vezes no período, mostrou que até o ano da edição do artigo, em 2004, predominavam instituições públicas, enquanto as privadas tinham até então apenas 16%. Sinalizando, já naquele momento, a tendência expansionista por parte do capital privado nacional e internacional na EaD.

No mesmo artigo científico, Pinto (2004) chama a atenção para outro ponto que julgava recorrente, o que denominou de “injustiça do sistema” vigente à época ao flagrar que “os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo frequentariam as IES públicas ao passo que os alunos mais pobres iriam para as IES privadas” (PINTO, 2004, p. 742), especialmente nos considerados “cursos de elite”, como medicina, direito, odontologia e engenharia civil, chegando a afirmar assim que “boa parte da elite direciona seus esforços e recursos para esses cursos de maior retorno econômico” e que, na verdade, “a elitização no Brasil está associada, como vimos, à baixa oferta na rede pública, à pequena oferta de vagas em algumas áreas e à concentração de renda do país” (PINTO, 2004, p. 742 e 744).

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 40), a partir de 2002-2003 iniciou o processo ascendente de participação do setor privado no EaD no Brasil, de forma que, em 2005, ocorre a inversão com a iniciativa privada “ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público”. Em 2010, tem-se que do total de “930.179 matrículas no EaD, somente 181.602 (ou 19,52%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto que 748.577 (ou 80,48%) eram da rede privada”. E, segundo dados do Inep (2014), em 2014, 28,08% das vagas foram ofertadas na rede pública e 71,92% na rede privada.

Assim, é crescente a aposta e o investimento do poder público neoliberal no EaD, como uma modalidade de educação que vem se revelando em uma verdadeira quebra de paradigma na educação, com a implementação de um método de aprendizagem específico e mecanismo capaz de promover a inserção social.

O uso de tecnologias no ambiente escolar acompanhou, de maneira indireta, a evolução das tecnologias na sociedade. Não consideramos de forma “direta” porque a escola é mais demorada e conservadora na adoção de tecnologias e, muito disto ocorre em razão do fato de que algumas delas são desenvolvidas para uso educacional e, sua inclusão no cotidiano escolar necessita de preparação docente e devida reflexão.

Dos sinais de fumaça dos índios, dos primitivos tambores aos instrumentos modernos, a educação foi rompendo barreiras e distâncias físicas até se chegar aos atuais modelos educacionais que transcendem fronteiras e podem alcançar um grande número de pessoas. Pessoas que antes eram alijadas do sistema escolar tradicional, por força dos novos meios tecnológicos podem sonhar em se desenvolver individual, política e socialmente, em síntese, em serem inseridos no mundo, hoje uma aldeia global, em que os “sinais”, antes de fumaça, transitam agora nas redes praticamente de forma digital e instantânea.

Cabe salientar que o termo “tradicional” quando utilizado nesta tese busca enfatizar a oferta presencial e não infere ou tenta agregar qualquer tipo de desmerecimento, preconceito ou restrição à oferta presencial.

1.1 A Universidade Aberta do Brasil em Sergipe

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
(FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979).

Apesar dos mitos e preconceitos diversos em torno da EaD no Brasil, a UAB surgiu como um projeto e, rapidamente, tornou-se em um consistente programa de formação superior, a partir de uma “parceria entre o Ministério da Educação (MEC), instituições de ensino superior (IES) e governos locais (municípios e estados mantenedores de polos de apoio presencial)” (MILL, 2012, p. 280).

A UAB surgiu no final de 2005, inicialmente com o intuito de suprir a demanda por formação superior, com destaque para a formação dos professores da rede pública da educação básica, revestindo-se numa “política pública de educação e como oportunidade a brasileiros impossibilitados de frequentar uma formação gratuita, especialmente por questões de exclusão sociocultural e de segregação financeira ou geopolítica” (MILL, 2012, p. 280).

A UAB atualmente atende ao público em geral, mas sua concepção foi voltada à formação prioritária dos professores que atuam na educação básica, os docentes “leigos”, em seguida, voltou-se para a formação dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Em uma década de sua implantação, o projeto da UAB já oferta sete cursos de mestrados no formato semipresencial do país: o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS); e o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (PROFIS), Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (PROFÁGUAS), Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Com a criação da UAB, em 2005, estabeleceu um grande sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores na modalidade a distância para as camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária.

Assim, com as novas tecnologias de informação, tornou-se possível que os melhores docentes, antes radicalizados nos grandes centros, se tornassem acessíveis àqueles que se encontram nos diversos rincões do país, em especial no nordeste brasileiro, região onde a desigualdade social e as chagas do analfabetismo e da docência leiga ainda persistem.

Contudo, muitos desafios deverão ser enfrentados de forma cooperativa entre os entes federativos para capacitação e a valorização dos profissionais da educação proferido pela Emenda Constitucional nº 53⁹, de 2006, a exemplo do fato de que,

Em 1991, 17,4% das funções docentes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental eram ocupadas por professores que não tinham sequer o ensino médio. Apenas 19,2% tinham curso superior. Já em 2006, ainda nessa etapa do ensino fundamental, apenas 1% das funções docentes era ocupada por docentes com escolaridade inferior à de nível médio, enquanto as exercidas por profissionais com titulação superior elevaram-se para 57,7%. Na 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, as funções docentes ocupadas por professores com ensino superior, que correspondiam a 73,8% em 1991, cresceram 85,4%, em 2006. No ensino médio, elevaram-se de 83,5% para 95,4%, no mesmo período (CASTRO, 2008, p. 290-291).

O fato é que a docência leiga continua presente. Apenas “em 2006, na Região Nordeste, havia no ensino médio, mais de 13 mil funções docentes ocupadas por leigos, e na 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, quase 73 mil” (CASTRO, 2008, p. 291).

A esperança para superação dessa deficiência estrutural na educação brasileira surgiu há pouco mais de duas décadas e meia, com o desenvolvimento tecnológico da informática e da comunicação que tem possibilitado a ampliação das oportunidades de capacitação profissional dos profissionais da educação pública, especialmente nos estados menos desenvolvidos e nas redes de ensino municipais, como é o caso de Sergipe.

Nos cursos superiores na modalidade a distância, em primeiro lugar, não se pode abrir mão da qualidade do curso que, nos termos da legislação vigente deve oferecer aos alunos a oportunidade de atendimento e que as avaliações sejam aplicadas de forma presencial, cabendo dessa forma às instituições que se propuserem a ofertar cursos a distância, e no caso específico da UAB, contrapartidas com a manutenção de polos, biblioteca e salas de estudos equipadas e contratação de tutores preparados e à altura da demanda esperada pelos ciberdiscentes.

⁹ A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e no tocante ao tema sub exame estabeleceu que:

Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

[...] “Art. 23.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.”

Espera-se do egresso de um curso superior uma visão generalista, crítica, com plena capacidade de análise e absoluto domínio de conceitos, poder de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos que permeiam e influenciam o meio social, político e econômico. Em síntese, que ele/ela seja um sujeito de direito e um profissional atuante e capaz de transformar a sociedade global, pautada nos valores da liberdade, pluralismo de ideias, igualdade material, justiça social e solidariedade, em síntese, um protagonista da história e agente do incremento da real cidadania.

No Nordeste e, em especial Sergipe, a UAB tem desafios e contribuição peculiar, em face das características históricas e culturais da região.

Com a sua criação no final do ano de 2005, a UAB passou a ofertar cursos superiores na modalidade a distância para as camadas da população que enfrentam dificuldade de acesso à formação universitária, fenômeno que se confirmou no estudo realizado nesta tese no Estado de Sergipe.

Regulamentando o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁰, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que consistente num “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária” (MATOS, 2013).

No artigo 1º do Decreto 5.622/2005, a educação a distância é caracterizada como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, em seu art. 5º, parágrafos 1º e 5º,

¹⁰ Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

criava, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância, com a competência alterada pelo Decreto nº 6.303, de 2007, para:

I - instruir e examinar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições, específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) foi criado pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, voltado para o desenvolvimento da modalidade educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

A Portaria ME 318, de 02 de abril de 2009, transferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

A partir daí, verificou-se um processo acentuado de ampliação da abrangência de atuação da UAB, com um aumento de polos de apoio e presencial, mediante uma série de portarias ministeriais.

Em Sergipe, segundo dados da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Universidade Federal de Sergipe

instituiu, no ano de 2006, o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) e firmou convênio com a UAB, ofertando, desde o ano de 2007, 29 (vinte e nove) cursos superiores como o de bacharelado em Administração e os de licenciatura em Biologia, Física, Geografia, História, Letras Português, Matemática e Química, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especializações, em 13 (treze) polos situados no Estado, a saber: Arauá, Brejo Grande, Carira, Estância, Japaratuba, Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, São Cristóvão e São Domingos (Quadro 2).

Quadro 2: Polos da UAB em Sergipe em funcionamento

	UF	Município
1	SE	Arauá
2	SE	Brejo Grande
3	SE	Carira
4	SE	Estância
5	SE	Japaratuba
6	SE	Lagarto
7	SE	Nossa Senhora da Glória
8	SE	Nossa Senhora das Dores
9	SE	Poço Verde
10	SE	Porto da Folha
11	SE	Propriá
12	SE	São Cristóvão
13	SE	São Domingos

Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br>¹¹

Dos municípios referidos, apenas em Estância, Laranjeiras (desativado), Lagarto, São Cristóvão e Propriá existem a oferta de cursos presenciais. Ressalta-se que a UFS tem sua sede no município de São Cristóvão, vizinho da Capital do Estado, em Laranjeiras/SE existe um *campus* da UFS; em Estância e Propriá há um *campus* da Universidade Tiradentes e em Lagarto há uma faculdade particular (Faculdade José Augusto Vieira - FJAV). O polo de Areia Branca nem chegou a ser implantado.

Para a instituição da UAB em Sergipe, a UFS contou com a experiência consolidada na expansão e interiorização de cursos obtida com o Programa de Qualificação Docente

¹¹ <http://www.uab.capes.gov.br>

(PQD), realizado em convênio com o Governo do Estado de Sergipe, e a criação de *campi* em alguns municípios sergipanos, fator preponderante para o início da política de democratização ao acesso ao ensino superior no Estado.

O referido convênio foi resultante do Decreto nº 26.792, de 16 de dezembro de 2009, publicado no Diário Oficial do Estado de Sergipe de 22 de dezembro de 2009, que dispôs sobre a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado de Sergipe, e instituiu o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Apêndice 01).

No dia 13 de abril de 2010, foi realizada a primeira reunião ordinária do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe (FORPEB/SE), oportunidade em que se analisou o pedido de implantação de polos da UAB em outros municípios sergipanos, não integrantes do convênio inicial, sendo aprovada naquele momento apenas a criação do polo de Canindé do São Francisco, conforme ata (Apêndice 02) e Regimento do FORPEB/SE (Apêndice 03).

No âmbito da EaD, a UFS já acumula uma experiência com a criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NUCE), em 1996, a criação da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) no Departamento de Educação, em 1998; e, a parceria com a Universidade Aberta e a Distância do Brasil (UNIREDE) e a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED), inicialmente ofertando o “Curso TV Escola e os Desafios de Hoje” que atendeu cerca de 3000 (três mil) alunos. Atualmente oferece o Curso de Multimídia em Educação em parceria com o Governo de Sergipe e municípios sergipanos.

Hoje, em Sergipe, aproximadamente 70% (setenta por cento) dos polos da UAB são relativamente atendidos pela gestão local, ou seja, pelo Poder Público municipal (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹².

Em todo o Estado de Sergipe, 03 (três) polos são responsáveis pela gestão dos demais pólos da UAB, são eles o de São Cristóvão, o de Lagarto e o de Nossa Senhora da Glória (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹³.

¹² <http://www.uab.capes.gov.br>

¹³ <http://www.uab.capes.gov.br>

Atualmente, estudos estão sendo realizados no sentido de que o Estado assumira os Polos de Propriá e Estância, o primeiro no norte e o segundo no centro-sul do Estado de Sergipe (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹⁴.

Apesar de convênio firmado com a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, aproximadamente 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas pela UAB ficam ociosas. As vagas são disponibilizadas para a formação de pessoal do Estado e o resíduo ofertado para a demanda da população do Estado (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹⁵.

Acerca da origem dos alunos, tem-se que na UAB em Sergipe existem alunos matriculados da etnia indígena que estudam na UAB (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹⁶.

Já existem 07 (sete) cursos de licenciatura em andamento, sendo 04 (quatro) de Ciências Exatas e um de Ciências biológicas (Matemática, Química, Física e Biologia) e 03 (três) na área de Ciências Humanas (licenciatura em Português, História e Geografia). Apenas 01 (um) curso de bacharelado foi ofertado, o de Bacharelado em Administração Pública, criado em 2009 (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹⁷.

Em 2014, houve a realização do último concurso vestibular, com oferta de 3000 (três mil) vagas para 04 (quatro) novos cursos de licenciatura, a saber: Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia e Artes, com início das aulas previsto para o 2º semestre de 2014 (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹⁸.

Existem em funcionamento 08 (oito) cursos, além dos 04 (quatro) previstos, totalizando uma previsão de 13 (treze) cursos a serem ofertados em 2014 (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)¹⁹.

A intenção é que a partir dos cursos ofertados, seja possível a garantia do processo pessoal de construção da aprendizagem, com o discente sendo capaz de desenvolver

¹⁴ <http://www.uab.capes.gov.br>

¹⁵ <http://www.uab.capes.gov.br>

¹⁶ <http://www.uab.capes.gov.br>

¹⁷ <http://www.uab.capes.gov.br>

¹⁸ <http://www.uab.capes.gov.br>

¹⁹ <http://www.uab.capes.gov.br>

habilidades, competências, atitudes e valores necessários a sua formação profissional e pessoal (In: <http://www.uab.capes.gov.br>)²⁰.

É fato que em Sergipe, uma considerável parcela da população permanece à margem da educação superior, principalmente pela distância da Capital ou dos *campi* situados no interior do Estado, assim como pela incompatibilidade de horário com as aulas do ensino tradicional, fenômeno que, com a criação da UAB no Estado de Sergipe, possibilitou-se que o mesmo ensino de qualidade ofertado pela UFS fosse possibilitado o acesso aos que antes não estavam à margem da Educação Superior, num processo inclusivo, sem deslocamento do aluno de seu município de origem.

Além disso, o papel da UAB tem contribuído na formação de professores, demanda e lacuna que existia no interior do Estado de Sergipe.

O aluno da UAB possui a garantia de qualidade de um aluno regularmente matriculado na UFS, sendo os cursos oferecidos em um ambiente virtual de aprendizagem, com a mesma qualidade dos cursos ofertados presencialmente, com os mesmos rigores acadêmicos, inclusive no tocante à avaliação de aprendizagem.

A UAB em Sergipe enfrenta algumas dificuldades, decorrentes da ousada e inovadora iniciativa, e da necessidade para o seu êxito, de uma somação de esforços dos gestores da UFS, da equipe administrativa do CESAD, das administrações federal, estadual e municipais. De 2014 para cá não se realizou mais processos seletivos para ingressos de novos.

Em 20 de outubro de 2012, a UAB em Sergipe realizou a primeira cerimônia oficial de formatura no Centro de Vivência do campus da UFS em São Cristóvão/SE, oportunidade em que, num marco histórico, realizou-se a primeira solenidade de colação de grau específica de 53 (cinquenta e três) formandos na modalidade a distância pelo CESAD (<http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>)²¹.

Naquela histórica oportunidade, alguns formandos como Maria Jiselma Andrade do Nascimento, de 49 anos, formanda do Curso de História, do polo de Laranjeiras/SE, assim se pronunciou:

²⁰ <http://www.uab.capes.gov.br>

²¹ <http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>

A emoção de estar me formando é indescritível. Eu parei de estudar há muito tempo. Cheguei a cursar uma graduação presencial, mas, por algumas dificuldades, tive de abandonar o curso. Só agora que já estou com quase 50 anos vou conseguir me graduar.

Eu fazia meu horário sempre à noite, e estudava quando conseguia tempo, geralmente pela tarde.

Como voltei aos estudos, não pretendo parar, vou fazer uma pós-graduação a distância pela UFS. (<http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>)²².

E o formando do polo de Propriá, Breno Trindade Cardoso, de 33 anos, também afirma que:

Essa formatura é a concretização de tudo o que temos buscado até hoje. É a certeza de ter aproveitado tudo o que a gente podia assimilar e o que a UFS tinha para oferecer. Estou me sentindo pronto para exercer a minha profissão. (<http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>)²³.

A formanda do Curso de História, do polo de Laranjeiras/SE, 23 anos, destacou o seguinte:

A EaD é a aposta para o futuro, porque permite ao aluno estudar e estar inserido no mercado de trabalho em tempo integral. Sem essa possibilidade de ensino muitos de nós não estaríamos nos graduando. (<http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>)²⁴.

No Nordeste, especialmente no município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza/CE, o Portal G1 – TV Verdes Mares, veiculou matéria com a seguinte manchete “Após 20 anos para concluir estudos, professora é exemplo no Ceará”, cuja experiência da professora Roberta Bezerra que, conciliando trabalho e estudo, após concluir o curso de Pedagogia pela UAB, conseguiu se destacar e receber elogios de alunos e diretores do colégio onde ensina, e assim se pronuncia sobre a experiência da EaD:

Além de vencer a distância o tempo diminui bastante. Existe também o deslocamento. Mas isso é bom pois desenvolve a nossa autonomia. Temos que fazer por nós mesmos. Eu acho isso fantástico.

(<http://g1.globo.com/ceara/nosso-veara/noticia/2014/02> Acesso em: 12/03/2014)²⁵.

²² <http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>

²³ <http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>

²⁴ <http://www.ufs.br/conteudo/ufs-realiza-1-formatura-educa-dist-ncia-8215.html>

²⁵ <http://g1.globo.com/ceara/nosso-veara/noticia/2014/02> Acesso em: 12/03/2014

Nesse sentido, a UAB é um fenômeno da EaD que deve ser reconhecida como importante instrumento democrático de acesso ao ensino superior e capaz de promover a construção da cidadania.

Nos cursos superiores na modalidade a distância, em primeiro lugar, não se pode abrir mão da qualidade do curso que, nos termos da legislação vigente deve oferecer aos alunos a oportunidade de atendimento e que as avaliações sejam aplicadas de forma presencial, cabendo dessa forma às instituições que se propuserem a ofertar cursos jurídicos a distância, e no caso específico da UAB, a manutenção de polos, com biblioteca e salas de estudo equipadas e tutores preparados e à altura da demanda de alunos esperada.

Dentre as necessidades que podem ser atendidas pela EaD e apontadas por Moore e Kearsley (2008, p. 08), enquadram-se na proposta da UAB, como será melhor abordado no presente texto, as seguintes possibilidades: a) de promover o “acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento”; b) de “proporcionar oportunidades para atualizar aptidões”; c) de melhorar a “capacitação do sistema educacional”; d) de “nivelar desigualdades entre grupos etários”; e) de “direcionar campanhas educacionais para públicos alvos específicos”; f) de “proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes”; e de “oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar”.

Para a compreensão, em sua inteireza da EaD, faz-se necessário o estudo sistêmico do fenômeno, em especial no caso da UAB, em razão de que essa Universidade foi concebida de forma sistemática, a exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS), como consequência da busca da implementação da ideia de um federalismo de cooperação adotado pela República Federativa do Brasil, tema que será melhor abordado no decorrer da tese, suas concepções teóricas, constitucionais, legais e decorrentes desafios.

Inicialmente, faz-se necessário resgatar o conceito de sistema, trabalhado pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy (1950), para quem sistema é um conjunto de elementos relacionados dinamicamente entre si, formando uma interação para o atingimento de um objetivo, onde se operam e processam entradas e saídas de informações, energias e matérias.

Ao contrário do pensamento clássico, de cunho mecanicista, a ciência atual adota o modelo de funcionamento do corpo humano para explicar a principal característica de um

sistema, em síntese, o que é essencial e o que pode ser dispensável, sem que o sistema se deteriore completamente.

Moore e Kearsley (2008, p. 09), assim se expressaram:

A característica principal do sistema humano é que todas as partes do corpo têm um papel a desempenhar para fazer todo o organismo operar eficazmente. Existem algumas partes que poderiam ser cortadas e, mesmo assim, o corpo funcionaria; porém existem muitas partes que são tão indispensáveis que, sem elas, todas as demais, não importa quão saudáveis sejam, cessarão de operar. E, ao se remover ou danificar mesmo as partes menos importantes, todo o organismo vai se deteriorar. Por outro lado, ressaltar uma parte sem dar qualquer atenção às demais também pode resultar em dano ao corpo. O corpo são tem todas as partes saudáveis e desempenhando seus papéis em harmonia com as demais.

Assim, para o perfeito funcionamento de um sistema, deve-se conhecer o funcionamento de todas as partes, com o intuito de se evitar a deterioração do sistema (entropia) e se permita que ele continue a existir com o desenvolvimento de forças que combatam a degeneração do sistema (sintropia), tudo em busca da capacidade de o sistema atingir a homeostase, ou seja, o equilíbrio do sistema, sendo importante o estudo de conceitos como *input* (entrada), *output* (saída), dos subsistemas ou elementos internos, do processamento das formas de tomada de decisão e, por fim, do *feedback* (elemento que conduz a avaliação do sistema).

Na esfera social e política, a teoria geral do sistema foi analisada por Talcott Parson (1949) e por David Easton (1957), respectivamente, estudos que auxiliam numa compreensão dinâmica, útil e complexa do fenômeno *sub exame*.

Assim, convém analisar a forma como o atual sistema jurídico brasileiro adotou o federalismo do tipo cooperativo e da concepção sistêmica ao cuidar do direito fundamental à educação e, em especial, desde a concepção do Sistema Universidade Aberta do Brasil, assim como o papel da concepção dialética de educação no contexto emergente de ascensão da EaD, com o perfil dos principais agentes envolvidos.

2 O (IM)PERTINENTE DÉFICIT DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR

[...] a positivação dos direitos fundamentais é o produto de uma dialética constante entre o progressivo desenvolvimento das técnicas de seu reconhecimento na esfera do direito positivo e a paulatina afirmação, no terreno ideológico, das ideias da liberdade e dignidade humana” (PEREZ LUÑO, Antonio E. apud SARLET, 2016, p. 304).

A *Magna Charta Libertatum*, firmada em 1215, pelo Rei João Sem Terra e pelos bispos e barões ingleses é apontada pela maioria dos autores que se dedica ao estudo da evolução dos direitos humanos e fundamentais, ao servir de referência a alguns direitos e liberdades civis clássicos (SARLET, 2016).

Salienta Sarlet (2016, p. 307) que “não foi nem o único nem o primeiro, destacando-se, já nos séculos XII e XIII, as assim chamadas cartas de franquia e os forais outorgados pelos reis portugueses e espanhóis”. Contudo, Sarlet (2016) lembra que esses “direitos” eram outorgados pela autoridade real na sociedade medieval num “contexto social e econômico marcado pela desigualdade”, sendo na sua essência privilégios de cunho estatamental, atribuídos a certas castas nas quais se estratificava essa sociedade e deixava à margem grande parte da população.

Entretanto, em que pese o “dissídio doutrinário sobre a paternidade dos direitos fundamentais, se pertence à Declaração dos Direito do Povo da Virgínia, de 1776, ou à Declaração Francesa, de 1789, o certo é que foi com a Constituição norte-americana de 1791, que se ocorre a ‘transição dos direitos de liberdades legais ingleses para os direitos fundamentais constitucionais’” (SARLET, 2016, p. 308-309).

A influência do Iluminismo e da doutrina do direito natural nas históricas Declarações americana e francesa sustenta-se que a caminho francês, de inspiração rousseauiana possui “maior conteúdo democrático e social”, especialmente na Declaração de 1789, na Constituição de 1791, assim como na Constituição Jacobina de 1793, na qual “chegaram a ser reconhecidos os direitos ao trabalho, à instrução e à assistência aos desamparados” (SARLET, 2016, p. 309).

A fundamentalidade do direito à educação superior reside conceitualmente, de primeiro, pelo aspecto formal, visto que definido pela própria Constituição que, de forma expressa elencou entre suas normas, no artigo 205, cujo procedimento de reforma ou alteração constitucional encontra limites circunstanciais, formais e materiais (art. 60 da CF), sendo diretamente aplicáveis e “vincula de forma imediata as entidades públicas e, mediante as necessárias ressalvas e ajustes, também os atores privados (art. 5º, par. 1º, da CF).” (SARLET, 2016, p. 319-320).

Já a fundamentalidade em sentido material implica, segundo Sarlet (2016, p. 320), análise do conteúdo dos direitos, ou seja, “da circunstância de conterem, ou não, decisões fundamentais sobre a estrutura do Estado e da sociedade, de modo especial, porém, no que diz com a posição nestes ocupada pela pessoa humana”, questão fulcral que a presente tese pretende abordar.

Ainda que não houvesse sido reconhecido formalmente, o direito à educação superior, ou decorrência lógica do direito à instrução como embrionariamente era defendido por Rousseau e formalmente previsto desde a Constituição Jacobina de 1793, sabe-se que a previsão formal por si só é insuficiente, tanto o é que a própria Constituição Federal de 1988 admite a ampliação desse rol meramente exemplificativo com a previsão do art. 5º, parágrafo 2º.

Ademais, como salienta Sarlet (2016, p. 320-321):

Qualquer conceituação de direitos fundamentais que busca abranger de modo completo o conteúdo material dos direitos fundamentais está fadada, no mínimo, a certo grau de dissociação da realidade de cada ordem constitucional individualmente considerada. É preciso ter em mente, portanto, que um conceito satisfatório somente poderia ser obtido com relação a uma ordem constitucional concreta, o que apenas vem a confirmar a correção feita por Javier Jiménez Campos, ao sustentar que uma conceituação de direitos fundamentais exige tanto uma determinação hermenêutica quanto uma construção dogmática vinculada ao contexto constitucional vigente. Com efeito, o que é fundamental para determinado Estado pode não ser para outro, ou não sê-lo da mesma forma, muito embora a existência de categorias universais e consensuais no que diz com o reconhecimento de sua fundamentalidade, tais como os valores da vida, da liberdade, da igualdade e da dignidade humana. Contudo, mesmo aqui é imprescindível uma contextualização, já que igualmente nessa seara se cuida de questões suscetíveis de uma valoração distinta e condicionada da realidade social e cultural concreta.

Dessa forma, para o reconhecimento da fundamentalidade de um direito, faz-se necessário verificar, como bem lembra Sarlet (2016), não apenas “a relevância do bem jurídico tutelado em si mesmo”, mas a relevância do bem jurídico atribuída pelo legislador constituinte.

Sarlet (2006, p. 77) aduz que, consensualmente, três características são atribuídas à Constituição Federal de 1988 no que diz respeito ao título dos direitos fundamentais, são elas, o caráter analítico, a adoção do pluralismo e o forte cunho programático e dirigente.

Analítica, (em razão do extenso número de artigos - 250, além dos 100 das disposições constitucionais transitórias); o pluralismo, em advém do caráter compromissário; e o cunho programático e dirigente é resultado do número de disposições que demandam de regulamentação legislativa, que estabeleçam “programas, fins, imposições legiferantes e diretrizes a serem perseguidos, implementados e assegurados pelos poderes públicos” (SARLET, 2006, p. 78).

Assinala Piovesan (2015, p. 80) que a Constituição de 1988 foi o “marco Jurídico da transição ao regime democrático”, ao alargar de forma significativa o campo dos direitos e garantias fundamentais, sendo uma das mais avançadas no que se refere a esses direitos²⁶.

Já no seu preâmbulo estabelece que se destina à instituição de um Estado Democrático de Direito e a “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a maioria dos autores e a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) entendem que todos os direitos previstos no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais - da CF/1988 são direitos fundamentais, àqueles que refutam essa assertiva, geralmente focam nos direitos sociais (SARLET, 2016).

²⁶ A Constituição Federal de 1988 consolidou o rompimento com o regime ditatorial militar instalado em 1964, especialmente após o Ato Institucional nº 05 (AI 5), e que perdurou até 1985 no Brasil, fruto de um processo de democratização que consagrou direitos de cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político e os valores sociais do trabalho como fundamentos da República Federativa (artigo 1º).

A educação superior é um desses direitos fundamentais que carece de maior reflexão para que se mostre, a partir de uma concepção dialética, a relação deste direito com os princípios do mínimo existencial²⁷ e da proibição de retrocessos.

Assim, no que tange à educação superior e com fulcro nos dados estatísticos e qualitativos apurados, sustento a concepção elástica de que é dever prestacional dos entes federativos prestar o direito subjetivo à educação superior ao cidadão que dela aspira, abrindo a este a possibilidade de conquistar e galgar novos espaços sociais, culturais, econômicos e políticos com a disponibilização de vagas no ensino superior.

Sarlet (2016, p. 645) defende que a argumentação que sustenta a afirmativa de o direito subjetivo à educação fundamental e infantil é de caráter originário e que o ingresso ao ensino médio e superior, em face da demanda contemporânea complexa marcada pela utilização da tecnologia, demanda maiores reflexões, reconhecendo a dificuldade, mas não impossibilidade, de acolhimento da tese do “direito definitivo a uma vaga no ensino superior”.

Na Alemanha, o direito ao acesso à educação superior foi objeto de discussão no início da década de 1970, quando o Tribunal Constitucional Alemão²⁸ acolhe o entendimento de que “a liberdade fundamental de escolha da profissão não teria valor algum caso não existissem as condições fáticas para a sua fruição, entendeu que esse direito fundamental objetiva também o livre acesso às instituições de ensino” (SARLET, 2016, p. 646), apesar de condicionar esse direito ao limite da reserva do possível.

Apesar de polêmica e fruto de discussões, a decisão do Tribunal da Alemanha teve efeitos didáticos com a ampliação das capacidades e possibilidade de acesso ao ensino superior, como ocorreu no Brasil com o processo de democratização das políticas de inserção na educação superior.

²⁷ No Brasil, o reconhecimento do princípio do mínimo existencial é recente e é baseado no desenvolvimento na elaboração teórica pós-guerra com Otto Bachof, para quem o princípio da dignidade da pessoa humana não pugna apenas pela garantia da liberdade, “mas também um mínimo de segurança social, já que, sem os recursos materiais para uma existência digna, a própria dignidade ficaria sacrificada” (BACHOF, Otto *apud* SARLET, 2016, p. 619), decorrência clara do Estado Social de Direito e com reflexos na questão do acesso aos bens culturais e integração política.

²⁸ Portanto, “a garantia da liberdade de escolha de profissão (art. 12, I da LF), combinada com o princípio geral da igualdade (art. 3º, I) e com o postulado do Estado Social (art. 20), garante um direito de acesso ao ensino superior de sua escolha a todos os que preencherem os requisitos subjetivos para tanto.” (BVerfGE 33, 303 (331-2) *apud* SARLET, 2016, p. 646).

Raciocínio semelhante propõe Canotilho (2004), ao tratar da Constituição portuguesa (artigo 74) e espanhola (artigo 27) quando discorre sobre um direito subjetivo ao acesso ao ensino universitário, com base na referida doutrina alemã, de que o dever de prestação estatal pode estar abrangido pelo âmbito normativo de um “direito, liberdade e garantia, já que um direito a prestações na esfera da educação e do ensino se destina a assegurar o pleno exercício, por exemplo, da liberdade de escolha e da liberdade de aprender” (CANOTILHO, 2004, p. 37).

Nesse sentido, cabe ao Estado contemporâneo, de forma progressiva, criar condições de acesso à educação superior, sendo assim um direito subjetivo de caráter decorrente, com a devida ponderação e respeitadas as condições mínimas existenciais, e a manutenção do número de vagas já ofertadas, assim como a criação de outras formas de acesso pleno e efetivo ao ensino superior com a manutenção das políticas públicas de inserção e auxílio como o Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa de Financiamento Estudantil (FIES), UAB, dentre outras.

3 O PERFIL DIALÉTICO DO CIBERDOCENTE E DO CIBERDISCENTE

Acreditamos que tanto o aluno quanto o professor da EaD possuem um perfil diferenciado daqueles de um curso presencial, ambos possuem características próprias que se refletem numa relação pedagógica de sucesso, pautada na dialeticidade e voltada a uma educação de qualidade ou fadada ao fracasso, caso essas características não sejam respeitadas.

Ao contrário do aluno presencial que, em regra, precisa do professor para cobrar, elogiar, etc., o aluno que opta por um curso a distância é mais maduro, autônomo, independente, pragmático, determinado, motivado intrinsecamente, que deve estabelecer metas e cumprir prazos.

Na sociedade contemporânea, globalizada, pós-capitalista e internacionalizada, cada vez mais complexa e tecnológica, as questões como espaço e tempo sofreram um impacto direto, cada vez mais se exigindo dos profissionais no mercado de trabalho habilidades como mobilidade, fluidez, versatilidade, além de vários adjetivos com o prefixo “multi” como multicompetência, multitarefas, multiqualificação, dentre outros, contexto emergente do qual surge a EaD como alternativa capaz de compatibilizar ao público adulto uma constante e permanente andragogia²⁹, em suma, como bem diz Belloni (2009, p. 39), “um trabalhador mais informado e mais autônomo”, sendo a autoaprendizagem “um dos fatores básicos de sua realização”.

Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 173-174), o aluno da EaD ou ciberdiscente é adulto, geralmente com idade entre 25 e 50 anos, são: a) independentes e “apreciam sentir que têm algum controle sobre o que está acontecendo e ter responsabilidade pessoal”; b) autônomos e preferem definir ou ao menos se convencer de que algo é “relevante para suas necessidades”; c) tomam decisão sozinhos ou ao menos querem “ser consultados”; d) são vividos ou como chama Habermas (1987) tem seu “mundo da vida”, têm “vivência e gostam de utilizá-la como recurso de aprendizado”; e) são pragmáticos querem adquirir o que julgam “relevante em termos imediatos”, além de quererem o aprendizado necessário para a

²⁹ Expressão criada por Malcom Knowles, em 1976, como sendo a “arte e a ciência de ajudar os alunos a aprenderem” [MOORE e KEARSLEY (2008, p. 173)].

resolução de problemas presentes; e, por fim, f) possuem motivação intrínseca, querem estudar de forma voluntária e não impositiva.

Contanto, como bem assinalou Belloni (2009, p. 40), “a imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não parece corresponder a este ideal”, [...] “muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, ‘digerindo pacotes institucionais’ e ‘regurgitando’ os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação”; e a ideia de um aluno de EaD autônomo “é ainda embrionária, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais” (BELLONI, 2009, p. 41).

Postura não muito diferente e desafiadora se exige do professor da EaD, como demonstramos nesta tese, ou “ciberdocente”. Ela/ela necessita assumir o papel de instigador, interlocutor, dinâmico e mediador, não apenas um mero “dono do saber”, mero reproduzidor do conhecimento, e que, em regra, fazia a questão de manter a postura de autoridade frente ao clássico aluno passivo. Novamente, ressaltamos que estas características são também necessárias na presencialidade e enfatizadas nesta tese em função do tema, esta ressalva é importante para não deixar, no leitor, a sensação de escuta “panfletária” relacionada à modalidade EaD e seus agentes.

Uma das características do professor apontada por Gouvêa e Cesar (2009, p. 08) é que o professor da EaD deve ser um mediador, deve ser dinâmico e possuir fluência nas Tecnologias de Informação e Comunicação, rápido, capaz de “estar atento aos multidialogos”, especialmente nas atividades síncronas quando interage com vários alunos ao mesmo tempo, sendo capaz de pensar, responder, questionar e instigar sempre o aluno de forma a promover o diálogo e fazer com que o aluno construa, como um artesão, o conhecimento, a partir do seu “mundo da vida”, como chama Habermas (1987), sendo esse perfil diferenciado e atento que poderá promover problematizações e interações construtivas e de qualidade.

Como bem assinalam Nogueira e Both (2012, p. 93), a educação mediada pela tecnologia EaD possibilita, estimula e viabiliza que os alunos possam ser mais que um mero consumidor de informações, mas passe a ser “produtor de conhecimento trazendo assim, oportunidades não só de inovação, mas principalmente, de agregar valores na produção individual e coletiva”.

Nesse processo de agregação de valor, o chamado tutor desempenha um papel de suma importância na “orientação pedagógica do aluno solitário e desamparado, que necessita do professor, mas está distante dele”, o tutor é aquele agente que fará a mediação na “relação do aluno com o professor conteudista e na teleaula, é a pessoa que pode auxiliar esse aluno a construir seu conhecimento e a desenvolver-se por si só” (NOGUEIRA e BOTH, 2012, p. 95).

Para o desempenho dessa função, o tutor tem que ter “habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo e criatividade” (NOGUEIRA e BOTH, 2012, p. 95), competências e habilidades imprescindíveis ao pleno desempenho e o sucesso da EaD.

O elo entre o material didático, o professor e o aluno, não pode, necessariamente, prescindir de formação pedagógica, nesse sentido, aduzem Nogueira e Both (2012, p. 95) que

É importante que o tutor tenha sua formação acadêmica definida por sua experiência em educação, sendo imprescindível que tenha experiência no ensino presencial, assim compreende a diversidade dos sujeitos e a complexidade do processo ensino aprendizagem. A EaD não se limita a um processo informativo, um método, por exemplo, não se reduz a ele ao processo metodológico, o que garante a qualidade de um processo pedagógico é: concepção, conhecimento específico e organização didática metodológica, assim com competência para organizar pesquisas criativas e situações provocativas, devem estar presentes no processo, relatando experiências, orientando leituras, pesquisas, compartilhando com os alunos estratégias de ensino, orientando na escolha de materiais para pesquisa e construindo conhecimento. É um processo educacional que acontece, principalmente com professores e alunos fisicamente separados, mas que se comunicam por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, o tutor assume uma posição estratégica no acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, posto que é ele quem mantém um contato direto com o aluno. Assim, ele/ela deve possuir habilidades capazes de incentivar e estimular a aprendizagem autônoma, orientar e promover a discussão dos temas propostos pelo professor conteudista, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem, através de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar frente aos conhecimentos, o tutor assume função estratégica.

No modelo UAB, as tarefas docentes são distribuídas em papéis distintos, com diferentes atribuições de funções, caracterizando quatro vertentes: professor conteudista,

professor executor da disciplina, tutor virtual e tutor presencial³⁰. O professor conteudista é responsável pela produção do material didático de uma determinada disciplina, enquanto que o professor executor da disciplina é responsável por ministrar o conteúdo programado. Já o tutor virtual é responsável pela mediação e pelo acompanhamento do aluno, proporcionando o suporte à distância em relação ao conteúdo ministrado, enquanto que o tutor presencial atua no polo, servindo como elo de comunicação entre os estudantes, os professores executores e a coordenação do curso.

Assim a adoção de uma concepção sistêmica pela legislação que criou a UAB, encontra-se em consonância com os ditames do pensamento holístico e o constitucionalismo contemporâneo, em especial assim como o Estado Democrático de Direito implementado pelo legislador constituinte de 1988, com a adoção de um federalismo de cooperação, emergência que demanda de sujeitos de direito e pleno desenvolvimento da cidadania, embora a questão relacionada ao tutor ainda se mantenha em aberto. No caso da UAB a remuneração e o vínculo são tratados como bolsa. No âmbito privado este papel gera muitas discussões em função do enquadramento funcional deste profissional.

³⁰ Embora o tutor não seja considerado formal e legalmente como docente, na prática, sua atuação é compatível com a do professor que “executa”/ministra uma disciplina. Razão pela qual incluímos esta atividade como parte da “docência”.

4 UMA APROXIMAÇÃO DO COMPLEXO CONCEITO DE CIDADANIA

O primeiro dos direitos do homem é o direito a ter direitos.
(Hannah Arendt. In: Origens do Totalitarismo)

A cidadania passa a ser categoria de estudo nas ciências sociais a partir do final do século XX, com a adoção das democracias contemporâneas onde as desigualdades sociais e econômicas ficaram evidentes, insustentáveis e intoleráveis (SMANIO, 2013).

No Brasil, o processo de redemocratização e a culminante Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, trouxe a cidadania como fundamento (artigo 1º, inciso II) do Estado Democrático de Direito, com um extenso rol de direitos fundamentais sociais (artigo 6º ao 8º) que necessitam de efetivação ou concretização e clamam por um debate acerca das políticas públicas³¹ e atuação eficaz dos Poderes, órgãos estatais e partícipes e beneficiários de direitos ou dos cidadãos.

Para (re)democratizar o País, tem-se uma nova chance de defender e envidar esforços para a defesa dos direitos fundamentais, numa concepção da cidadania habermasiana procedimental cuja coexistência e respeito mútuo aos direitos de autonomia privada e pública dos cidadãos sejam fruto da participação de todos, pautada no princípio democrático (HABERMAS, 2003)

A democracia se funda na garantia de igualdade de direitos para todos e não pode tolerar a desigualdade extrema entre os cidadãos, os objetivos de igualização por via dos direitos sociais e da universalização de prestações sociais previstos na CF/1988 (seguridade, saúde, previdência e assistência sociais, educação e cultura) demandam de participação popular, sendo a democratização dessas prestações fundamento do Estado Democrático de Direito (SILVA, 2007).

³¹ Vários são os conceitos de políticas públicas, nesta tese, entende-se por políticas públicas como sendo o conjunto de atividades do Estado tendentes a seus fins, de acordo com metas e objetivos a serem atingidos, envolvendo a elaboração de leis, orçamentos, receitas públicas, além dos atos de execução dessas políticas, demandando a percepção de que esses programas podem levar ao aprimoramento da sociedade, com fins à realização de direito a prestações estatais (SMANIO, 2013).

Friederich Müller (*apud* BARBOSA, 2007, p. 283) sustenta que só quando respeitados os direitos fundamentais é que se poderá falar em direito participativo democrático, ou em cidadania como aqui se defende:

[...] só se pode falar enfaticamente de povo ativo quando vigem, se praticam e são respeitados os direitos fundamentais individuais e, por igual, também os direitos fundamentais políticos. Direitos fundamentais não são ‘valores’, privilégios, ‘exceções’ do poder de Estado ou lacunas nesse mesmo poder, como o poder que se submete alegremente à autoridade governamental ainda teima em afirmar. Eles são normas, direitos iguais, habilitação dos homens, i. é, dos cidadãos, a uma participação ativa. No que diz respeito, fundamentam juridicamente uma sociedade libertária, um estado democrático. Sem a prática dos direitos do homem e do cidadão, ‘o povo permanece em metáfora ideologicamente abstrata de má qualidade. Por meio da prática dos *human rights* ele se torna, em função normativa, ‘povo de um país’ de uma democracia capaz de justificação – e torna-se ao mesmo tempo ‘povo enquanto instância global.

A democracia “é o regime de garantia geral para a realização dos direitos fundamentais do homem, em todas as suas dimensões”, aponta para a realização dos direitos políticos, econômicos e sociais. (SILVA, 2007, p. 370). Lembra ainda este autor que, a insuficiência da democracia em realizar os valores de liberdade e igualdade até o momento, no plano concreto, “não retira a sua validade, [...] ela é um conceito histórico”, ao contrário, a democracia é objeto de incessante luta (SILVA, 2007).

Assim, além da cidadania, outras categorias como políticas públicas, democratização, informação, participação social, desigualdade, legitimidade, transparência, cooperação, solidariedade³² são temas interdependentes que urgem aprofundamento e discussão, temário onde pode se olvidar a formação cidadã e educação³³, esta última cravada pelo legislador constituinte no Título VIII, “Da Ordem Social”, Capítulo III, nos artigos 205 ao artigo 214.

³² As diversas acepções de solidariedade, por ramo do conhecimento, podem ser sintetizadas em: a) na ética – “sentimento do grupo, que impõe simpatia mútua e disposição de combater e lutar uns pelos outros” (Ibn Khaldoun); b) em ciência política - “consciência acrescentada de direitos e responsabilidades” (Cerroni); c) em sociologia – “consenso entre unidades semelhantes que somente pode ser assegurado através da cooperação que deriva necessariamente da divisão do trabalho” (Durkheim), ou “características das relações sociais onde a ação de cada um dos participantes implica todos os outros” (Weber) e, ainda, “integração institucionalizada de cooperação” (Parsons). (ARNAUD, André-Jean *apud* BEZERRA, Paulo, 2007, p. 517).

³³ Além de insculpida na Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1998, a educação tem seu reconhecimento como direito humano fundamental nos seguintes documentos internacionais:

- a) Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão:
Artigo XXII - A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.
- b) Na Declaração Universal dos Direitos do Homem:

No artigo 205 da CF/88, tem-se que:

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.

A efetividade do direito à Educação depende da participação de todos: poder público, privado e dos cidadãos, fato este que prescinde de participação democrática e de processo amplo de oferta em todos os níveis de educação, contexto esse onde a modalidade EaD também deve ser inserida.

Artigo 26º - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

c) Na Declaração de Viena:

80. A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.

d) No Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, promulgado pelo Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992), verifica-se que:

Artigo 13:

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.

2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

4. Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária.

5. Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

6. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

7. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitadas os princípios enunciados no parágrafo 1º do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

Na busca de se implantar um novo estado de direito solidário, onde questões como reivindicações provenientes do pluralismo de ideias, do respeito às diferentes culturas, dentre outros pugnados pelos segmentos minoritários, a EaD pode se revelar como um importante mecanismo de desenvolvimento social, auxiliando a gerar concepção da importância da participação popular e cidadania.

Historicamente os cursos superiores no País, implantados tardiamente no início do século XIX (em 1808), após a chegada da família real, ficavam restritos a uma pequena e abastada parcela da sociedade que tinham o privilégio de realizar os cursos de elite, e essa elite privilegiada e letrada era quem ditava os destinos do País, como a de ocupação de postos e prestígio social³⁴. Essa realidade sofre discreta mudança a partir de 1850, com a implantação do Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões que interessavam ao poder político. No final do século XIX, tinham apenas 24 (vinte e quatro) estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 (dez mil) alunos (MARTINS, 2002).

A partir da redemocratização do País na década de 1980, verificou-se um acelerado processo de abertura de novos cursos superiores, contudo, sem sombra de dúvidas, com o advento das novas TIC, da Internet, esses cursos sofreram um grande e exponencial impacto, possibilitando a inclusão de muitas pessoas que sempre sonharam em realizar um curso e nunca tiveram possibilidades, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

Como tudo o que é novo, provoca dúvidas sobre qual metodologia utilizar, questiona-se a qualidade da formação do discente, se ao término do curso estarão aptos para abraçar as carreiras, ou ainda, se os docentes, em regra, egressos de tradicionais cursos e com sérias limitações no domínio das novas tecnologias conseguirão se adaptar a essa nova realidade.

O certo é que, hoje, observa-se cada dia mais na presencialidade a utilização, em sala de aula, de recursos e mecanismos típicos de EaD, como: chats, fóruns, pesquisas *on line*, além da proliferação de aulas gravadas e disponibilizadas de forma gratuita. Aulas estas gravadas de forma artesanal (vídeos caseiros) até produções mais elaboradas em estúdios.

³⁴ Segundo Martins (2002, p. 01), em 1808, “foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura (MARTINS, 2002, p. 01).”

No Nordeste, esse desafio se torna maior em razão de vários fatores e carências elementares, como por exemplo: o próprio docente reconheça que não domina as novas TICs e que acaba por trabalhar de forma “analógica”, necessitando assim do domínio do uso dos recursos tecnológicos possíveis e disponíveis da era digital, e saber adaptá-los à realidade local onde, na maioria das vezes, o discente possui carências elementares como falta dos recursos materiais e tecnológicos, sem olvidar da imprescindível, mas flagrante e deficitária base teórica dos alunos.

Não obstante, sabe-se que o setor privado da educação superior soube com maestria se utilizar da onda de expansão do ensino superior no Brasil, a partir de 1995, e, no tocante a EaD, após 2000, investindo intensamente nesse setor e sabendo utilizar as benesses que a mercantilização do conhecimento via EaD pode trazer, muitas vezes em detrimento da discussão em torno das questões de qualidade do egresso.

Nesse sentido, tem-se a complexa interdependência e interpenetração de vários saberes com o intuito de se estudar a teia de relações entre o Estado e a sociedade, seus comandados, ou melhor, cidadãos, tanto nas suas concepções quanto na execução das políticas públicas e programas, com a participação da sociedade em conselhos, comitês e comissões participativas, audiências e consultas públicas, orçamento participativo, referendo e plebiscito, instrumentos concretos de legitimidade democrática, com maior amplitude da participação dos cidadãos e da sociedade no Estado³⁵ (SMANIO, 2013).

Nos apoiamos em Habermas (1998) para enfatizar que a efetivação dos direitos fundamentais sociais na atual sociedade, a deliberação pressupõe a participação lógica dos cidadão nos processos de decisão, assim como a consequente ampliação dos espaços democráticos, apesar de reconhecer que, como observa Smanio (2013, p. 11-12), “a conquista destes espaços ainda está longe e incerta”, sendo desafio da atualidade democrática “efetivar esta democracia integral que possa acolher a cidadania e seu pleno desenvolvimento”.

³⁵ Na verdade Smanio (2013, p. 11) lembra que a atual democracia representativa liberal sofre crítica, especialmente no alegado fato de “não conseguir efetivar a garantia do exercício da cidadania e dos direitos fundamentais a toda a população”, elencando as três teses a esse respeito, são elas: a) da democracia participativa que defendem que a institucionalização das políticas públicas requer uma maior participação dos cidadãos nas decisões do Estado, como sustenta Paulo Bonavides); b) da democracia deliberativa tratada por Jürgen Habermas que cuida de estudar o sistema regulador do debate e da discussão crítica; e c) por fim, os que pretendem uma maior ampliação dos espaços democráticos como Norberto Bobbio.

Nesse sentido, a concepção de cidadania complexa aqui adotada, é aquela em que o sujeito, a partir de uma formação educacional de qualidade, possa explorar inteiramente todas as dimensões humanas: espiritual ou religiosa, lúdica ou artística, material ou econômica, científica, ética e política, com capacidade de participar da vida civil ou política. E não apenas o *status* de nacionalidade e de liberdade política, assim, entende-se que o cidadão deve (con)viver, (co)participar (co)operar ativamente dos destinos da sociedade.

Enfim, a CF/1988 ou “Constituição Cidadã” efetuou uma ruptura no conceito de cidadania, até então adstrita ao direito de nacionalidade, atribuindo-lhe maior amplitude e valorização ao elencá-la como fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º. inciso II).

Em síntese e como aduz Smanio (2013, p. 13), as políticas públicas no Brasil “devem ter como norte a concretização da cidadania em todas as suas dimensões” existenciais, sociais, políticos e econômicos.

5 SABER HISTÓRICO E DIALÉTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o pensamento de Habermas

[...] a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e dos seus enunciados [...] entendemos o saber como algo transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigência de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética. (HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*, 1990, p. 291).

Nos primórdios do pensamento ocidental, por volta dos séculos VI e V a. C., na Grécia clássica, especialmente após a invenção da moeda cunhada e o desenvolvimento da *pólis*, a sociedade tornou-se mais complexa, e no centro da cidade surge a *ágora*, praça pública, local das transações comerciais e discussões sobre os destinos da cidade, a supremacia do *logos*, da palavra, do discurso e da razão, vencerá quem souber convencer, ou como bem diz Abrão e Coscodai (2002, p. 21), “empreende-se a busca pela construção de uma sociedade justa e de um pensamento racional, livre de preconceitos. Dessa procura originam-se, de um lado, a democracia e, de outro, a filosofia”.

A aventura humana inicia com a busca pela essência ontológica, *physis* ou o elemento constitutivo de todas as coisas que constituem a realidade e que se manifesta no movimento. Os primeiros filósofos, os pré-socráticos, buscavam responder à inquietação acerca do “espetáculo cotidiano da natureza”, “a noite segue o dia. As estações do ano sucedem-se uma à outra. As plantas e os animais nascem, crescem e morrem” (ABRÃO e COSCODAI, 2002, p. 24).

A água (Tales de Mileto), o indeterminado, eterno ou o abstrato em constante movimento (Anaximandro), o movimento do ar (Anaxímenes), seria a *physis*. Os seguidores de Pitágoras vislumbravam a *physis* na harmonia do número, da matemática, a justa medida e a harmonia entre opostos e complementares, a investigação sobre o primeiro elemento avança com Heráclito de Éfeso que com o fogo afirma que os contrários formam a unidade do mundo, a harmonia surge da própria oposição, “a divergência e a contradição não só produzem a unidade do mundo, mas também a sua transformação”.

Diferente dos seus contemporâneos, Heráclito (530-428 a. C) percebeu que a *physis* é mutável, variável, dinâmica, contraditória e não estática como anteriormente fora pensada, em síntese, percebeu a dialética como princípio, ficando assim incompreendido por muitos séculos e apenas na modernidade, com Hegel, essa questão da impermanência heracliteana será retomada, para esse “obscuro” pensador, *"tudo flui (panta rei), nada persiste, nem permanece o mesmo"*.

Interessante assinalar que, os antigos Parmênides e Zenão de Eléia, também se colocaram diante dos paradoxos, da dualidade, contudo, permaneceram com a ideia de unidade da *physis* e negaram as variações e o movimento, ou seja, não vislumbraram a dialética.

O termo dialética, do grego *ὁμα^εKTiKii xé^{vn}*, *dialektiké*, deriva de diálogo, e não foi empregado de forma unívoca na história da filosofia, “recebeu significados diferentes, com diversas inter-relações, não sendo redutíveis uns aos outros ou a um significado comum” (ABBAGNANO, 2007, p. 280).

Segundo Abbagnano (2007, p. 280), é possível distinguir quatro significados fundamentais para o termo dialética: 1º) a dialética “como método da divisão”; 2º) a dialética “como lógica do provável”; 3º) a dialética “como lógica”; 4º) a dialética “como síntese dos opostos”. A origem desses conceitos se encontra nas doutrinas que mais influenciaram a história desse termo, mais precisamente “a doutrina platônica, a aristotélica, a estoica e a hegeliana”.

Diz-se que o verdadeiro inventor da dialética foi Sócrates que criou a maiêutica, que consistente em duas fases, primeiro a formulação de perguntas adequadas e, em seguida, a apresentação de objeções aos argumentos dos outros, momento em que através do diálogo nasce o verdadeiro conhecimento (ABRÃO e COSCODAI, 2002).

Alguns pré-socráticos, especialmente Heráclito, além de Sócrates, Platão, Aristóteles e Epicuro tinham a dialética ora como método ora como lógica, mas é a partir do pensamento de Hegel e Marx que a discussão sobre a dialética retoma para, através da contraposição e reconciliação de contradições, buscar-se a síntese dos opostos nas contradições entre a unidade e multiplicidade, o singular e o universal e o movimento da imobilidade.

Segundo Abrão e Coscodai (2002, p. 353/354),

O termo dialética havia sido empregado por Platão e Aristóteles. Para o primeiro ele significa o confronto ou a comparação de opiniões por meio do diálogo, para que dessa relação nasça a verdade. Para Aristóteles, significa a ascensão da sensível ao inteligível por meio da comparação das formas particulares sensíveis, para atingir a generalidade da verdade. Na Idade Média, a dialética torna-se *disputatio*, isto é, um confronto de opiniões, por vezes meramente retórico, em que a produção do melhor argumento para vencer o adversário passa a ser visto como um fim em si. O sentido que Hegel atribui à dialética assemelha-se mais ao de Platão, pois inclui a ideia de superação de opiniões opostas para encontrar a verdade.

Contudo, a dialética hegeliana “não é apenas uma lógica ou um método”, é uma “teoria do ser, uma ontologia. Não é apenas a maneira correta de pensar a realidade e sim a própria estrutura da realidade em todos os seus aspectos”. Na verdade, o método de Hegel é o “fenomenológico, que consiste simplesmente no estudo dos fenômenos, isto é, daquilo que aparece para ser percebido, pensado e tomado como objeto de reflexão” (ABRÃO e COSCODAI, 2002, p. 354).

Para Hegel (1770-1831), a história era a “marcha do mundo” e as instituições humanas seriam fruto do devir dialético. A partir das ideias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética histórica como método, “desenvolvendo o princípio da contradição afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto”. (PIRES, 1997, p. 85). Visão oposta e radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade kantiano.

Alerta-se que, o fenômeno para Hegel, diferentemente de Kant, que elaborou uma abordagem parcial da realidade, é “dado em sua integralidade, essência e aparência em absoluta continuidade” (ABRÃO e COSCODAI, 2002, p. 354).

O absoluto para Hegel é o “resultado de um processo histórico de contradições, pelo qual o espírito foi se manifestando”, ecoando a “velha ideia de Heráclito: a realidade é o movimento dos contrários”. A lógica que Hegel chamada de “dialética” é composta por “três termos: a afirmação (a tese), a negação (a antítese) e síntese, que resulta da negação da negação” (ABRÃO e COSCODAI, 2002, p. 352/353).

Reformulando a dialética hegeliana e com o intuito de não somente interpretar, mas transformar o mundo, Karl Marx (1818-1883) volta seu pensamento para as contradições da

sociedade, as lutas de classes vinculadas a uma determinada organização social, construindo assim, a chamada: dialética materialista ou materialismo dialético, desenvolvendo assim um método muito aplicado nos estudos da interpretação política da realidade e do campo educacional.

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. (PIRES, 1997, p. 86).

Escolhemos o pensar dialético de Habermas como objeto de discussão e apresentação como possibilidade teórica de compreensão da inserção *do first in the family* ou do primeiro graduado da família pela Universidade Aberta do Brasil, ou seja, pela modalidade de Educação a Distância.

De início, pode soar desarrazoado falar em dialética habermasiana na Educação a Distância pois, como se apresentou na epígrafe do presente capítulo, o aluno da Educação a Distância se mostra, em regra, como um sujeito isolado, autônomo e com possibilidades restritas de comunicação, fatores objeto de críticas contundentes quanto à validade e qualidade dos cursos a distância.

Prestes (1996, p. 09), afirma que

a racionalidade presente no agir comunicativo é uma das abordagens mais produtivas para configurar uma nova face à educação, que não só permita compreender os problemas que a afligem, como também anuncie uma ação racional possível.

E, de igual forma que com Prestes (1996), buscamos defender a possibilidade de uma ação emancipatória pela educação a distância, a partir da confiança na constituição de um sujeito de Direito, cuja racionalidade transcenda a instrumental e a do procedimento, e da crença na possibilidade de uma ação pedagógica complexa que conduza à liberdade, equidade e emancipação do sujeito.

O paradigma adotado na Educação e, em especial, na Educação a Distância é o decorrente de uma “racionalidade que se fragmenta numa multiplicidade de esferas, que se mantém como saberes incomunicáveis, como mônadas incomunicáveis”, onde falta articulação legítima entre os envolvidos, não se reflete sobre as tradições culturais e acaba por

esgarçar o “tecido que mantém a educação vinculada à produção da vida humana” (PRESTES, 1996, p. 10).

Creemos que esse é o grande desafio a ser enfrentado pela EaD na contemporaneidade, ou seja, como possibilitar que o sujeito desenvolva uma dimensão cognitiva autoconsciente, autônoma e crítica, estando longe do convívio presencial?

Como aduz Prestes (1996, p. 13),

A perspectiva ontogenética de Jean Piaget mostra a razão como resultado de um processo contínuo de construção, a partir de sua base biológica. Mas essa razão não se constitui fora do mundo prático e da história e conhecer a gênese das estruturas cognitivas não abarca a totalidade dos aspectos que constituem a racionalidade. Para evitar o risco de unilateralidade lógica, a hermenêutica auxilia na compreensão dessa racionalidade. Ou seja, a racionalidade não é desligada das condições particulares do sujeito. A introdução da hermenêutica na compreensão da subjetividade traduz os conflitos e questionamentos produzidos à pretendida objetividade da razão. Assim, o interesse se refere à razão que se cria em instâncias mais complexas.

E ainda, como bem aduz Prestes (1996, p. 13), “a promessa inicial de uma razão emancipatória foi travejada por irrazões, por opções que produziram a crítica da razão” instrumental no século XX.

Habermas também comunga com a crítica formulada no século XX de que as sociedades modernas conduzem a um modelo de racionalidade unilateral e inconsistente. Contudo, sem renunciar ao ideal da modernidade, da ciência e da autonomia, formula um novo entendimento de razão, baseado nos atos de fala e vinculado à concretude do homem social, que tem a possibilidade de orientar sua ação não só de forma instrumental e estratégica, mas capaz de produzir acordos.

No processo educativo contemporâneo, inclusive no contexto da EaD, a racionalidade habermasiana emerge da dupla face do processo educativo: de um lado como produtor de um sujeito autônomo, um processo individual e, de outro, um processo de construção coletiva, de humanidade. (PRESTES, 1996). Sendo assim, necessário, recolocar o vínculo entre educação e racionalidade, explicitando as categorias que viabilizam a formação da identidade racional dos sujeitos a partir do interesse em comunicação, livre de coações. (PRESTES, 1996).

No contexto atual da Educação, a crítica do sistema estabelecido é necessária porque a “educação burguesa tem realmente muitas ‘contradições’ que dão que pensar, por exemplo, que a pretendida igualdade de oportunidades’ educacionais só é proporcionada àqueles que já

a tinham; e que a educação, ao dizer que promove a classe trabalhadora, na realidade o que faz é perpetuar os privilégios da classe dominante” (CABANAS, 2002, p. 308).

A chamada Pedagogia Crítica se alimenta da necessidade da crítica social do sistema educativo, com forte influência marxista da sociedade, mas com uma visão inovadora, Habermas afirma que o homem é um animal que se comunica e que, pela ação comunicativa e pelo discurso público feito em igualdade de condições individuais, a “nova esquerda” sugere que “não devemos ser incautos e sim ilustrados” (CABANAS, 2002, p. 309)

Pedagogia pós-moderna, ideologicamente confusa e agitada, sofre influência da chamada Escola de Frankfurt e conceitos como “ciência da ação”, “experiência”, “hermenêutica”, “crítica” e “transformação revolucionária da realidade” passam a ser acrescidos à teoria tradicional por Horkheimer, Habermas, Adorno, dentre outros. Deriva-se “investigação-ação” e da doutrina da “libertação” ou “emancipação” (CABANAS, 2002).

Para Habermas, o projeto técnico (empírico-analista) não se sustenta mais, precisamos de um projeto prático (histórico hermenêutico), necessário ao projeto emancipatório (ciência crítica).

Com Habermas (1999), concebe-se uma prática de autodeterminação cidadã, com a colocação de temas como a democracia e a própria política no centro do “paradigma do diálogo”, fato que torna relevante o aprofundamento do “modelo da democracia deliberativa”, a comunicação humana manifestada ao longo da história das sociedades modernas racionalizadas.

Estêvão (2006, p. 88) destaca que:

a concepção dialógica da política, entendida como um processo e razão e não exclusivamente de vontade, como um processo de persuasão argumentativa e não exclusivamente de poder, dirigido para a consecução de um acordo relativo a uma forma boa ou justa, ou pelo menos aceitável, de ordenar aqueles aspectos da vida que se referem às relações sociais e à natureza social das pessoas.

Na essência dessa concepção, tem-se a ideia de participação política com cidadãos iguais, ou melhor, a legitimidade das decisões pressupõe participação democrática, participação popular, democraticamente livre e entre iguais.

Para tanto, o cidadão deve estar preparado, formado, educado para participação na esfera pública do discurso racional, em prol do bem comum (Habermas, 1999). Essa formação ou *bildung*, exige flexibilidade e dinamismo, onde as ações democráticas “deliberativas exigem ir além do voto, mobilizando a capacidade de questionar e mudar as preferências pré-fixadas, próprias ou alheias, pela via da (s) razão (ões)” (ESTÊVÃO, 2006, p. 89).

A formação, a que faz alusão Habermas (1999, p. 348), depende dos recursos do “mundo da vida” – ou seja, de uma cultura espontânea, livre e natural, assim como de uma socialização política de tipo ilustrado, como as típicas “das iniciativas das associações conformadoras da opinião”, que juntas se constituem e regeneram naturalmente.

Ciente da complexidade e dificuldade da obtenção do consenso, a abordagem habermasiana possui o “mérito de reforçar a ética da justiça e dos direitos, uma vez que destaca a questão da legitimação” sobre os valores elencados como bens comuns. Ao deliberar, exige-se que “as partes oponentes ofereçam e estejam abertas a razões e se respeitem mutuamente, ou seja, que mobilizem o seu poder comunicativo”, fato que permite a convivência entre dissonantes morais, de forma respeitosa e construtiva. (ESTÊVÃO, 2006, p. 89-90).

A concepção habermasiana, não se encontra imune a críticas, autores como Young (1997) alegam que na democracia deliberativa adstrita a fóruns legais, as culturas e raças dominantes, com privilégio dos “bem educados”, do “discurso formal”, em detrimento daqueles com uma formação deficitária e dos segmentos minoritários, sustentando que a construção do chamado bem comum e da unidade da discussão democrática pode se revelar como um mecanismo de exclusão, porque privilegia os grupos com mais privilégios simbólicos e materiais.

Outra crítica à Habermas que merece destaque é a que gira em torno do dissenso, o conflito sobre o que são bens comuns que, embora sem soluções, são inerentes às políticas democráticas. E, por fim, outra debilidade da concepção discursiva habermasiana apontada por Estêvão (2006) é no tocante a uma suposta “menor atenção não só aos aspectos da diferença, mas também aos do desejo e da justiça afetiva”.

O fato é que, a igualdade formal³⁶ inexistente, nem todos estão na mesma situação ou patamar de desempenhar plenamente uma comunicação, além do fato de o argumento não ser o único modo de comunicação cidadã ou política e de poder a se expressar de muitos modos. (ESTÊVÃO, 2006).

Contudo, acredita-se que a construção de uma educação para a equidade passa pela

a aceitação e respeito pelo Outro na sua singularidade (individual e social), a interdependência significativa, a importância da emoção ou dos actos perlocutórios (retórica), o direito do Outro contar a sua história com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa tornam-se elementos-chave da sua proposta de uma “democracia comunicativa”, mais atenta à ética do cuidado assim como aos direitos humanos como expressão suprema do cuidado e da solidariedade para com o Outro. (ESTÊVÃO, 2006, p. 90).

Com efeito, no pleno desenvolvimento de uma ação pedagógica comunicativa e mediada por recursos digitais, comprometida com a construção de cidadãos, de sujeitos de Direito, a interação não pode obscurecer as diferenças, os interesses, tampouco as diferentes posições sociais dos sujeitos envolvidos. E é esse reconhecimento da diferença e do que não é comum que desafia a própria argumentação e que leva a invocar a justiça e a “reciprocidade assimétrica” entre perspectivas dos sujeitos, uma vez que cada sujeito tem a sua própria história.

Nesse sentido, todo e qualquer processo comunicativo nos termos propostos pelo agir comunicativo de Habermas deve, antes de tudo, respeitar amplamente o pluralismo, seja histórico, cultural, de ideias, de gênero etc., como condição elementar à construção de uma formação justa e equânime.

Assim, entendemos que não existe óbice para que, numa ação pedagógica comunicativa mediada por recursos digitais, ou melhor, na educação a distância, desenvolva-se uma racionalidade emancipatória comprometida com a equidade, a justiça, o pluralismo de ideias, o respeito à dignidade da pessoa humana, bastando para isso motivar os docentes a instigarem os discentes, provocando-os e preparando-os ao exercício da cidadania, estimulando a participação destes na vida pública, por meio da argumentação e da racionalidade ético-comunicativa, ou, como bem expressou Estêvão (2006, p. 94),

³⁶ Aristóteles (2008) quanto à equidade já afirmava que se deve tratar igual os iguais e desigual os desiguais.

essa atitude dialógica que a educação deve fomentar significa, entre outros aspectos, o reconhecimento dos outros como interlocutores válidos, com direito a expressarem os seus interesses e a defendê-los com argumentos; o desenvolvimento da capacidade de participação num colectivo plural; o desenvolvimento de uma consciência crítica e tolerante; a preocupação por encontrar uma solução correcta e, portanto, entender-se com o interlocutor; perseguir metas conjuntas construídas pelos implicados e dirigidas ao entendimento; a procura de uma decisão final que expresse interesses universalizáveis.

Bourdieu (1989), em sua teoria sobre os capitais, apresenta e distingue várias espécies de capital, vários poderes que, no caso da educação, passam a definir as probabilidades de ganho individual, social, económico, simbólico, político etc., que contribuem para determinar a posição no indivíduo na sociedade, teoria essa que será retomada no capítulo sobre o primeiro graduado da família ou *first in the family*, oportunidade em que estudamos que tipo de “capital” esse sujeito poderá passar a desempenhar na sua comunidade.

Com uma EaD voltada à dialogicidade, comprometida com o estímulo à dialeticidade, possibilitando a oitiva das diversas vozes, dos diferentes olhares e argumentos, em síntese, do pluralismo de ideias (raciais, étnicas, sexuais, religiosas etc.), entendo como real a concretização e construção de novos *habitus* ou padrões éticos mínimos e universais como a justiça, equidade, liberdade, igualdade e até quem sabe a tão sonhada solidariedade.

Esse propósito é naturalmente complexo, especialmente em tempos de sociedade global, internacionalização, mundialização, capitalismo global, contudo é uma alternativa que se mostra como uma arquitetura viável e possível, não a única, para a implementação de educação presencial ou a distância crítica que instigue a participação política e democrática, e promova a emancipação dos sujeitos, com destaque para as invariantes axiológicas ou o mínimo ético universal, resultante de um esforço dialógico na transformação desses atores em protagonistas, autores ou sujeitos de direito emancipados, comprometidos com uma ética pública resultante do diálogo inter e/ou multicultural dos direitos humanos.

Nesse sentido, Estêvão (2006, p. 98 e 99) sintetiza, numa transcrição que, apesar de extensa, completa o que afirmamos anteriormente:

Então, uma educação democrática deve assumir-se como não neutral, apresentando-se, ela própria, como uma educação detentora de direitos humanos, garantindo que os actores educativos, afectados pelas decisões de política educativa, assumam a dimensão política e cultural da educação, tornando-se “sujeitos de direito” (Sacavino, 2000, p. 45) segundo os ditames da ética da justiça e da ética da solidariedade, reconhecendo ao mesmo tempo que a activação dos seus direitos, como o da autonomia individual, por exemplo, depende da activação simultânea da

autonomia cidadã. Penso que, desse modo, a educação, longe de apoiar, nos tempos de globalização, qualquer Leviatã mundial, pode contribuir, a seu modo, para o projecto de governança democrática global, para globalizar as políticas globais democráticas, para uma globalização humanizadora em que os direitos humanos (da igualdade, da participação, do respeito pela diversidade e da cooperação internacional) se constituam, segundo a representante das Nações Unidas para os Direitos Humanos, Robinson (2001), no elemento essencial da sua fundação ética. Desse modo, a educação contribuirá certamente para a ampliação de uma cidadania terrena e para a expansão do modelo de democracia comunicativa, construída em dialogação e permanentemente aberta a hermenêuticas plurais ou diatópicas que se interpelam continuamente, em conversação, visando a cosmopoliticidade ou a solidariedade cosmopolítica apoiada nos direitos do homem. Ou seja, e para terminar, os direitos humanos devem constituir-se num modelo para a democracia comunicativa, entendida esta como democracia cosmopolítica, adaptada aos tempos de globalização, cabendo à educação crítica, pela aprendizagem e pela prática de participação, um papel essencial na discussão democrática.

Para a incorporação dos pressupostos argumentativos da ética discursiva universal habermasiana, inerentes à comunicação entre os homens, padrões de comportamento devem ser incluídos, como por exemplo: a) a não contradição – onde cada sujeito deve se manter coerente ao se expressar verbalmente, evitando a atribuição de significados linguísticos diferentes em um mesmo diálogo; b) autenticidade e adição de tópicos – o interlocutor tem que ter a crença no que acredita e defende, podendo aditar elementos que entender como razoáveis e pertinentes à discussão; e c) competência, questionamento, introdução de novas asserções, autoexpressão e não coerção.

Em síntese, a EaD deve incentivar, estimular e possibilitar diálogos produtivos entre os alunos, entre os professores e os alunos e, inclusive entre os professores das diversas disciplinas e cursos, de forma que sejam propiciadas e facilitadas argumentações e contra argumentações claras, amplas e capazes de se chegar a um consenso genuíno que identifique os desejos e necessidades dos envolvidos e atenda aos parâmetros mínimos necessários a uma convivência pacífica.

Nesse sentido, não há como não acreditar que o sujeito isolado, com todo o seu “mundo da vida”, como diz Habermas (1987), a sua experiência de vida e capital cultural, dotado de elementos materiais e digitais que lhe possibilitem uma educação a distância, de exercer seu potencial comunicacional com outros sujeitos, com esperadas e naturais divergências culturais, sociais, econômicas e políticas, determinado e responsável por suas ações, interagindo e dialogando, argumentando e contra argumentando, numa relação dialética educacional que proporcione o esclarecimento ou a ilustração, fazendo com que saia da

menoridade e atinja a maioridade, nos termos de Kant (1782), tornando-se assim um sujeito da história.

Desde o Sec. VIII que Kant (1782, p. 02), ao responder a questão *Was ist Aufklärung?*, formulada pelo periódico alemão *Berlinische Monatsschrift*, em dezembro de 1784, com as naturais críticas sofridas no decorrer da história, já assinalava que para se sair do estado de menoridade é necessário ação ou coragem, poucos são os que se libertam e atingem a maioridade ou o que se chamou de “esclarecimento”, sendo necessário, segundo Kant, *sapere aude*, ou seja, ousar, ser audaz, ter coragem de saber, ser assim, autor, sujeito e protagonista da história.

Ressalta-se, neste ponto, que não se está aqui fazendo uma apologia acrítica do pensamento kantiano, mas entendemos que alguns conceitos kantiano, em especial o de esclarecimento (KANT, 1782, p. 05 e 06), ainda encontra ressonância hoje, em época de cibereducação, ou de educação a distância mediada por recursos digitais, e alguns fragmentos daquele texto merecem destaque e discussão, são eles:

Uma época não pode se aliar e conspirar para tornar a seguinte incapaz de estender seus conhecimentos (sobretudo tão urgentes), de libertar-se de seus erros e finalmente fazer progredir o Esclarecimento. Seria um crime contra a natureza humana, cuja vocação original reside nesse progresso; e os descendentes terão pleno direito de rejeitar essas decisões tomadas de maneira ilegítima e criminosa.

[...]

Um homem pode, a rigor, pessoalmente e, mesmo então, somente por algum tempo, retardar o Esclarecimento em relação ao que ele tem a obrigação de saber; mas renunciar a ele, seja em caráter pessoal, seja ainda mais para a posteridade, significa lesar os direitos sagrados da humanidade, e pisar-lhe em cima.

Assim, urge clamar por uma **cibereducação** crítica pulsante e concreta que ocorra nas práxis pedagógicas brasileiras, ou melhor, como lembra Prestes (1996, p. 51),

O estabelecimento desse processo crítico não se dá em abstrato; deve ocorrer na concretude da ação pedagógica. Em especial, na sociedade brasileira, onde são reduzidos os espaços favoráveis à reflexão, já que a indústria cultural penetra todas as dimensões da vida social com sua lógica própria, a ação do professor se reveste de uma dupla exigência: de um lado, promover a autorreflexão para si e, de outro lado, promover um saber e uma ação pedagogicamente melhores junto aos educandos. Assim, o reconhecimento do falso progresso da razão é condição necessária, embora não suficiente, da emancipação. Na tradição da dialética do iluminismo, a emancipação normatiza a educação e deve ser compreendida como um estímulo à racionalidade das ações do sujeito. Entretanto, a contradição entre o que é entendido por sujeito racional e a vida, a contradição entre a possibilidade de amadurecimento e as condições de educação não permitem que essa aspiração de emancipação se realize.

Esse é o paradoxo do século, esse é o desafio contemporâneo! Não se pode mais fechar os olhos para a EaD, para a cibereducação. Então como conciliar uma educação moral, com valores culturais, históricos e humanísticos em tempos digitais em que a velocidade da informação praticamente rompeu a barreira da luz e a barbárie, violência, corrupção, drogas bate à porta?

A cibereducação, nesse momento histórico tem que assumir seu papel de conduzir esse processo com uma proposta educacional que ao mesmo tempo seja moralizante, resgatando o conceito de esclarecimento kantiano e, por mais complexo que possa parecer, crítico e dialético, no paradigma habermasiano.

Convém lembrar a assertiva de Hermann (1999, p. 24) segundo a qual,

A recepção da obra de Habermas na teoria da educação traz um ponto de clivagem, com a fundamentação do discurso pedagógico, que se apóia nas categorias modernas de sujeito autônomo: razão e aperfeiçoamento moral. A pedagogia da *Aufklärung* procura fazer um mundo essencialmente ético, a partir de virtudes da pessoa.

[...] A atenção de muitos pensadores da segunda metade do século XX quer responder a esse vazio, buscando um novo sentido ou indicando a impossibilidade de sentido universal para as ações humanas. A racionalidade comunicativa e a ética discursiva, propostas por Habermas, são uma reconstrução da racionalidade encontrada nas práticas cotidianas, a qual não quer dar as costas aos princípios que se encontram diretamente conectados com a herança da educação.

Para a reconstrução da racionalidade na prática cotidiana, faz-se necessário aos “professores desmistificar os tabus relacionados ao uso de tecnologias em sala de aula”, buscando sempre reciclar suas concepções visando atender aos anseios dos discentes ávidos de “conteúdos” diversos e elementares para a mudança de suas vidas e desenvolvimento social e individual (GIRAFFA, 2010, p. 37), enfim se insiram na cibereducação.

Mudanças onde o ciberdocente da EaD deverá perpassar pela criação de estímulos ao raciocínio do discente, fazendo com que este passe a pensar criticamente e possibilite a sua formação cidadã e de sua autonomia³⁷, por meio de uma aprendizagem mais humana,

³⁷ Segundo Flickinger (2011), a “Pedagogia desde sempre vinha buscando caminhos que levassem a pessoa a encontrar seu lugar social, intelectual e cultural na comunidade (p. 07) [...] “A ideia de autonomia nasceu junto aos ideais defendidos pelo iluminismo. Ao apostar na sua autonomia e liberdade, o homem moderno libertou-se da camisa-de-força da sociedade medieval, assumindo, ele mesmo, a responsabilidade de suas ações” (p.08). [...] E que a “tarefa de tirar a pessoa da menoridade, dando-lhe a competência de decidir sobre seus interesses e sua atuação, sem intromissão dos outros, marca o centro da argumentação kantiana (p. 08). [...] “que autonomia em

interativa e que conduza ao processo de reconhecimento³⁸ e criatividade dos estudantes em regra podada no sistema clássico, esse é o grande desafio.

Uma educação que tenha como fundamento ético-moral deve ser pautada na diretriz básica que visem à “conquista da maioridade, autonomia e liberdade pessoais” e o respeito às diferenças, ou também, à educação cabe assumir, antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social”, e conseqüentemente propiciar a conquista da autoestima e autonomia individual (FLICKINGER, 2011, p. 11).

Assim, tornam-se importante as relações entre indivíduo e sociedade. Ou seja, a educação deve “ser pensada numa perspectiva de crítica e de alteração das relações sociais, e as possibilidades idealizadoras, com suas utopias secularizadas” (HERMANN, 1999, p. 41), fator que conduzirá a legitimação da educação.

E ainda, quando se trata do *first in the family* ou do primeiro graduado da família a concluir uma faculdade, por intermédio da educação a distância, como no caso sob exame, da UAB em Sergipe, acredita-se que esse impacto se torna muito mais evidente e importante, visto que natural e potencialmente não apenas um sujeito autônomo, determinado, organizado e disciplinado, poderá sair da menoridade (Kant, 1782), bem orientado e utilizando dos recursos que a educação a distância permite como *chats*, fóruns, arquivos, vídeos, orientações, autoavaliações, enfim espaços onde debate, a discussão e a reflexão deverão ser estimulados. Ou como preferiu chamar Platão (2011), que o indivíduo saia do estágio das “sombras”, mas terá sim um efeito desencadeante do tipo “dominó” em todos aqueles que o circulam, seja na família, comunidade etc., como se discutirá nos capítulos seguintes.

seu sentido originário grego, significa a capacidade de dar a si mesmo as normas de comportamento e atuação” (p. 08).

³⁸ A partir dos trabalhos de A. Honneth (2009), a teoria do reconhecimento vem ocupando cada vez mais espaço nas discussões das Ciências sociais e da Pedagogia, a partir dos filósofos idealistas e, em especial, pela luta de Hegel pelo reconhecimento como “fermento do desenvolvimento social” . “[...] reconhecer alguém não significa simplesmente conhecê-lo, mas ‘referir-se, simultaneamente, à liberdade do outro que, por sua vez, atua como instância de reconhecimento’” [...] cuida-se assim de uma relação recíproca, onde o “ato de reconhecer vê no outro também um indivíduo autônomo, ao qual se atribui a capacidade de reconhecer” (FLICKINGER, 2011, p. 10).

6 O PRIMEIRO DA FAMÍLIA A FAZER GRADUAÇÃO: desafios e oportunidades

A expressão “*first in the family*” ou o primeiro da família³⁹, está relacionada ao primeiro graduado, estreiantes a realizar um curso superior. Nos Estados Unidos da América (EUA), este tema é objeto de pesquisa há quase meio século. Lá os alunos contam com alguns organismos de apoio e aconselhamento⁴⁰⁴¹⁴², em que egressos que passaram por situação semelhante compartilham histórias pessoais, dicas de planejamento para aqueles que enfrentarão o desafio de cursar um curso superior de forma pioneira em suas famílias.

A comunidade Hamilton, com o fim de expandir e equalizar o acesso à Educação Superior, oferece um tratamento especial a estudantes de diversas origens e experiências que historicamente não são representados e que são os primeiros em sua família a frequentar a faculdade. Hamilton tem mais de 300 membros do corpo docente, funcionários e corpo discente que representam a primeira geração de suas famílias a frequentar a faculdade. A Hamilton reserva um percentual médio (14%) de alunos ingressantes que são os primeiros de sua família a realizar um curso superior e ainda oferece ajuda financeira (50%)⁴³.

Contidas neste site são reflexões inspiradas da comunidade Hamilton. Além de servir como narrativas tranquilizadoras, estas histórias identificam pessoas dispostas a servir como recursos e mentores para os nossos novos alunos "primeira geração".

No Reino Unido, há um organismo que oferta bolsas aos primeiros da família a realizar uma formação de grau superior, *The Scholarship hup*⁴⁴.

³⁹ Conforme Smith (2015), a expressão “primeira geração” demanda maior definição e uniformização, sob pena de se observar discrepâncias no tamanho da população pesquisada, ademais na atualidade com o reconhecimento da multiparentalidade.

⁴⁰ www.firstinthefamily.org Acesso em: 20/03/2014.

⁴¹ “*First in the Family: ADVICE ABOUT COLLEGE FROM FIRST-GENERATION STUDENTS*”. In: www.luminafoundation.org Acesso em: 20/03/2014.

⁴² www.heri.ucla.edu Acesso em: 22/03/2014.

⁴³ <https://www.hamilton.edu/first> Acesso em 02/01/2015.

⁴⁴ <http://www.thescholarshipup.org.uk/blog/first-your-family-go-university> Acesso em: 20/12/2015

O'Shea (2015) explica que o primeiro da família a cursar uma faculdade precisa de mais apoio, por fazerem parte do que chama de "grupo de capital" que necessita de financiamento específico e que há muito tempo tem sido ignorado.

Segundo O'Shea (2015), são seis os "grupos de capital" reconhecidos:

- 1) de origens socioeconômicas mais baixas;
- 2) de áreas rurais e isoladas;
- 3) com uma inaptidão (autoidentificado na matrícula);
- 4) os nascidos no exterior e que falam uma língua diferente;
- 5) mulheres em áreas não tradicionais de estudo; e
- 6) os povos indígenas (autoidentificado na matrícula).

Em janeiro de 2015, o governo australiano anunciou o Higher Education Participation Programme (HEPP), com um orçamento de A\$ 487 milhões (2015-2017). Esse programa busca atrair, apoiar e reter alunos dos seis grupos acima descritos. Contudo, os primeiros da família em ir para uma universidade não foram contemplados no aludido programa, apesar dos diversos relatos que demonstram a necessidade de apoio desses estreitantes. (O'SHEA, 2015).

Segundo O'Shea (2015), nos EUA, 43% dos primeiros da família deixaram a universidade sem a obtenção do grau e, no Reino Unido apurou-se uma forte correlação entre as taxas de participação nas universidades e os baixos níveis de escolaridade do país (O'SHEA, 2015).

Na Austrália, mais de 50% da população estudantil é estimada para ser o primeiro da família a ir para a universidade. Uma percentagem significativa dos inquiridos considera a ruptura ao longo de suas carreiras universitárias, seja por necessidade de trabalhar, falta de apoio e de uma cultura familiar superior (O'SHEA, 2015).

Segundo O'Shea (2015), os alunos que são primeiros em sua família a realizar um curso superior afetarão uma mudança intergeracional, representando o início de um novo ciclo

educacional para a família, incentivando outros membros da família que verão a Educação Superior como uma possibilidade.

Com esses argumentos, O'Shea (2015) defende que o primeiro graduado da família precisa ser incluído como uma “categoria de equidade supra” nas ações australianas, ao lado dos outros grupos de capital.

Na Internet, encontramos ainda um espaço denominado *I'm First!*, de iniciativa da *Strive for College*, da Califórnia, com diversos depoimentos de primeiros de suas famílias a cursarem uma universidade⁴⁵.

A Universidade de Toronto no Canadá também já dispõe de um local em seu sítio na Internet voltado aos primeiros graduados da família⁴⁶, o programa *First in the Family Peer-Mentor* que dispõe de mentores (que também foram estreiantes) para apoiarem os universitários que são primeiros em suas famílias, dando-lhes apoio e orientação.

Estudo realizado pelo *Higher Education Research Institute*, da *University of California*, Los Angeles, analisou o decréscimo da proporção de estudantes de nível superior de primeira geração nos anos de 1971, 1981, 1991, 2001 e 2005, de estudantes nativos dos Estados Unidos da América e os de origem e/ou descendência latina, africana e brancos (www.heri.ucla.edu)⁴⁷.

Em abril de 2007, o referido Instituto publicou um sumário do trabalho onde elenca dentre outras conclusões as seguintes:

a) Características Demográficas - a partir de 1971, a proporção de estudantes de primeira geração comparada com a de estudantes de ensino superior que não se enquadram nessa categoria tem diminuído, fato que reflete os crescentes níveis de educação superior entre a população dos EUA;

b) Já as diferenças étnicas ainda são preocupantes, os afro-americanos de primeira geração estão em declínio desde 1975, mas os hispânicos continuam a ter menos educação universitária;

⁴⁵ <http://www.imfirst.org> Acesso em 15/03/2015.

⁴⁶ <http://life.utoronto.ca/stories/first-in-the-family/> Acesso em 20/03/2015

⁴⁷ www.heri.ucla.edu Acesso em: 22/03/2014.

c) Quanto ao incentivo parental, restou patente a tendência, desde 1971, de estímulo familiar na realização da faculdade pelos alunos de primeira geração; e

d) Experiência de trabalho e considerações financeiras, percentuais elevados comprovaram que os estudantes universitários de primeira geração trabalharam mais de 20 horas semanais durante o ensino médio e, bem mais da metade (55%) continuam a trabalhar para poder pagar a faculdade, sendo uma das expectativas citadas por esses estudantes a esperança de “ganhar mais dinheiro” a partir da conclusão do curso superior.

Além dos estudos norte-americanos, selecionamos os seguintes trabalhos:

a) o de Anat Gofen, da Universidade Hebraica, publicado em fevereiro de 2009, intitulado “Capital familiar: como a primeira geração de estudantes do ensino superior quebra o ciclo intergeracional”⁴⁸; e

b) o de autoria de Cecilia Albert, da Universidade de Alcalá, Espanha, publicado no ano 2000, com o título “Demanda da educação superior na Espanha: a influência dos sinais de mercado e antecedentes familiares”⁴⁹.

No primeiro trabalho de Gofen (2009), a autora destaca que indivíduos que alcançam uma educação superior, cujos pais não possuem formação superior, incorporam e realizam uma mobilidade social, os chamados “primeira geração de estudantes de nível superior”, muitas vezes são sucessores das vontades ou sonhos de seus antecedentes, enfrentam muitos desafios, contam com o auxílio de seus familiares.

Gofen (2009) conclui, a partir do estudo com 50 (cinquenta) estudantes israelenses de primeira geração que esses promovem uma “quebra” no ciclo intergeracional da herança do nível educacional ao envolver a vida familiar no dia a dia, especialmente a educação alcançada pela mãe, onde se prioriza a educação através de recursos não materiais, ao qual conceitua como “capital familiar”, destacando uma melhor compreensão desse papel para a promoção de políticas públicas eficientes.

⁴⁸ GOFEN, Anat. Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations* 58 (February 2009): 104-120.

⁴⁹ ALBERT, Cecilia. Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background. *Higher Education* 40: 147-162, 2000.

Bukoski (2012), afirma que, nos últimos 60 anos, os EUA ampliaram profundamente o acesso ao ensino superior, verificando-se nesse período, diferenças no acesso e permanência de certos grupos minoritários e desfavorecidos, fator este que leva a limitações futuras, como o ganho de benefícios econômicos individuais e sociais, com o surgimento de maiores taxas de emprego e salários.

Dentre os benefícios econômicos, Bukoski (2012) destaca, dentre outros: maior grau de realização e satisfação no trabalho, diminuição de vícios como fumo, drogas, etc., e ainda a menor dependência de políticas públicas de assistência social.

Segundo Bukoski (2012), esses benefícios justificam a concentração de esforços no incentivo dos alunos primeiros da família na aventura no mundo da educação superior, a despeito de uma “miríade de desafios” que enfrentarão ao “longo caminho para o sucesso”.

Sobre os alunos primeiros da família a cursarem uma faculdade, Bukoski (2012) aduz que, nos últimos 40 (quarenta) anos, sólida literatura norte-americana pode ser destacada, especialmente, sobre as características demográficas, locais onde esses estudantes temem a ir para a faculdade; os desafios gerais que enfrentam; a probabilidade de obtenção do diploma desejado.

Contudo, Bukoski (2012) ressalta que poucos estudos foram além da mera classificação dos estudantes como de “primeira geração” a cursar uma faculdade, raros estudos mostram as “experiências” desses alunos na faculdade, restringindo-se apenas a distingui-los dos alunos que não são os primeiros da família a cursarem uma universidade, mostram que os primeiros são de várias culturas e possuem múltiplas identidades e que ainda são uma categoria social ou um grupo muito heterogêneo, e que grande parte das pesquisas é de cunho quantitativo, deixando de analisar as diferenças culturais entre esses alunos e ainda os variados aspectos das suas identidades, mascarando assim as diferenças existentes entre os alunos de primeira geração.

Segundo a autora, boa parte dos trabalhos destacam os fenômenos com ênfase no impacto de outras variáveis culturais (raça/etnia, gênero, idade, habilidades ou o sistema de *status* econômico), restando patente que, nos EUA, os primeiros:

- a) são pertencentes a um grupo étnico-minoritário;

- b) possuem um *status* sócio-econômico baixo;
- c) são em maioria do sexo masculino;
- d) possuem carências em sua formação acadêmica;
- e) apresentam cumulativa desvantagem em rendimento acadêmico, vivem em situações de risco e
- f) são vítimas de opressões sistêmicas.

Em síntese, poucos trabalhos cruzam essas características de forma significativa e qualitativa, mascarando assim as vozes, vivências e esperanças dos alunos primeiros da família a cursarem uma faculdade, suas múltiplas identidades, interpretações, vivências, ou, nas palavras da própria Bukoski (2012), “traçam uma imagem em pinceladas largas, sem nuances e detalhes” dos primeiros, sob a bandeira da objetividade científica, a meritocracia, o daltonismo e neutralidade, dando margem ao encobrimento do poder e privilégio de grupos dominantes.

Assim, buscando suprir uma lacuna na literatura sobre os alunos de primeira geração a cursar uma faculdade, Bukoski (2012), de forma inovadora, fez um trabalho para entender melhor a experiência desse heterogêneo grupo, com fins a estudar as experiências individuais, numa análise narrativa e visual de textos e elementos visuais, contribuindo assim, para a construção de uma metodologia que integra esses dois aspectos, narrativo e visual.

Smith (2015) afirmou que, uma nova pesquisa da Universidade do Instituto de Geórgia do Ensino Superior, apresentada no início de novembro de 2015, e discutida na reunião anual da Associação para o Estudo do Ensino Superior, explorou a não uniformidade de definição de "primeira geração"⁵⁰; quantos desses estudantes existem; e ainda a compreensão de como eles se saem no ensino superior.

⁵⁰ Segundo O’Shea (2015), o termo "primeira geração" tende a ser utilizado de várias maneiras por educadores e formuladores de políticas. Demandando maior definição e significado. Carecendo de mais precisão terminológica, em razão do impacto que poderá promover no tamanho da população desses estudantes.

Será que um estudante universitário de primeira geração vem de um lar onde nenhum dos pais ganhou um diploma universitário? E se pelo menos um pai se formou na faculdade? E se seus pais frequentou a faculdade,

O responsável pelo estudo, Robert Toutkoushian, professor da Georgia e o investigador principal do aludido estudo, intitulado *Talking 'Bout My Generation: Defining First-Generation Students in Higher Education Research*. Afirmou que ninguém tem definido o que se entende por “primeira geração”⁵¹.

Convém, neste ponto, deixar claro o que entendemos⁵² por “primeiro da família” ou por “primeira geração” de graduados, ou seja, delimitar esses termos técnicos científicos utilizados no presente trabalho.

No pensamento aristotélico, temos que definição é a apresentação do “o discurso que expressa a essência”, “o discurso que expressa a natureza das coisas” ou “o discurso que expressa a substância das coisas”. E, segundo Aristóteles, para se definir alguma coisa necessita-se buscar o “gênero” e a “diferença” — ou, na clássica formulação: o “gênero próximo” e a “diferença específica”.

Assim, se quisermos saber o que quer dizer “primeiro graduado da família” e “primeira geração” de egresso de formação superior, devemos, através da análise, identificar o

mas não se formou? Não importa se é um pai biológico que frequentou a faculdade ou algum outro adulto residente em sua casa? (O'SHEA, 2015)

⁵¹ Japiassú e Marcondes (2001, p. 39) aduzem que um conceito, pensamento ou ideia deve refletir, um sentido geral, uma noção abstrata ou ideia geral, “designando seja um objeto suposto único (ex.: o conceito de Deus), seja uma classe de objetos (ex.: o conceito de cão). Do ponto de vista lógico, o conceito é caracterizado por sua extensão e por sua compreensão. Lembrem que, para Kant, o conceito nada mais é do que uma encruzilhada de juízos virtuais, um esquema operatório cujo sentido só possuiremos quando soubermos utilizar a palavra em questão. Ele distingue: a) os conceitos *a priori* ou puros (as categorias do entendimento): conceito de unidade, de pluralidade, de causalidade etc.; b) os conceitos *a posteriori* ou empíricos (noções gerais definindo classes de objetos): conceito de vertebrado, conceito de prazer etc.

Num sentido “matemático, o conceito é uma noção de base que supõe uma definição rigorosa (ex.: o conceito de círculo: figura gerada por um segmento de reta em torno de um ponto fixo). Nas ciências experimentais, o conceito é uma noção que diz respeito a realidades ou fenômenos experimentais hem determinados (ex.: o conceito de peso, o conceito de ácido etc.)”.

Em “filosofia, o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos. Só em parte é sinônimo de ideia, palavra mais vaga, que designa tudo o que podemos pensar ou que contém uma apreciação pessoal: aquilo que podemos pensar de algo. Enquanto ideia abstrata construída pelo espírito, o conceito comporta, como elementos de sua construção: a) a compreensão ou o conjunto dos caracteres que constituem a definição do conceito (o homem: animal, mamífero, bípede etc.); b) a extensão ou o conjunto dos elementos particulares dos seres aos quais se estende esse conceito. A compreensão e a extensão se encontram numa relação inversa: quanto maior for a compreensão, menor será a extensão: quanto menor for a compreensão, maior será a extensão.”.

⁵² Sabemos que, em termos filosóficos há uma sutil distinção entre “definição” e “conceito”. O que convém assinalar é que não se propõe aqui traçar uma “definição” em sua acepção tradicional, apenas delimitar o mais preciso possível ou como diz Finatto (2002), superando-se a concepção clássica aristotélica, mas nela inspirada, o que se compreende por “primeiro graduado da família”, first in the Family ou ainda o sujeito que, a partir da conclusão em um curso superior de graduação, constrói a “primeira geração de egresso” em seu seio familiar.

“gênero próximo” em que ele se inclui, que não é “aquele que tem ascendente, seja pelo lado materno ou paterno, formado em curso superior”, mas o possuidor de uma “formação superior”; depois, devemos analisar as “diferenças” que determinam o graduado em um curso superior até encontrarmos a “diferença específica” distintiva dos demais titulares de um diploma de “nível superior”. No caso sob estudo, o “portador de um diploma de curso de graduação”, seja de “bacharelado ou licenciatura” (é o gênero próximo), o “graduado (diferença específica)”. Assim, em termos lógicos aristotélicos, a essência das coisas é dada pela diferença última que caracteriza o gênero.

Finatto (2002), propõe que a superação dos limites das categorias do gênero próximo e da diferença específica, ante a abordagem multidimensional que faz com que o objeto seja concebido em características excedentes às usuais ou tradicionais.

Portanto, a pessoa que fez um curso superior e foi o pioneiro na sua estrutura familiar, formador de uma primeira geração de egressos (seja ela qual for considerando o lado paterno e materno), é a categoria enunciada, conforme expresso nos três questionários aplicados (Apêndices 2, 3 e 4).

Os pesquisadores descobriram que dos 7.300 alunos que estudaram a partir de um estudo longitudinal de 2002, o número de estudantes definidos como "primeira geração" poderia variar de um pequeno índice de 22% até 77%. Assim, quanto maior for a definição de "primeira geração", como a inclusão de alunos com um pai que tem experiência escolar, quanto maior a população (O'SHEA, 2015).

Com base em dados do *Center for Community College Student Engagement at the University of Texas at Austin (CCCSE)*⁵³, o responsável pelo estudo na Georgia, Toutkoushian afirmou que, independentemente da forma como se define alunos de primeira geração, sabe-se

⁵³ A Diretora do CCCSE, Evelyn Waiwaiole, afirmou a dificuldade para a realização dessas estatísticas, em razão de uma definição clara de que é o aluno de primeira geração, sustentando que para o atendimento a mais alunos de primeira geração, faz-se necessário se compreender melhor a dinâmica por trás dessa categorização, o estabelecimento de políticas e práticas.

E a ideia de um estudante de primeira geração hoje é diferente do que era há 50 anos, Waiwaiole disse - "E se seu irmão ou irmã foi para a faculdade?"

que esses estão em desvantagem quando comparados com os estudantes não-primeira geração.

Nesse sentido, a tese é inédita no cenário internacional e no Brasil, em razão do fato de buscar relacionar a emblemática questão do *first in the family* ou do primeiro graduado da família e a modalidade de educação a distância, e, no Brasil, ao tratar pela primeira vez do *first in the family*, posto que não há estudos sobre o tema, e a questão do analfabetismo e carência de oportunidades é um fato, trazendo à baila a recente contribuição do Sistema Universidade Aberta do Brasil na democratização do ensino superior e na formação cidadã do brasileiro no estado de Sergipe.

Esperamos, portanto, com a tese poder destacar a importância de incentivar a questão do *first in the family* como elemento de mudança social, ou como disse Albert (2000) promover a formação do capital familiar nacional, e mostrar a importância de se investir na Educação Superior, e ainda promover a influência em possíveis políticas públicas no estado de Sergipe, quiçá nacional.

Ressaltando, ainda, a importância da EAD como alternativa, cada vez mais consolidada, para cenários heterogêneos como o caso do Brasil, com a mudança do preconceito associado a esta modalidade no estado de Sergipe.

E, por fim, poder contribuir para a discussão da questão do *first in the family* no contexto educacional brasileiro.

7 METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica é fruto de um conjunto de procedimentos que fornece diretrizes e orientações sistemáticas objetivando a solução de problemas propostos, através da utilização de processos e métodos científicos, onde são traçadas as etapas a serem executadas na investigação, conferindo maior segurança, precisão e confiabilidade aos resultados obtidos.

Na análise do “tecido de relações” (BACHELARD, 1986, p. 105) que compõe um fenômeno complexo como o que se propõe na presente pesquisa científica, Morin (1998, p. 188) assinala que:

No primeiro momento, a complexidade chega como um nevoeiro, como confusão, como incerteza, como incompreensibilidade algorítmica, incompreensão lógica e irredutibilidade. Ela é obstáculo, ela é desafio. Depois, quando avançamos pelas avenidas da complexidade, percebemos que existem dois núcleos ligados, um núcleo empírico e um núcleo lógico. O núcleo empírico contém, de um lado, as desordens e as eventualidades e, do outro lado, as complicações, as confusões, as multiplicações proliferantes. O núcleo lógico, sob um aspecto, é formado pelas contradições que devemos necessariamente enfrentar e, no outro, pelas indecidibilidades inerentes à lógica. (MORIN, 1998, p. 188).

Nesse sentido, o desafio que se lança ao pesquisador é articulação, a inter-relação espaço/tempo do fenômeno com o intuito da descoberta de sua singularidade ou ainda, da sua objetivação, ou seja, da melhor compreensão que se possa obter do fenômeno.

Nas Ciências Sociais, a compreensão da singularidade do fenômeno sofre um processo de complexificação em decorrência do que Bourdieu (1998) chama de *habitus* do pesquisador, ou seja, do conjunto de todas as concepções já incorporadas por este, desde o seu nascimento e que norteiam o modo de agir do pesquisador, e que de alguma forma acaba por reproduzir algo que já foi interpretado por outros.

Assim, ciente desse risco de mera e simples reprodução, Bourdieu (1989) aduz que as informações obtidas pelo pesquisador devem ser tomadas como um “ponto de partida”, ou como um *topoi* de argumentação na visão de Theodor Viehweg ao estudar o livro “Tópico” de Aristóteles no Século XX, cria a chamada zetética jurídica, com a proposição do método tópico-problemático que estabelece o caráter prático da interpretação, tendo-se como ponto de

partida o problema específico para depois se buscar a norma no ordenamento jurídico onde a Constituição se mostra como um sistema aberto de regras e princípios.

Segundo Ferraz Jr. (2003, p. 329), a zetética se opõe à posição dogmática e possibilita a abertura de questionamentos onde os pontos de partida ou os pontos de vista referidos são.

Chamados *loci, topoi*, lugares-comuns, constituem pontos de partida de séries argumentativas, em que a razoabilidade das opiniões é fortalecida. Como se trata de *séries* argumentativas, o pensamento tópico não pressupõe nem objetiva uma totalidade sistematizadora. Parte do conhecimento fragmentário ou de problemas, entendidos como alternativas para as quais se buscam soluções. O problema é assumido como um *dado*, como algo que dirige e orienta a argumentação, que culmina numa solução *possível entre outras*. (FERRAZ JR., 2003, P. 329).

Surgindo a necessidade de o pesquisador ter consciência de que seu *habitus* são meros lugares-comuns ou pontos de partida e do necessário conhecimento da(s) teoria(s) que embasarão o processo de conhecimento do fenômeno escolhido e, a partir desse momento, enfrentá-lo com controle e senso crítico, compreendê-lo e nesse momento efetuar uma descrição mais próxima da realidade possível, respeitando-se a pluralidade e o reconhecimento das singularidades que permeiam o fenômeno, podendo assim proceder à objetivação, sempre fruto de uma relação dialética e dialógica entre o racional e o real de complementariedade.

Nesse momento, faz-se necessário a contextualização do fenômeno a ser estudado, incluindo-se toda a sua complexidade, multiplicidade e singularidade, e a busca de seu conhecimento de forma mais objetiva possível, mas nunca desvinculada da reflexão, crítica e dos princípios éticos e políticos, e também sem que se olvide da natural subjetividade do pesquisador.

Ao destacarem a importância da escolha de um método em razão do tipo de problema a ser enfrentado, Lüdke e André (1986) lembram que uma pesquisa não se confunde com uma simples coleta de informações, para a realização de uma pesquisa, faz-se necessário o confronto dos dados, das evidências, das informações coletadas sobre um dado assunto, além do imprescindível conhecimento teórico acumulado sobre o problema.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamose pela abordagem qualitativa em função das características deste tipo de estudo, que permite privilegiar o ambiente natural como fonte de investigação, ou como bem disse Gibbs (2009, p. 08), “visa a abordar o mundo

lá fora”, não em laboratórios e daí “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de maneiras diferentes como: a) “analisando experiências de indivíduos e grupos”; b) “examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo”; e “investigando documentos” ou “traços semelhantes de experiências ou interações”.

Toda abordagem qualitativa tem em comum o “fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (GIBBS, 2009, p. 08).

A partir de diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos, buscamos identificar com a pesquisa qualitativa, nos termos de Gibbs (2009) o seguinte: a) as experiências, interações e documentos em seu contexto particulares; b) os conceitos serão desenvolvidos e refinados no decorrer da pesquisa; c) a conjugação, adaptação e ajustes dos métodos existentes ou novos métodos e abordagens desenvolvidas; dentre outras posturas flexíveis e abertas ao fenômeno a ser estudado.

Do ponto de vista de procedimentos técnicos este estudo será desenvolvido a partir de um Estudo de Caso (YIN, 2001) envolvendo um olhar sobre a contribuição dos dez anos da UAB no estado de Sergipe.

Essa opção teve por base a definição de Yin (2001, p. 3), para quem um estudo de caso é uma “inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

Ao propor um olhar sobre a unidade de estudo: a UAB em Sergipe procuramos entender a percepção dos egressos acerca da contribuição da UAB na sua formação e na construção da sua cidadania, expressa pelos indicadores como melhoria da qualidade de vida, inserção no mercado de trabalho e da ampliação da percepção crítica dos egressos.

Assim, o levantamento das vivências dos egressos dos cursos realizados pela UAB, a partir da realização desses cursos, se reflete na sua capacidade de compreender a realidade e de atuar na sociedade em que vive, com indicativo de melhoria nas condições de vida e trabalho desses alunos. Para completar o cenário investigativo incluem-se na pesquisa os

dados oriundos da compreensão e engajamento dos coordenadores dos polos e dos tutores acerca dos primeiros graduados na família.

A fim de validar instrumentos e processos da pesquisa visando maior compreensão da realidade do fenômeno a ser estudado, e de forma a facilitar a análise de documentos, foi feita, a coleta de opiniões, via questionário *online*, com o coordenador do polo, alunos e tutores dos cursos ofertados pela UAB de um dos polos do estado de Sergipe (Universidade Federal de Sergipe). Para poder compor o mosaico de atores que concorrem para investigar a percepção dos egressos que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, foi necessário criar 3 (três) instrumentos de coleta de dados:

- Um questionário enviado aos alunos egressos do curso;
- Um questionário enviado aos tutores do polo;
- Um questionário enviado ao coordenador do polo.

Os questionários possuem perguntas fechadas (organizadas em escolha simples e escolha múltipla) e poucas questões abertas. Usamos como ferramenta a estrutura disponível no *Google Forms*, a qual nos permite facilidade de organização dos instrumentos de coleta, não identificam os sujeitos respondentes, visto que os e-mails e a origem do respondente permanecem inacessíveis ao pesquisador, o número de respondentes é facilmente monitorável para saber o quanto de respostas estão sendo obtidas (permitindo ações preventivas de reforço, via e-mail para obter maior frequência de respondentes, evidente aqui uma restrição porque podemos estar reforçando o convite para quem já respondeu) e a facilidade em receber os dados tabulados na forma de uma planilha digital. O relatório gerado pelo Google Forms no caso de questões fechadas já vem previamente tabulado e expresso no formato de gráfico de barras. Isto facilita muito ao pesquisador nas suas análises. A figura 2 apresenta um exemplo de questões colocadas para o gestor no formulário *online*.

Figura 2: Questionário criado no *Google Forms*

4. A questão envolvendo o primeiro da família a concluir (ou concluiu) algum dos seus cursos já foi objeto de preocupação para organizar as ações de gestão do polo? *

- a. Mais de 50% das ações procuram levar em conta este tipo de aluno
- b. Menos de 50% das ações procuram levar em conta este tipo de aluno
- c. Nenhuma das ações procuram levar em conta este tipo de aluno ←
- d. Nunca me preocupei com isto
- Outro:

5. Utilize este espaço para colocar suas contribuições que julga importantes no sentido de caracterizar a importância de ser o 1º da família a cursar uma graduação e concluí-la. *

100% concluído.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Fonte: Autora (2016)

Para poder tirar partido da estrutura digital do instrumento é muito importante que o pesquisador organize o planejamento das questões a serem disponibilizadas *online* identificando o tipo de resposta esperada no caso das questões fechadas. A escolha simples é identificada por um círculo nas opções e, as questões fechadas por um quadradinho (vide destaque na figura 2). Procuramos colocar poucas questões abertas, e ofertar uma lista de opções de resposta incluindo a alternativa “outras” no caso do respondente não se sentir representado na lista ofertada. A razão disto foi evitar a perda de foco em função do objetivo da investigação que busca saber o que mudou na vida do egresso nos aspectos pessoais, sócio comunitário, financeiros, profissionais e familiares.

Para garantir que não havia uma indução nas respostas e sim garantia de foco nas questões os instrumentos foram enviados, por e-mail, para três especialistas no assunto EaD para receber suas percepções acerca das questões e suas opções. O roteiro/instrumento de

coleta de dados foi submetido a validade de conteúdo, que é uma avaliação subjetiva, porém sistemática, sendo que o pesquisador, ou outra pessoa, examinam se os itens do instrumento envolvem de forma adequada o domínio do constructo medido (MALHOTRA, 2006).

Depois desta etapa foi realizada ainda uma rodada de análise, reunião presencial, com especialistas em validação de instrumentos desta natureza e ao final observadas as recomendações recebidas. Depois escolhemos um grupo de alunos (não participantes da amostra) para verificar se os instrumentos funcionavam como desejado. Todos os sujeitos que participaram da pesquisa obtiveram explicações sobre o estudo através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLEC), concordando com os procedimentos e objetivos da coleta de dados. Além disso, o anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa foi respeitado durante a aplicação do processo de validação. Este aspecto relacionado aos procedimentos éticos da pesquisa é fundamental para que se faça coleta de dados, quer seja a fase em que se encontra a pesquisa. Cada universidade possui suas diretrizes no que concerne a condução das pesquisas, no caso desta investigação o projeto de pesquisa, após sua defesa e aprovação, em comissão constituída por professores da universidade e avaliadores externos, foi enviado para a comissão científica da unidade para apreciação. Depois de devidamente avaliado e registrado no sistema interno de gerenciamento de pesquisa da universidade (SIPESQ) como “aprovado” então se partiu a campo. A figura 3 apresenta um recorte para exemplificar o texto relacionado ao planejamento do questionário enviado aos revisores.

Figura 3: Planejamento das questões do questionário *online*

7. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua vida peçoal: (*questão de escolha múltipla*)

- a. Demonstram mais confiança para realizar projetos de vida
- b. Sentem-se modelo e inspiração para os demais familiares
- c. Sentem-se modelo e inspiração para os demais amigos
- d. Tornaram-se mais solidários
- e. Não notei diferença
- f. Não sei identificar, não possuo estes dados.

8. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua vida profissional: (*questão de escolha múltipla*)

- a. Melhoria na sua renda pessoal
- b. Melhoria na renda familiar
- c. Não notei diferença
- d. Não sei identificar, não possuo estes dados.

9. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua formação educacional: (*questão de escolha múltipla*)

- a. Manifestaram desejo de fazer um curso de extensão na UAB
- b. Manifestaram desejo de fazer outra graduação na UAB

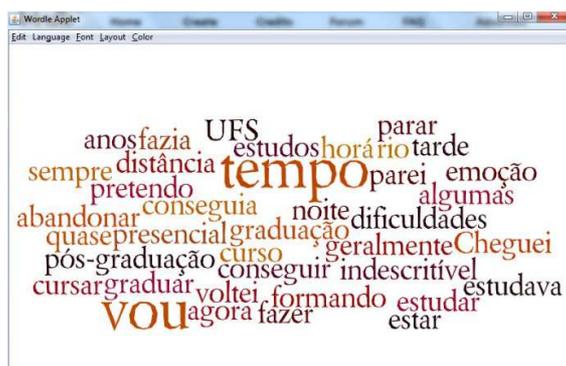
Fonte: Autora (2016)

Este é um procedimento padrão observado nas pesquisas do ARGOS: o cuidadoso trabalho de organização dos instrumentos de coleta de dados, o qual também é observado no caso de roteiros para entrevistas semiestruturadas. Esta sistemática implica em investimento de tempo e sua inclusão por ocasião do planejamento da pesquisa. Este processo provém da adaptação de procedimentos relacionados à pesquisa quantitativa onde buscamos a supervisão de um estatístico e outro colega experiente em trabalhos quali-quantitativos para assegurar que as questões possuam estrutura onde variáveis não sejam misturadas comprometendo a análise dos dados e sua interpretação. Um exemplo disto pode ser observado na figura 3 onde aparece a pergunta relacionada aos aspectos pessoal, profissional e formação. Buscou-se separar bem o foco e disponibilizar alternativas alinhadas aos achados indicados na literatura e devidamente adaptados ao nosso contexto nacional. Isto é importante para facilitar a análise. O balanceamento entre manter o foco e evitar a condução é obtido com a validação por especialistas.

Para análise das questões abertas o grupo adota a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Na ATD temos dois aspectos importantes a considerar: a descrição e a interpretação do que é escrito pelo respondente. A descrição implica na descrição detalhada para quem está lendo de forma minuciosa o processo da

análise dos dados. A unitarização dos textos a fim e identificar as categorias para análise é um processo exaustivo e trabalhoso. Novamente, no ARGOS, adotamos como ferramenta de auxílio a tal tarefa o software online Wordle (<http://www.wordle.net/>) que produz uma nuvem de palavras a partir da porção de texto enviada. A figura 4 apresenta um exemplo de nuvem de palavras produzida.

Figura 4: Nuvem de palavras criada



Fonte: Autora (2016)

A metodologia associada à ATD implica em estabelecer categorias para análise dos dados a fim de poder subsidiar as conclusões. Tínhamos agrupamentos *a priori* que, como de praxe, foram reescritas gerando quatro categorias: cidadania (sentimento de pertença e estado de direito), ampliação da educação familiar, aumento da renda familiar e ampliação da sua formação.

Com os dados levantados na fase piloto observamos que:

- Importância da participação do tutor na busca de informações relacionadas ao trabalho com o aluno. São os tutores que trabalham diretamente com o cotidiano dos alunos e possuem as informações que nos permitem traçar o cenário de articulações estabelecidas entre a proposta pedagógica do curso, atividades e construções individuais e coletivas. Assim sendo, quem deseja fazer investigações envolvendo oferta de EaD precisa considerar isto na coleta dos dados. No piloto os tutores mostram possuir as informações relacionadas aos alunos e não o coordenador do polo. O gestor atua na parte gerenciar e organizacional. Sendo que

no caso da UAB existem processos em nível federal que determinam as diretrizes de atuação deixando pouca margem a mudanças nos processos gerenciais;

- O instrumento permite a identificação dos elementos associados às categorias e se comportaram da forma como desejávamos. Os instrumentos permitem ao aluno expressar suas experiências, vivências e mudanças ocorridas na sua condição pessoal, profissional e sociocultural. A UAB em Sergipe permitiu a realização do sonho de voltar a estudar e de prosseguir com os estudos a pessoas que hoje se sentem aptas a participar da vida social e profissional, possibilitou que pessoas compatibilizassem suas rotinas de trabalho, com todas as atividades pedagógicas, a partir da determinação e organização do tempo;
- As ferramentas selecionadas para operacionalização da pesquisa se mostram eficazes (*Google Forms* e seus relatórios), *Wordle* como elemento de organização e validação das categorias *a priori*;
- ATD e suas etapas puderam ser devidamente compreendidas permitindo que resultados emergentes nos incentivam a acreditar que na ampliação da investigação haverá repetição dos dados do ENADE apontando para massiva inclusão de primeiros graduados da família no ensino superior modalidade EaD;
- Os trabalhos correlatos e os relatórios gerados nos cursos ofertados na UAB-Sergipe apontavam similaridades nas oportunidades relacionadas ao acesso à educação superior.
- Prosseguindo na pesquisa, procuramos e obtivemos a ampliação da aplicação dos instrumentos de para todos os polos da UAB em Sergipe. Fazendo com que o estudo seja mais abrangente no que tange a generalização dos resultados, que se aliam ao já identificado na literatura no que concerne a melhora da autoestima, melhora na renda familiar, sentir-se modelo para amigos e familiares, aumento na responsabilidade como agente inspirador de mudanças nos seu contexto familiar e grupo social, aumento das possibilidades de trabalho, desejo de continuar estudando. Embora o sonho da pós-graduação ainda seja longínquo para maioria. Quando alguém faz um curso universitário e é o primeiro na família ele é um vetor

de cultura no contexto familiar. A família se mobiliza para que ele possa ter condições. Relatos mostram que as famílias acompanham de perto os estudos e se beneficiam disto indiretamente;

- Na modalidade EaD se amplia o conjunto de suporte necessário para que ao aluno não se evada e persista nos seus estudos. Uma vez que a modalidade de *e-learning* pressupõem pré-requisitos de infraestrutura e de fluência digital. Questões aqui não abordadas. Ou seja, focamos nos egressos, ou seja, aqueles que tiveram sucesso e o que isto trouxe de mudanças na sua vida, desconsideramos tratar questões nos instrumentos relacionadas a projeto pedagógico, avaliação da qualidade dos cursos realizados, condições no polo, em casa e outros. Ao perguntar para o tutor (e replicamos as perguntas aos alunos) se estes receberam ajuda material, emocional ou pedagógico buscamos identificar os fatores que nos permitissem identificar nestes alunos algo diferente com relação aqueles que não eram os primeiros na família. Se eles se descavam pelo comprometimento, perseverança e luta em superar suas deficiências conjecturais, cognitivas e emocionais. Ao buscarmos verificar se obtiveram ajuda material de professores, tutores ou colegas nos polos o sentido destas perguntas e mostra o envolvimento da comunidade do polo na formação dos sujeitos. Muitos alunos se hospedam na casa do tutor, do professor para poder participar de atividades no polo. Recebem alimentação e abrigo como forma de incentivo.

A partir destes resultados observamos que apenas os questionários nos fornecem uma percepção parcial da riqueza do efeito na construção da cidadania destas pessoas. A realidade encontrada no estado de Sergipe é muito aquém dos índices encontrados nas regiões desenvolvidas do país. A falta de escolarização superior impacta negativamente o processo de desenvolvimento social e nível de empregabilidade da região, tendo como decorrências impactos negativos no estabelecimento da cidadania na sociedade sergipana. A educação superior, ofertada na modalidade EaD é entendida no contexto desta investigação como um agente potencial de mudança social ampliando a questão de formação, principalmente a partir do olhar voltado à repercussão e à quebra de padrões com o primeiro da família a conseguir uma graduação de nível superior no nordeste brasileiro.

Assim, buscamos o levantamento das vivências dos egressos dos cursos realizados pela UAB e se, a partir da realização desses cursos passaram a se sentir mais críticos, participantes das políticas sociais, reflexivos e capazes de compreender a realidade e de atuar na sociedade em que vive, com alguma melhoria nas condições de vida e trabalho desses, enfim, se após a realização de um curso pela UAB passaram a se sentir como sujeitos de direito.

Também procuramos perceber a compreensão e engajamento do pioneiro ou metor da UAB em Sergipe, atual Coordenador Geral buscamos, com a realização de entrevistas não estruturadas, compreender a visão desse sujeito acerca da implantação desse programa social e ainda as complexidades que envolveram essa ação, assim como sobre a ciência do papel inclusivo da UAB.

Já dos Coordenadores de Polos objetivamos apontar se esses eram cômicos da relevância da conclusão de um curso de graduação pela UAB na vida pessoal, social e profissional dos egressos que compõem a primeira geração de egressos em uma formação superior.

A tese se caracteriza pela análise bibliográfica, documental, exploratória e explicativa ou descritiva, de caráter qualitativo, nos moldes dos paradigmas teóricos complexo, crítico e dialético, com fim de contribuir para a construção de uma memória da EaD no Brasil, em especial da instituição da UAB no Estado de Sergipe.

A identificação das fontes, localização e obtenção do material levantado, ou seja, para coleta das fontes primárias e secundárias significativas (bibliográficas e documentais), consistiu no levantamento da documentação indireta pertinente (leis, teses, dissertações, livros, artigos de revista, relatórios de pesquisa etc.), em catálogos, fichários de bibliotecas públicas e privadas, *internet*, órgãos e instituições voltados ao estudo, Anped, CAPES etc. A escolha dessas fontes ocorreu, a princípio, aleatoriamente, por título e autor, e em seguida, a partir de consulta a bibliografia referenciada nos livros e revistas consultados, assim como por indicações de pesquisadores das áreas.

Nos apêndices B, C e D, apresentamos as versões dos instrumentos de coleta de dados e roteiro de entrevistas enviados aos egressos e aplicados com os gestores e tutores presenciais da UAB em Sergipe.

7.1 Procedimentos éticos

O projeto foi encaminhado à Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja anuência, por escrito (ANEXO 1), através da participação da pesquisa que foi acompanhada por duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, depois de notificados da finalidade da pesquisa, assegurando aos sujeitos o livre consentimento e a liberdade para desistência do estudo em qualquer momento, que eles desejarem, bem como garantido o sigilo em relação à sua identidade e às informações narradas. Por fim, todos os documentos, protocolos de entrevista, arquivos de áudio ficaram sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora e serão destruídos ao término de cinco anos.

8 HERMENÊUTICA E INTERPRETAÇÃO DIALÓGICA DOS DADOS

Fênix, ave mitológica que sempre ressurgue das cinzas, independentemente de sua idade, linguagens-discursos que constantemente se renovam, e para se renovarem requerem sua própria destruição, num sentido dialético de superação, de substituição das antigas teses por novas, mas sempre “mantendo as cinzas”, ou seja, recriando-se a partir do anteriormente existente. Isso ocorre também com os conhecimentos dos sujeitos que para ressurgirem exigem envolver-se em movimentos desconstrutivos-reconstrutivos capazes de propiciarem constantemente a emergência do novo. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 214-215)

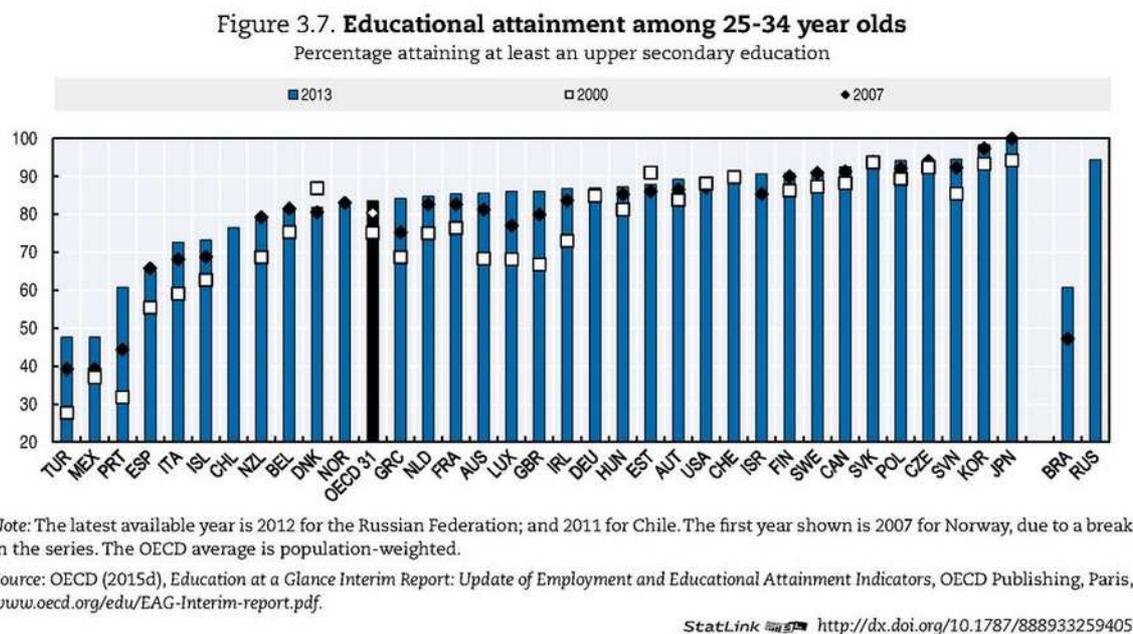
Segundo dados da OECD (2015)⁵⁴, no relatório que compreende o bem-estar das pessoas de forma multidimensional, o Brasil que, no ano 2000 não pontuava, a partir de 2007 começa a despontar no *ranking* internacional no tocante ao percentual da população de jovens entre 25-34 anos economicamente ativa e com nível superior, com um incremento considerável em 2013, Figura 5.

A OECD (2015), no livro “¿Cómo va la vida? 2015 - Medición del bienestar”, entende que, em geral “una mejor comprensión del bienestar de las personas es esencial para la elaboración de mejores políticas para una vida mejor. El bienestar es multidimensional y cubre distintos aspectos de la vida que van del compromiso cívico a la vivienda, del ingreso familiar al balance vida trabajo, y de las competencias y habilidades a la salud. La evaluación exhaustiva del mejoramiento de la vida requiere una amplia gama de medidas, centradas en el ser humano, y capaces de reflejar las diversas experiencias de las personas. Contribuir en lo antes mencionado es el objetivo principal de este reporte.

La evidencia más reciente sobre el bienestar en 11 dimensiones de la vida sugiere que los países de la OCDE siguen patrones diversos con respecto a sus puntos fuertes y débiles en términos del bienestar. Como es previsible, los países que se encuentran en el primer tercio de la OCDE en términos de producto interno bruto (PIB) per cápita tienden a tener buenos resultados de bienestar en general, particularmente en los indicadores de bienestar material, como ingresos de los hogares y remuneraciones. No obstante, independientemente de su nivel de PIB per cápita, los países de la OCDE pueden tener puntos considerablemente débiles en áreas como seguridad en el empleo, calidad del aire, asequibilidad de la vivienda y balance vida-trabajo. Si bien durante mucho tiempo hemos sabido que en la vida hay más aspectos a tomar en cuenta que el PIB, en este informe se muestra en dónde hay margen incluso para que los países más ricos de la OCDE mejoren el bienestar de sus ciudadanos.

In: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/d58b2502-es.pdf?expires=1465314053&id=id&accname=guest&checksum=87F5390EE757E836693903ED1AE8F95F>
Acesso em: 30 de maio de 2016.

Figura 5 – Ranking da população jovem, entre 25 e 35 anos com educação superior nos países da OCDE e do G20



Fonte: OECD (2015, p. 121)

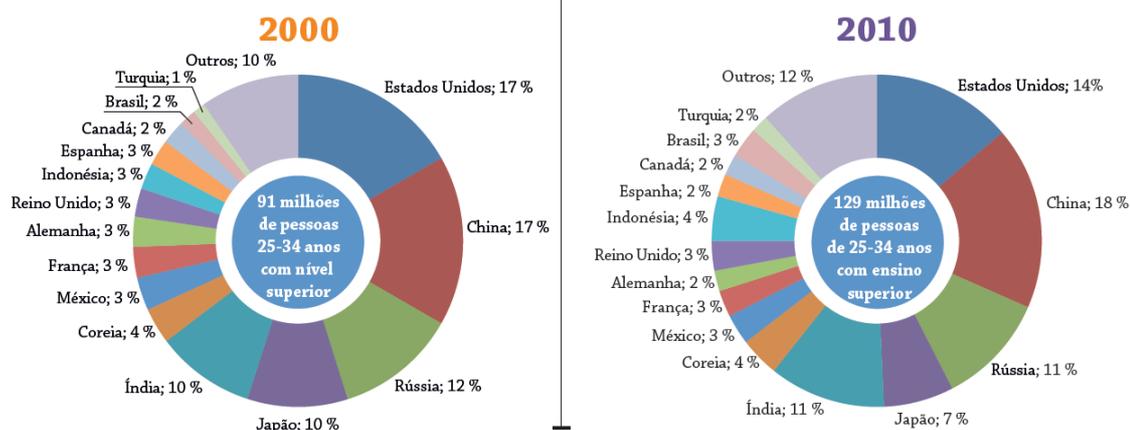
A aferição do bem-estar pela OECD (2015) compreende uma múltipla variedade de dimensões, dentre as quais e que entendemos destacar a cidadania, a vida familiar e profissional, assim como a inclusão sócio-econômica, dentre outros fatores que se apresentam elevados nos países que se mostram no topo, em termos de produto interno bruto, dos países integrantes da OECD (2015).

Consequentemente, entendemos com base no Relatório que analisa o índice de bem-estar da OECD (2015) que tendem a refletir baixos resultados em bem-estar geral, os países que não oferecem uma formação educacional continuada e superior e a decorrente liberdade do exercício de uma profissão regulamentada, com segurança no trabalho, dentre outros aspectos complexos e correlatos.

Em 2000, o Brasil possuía 2% dessa população com qualificação superior e em 2010 apresentava o índice de 3%, ainda longe de se aproximar dos países que investem na formação superior de seus cidadãos como a China (18%), Estados Unidos (14%) e Índia (11%) (Figura 3).

Figura 6 - Percentual de indivíduos entre 25 e 34 anos com educação superior nos países da OCDE e do G20

Percentual de indivíduos entre 25 e 34 anos com ensino superior nos países da OCDE e do G20(2000)



Nota: As Figuras nesses gráficos são estimadas com base nos dados disponíveis.
Fonte: Base de Dados da OCDE, UNESCO e "websites" nacionais de estatísticas da Argentina, China, Índia, Indonésia, Arábia Saudita e África do Sul.

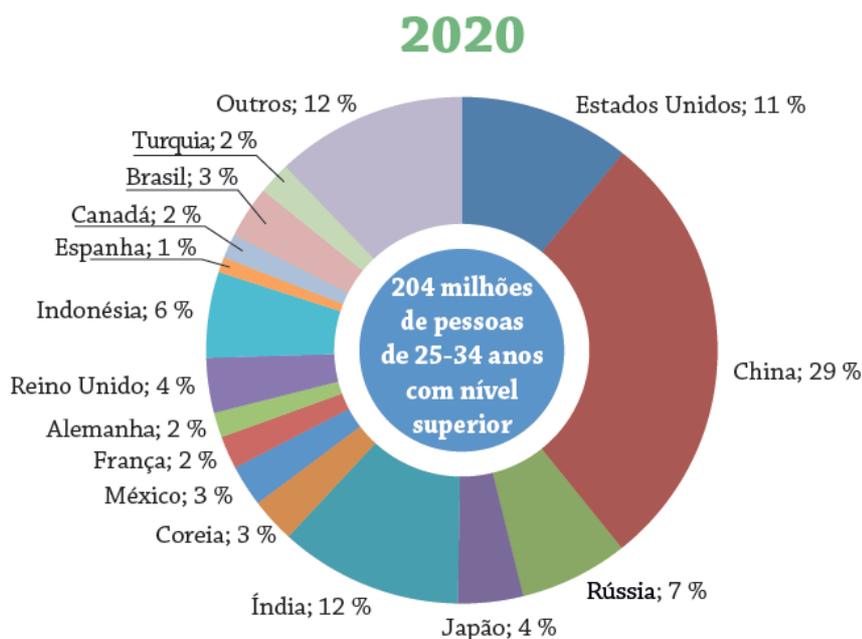
Fonte: OECD (2012)

Em 2012, estudo da OECD (2012)⁵⁵ já se assinalava a tendência de crescimento do número de pessoas com nível superior no Brasil até final da presente década (2020), Figura 7.

⁵⁵ Se essa projeção da OECD (elaborada com base no estudo *Education at a Glance 2011: Education Indicators OECD Science, Technology and Industry (STI) Scoreboard 2011*) for confirmada, a China e Índia terão 40% de jovens com ensino superior, enquanto os Estados Unidos e a União Europeia terão em torno de um quarto.

Figura 7 – Estimativa para 2020 de indivíduos entre 25 e 34 anos com educação superior nos países da OCDE e do G20 (em percentual)

Percentual de indivíduos entre 25-34 anos com ensino superior nos países da OCDE e do G20 (2020)



Nota: as projeções apresentadas nesse gráfico não levam em consideração as medidas políticas adotadas em alguns países para aumentar o acesso ao ensino superior.
Fonte: Base de Dados da OCDE, UNESCO e “websites” nacionais de estatísticas da Argentina, China, Índia, Indonésia, Arábia Saudita e África do Sul.

Fonte: OECD (2012)

Assim, segundo a OECD (2012), a economia do conhecimento sinaliza no sentido de que o mercado continuará a incorporar nos seus quadros a crescente oferta de pessoas com alto nível de escolaridade.

Verifica-se que, mesmo com um acentuado processo de democratização, o Brasil ainda está longe de se aproximar dos países que sabem da importância do ensino superior pela sua população jovem como um fator primordial ao desenvolvimento, devendo, para suprir essa carência, investir na educação superior, em especial na EaD com ampliação do número de matrículas, sem olvidar da questão da qualidade.

Sobre o crescimento do ensino superior no Brasil, Figueiredo (2015) chama a atenção para o fato de que, nos últimos 13 (treze) anos, o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas cresceu 129%, sendo que no último levantamento feito em 2013, o aumento chegou a 3,8%. Na Educação a distância (EaD), de 2009 a 2013, o crescimento ficou em 37,5%, sendo o crescimento de 50% na rede privada e uma queda de 10,5% na rede pública. Em 2013, enquanto o crescimento do EaD na rede privada alcançou 7,2%, na rede pública a queda chegou a 14,9%. E, com relação aos cursos tecnológicos de nível superior, de 2009 a 2013, as matrículas tiveram um aumento de 26,4%, sendo que, em 2013, o crescimento ficou em 2,2% (1,2% na rede privada e 6,2% na pública).

Nesse sentido, a região Nordeste em 2013 dispunha de 1,3 milhão de matrículas em cursos superiores, ficando em segundo lugar, após o Sudeste (Figura 8).

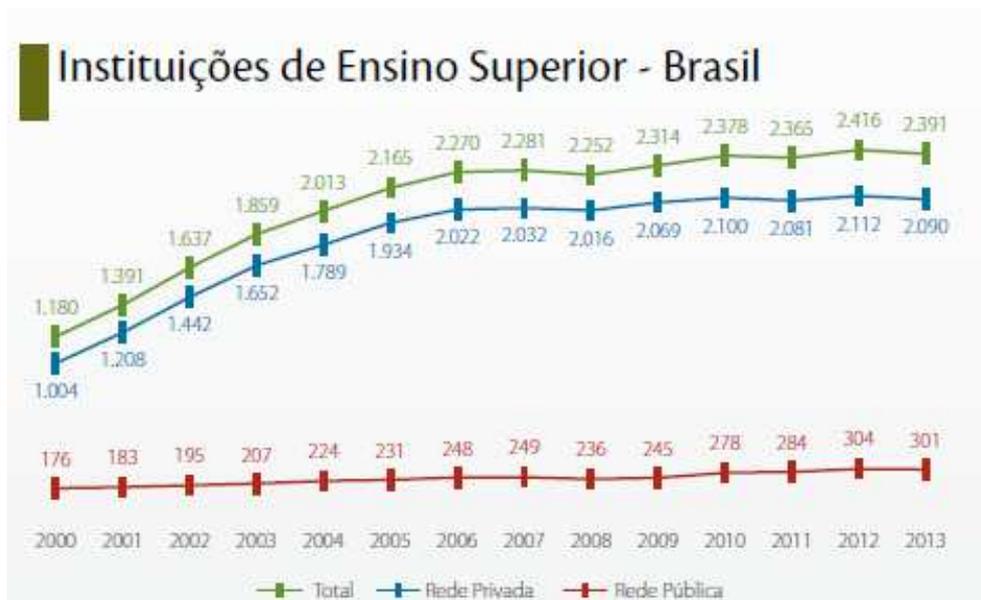
Figura 8 – Número de matrículas em IES por região no Brasil



Fonte: SEMESP (2015)

O número de IES no Brasil verificou um vertiginoso crescimento a partir do ano de 2000 até os dados apresentados pelo Inep em 2013 e representados na Figura 6, elaborada pelo SEMESP (2015), saltando do total 1.180 em 2000 (sendo 176 públicas e 1.004 privadas) para 2.391 em 2013 (sendo 301 públicas e 2.090 privadas).

Figura 9 – Número de IES no Brasil (2000-2013)



Fonte: SEMESP (2015)

O estudo do SEMESP (2015) revela também que, entre 2010 e junho de 2015, 2,1 milhões de contratos foram firmados pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Programa esse que, a partir de dezembro de 2014, com a edição das Portarias Normativas n°s 21, 22 e 23 do MEC, passou a sofrer restrições com as seguintes alterações:

- a) elevação da taxa de 3,4% para 6,5% ao ano,
- b) a concessão de 5% de desconto nos cursos contratados pelo programa, a substituição do critério de renda familiar bruta pelo de renda familiar *per capita*,
- c) a adoção de uma alíquota progressiva de comprometimento de renda por faixa salarial,

d) o favorecimento da formação de profissionais nas áreas de engenharia, saúde e educação, representaram medidas restritivas que limitaram a capacidade de expansão e de sustentabilidade do programa no atual cenário macroeconômico.

A consequência é evidente: uma queda superior a 50% no número de novos contratos ainda em 2015, deixando mais distante o objetivo de atender às metas previstas do Programa Nacional da Educação até 2024, assim como a ampliação do número de cidadãos com nível de escolaridade superior no Brasil.

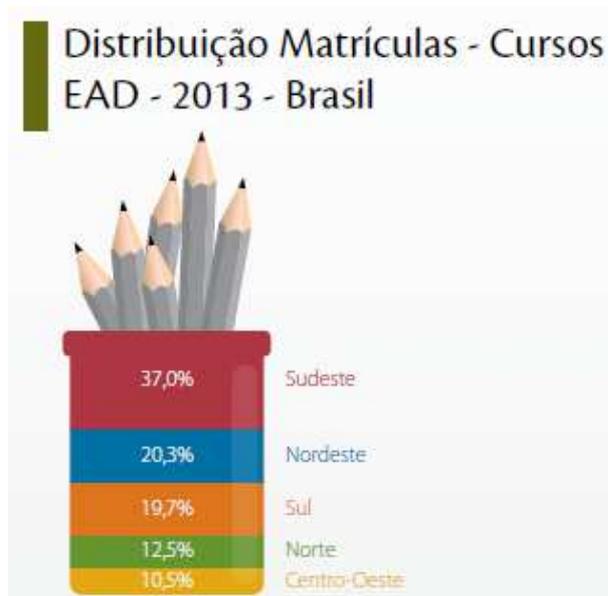
A distribuição das matrículas em cursos superiores presenciais no nordeste do Brasil é de apenas 20,9%, índice muito aquém da média dos países da OCDE (Figura 10), mas o percentual de matrículas em cursos superiores a distância nessa Região já desponta em 20,3% (Figura 11), quase igual ao número de inscritos em cursos presenciais, fenômeno que comprova o investimento maciço nessa nova modalidade de ensino pela rede privada de ensino superior (Figura 12), segundo dados do SEMESP (2013).

Figura 10 – Distribuição de Matrículas em cursos superiores presenciais por região no Brasil em 2013



Fonte: SEMESP (2015)

Figura 11 – Distribuição de Matrículas cursos superiores EaD por região no Brasil em 2013



Fonte: SEMESP (2015)

Figura 12 – Número de Matrículas cursos superiores EaD de 2009 a 2013



Fonte: SEMESP (2015)

Assim, considerando-se a necessidade de se investir na formação superior, condição para que o País desenvolva as suas potencialidades, vimos que o investimento tardio na educação superior no Brasil apresenta repercussões nos cenários mundial, nacional e regional, questão que demandou estudos para a comprovação da contrinuição e do potencial da EaD e ainda da UAB na formação de pessoas qualificadas ao enfrentamento da atual sociedade do conhecimento e da informação.

Portanto, o estado de Sergipe foi o *locus* da pesquisa, sendo objeto da apresentação a seguir.

8.1 Sergipe

O Estado de Sergipe é uma das 27 (vinte e sete) unidades da República Federativa do Brasil, encontra-se situado na Região Nordeste e tem os seguintes limites: ao leste, o oceano Atlântico; ao oeste e ao sul, o estado da Bahia, separado pelo Rio São Francisco e pelo Rio Real, respectivamente; e ao norte, separa-se do Estado de Alagoas pelo Rio São Francisco (Figura 13).

Com uma área total de 21.918,493 km², Sergipe é o menor dos Estados membros da República Federativa do Brasil, possuindo 75 (setenta e cinco) municípios. E sua população, pelo censo de 2010 é de 2.068.017 habitantes, estado estimado, em 2015, segundo o próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2.242.937 habitantes, com 94,36 hab./km² de densidade demográfica (IBGE, 2015)

Figura 13 – Mapa do Brasil – Destaque Sergipe



Fonte: www.cprm.gov.br

Dentre os 26 estados da Federação, o Estado de Sergipe aparece em 22º lugar no número de matrículas em cursos presenciais apresentado pelo Inep em 2013, apenas à frente do Tocantins, Rondônia, Amapá, Acre e Roraima (Figura 11).

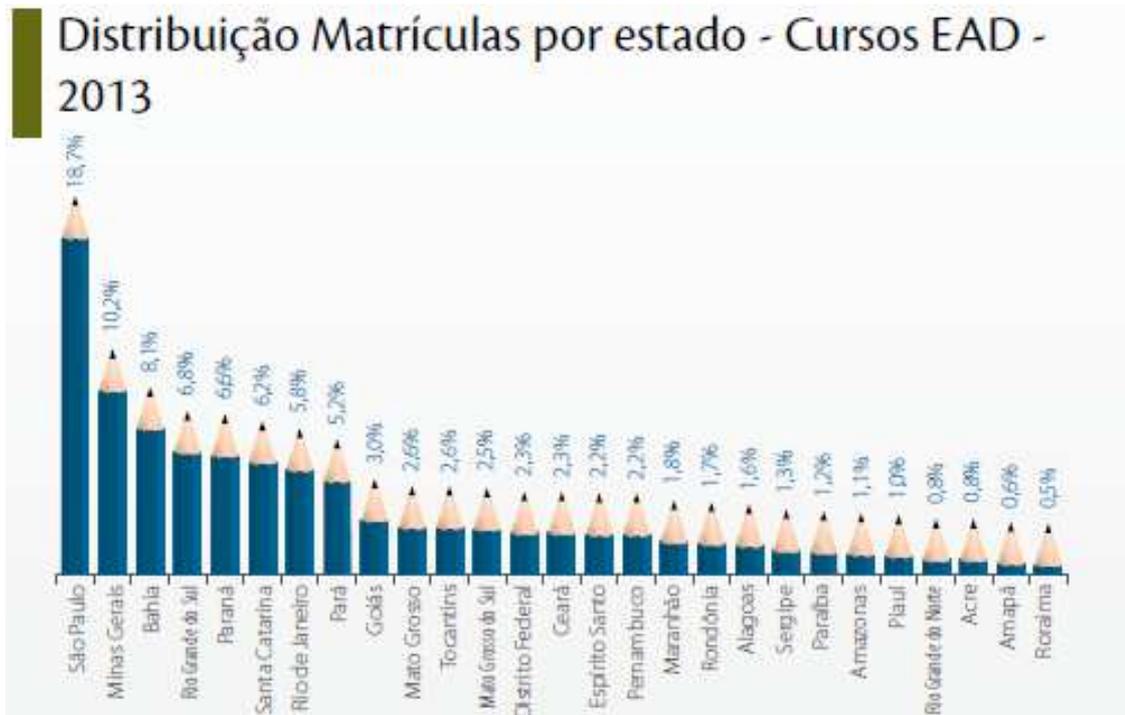
FIGURA 14 – Distribuição de Matrículas presenciais por Estados no Brasil em 2013



Fonte: SEMESP (2015)

Já quanto ao número de matrículas em IES a distância apresentada pelo Inep em 2013, o Estado de Sergipe aparece em 20º lugar. Nas matrículas em IES a distância, apenas à frente da Paraíba, Amazonas, Piauí, Rio Grande do Norte, Acre, Amapá e Roraima (Figura 15).

Figura 15 – Distribuição de Matrículas EaD por Estados no Brasil em 2013

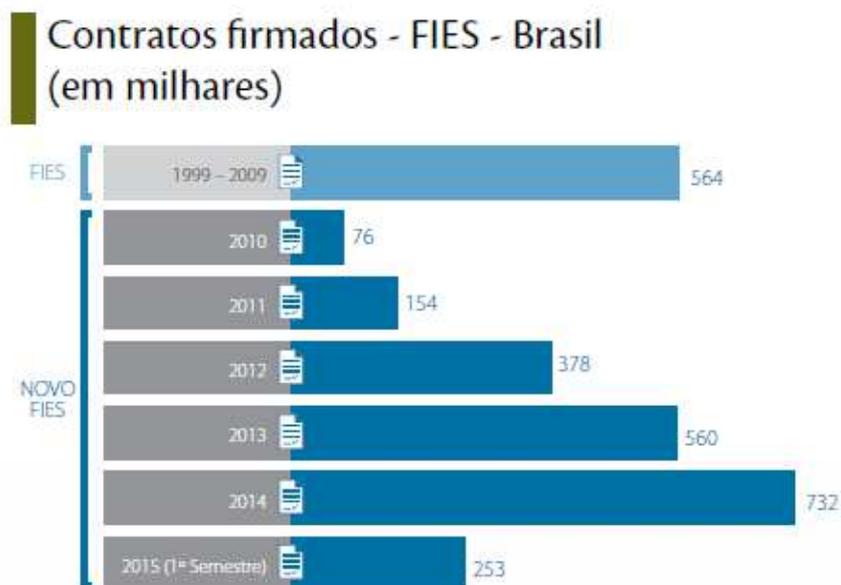


Fonte: SEMESP (2015)

Um dos dados relevantes quanto à ascendência das vagas e matrículas na educação superior no País é o programa de financiamento público do FIES, indicador este que, segundo dados do SEMESP (2015), entre os anos de 1999 a 2009, 564 mil financiamentos foram realizados, número que sofreu grande redução em 2010, com as do novo disciplinamento, mostrando-se em ascendência até o ano de 2014, quando então passou por nova reformulação (Figura 16).

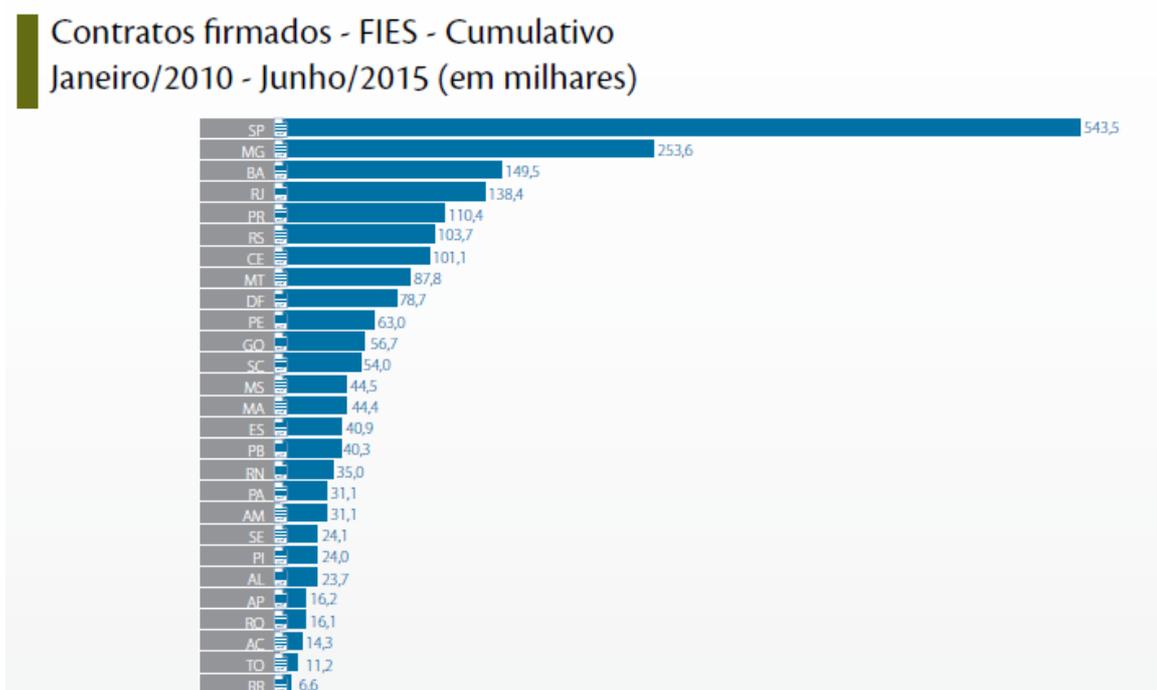
Os contratos firmados pelas IES em Sergipe em 2013 totalizaram na ordem de 24,1 mil concessões, colocando Sergipe no 20º nacional (Figura 17).

Figura 16 - Contratos firmados pelo FIES (janeiro/2010 - junho/2015) - milhares



Fonte: SEMESP (2015)

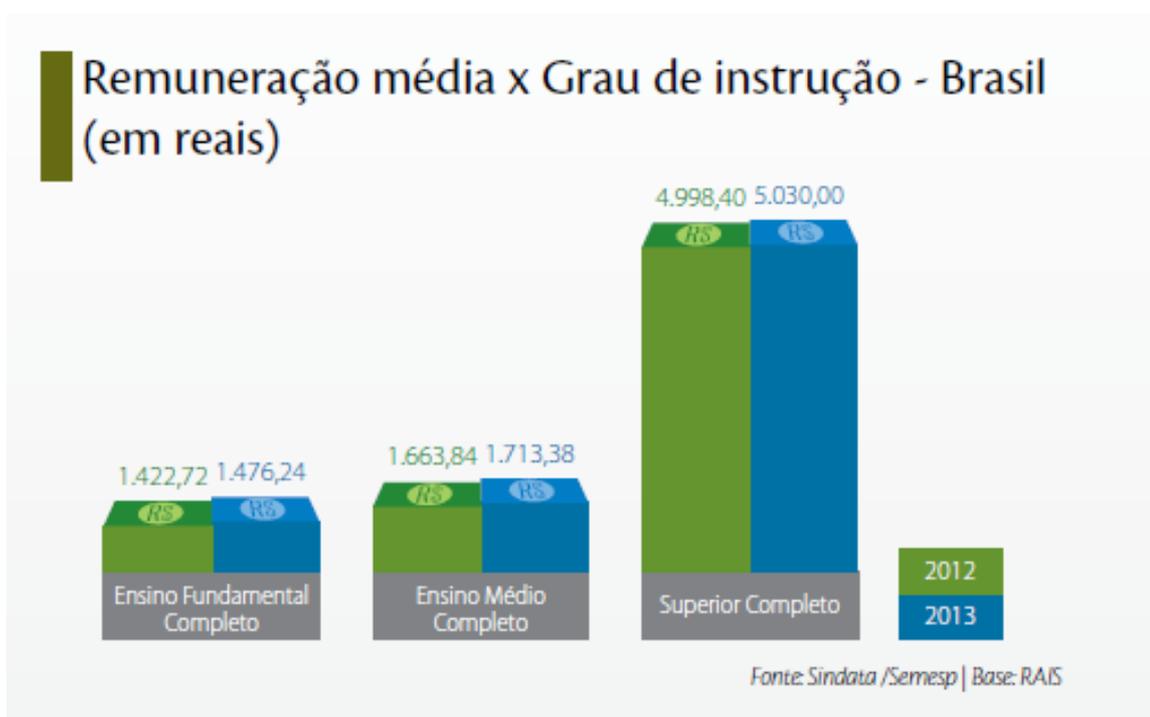
Figura 17 - Contratos firmados pelo FIES (janeiro/2010 - junho/2015) – milhares



Fonte: SEMESP (2015)

Também é interessante destacar o dado apresentado pelo SEMESP (2015) quanto à remuneração média no Brasil, em razão do grau de instrução do indivíduo, oportunidade em que, nos anos de 2012 e 2013, quem possuía apenas o ensino fundamental completo ganhava em 2012 cerca de R\$ 1.422,72 (2012) e R\$ 1.476,24 (2013); já com o ensino médio completo, em 2012, R\$ 1.663,84, e em 2013, R\$ 1.713,38; ao passo que, com o ensino superior completo, salta-se para mais que o dobro, a saber: R\$ 4.998,40 em 2012, e R\$ 5.030,00 em 2013 (Figura 18).

Figura 18 - Remuneração média x Grau de Instrução no Brasil (2012-2013) – em Reais



Fonte: SEMESP (2015)

Essa realidade remuneratória conduz a sociedade brasileira e corrobora com o cenário de estratificação da sociedade em segmentos regionais, de classes sociais, em que para se sair de uma camada e galgar novos espaços, questão que não se mostrou diferente em Sergipe, o que demandou o estudo para a defesa da educação superior, da EaD, da UAB e ainda o papel do novo graduado da família no entorno em que vive.

Dos 75 (setenta e cinco) municípios sergipanos, Aracaju é o maior e a capital do Estado, sede da Região Metropolitana de Aracaju, que inclui ainda os municípios de Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão, este, a primeira capital de Sergipe.

Outras cidades importantes são Itabaiana, Lagarto e Estância, todas com mais de 50 mil habitantes. Ao todo, o estado se divide nas mesorregiões do Leste, Agreste e Sertão sergipanos.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou, em novembro de 2014, os números do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. O estudo, realizado em parceria com o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (Pnud) e pela Fundação João Pinheiro, aponta que o crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Sergipe foi de 0,665 (médio), quando em 1991 esse índice era de 0,408, considerado baixo (Ipea, 2014).

A evolução do IDHM do Estado de Sergipe entre 1991 a 2010 passou de 0,408 para 0,665, enquanto o Índice do Brasil passou de 0,493 para 0,727, dado que implica em uma taxa de crescimento de 62,99% para o Estado de Sergipe e 47% para o Brasil, assim como uma redução do hiato de desenvolvimento humano no percentual de 56,59% para Sergipe e 53,85% para o Brasil (Ipea, 2014).

No ranking do IDHM do Nordeste, Sergipe ocupa a 4º melhor posição da região, ficando atrás apenas do Estado de Pernambuco (0,673), Ceará (0,682) e Rio Grande do Norte (0,684) (Ipea, 2014).

Segundo o IBGE (2015), o rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente no Estado de Sergipe em 2015 era de R\$ 782,00 Reais, abaixo do salário mínimo vigente a partir de 1º de janeiro de 2015 que era de R\$ 788,00 Reais.

No Estado, a atividade agrícola é um fator preponderante, com destaque para o cultivo da cana-de-açúcar, da laranja e do coco. O extrativismo mineral é outra atividade do setor primário, com destaque para o petróleo, o gás natural, o calcário e o potássio.

Politicamente, Sergipe adquire sua emancipação da Bahia em 8 de julho de 1820. A então capitania de Sergipe del-Rei viria a ser elevada à categoria de província quatro anos depois, e, finalmente, a estado após a proclamação da República em 1889.

No tocante à educação superior, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, dos percentuais do total de pessoas que frequentam um curso superior de graduação (particular e pública), tomando-se a Grande Região, o Estado de Sergipe fica com o menor índice de apenas 5% (cinco por cento), atrás dos demais estados da região Nordeste, a saber: Alagoas (6%), Piauí (7%), Rio Grande do Norte e Paraíba (8%), Maranhão (10%), Ceará e Pernambuco (16%) e a Bahia (24%) (IBGE, 2010).

Considerando que o presente estudo visa focar a educação a distância, a partir do advento da Internet, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010, dos domicílios que declararam possuir microcomputador com acesso à internet, segundo a Grande Região, o Estado de Sergipe, ao lado do Piauí, apresentaram o menor índice - 4% dos demais estados do Nordeste, apresentando Alagoas (5%), Maranhão (6%), Rio Grande do Norte e Paraíba (7%), Ceará (14%), Pernambuco (20%) e a Bahia (32%) (IBGE, 2010).

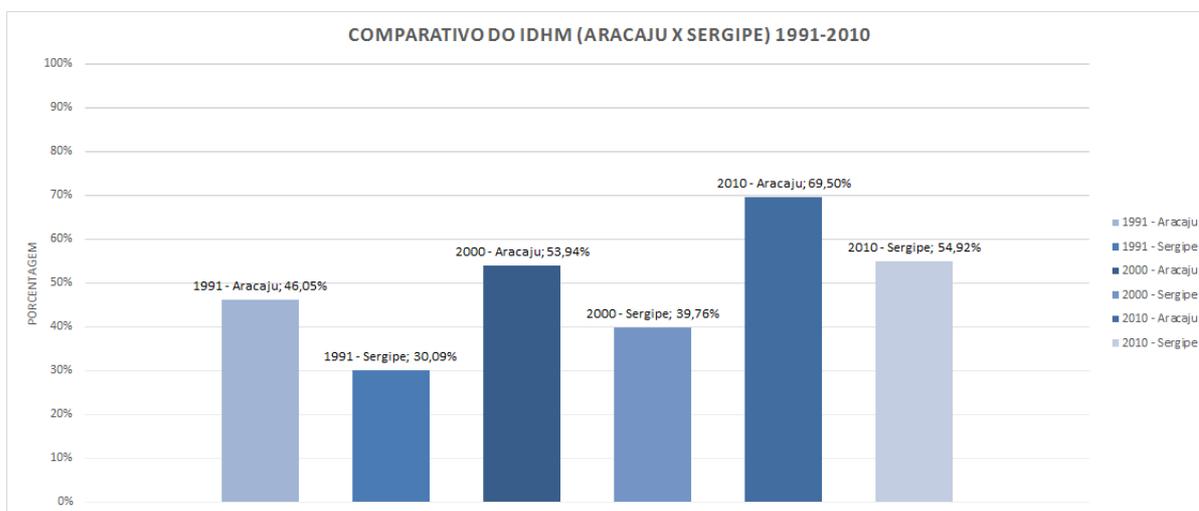
Conforme o PNAD (2013), quanto ao acesso à Internet, no Estado de Sergipe 37,8% dos domicílios particulares permanentes utilizam a Internet, sendo que 19,3% desses domicílios utilizam a Internet somente por microcomputador e 28,9% utilizam a Internet por telefone celular ou *tablet*.

Mas, apesar desses dados nada animadores, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) e no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, indicou Aracaju como a Capital do Nordeste com o maior IDHM, qual seja 0,770, situando esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), ao considerar que a dimensão que mais contribui para o IDHM do município é longevidade, com índice de 0,823, seguida de renda, com índice de 0,784, e de educação, com índice de 0,708 (PNUD, 2013).

Um dos indicadores que compõem o IDHM no campo da Educação é o nível de escolaridade da população adulta, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo. É fato que esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas, de menor escolaridade.

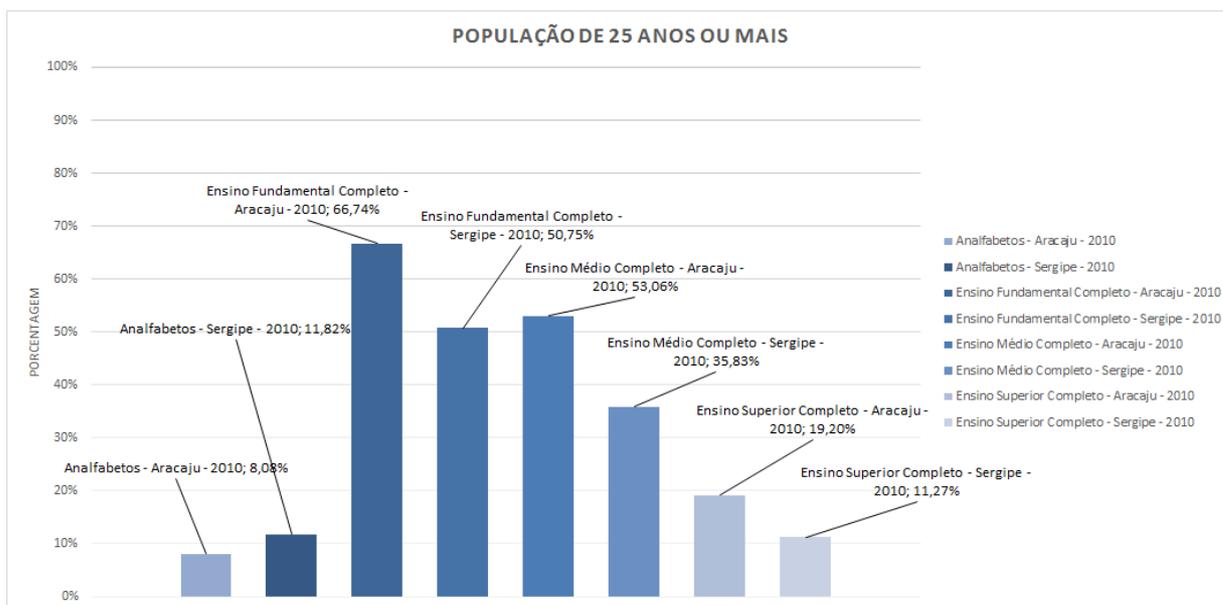
Entre 2000 e 2010, o IDHM Educação passou de 53,94% para 69,50%, no município de Aracaju e de 39,76% para 54,92%, em Sergipe. Em 1991, os percentuais eram de 46,05%, no município, e 30,09%, na Unidade da Federação (UF). Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 8,08% eram analfabetos, 66,74% tinham o ensino fundamental completo, 53,06% possuíam o ensino médio completo e 19,20%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%.

Gráfico 1 – Comparativo IDHM de Aracaju e Sergipe (Censos 1991-2000-2010)



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 2 - Nível de escolaridade da população de Aracaju e Sergipe (Censo 2010)



Fonte: Autora (2016)

Contudo, mesmo se mostrando em escala ascendente e ainda com percentuais superiores de IDH e IDHM, comparados aos índices nacionais, Sergipe ainda pode melhorar e muito com investimento e aposta no ensino superior. De primeiro, por ser um Estado de pequenas dimensões, vistas às dimensões de outros estados da Federação, o que facilita questões de operacionalização das políticas públicas e, nesse sentido, tem tudo para se mostrar um piloto e referência para programas como a UAB a seguir apresentada.

8.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM SERGIPE

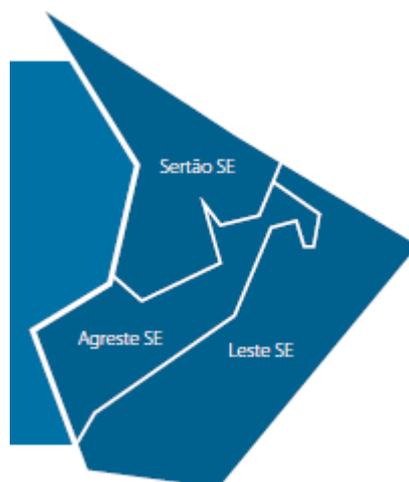
Em Sergipe, a UAB mantém atualmente 13 (treze) polos situados nos municípios de Arauá, Brejo Grande, Carira, Estância, Japarutuba, Lagarto, Laranjeiras, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, São Cristóvão e São Domingos.

A escolha e implantação desses polos, conforme entrevista não estruturada realizada com o Coordenador Geral da UAB em Sergipe que, como já se disse, participou ativamente do processo de concepção e estabelecimento do programa da UAB em Sergipe, ocorreu a partir do acolhimento e engajamento dos gestores estadual e dos aludidos municípios, cada um cumprindo com a sua contrapartida, tendo-se em vista o vislumbramento das potencialidades democráticas advindas pela UAB.

Assim, cabe conhecer melhor cada um dos municípios que apostaram nessa ideia e ainda, fazer uma comparação com o IDHM de cada município que encampou a UAB, atual e àqueles publicados pelos censos IBGE no início das décadas de 1990, 2000 e 2010, com o intuito de corroborar as considerações finais elencadas ao final da presente tese.

A título de ilustração, para fins de facilitar a apresentação da situação dos polos, na figura 19, temos que o Estado de Sergipe se divide em três mesorregiões: Agreste, Leste e Sertão.

Figura 19 – Mapa das Mesorregiões de Sergipe



Mesorregião	Municípios	Matrículas*	IES**
Agreste Sergipano	18	6.140	5
Leste Sergipano	42	59.431	14
Sertão Sergipano	15	59	1

* Matrículas em cursos presenciais (2013)
 ** IES que oferecem cursos presenciais (2013)

Fonte: SEMESP (2016)

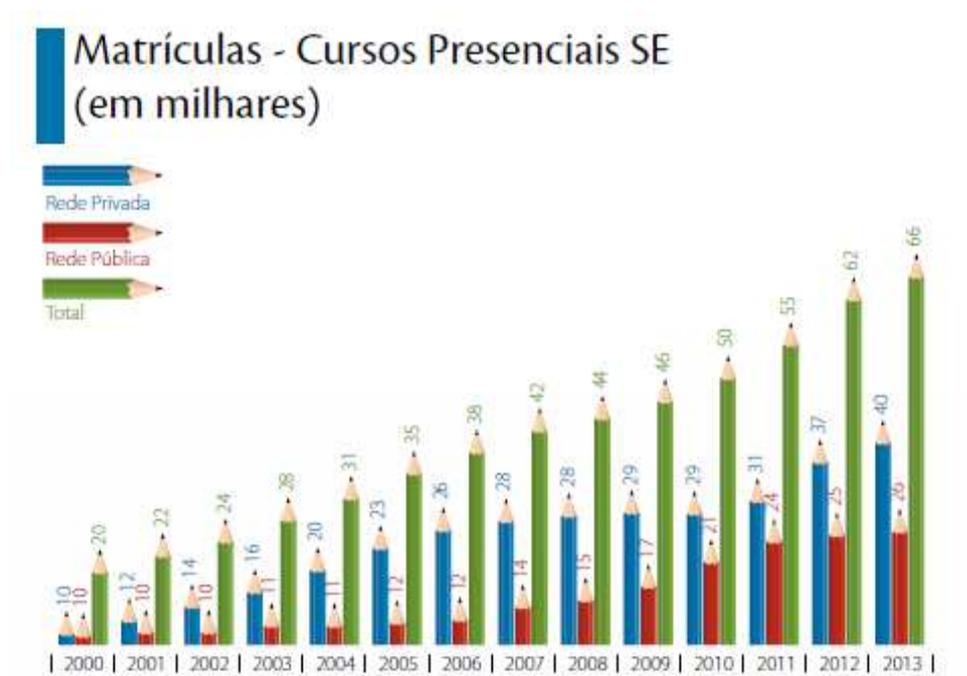
O número de alunos matriculados em curso superior no Estado de Sergipe teve um crescimento de 300% nos últimos 13 (treze) anos (SEMESP, 2016).

Segundo o SEMESP (2016), entre 2012 e 2013, o aumento chegou a 5,8% no número total de matrículas em cursos presenciais, (65,6 mil, em 2013 e 62 mil, no ano anterior), adicionadas as IES privadas (39,7 mil contra 25,3 mil, ou aumento de 2,2%).

No ano de 2013, havia 39,7 mil alunos matriculados nas IES da rede privada (61%) e 25,9 mil alunos na pública (39%), num montante de 65,6 mil matriculados (Figura 20).

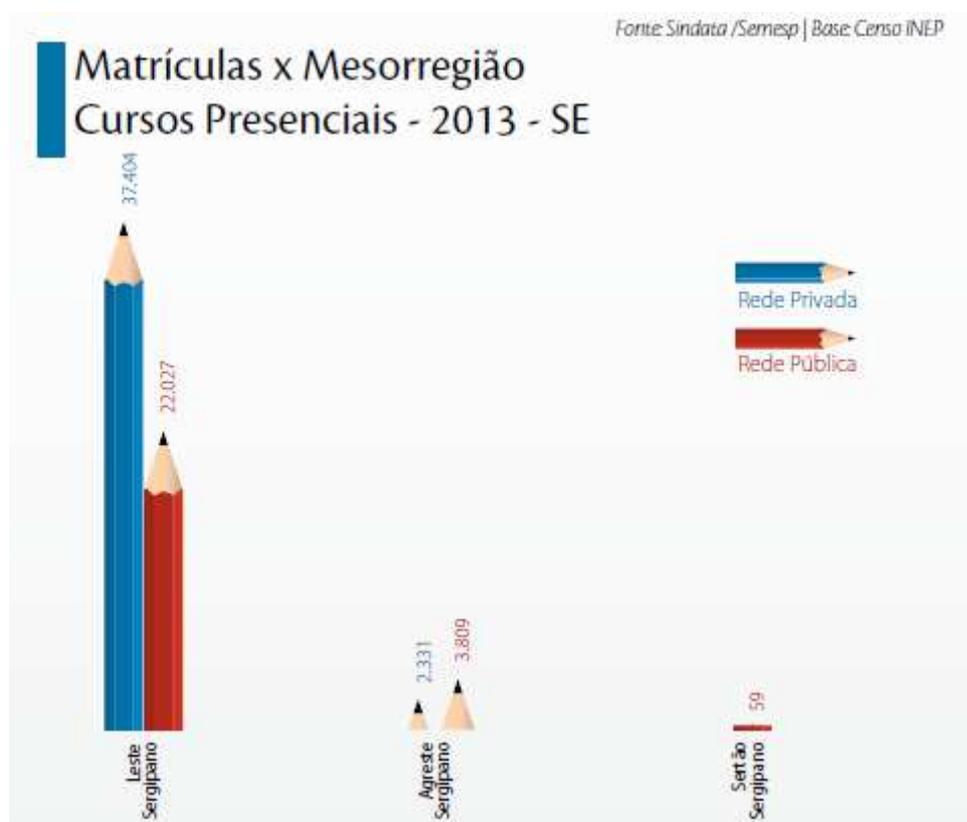
Das três mesorregiões de Sergipe, somente o Leste sergipano registrou 59 mil matrículas nos cursos presenciais ofertados pelas IES presencial, enquanto o Agreste sergipano contabilizou 6 mil matrículas e o Sertão registrou menos de 60 matrículas (Figura 21) (SEMESP, 2016).

Figura 20 – Número de matrículas presenciais em Sergipe (2000 a 2013 – em milhares)



Fonte: SEMESP (2016)

Figura 21 – Número de matrículas presenciais em IES em Sergipe (por mesorregião - 2013)



Fonte: SEMESP (2016)

No que tange à educação a distância, comparativo semelhante com o número de matrículas foi realizado entre os anos de 2009 a 2013 pelo SEMESP (2016).

Segundo o SEMESP (2016), entre 2009 e 2013, houve um certo equilíbrio do número de matrículas existentes nos cursos superiores a distância ofertados por IES em Sergipe, dado que pode revelar uma estabilização do mercado que possui em torno de 15 mil alunos matriculados a distância no total, tendo em 2013, 3.768 na rede pública e 11.304 na rede privada (Figura 22)

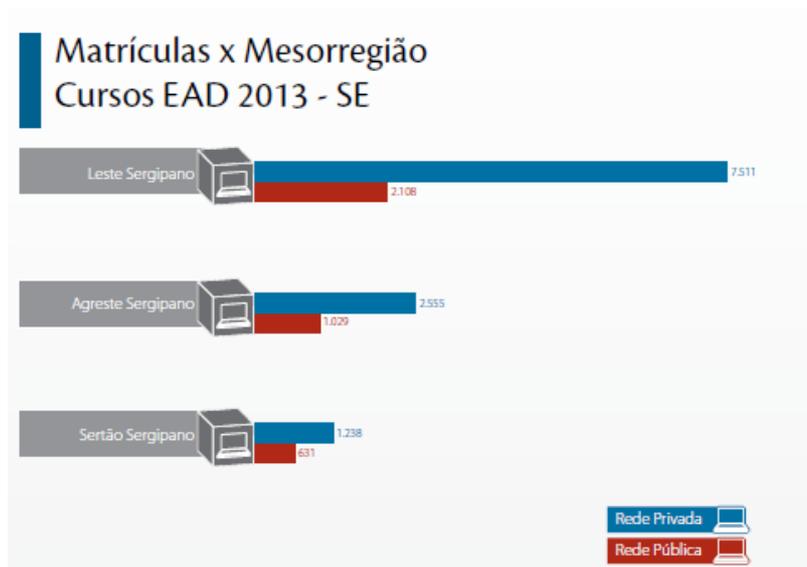
De igual forma que o ensino presencial, das três mesorregiões de Sergipe, somente o Leste sergipano registrou 7.511 mil matrículas nos cursos a distância ofertados pelas IES privadas e 2.108 por IES pública de Sergipe; enquanto o Agreste sergipano contabilizou 2.555 matrículas no âmbito privado e 1.029 na rede pública; e o Sertão apresentou apenas 1.238 matrículas em instituições privadas e 631 na rede pública de IES em Sergipe (Figura 23) (SEMESP, 2016).

Figura 22 – Número de matrículas em cursos superiores a distância em IES de Sergipe (2009 - 2013)



Fonte: SEMESP (2016)

Figura 23 – Número de matrículas EaD em IES em Sergipe (por mesorregião – em 2013)



Fonte: SEMESP (2016)

Nesse sentido, o número total de ingressantes em cursos presenciais nas IES de Sergipe de 2000 a 2013 se mostra em escala ascendente, havendo a partir de 2010 uma certa estabilização em cerca de 7 mil ingressantes, ao passo que, a rede privada continuou crescendo, fato que aponta para a carência e demanda por ensino superior em Sergipe, em consonância com o déficit de cursos superiores no Norte e Nordeste brasileiros já apontados e o conseqüente investimento privado nessas regiões.

Interessante também assinalar o número de ingressantes em IES em Sergipe, tanto em cursos presenciais quanto em cursos superiores a distância.

Em cursos presenciais, o número de ingressante apresentou incremento do ano 2000 a 2013, saindo de meros 6 mil ingressantes no ano de 2000, para mais de 23 mil ingressantes em 2013, no total, somados aí 7 mil e 16 mil ingressantes nas redes pública e privada, respectivamente (Figura 24) (SEMESP, 2016).

Já em cursos na modalidade a distância, os números foram apurados no período mais exíguo, de 2009 a 2013, oportunidade em que se pode agregar os alunos que começaram os cursos pela UAB em Sergipe. Em 2009, vislumbrou-se um grande número de adeptos à modalidade a distância em Sergipe, com um número de 9.972 ingressantes (sendo 5.900 em

instituições privadas e 4.072 em IES pública); em 2012 verifica-se o menor número de ingressantes apurado – 3.451 (sendo, 2.889 em IES privadas e, apenas 562 na rede pública).

Enfim, no ano de 2013, ocorreu novo incremento no número de ingressantes na EaD, que saltou para 5.482 ao total, sendo 5.421 em IES privadas e somente 61 na rede pública (Figura 25).

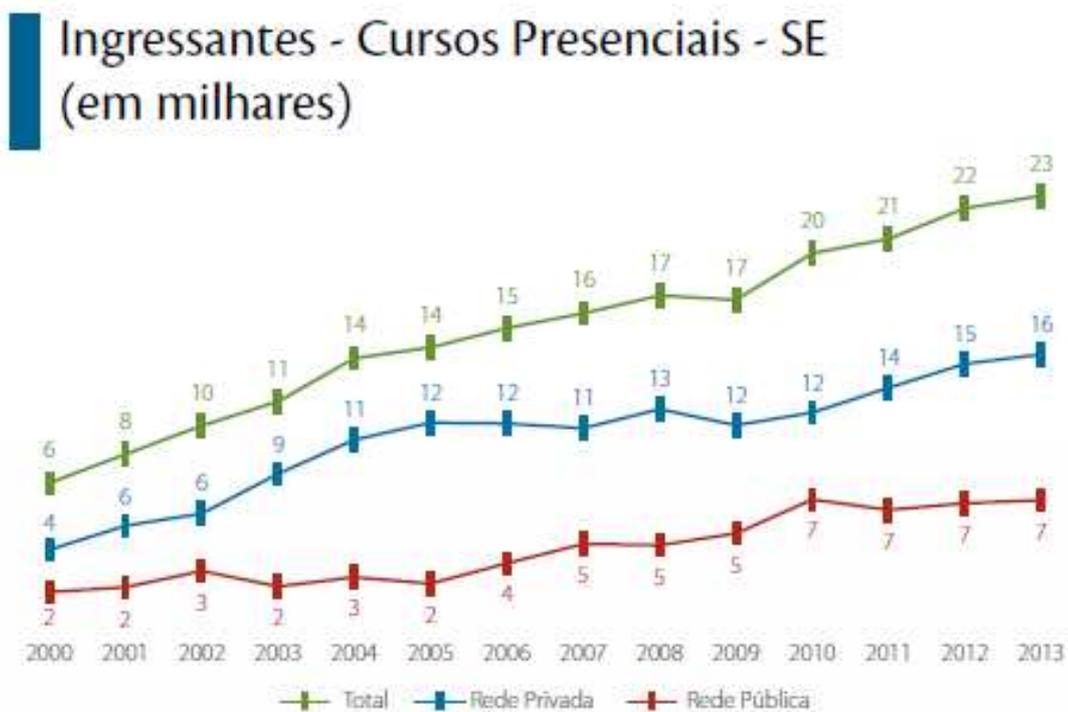
Esse dado é relevante, posto que indica que a oferta de cursos superiores a distância em Sergipe praticamente se encontra na mão da iniciativa privada, ao passo que a UAB que apareceu como uma grande aposta e alternativa, encontra-se na obsolescência em Sergipe, apenas com 61 ingressantes em 2013. E o pior, de 2014 para cá não se teve mais processo seletivo para o preenchimento de novas vagas, apenas “cadatro de reserva” (ANEXO 1).

Cabe, nesse ponto, ratificar que em Sergipe não há universidade estadual, nem qualquer um município oferta ensino superior, apenas a Universidade Federal de Sergipe (UFS) fundada em 1948 e que, em 2013 estava presente apenas nos campi de São Cristóvão (Cidade Universitária), sendo que, atualmente, possui 6 campi (a Cidade Universitária, em São Cristóvão - 1987, o campus de Itabaiana - 2006, o campus da Laranjeiras – março de 2007, o campus de Lagarto – março de 2011⁵⁶ e o Campus do Sertão (março de 2014)⁵⁷.

⁵⁶ <http://divulgacoes.ufs.br/pagina/2518>

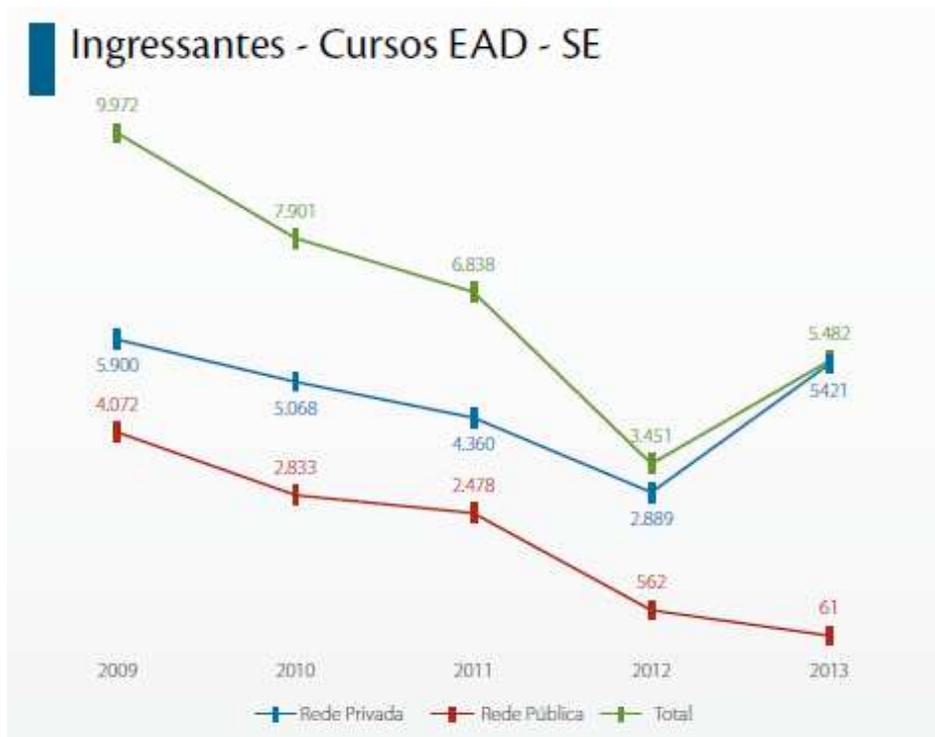
⁵⁷ <http://campusdosertao.ufs.br/pagina/18791-campus-do-sertao>

Figura 24 – Número de ingressantes em cursos presenciais em IES em Sergipe 2000-2013)



Fonte: SEMESP (2016)

Figura 25 – Número de ingressantes em cursos EaD em Sergipe

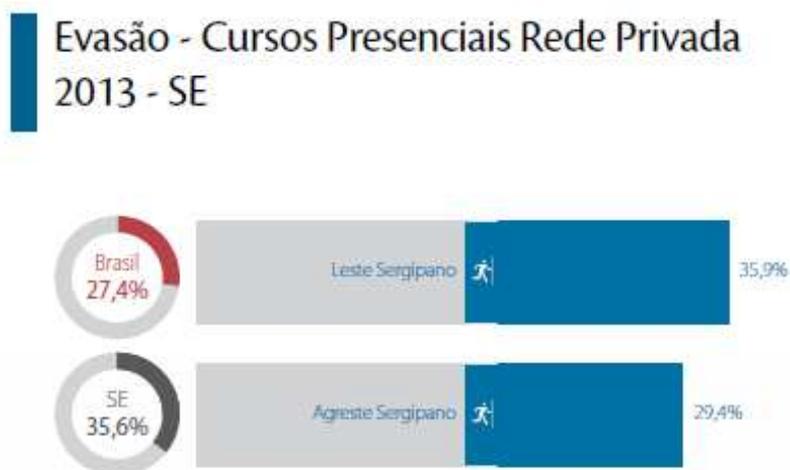


Fonte: SEMESP (2016)

Outro fenômeno que vale destacar quando se estuda a EaD diz respeito ao índice de evasão, enquanto nos cursos superiores presenciais e EaD em funcionamento no Brasil e em Sergipe.

Em 2013, nos cursos presenciais, o percentual de evasão no Brasil era de 27,4%, em Sergipe esse índice era de 35,6%, com maior incidência no Leste sergipano (35,9%) e de 29,4% no Agreste sergipano, valor ainda dois pontos percentuais acima do índice nacional (Figura 26).

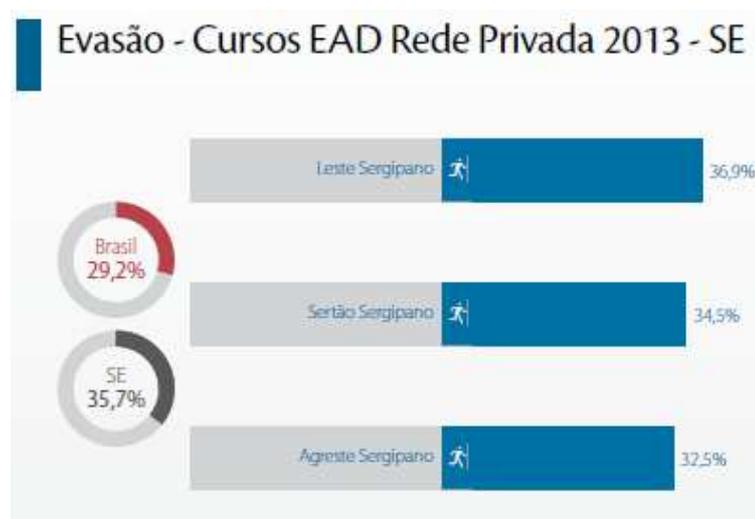
Figura 26 – Taxa de evasão em cursos presenciais privados – Brasil – Sergipe (2013)



Fonte: SEMESP (2013)

Já no tocante à EaD, o percentual brasileiro de evasão é de 29,2%, em Sergipe esse índice é um pouco maior que os cursos presenciais, 35,7%, com maior incidência no Leste sergipano (36,9%), seguido de 34,5% no Sertão sergipano, e de 32,5,4% no Agreste sergipano, valores acima do percentual nacional (Figura 27).

Figura 27 – Taxa de evasão em cursos EaD privados – Brasil – Sergipe (2013)



Fonte: SEMESP (2013)

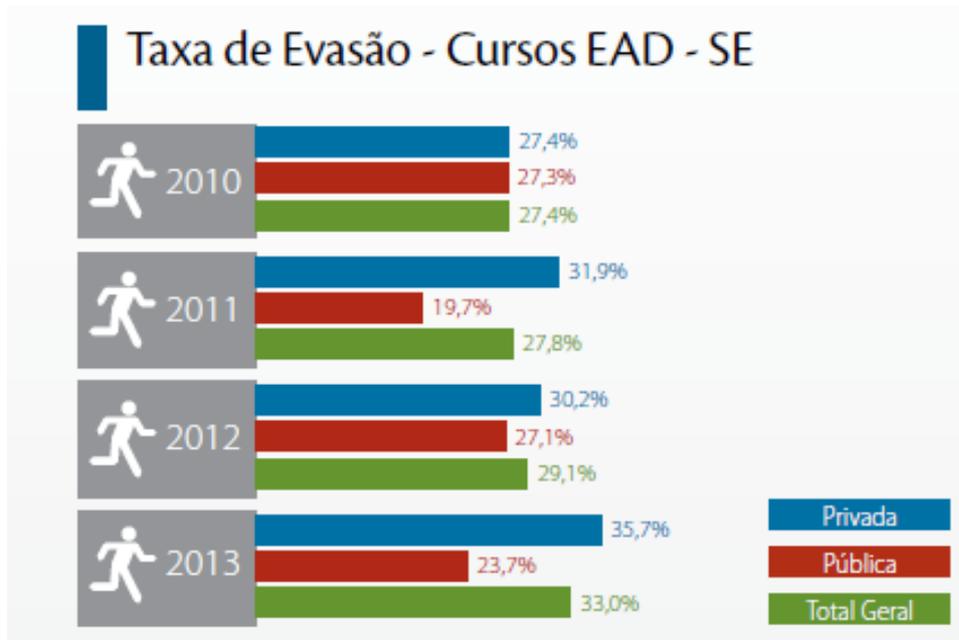
Quanto à EaD, a taxa de evasão dos cursos de IES em Sergipe, com base nos dados do Inep, o SEMESP (2013) apresenta a Figura 28 que ilustra bem essa questão, por rede pública, privada e no geral.

Em 2012, a taxa geral foi de 27,4%, em 2013 saltou para 27,8%, em 2012, 29,1% e, em 2013, o elevado patamar de total de 33% (Figura 28).

Nesse sentido, pode-se inferir até aqui, o que se afirma no senso comum, quanto às diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos de um curso superior, caminho árduo esse que demandam persistência e dedicação, resta saber se essa afirmativa também será validada quanto os primeiros graduados da família.

Ademais, quando se agrega à modalidade a distância, e a oferta pública e gratuita, como no caso da UAB, convém verificar se essa oportunidade será aproveitada pelos que primeiro podem cursar uma faculdade em suas famílias.

Figura 28 – Taxa de evasão em cursos EaD – Sergipe (2010 - 2013)



Fonte: SEMESP (2013)

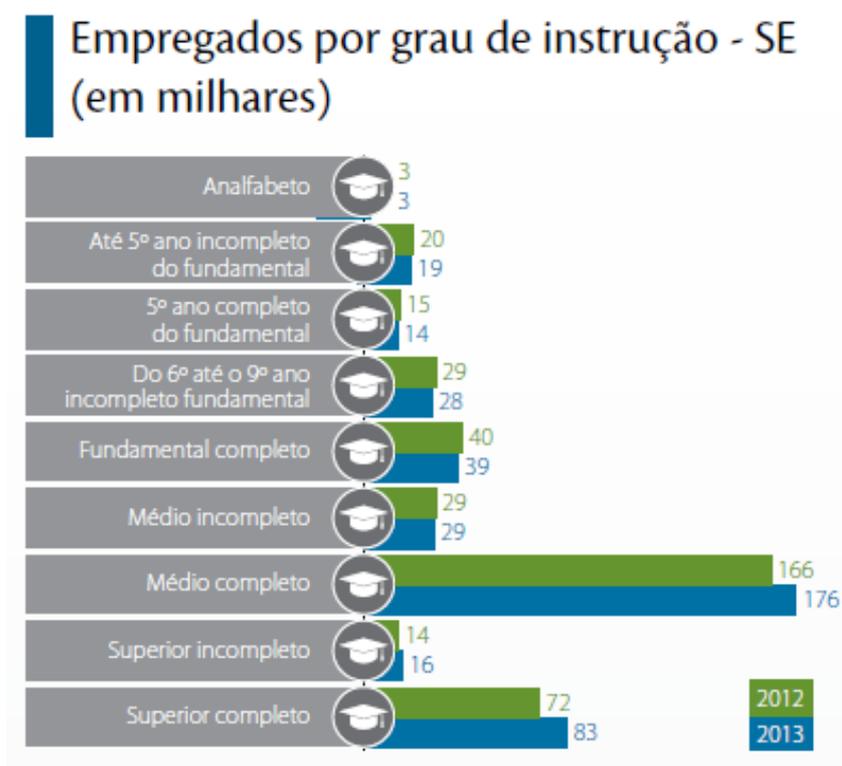
Antes de passar para a apresentação da UAB em Sergipe, sua representatividade por polos e decorrências lógicas, convém assinalar o número de empregados sergipanos, por grau

de instrução, números que ratificam a pesquisa da OCDE de que a maioria dos empregados detém apenas o ensino médio completo e da carência do Brasil em formação superior.

Portanto, em Sergipe, nos anos de 2012 e 2013, apenas 72 mil e 83 mil empregados eram detentores de formação superior completa (Figura 29).

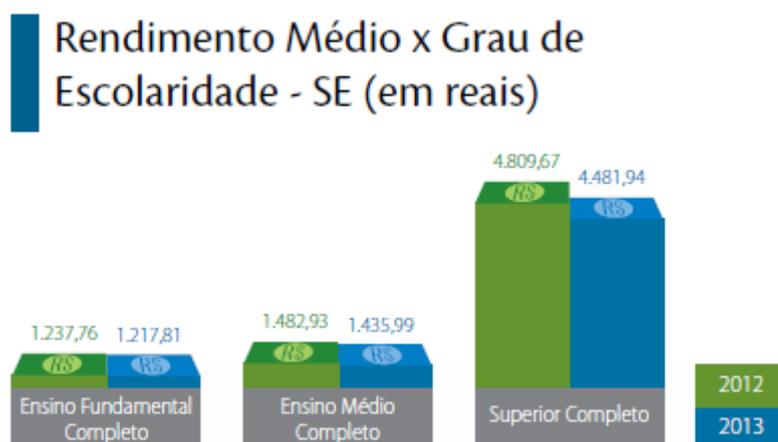
Ainda ilustrativo o valor do rendimento mensal *versus* grau de escolaridade dos trabalhadores de Sergipe, em reais, nos anos de 2012 e 2013, indicador que aponta a diferença de faixa salarial entre os trabalhadores que concluíram o nível fundamental, médio e superior (Figura 30). Os que conseguem concluir uma formação superior, praticamente triplicam seus salários em relação aos que se encontram na faixa de ensino médio e quadruplicam ante os de ensino fundamental.

Figura 29 – Número de empregados por grau de instrução em Sergipe (2012 - 2013)



Fonte: SEMESP (2013)

Figura 30 – Rendimento médio *versus* grau de escolaridade em Sergipe (2012 - 2013)



Fonte: SEMESP (2013)

A título de arremate, mesmo sabendo os interesses privatísticos subjacentes à política de concessão de financiamento do ensino superior, cabe assinalar o número de contratos firmados pelo FIES em Sergipe, em números cumulativos de janeiro a junho de 2015, conforme dados do SEMESP (2016), Figura 31.

Figura 31 – Número de contratos firmados pelo FIES em Sergipe (cumulativo de janeiro 2010 a junho de 2015)



Fonte: SEMESP (2013)

Números que não deixam dúvida, que geram incertezas e instabilidades quanto à persistência e seriedade quanto ao investimento na educação superior no País e em Sergipe, ou melhor, quanto à efetivação do direito fundamental à educação superior, deixando no caminho a sensação de pendência e frustração do sonho de superação do déficit histórico que ainda impera no Brasil, mas o dever de defender toda espécie de educação superior que possibilite a inserção social, como a UAB.

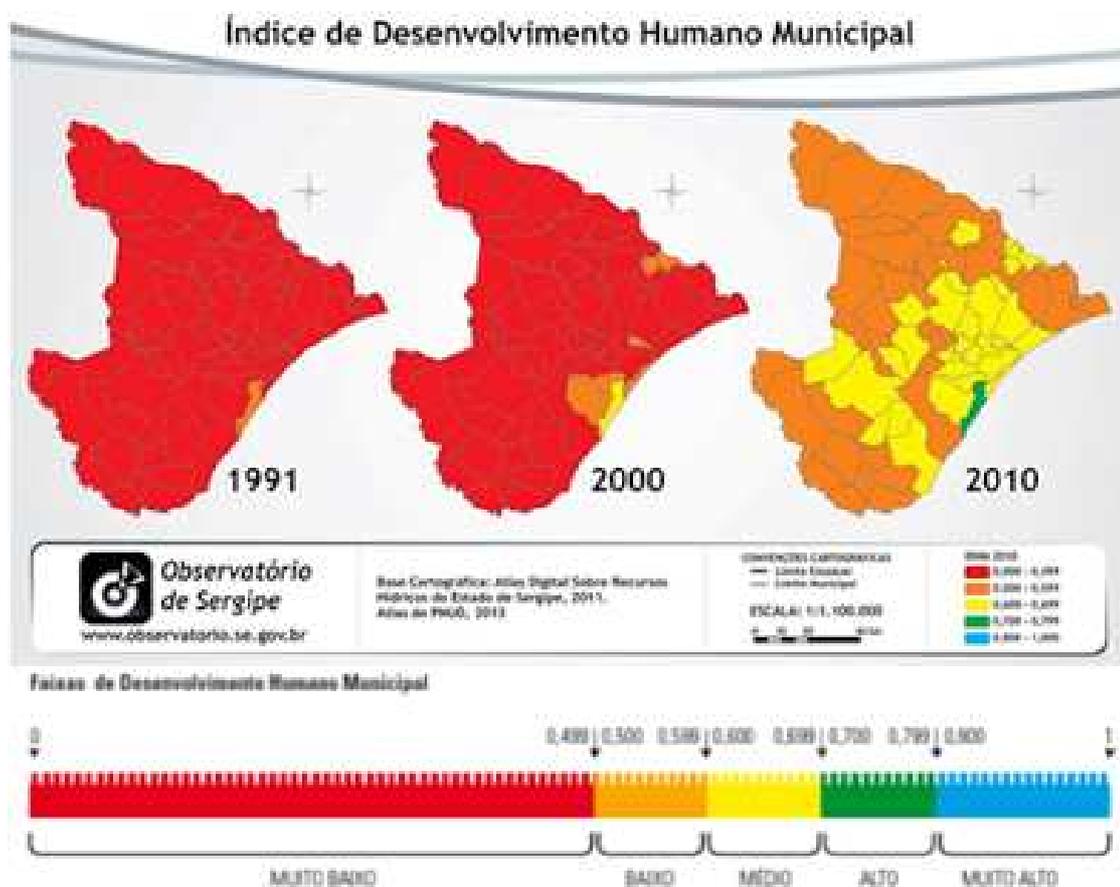
8.1.1 MUNICÍPIOS-SEDE DE POLOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM SERGIPE

A partir deste ponto, passa-se à apresentação dos municípios sergipanos que sediam polos da Universidade Aberta do Brasil em Sergipe, destacando-se as dimensões, o IDH do município, sua classificação se baixo, médio ou alto, população, densidade demográfica, suas características, potencialidades e vocações econômicas, dentre outras, enfatizando, ao final, os percentuais de indivíduos com educação superior a partir dos censos do IBGE dos anos de 1991, 2000 e 2010.

Em 2013, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publicou o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. A publicação, fruto de parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro, apresenta os Índices de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), com dados de 2010 (LACERDA, 2013).

A Figura 32, foi elaborada pelo Observatório de Sergipe, SUPES/SUPLAG, com o intuito de se pode comparar o IDHM dos municípios sergipanos em 1991, 2000 e 2010.

Figura 32 - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios de Sergipe (1991-2000-2010)



Fonte: Lacerda (2013)

O IDHM compõe três dimensões: o IDHM Educação, o IDHM Longevidade e o IDHM Renda, e ainda mais outros importantes indicadores, destacando-se no presente trabalho o IDHM Educação.

Como afirma Lacerda (2013),

a simplicidade do IDH é sua força e a sua fraqueza, ao mesmo tempo. Não é difícil encontrar lacunas na composição do índice. Certamente, muitas outras variáveis poderiam ser também levadas em conta.

O mérito do IDH, como explicita o relatório, é o de buscar reunir, de forma simplificada que permite comparação entre as mais diversas localidades, os três requisitos mais importantes no tocante às liberdades das pessoas: “a oportunidade de se levar uma vida

longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda”. (LACERDA, 2013)

Segundo Lacerda (2013), os resultados apresentados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 podem ser vistos sob duas perspectivas: de um lado mostra o quanto cada um dos municípios brasileiros avançou nessas três dimensões; de outro, indica o tamanho dos desafios a serem enfrentados em cada uma dessas três áreas.

Mesmo considerando a amplitude das carências que o país terá de enfrentar e superar, os avanços foram notórios e as políticas adotadas no Brasil para promovê-los têm servido de exemplo para outros países em desenvolvimento.

A primeira medição, feita com base no censo demográfico de 1991, mostrou um país de muito baixo desenvolvimento humano, IDHM de 0,496. A medição com dados de 2000 revelou alguns progressos: o IDHM passou para 0,612, correspondente à situação de médio desenvolvimento humano. O resultado de 2010, IDHM de 0,727, entretanto, já o caracteriza como sendo de alto desenvolvimento humano (LACERDA, 2013).

Entre 1991 e 2010, o IDHM do Brasil apresentou crescimento de 47,8%. Uma característica especialmente interessante, que está presente na evolução do índice, é a de que ele avançou em ritmo mais intenso nas regiões mais pobres do país, como o Nordeste e o Norte, onde as carências são muito mais acentuadas, do que nas regiões mais ricas (LACERDA, 2013).

O IDHM de Sergipe cresceu 63% entre 1991 e 2010. Em 1991, ele foi de 0,408, no estrato de muito baixo desenvolvimento humano. Na medição com os dados de 2000, o índice alcançou 0,518, saindo da faixa de muito baixo desenvolvimento humano e passando para a de baixo desenvolvimento humano. Em 2010, o IDHM de Sergipe atingiu 0,665, caracterizando o estado como sendo de médio desenvolvimento humano (LACERDA, 2013).

A Figura 32 ilustra a evolução do índice no território sergipano. Em 1991, todos os municípios sergipanos, com a única exceção de Aracaju, eram caracterizados como de muito baixo desenvolvimento (LACERDA, 2013).

Em 2000, Aracaju aparece como de médio desenvolvimento humano, enquanto os demais municípios da região metropolitana (Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro

e São Cristóvão), Propriá e Cedro, no norte do estado, e Carmópolis deixam a condição de muito baixo e passam para a de baixo desenvolvimento humano e todos os demais permanecem na situação de muito baixo desenvolvimento humano, ainda que os índices tenham evoluído no período (LACERDA, 2013).

Já na medição de 2010 vê-se uma situação bem diferenciada, em que mais nenhum município do Estado se caracteriza como de muito baixo desenvolvimento e uma grande mancha de municípios de médio desenvolvimento humano se espalha no território, quando dez anos antes se identificava apenas Aracaju (LACERDA, 2013).

Uma análise mais focalizada nos indicadores que compõem as três dimensões do IDHM permite identificar fortes debilidades que persistem, notadamente na dimensão educação (LACERDA, 2013).

Partindo dos mesmos dados dos Censos de 1991, 2000 e 2010, apresentaremos a seguir e de forma individualizada os 13 (treze) municípios-sede onde a UAB em Sergipe foi acolhida e permanece em atuação, destacando-se ao final os dois municípios cuja implantação não prosperou (Areia Branca e Laranjeiras).

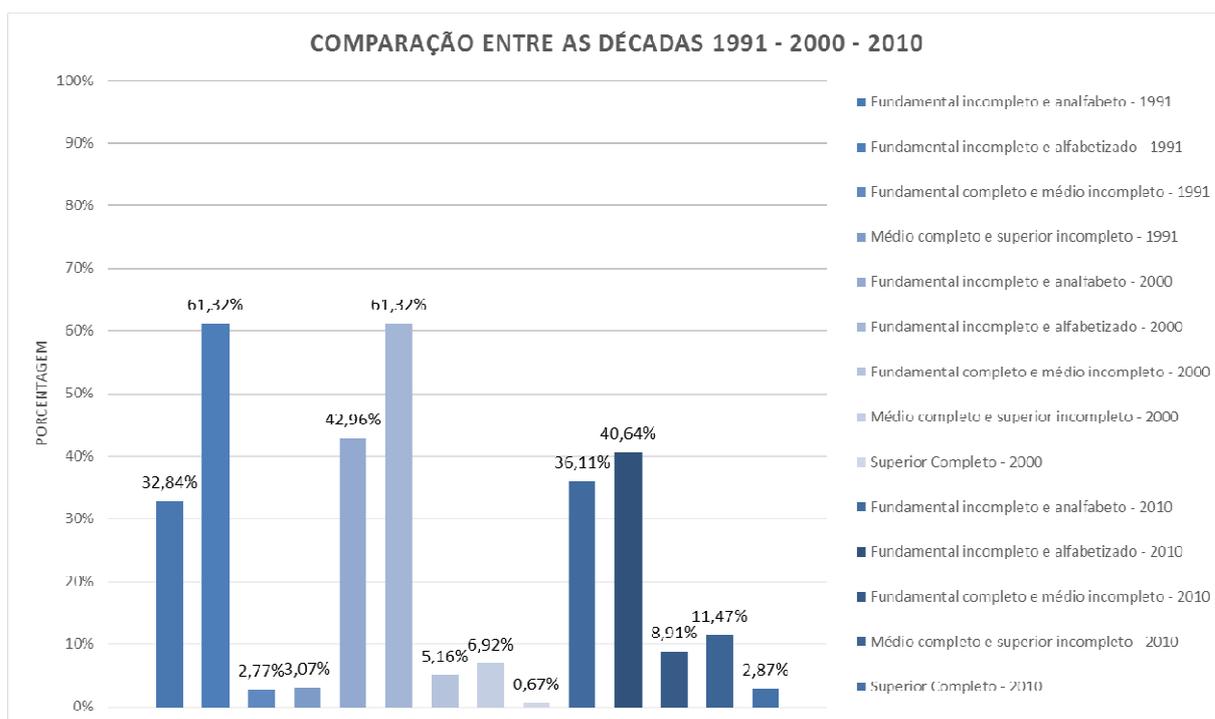
1 - ARAUÁ - A partir dos dados publicados pelo Censo de 2010, o município de Arauá possui uma área 193,49 km², o IDHM em 2010 de 0,595, considerado baixo, população de 10.878 hab., densidade demográfica 50,13 hab./km². Ano de instalação do município 1870, pertencente à Microrregião de Boquim na Mesorregião Leste Sergipano.

A economia do município tem como base a agropecuária. Na agricultura, há produção de laranja, limão, mandioca, manga, maracujá, abacaxi e tangerina. A pecuária explora a criação de bovinos, suínos, equinos, ovinos, existindo ainda criação de galináceos (Projeto Cadastro da Infra-Estrutura Hídrica do Nordeste, Diagnóstico do Município de Arauá, 2002).

No tocante à educação superior, os censos do início das décadas de 1991, 2000 e 2010 apontam que, em 1991 a educação superior foi abordada conjuntamente com o ensino “médio completo e superior incompleto” num índice de apenas 3,07% da população do município com mais de 25 anos ou mais eram portadoras dessa escolaridade. Em 1991, a categoria

“educação superior” aparece pela primeira vez para o município de Arauá com o percentual de apenas 0,67% da população acima de 25 anos detém nível superior. E, por fim, em 2010, 2,87% daquela população detinha “superior completo”, conforme gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Indexador Educação – Arauá/SE – Censos 1991-2000 e 2010



Fonte: Autora (2016)

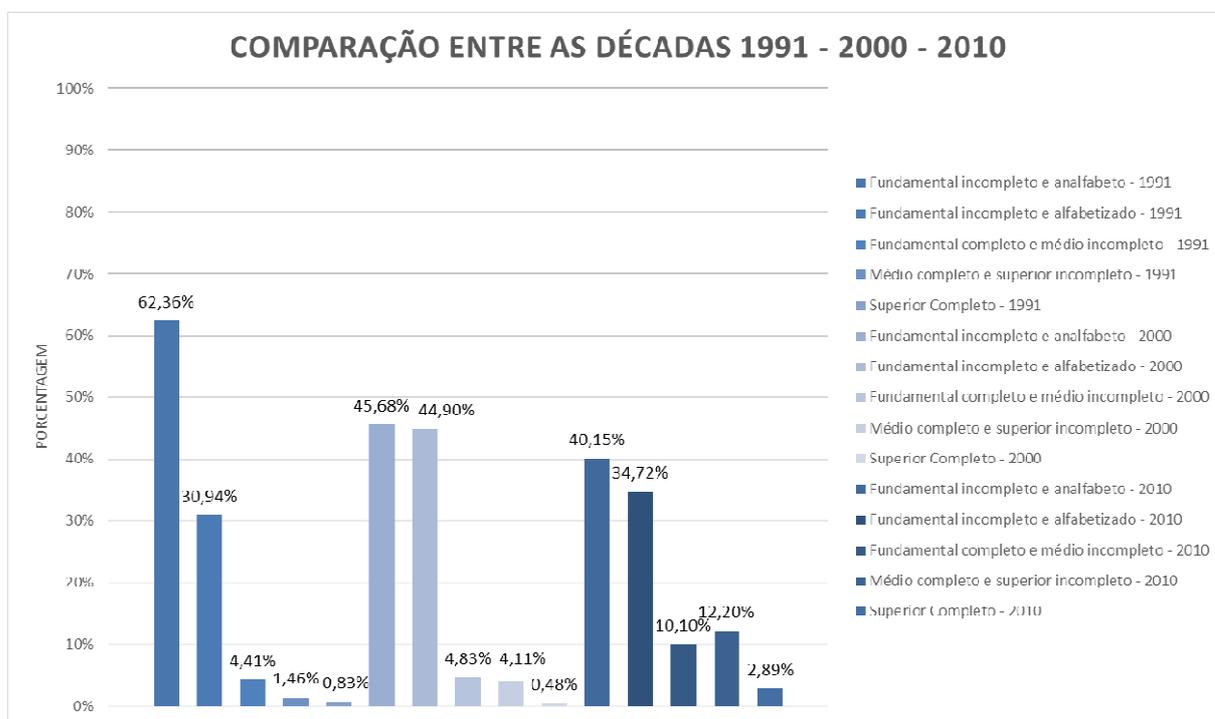
Antes de passar para outro município, convém destacar a persistência do alto índice de pessoas com 25 anos ou mais simplesmente “analfabetas” ou com o “fundamental” incompleto no município de Arauá (32,84%, 42,96% e 36,11%) nos censos do IBGE dos anos de 1991, 2000 e 2010, respectivamente.

Contudo, objetivamos estudar a carência de ensino superior, daí apontarmos que nos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo nem aparecia em 1991, e saltou de 0,67% em 2000 para 2,87% em 2010 no município de Arauá.

2 - BREJO GRANDE – Área 149,72 km², IDHM 2010 0,540 (baixo), População (Censo 2010) 7.742 hab., Densidade demográfica 51,73 hab/km², Ano de instalação 1926, Microrregião Propriá, Mesorregião Leste sergipano.

Principais receitas na agricultura (cultivado e comercializado o arroz, coco e a exploração do petróleo) e na pecuária de bovinos, equinos, ovinos e suínos. Existe ainda uma avicultura pouco desenvolvida (Projeto Cadastro da Infra-Estrutura Hídrica do Nordeste, Diagnóstico do Município de Brejo Grande-SE, 2002.)

Gráfico 4 – Indexador Educação – Brejo Grande/SE – Censos 1991-2000 e 2010



Fonte: Autora (2016)

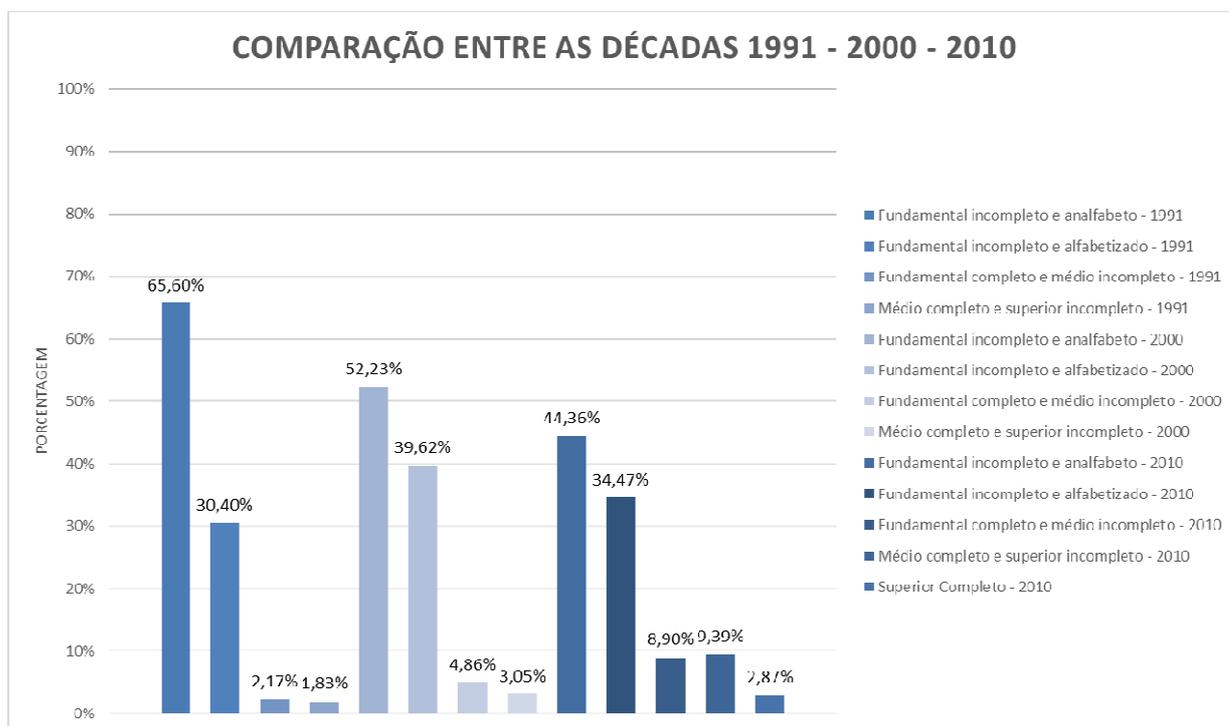
O estudo da carência de ensino superior em Brejo Grande, a partir dos Censos de 1991, 2000 e 2010, demonstra que o número de pessoas com curso superior completo era de 0,83% em 1991, baixou para 0,48% em 2000 e sobe para 2,89% em 2010 no município de Brejo Grande.

3 - CARIRA Área 638,78 km², IDHM 2010 0,588 (baixo), População (Censo 2010) 20.007 hab., Densidade demográfica 31,29 hab/km², Ano de instalação 1953, Microrregião Carira, Mesorregião Sertão sergipano.

Durante o início do século XX, nas décadas de 20 e 30, o algodão era a principal atividade econômica, tendo proporcionado grande desenvolvimento a Carira, sendo que o município chegou a ter 6 fábricas para descarregar o produto, foi a época do "ouro branco". Atualmente as atividades econômicas de Carira estão distribuídas nas produções agrícolas, pecuária comercial e artesanal-cerâmico, rendas e bordados. A presença de fábricas é ainda tímida; a mais influente é a da Azaleia. No comércio local, encontram-se lan houses, padarias, farmácias, mercearias, boutique, bares e bodegas. Além desses estabelecimentos comerciais, há todas as segundas-feiras, a feira da cidade (uma das maiores da região), tendo uma grande participação dos moradores da zona rural e de outros municípios da região, de onde vêm vários produtos para serem vendidos.

O município de Carira, é o maior produtor de milho do Estado??? (BOMFIM, Luiz Fernando Costa "Projeto Cadastro da Infra-Estrutura Hídrica do Nordeste: Estado de Sergipe. Diagnóstico do Município de Carira. Luiz Fernando Costa Bomfim, Iveraldo Vieira Gomes da Costa e Sara Maria Pinotti Benvenuti". Aracaju: CPRM, 2002).

Gráfico 5 – Indexador Educação – Carira/SE – Censos 1991-2000 e 2010



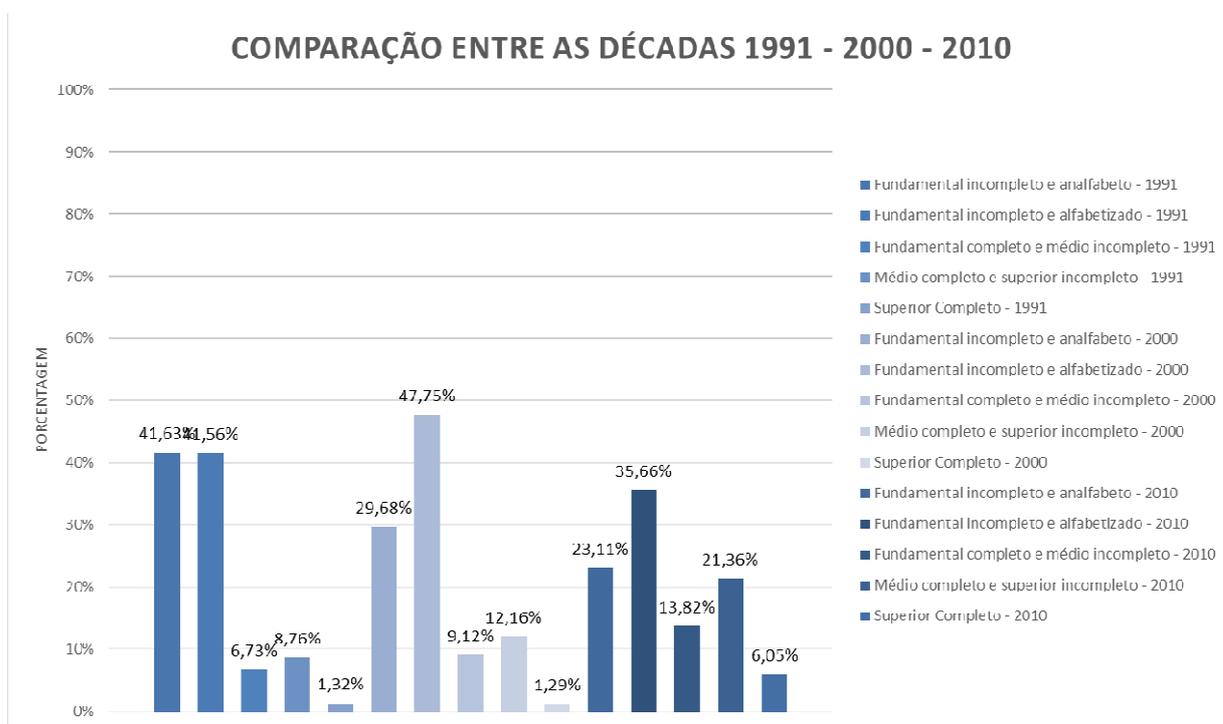
Fonte: Autora (2016)

A carência de ensino superior em Carira, registrada nos Censos de 1991, 2000 e 2010, é tanta que o número de pessoas com curso superior completo nem aparecia em 1991 e 2000, passando a contar 2,87% em 2010 no município de Carira.

4 - ESTÂNCIA - Área 646,74 km², IDHM 2010 0,647 (médio), População (Censo 2010) 64.409 hab., Densidade demográfica 99,68 hab/km², Ano de instalação 1831, Microrregião Estância, Mesorregião Leste Sergipano.

Setor primário - Agricultura – destaca-se a cultura de coco. Pecuária – bovinos, ovinos. Setor secundário-indústrias – indústria alimentícias, têxteis, metalúrgicas, cerveja, sucos, químicas, perfumarias etc.: Setor terciário-comércio, bancos, turismo e setor público.

Gráfico 6 – Indexador Educação – Estância/SE – Comparação dos Censos 1991-2000 e 2010



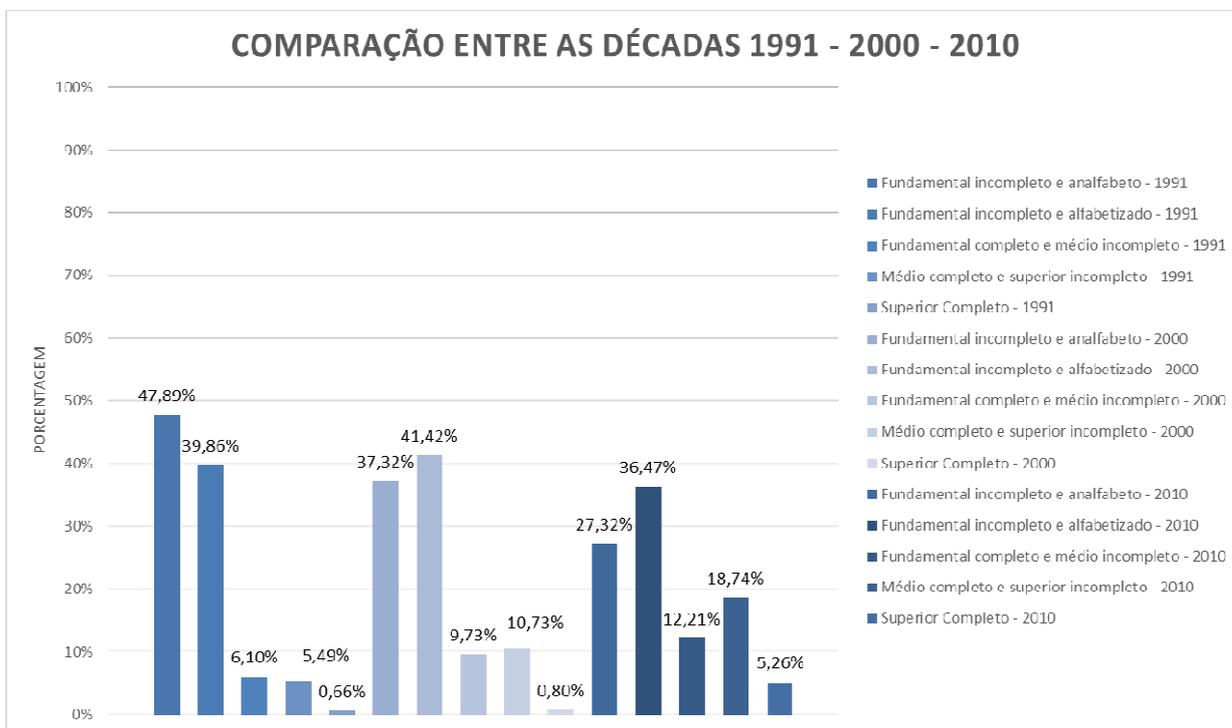
Fonte: Autora (2016)

Em Estância o número de pessoas com curso superior completo em 1991 era de 1,32%, de 1,29% em 2000, e saltou para 6,05% em 2010.

5 - JAPARATUBA - Área 360,94 km², IDHM 2010 0,621 (médio), população (Censo 2010) 16.864 hab., Densidade demográfica 46,75 hab/km², Ano de instalação 1859, Microrregião Japarutuba, Mesorregião Leste sergipano.

Agricultura e pesca – região de quilombos.

Gráfico 7 – Indexador Educação – Japaratuba/SE – Censos 1991-2000 e 2010



Fonte: Autora (2016)

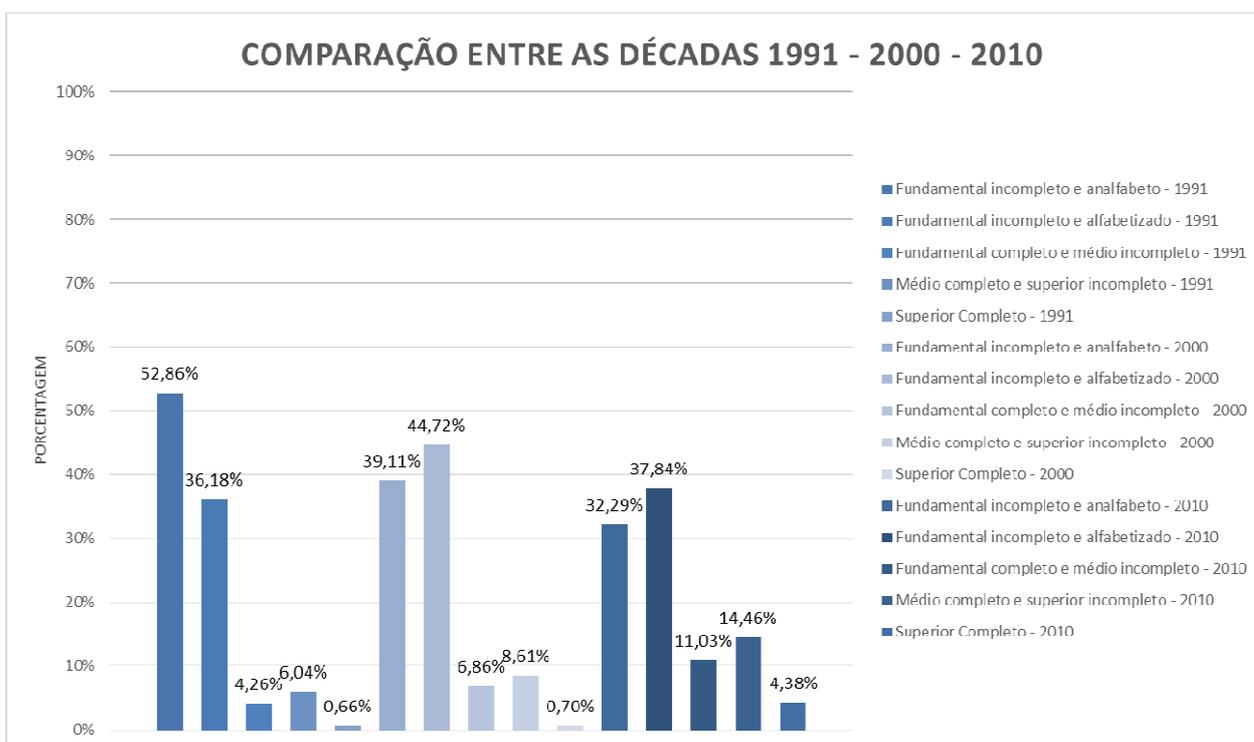
A carência de ensino superior em Japaratuba nos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo aparecia em 1991 com 0,66%, sobe para 0,80% em 2000 para 5,26% em 2010 no município de Japaratuba.

6 - LAGARTO – Área 972,83 km², IDHM 2010 0,625 (médio), População (Censo 2010) 94.861 hab., Densidade demográfica 97,5 hab/km², Ano de instalação 1698, Microrregião Agreste de Lagarto, Mesorregião Agreste Sergipano.

Maior cidade do interior - Economia - produtos agrícolas, com destaque no cultivo de tabaco e plantas cítricas. Na criação têm-se os rebanhos bovinos, equinos, ovinos, suínos; e os galináceos. A industrialização do tabaco movimenta a economia do município em que mais da metade de sua produção é exportada para outros estados. Destacam-se ainda neste setor as indústrias de embalagens, concessionárias de veículos, fábricas de móveis, fábricas de velas, indústrias de produtos químicos e indústrias do gênero alimentício. A cidade também se

destaca no plantio da mandioca, por este motivo é realizado no mês de junho o Festival da Mandioca que atrai dezenas de milhares de pessoas para a cidade no período festivo.

Gráfico 8 – Indexador Educação – Lagarto/SE – Censos 1991-2000 e 2010



Fonte: Autora (2016)

O crescimento dos índices de pessoas com cursos superiores em Lagarto fica constatado a partir dos Censos de 1991, 2000 e 2010, o percentual de pessoas com curso superior completo aparecia em 1991 com 0,66%, aumentou um pouco para 0,70% em 2000 e atingiu 4,38% em 2010 no município.

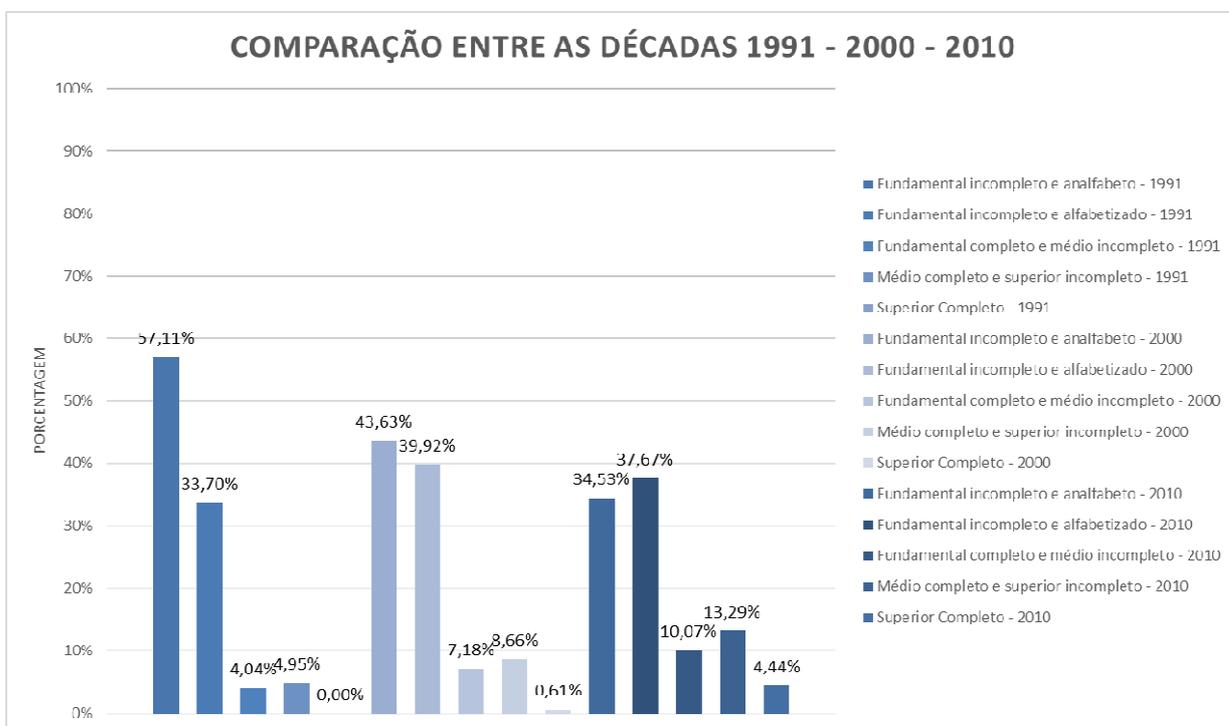
7 - NOSSA SENHORA DA GLÓRIA - Área 758,29 km² IDHM 2010 0,587 (baixo), População (Censo 2010), 32.497 hab., Densidade demográfica 42,88 hab/km², Ano de instalação 1928, Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco, Mesorregião Sertão sergipano.

Uma de suas principais atividades econômicas é a pecuária, com destaque para as atividades de bovinocultura, ovinocaprino cultura, suinocultura e a criação de animais de pequeno porte como frangos.

O rebanho bovino do município, como o de toda a região do semi-árido, varia de acordo com o tempo. Em sua maior parte, destina-se à produção leiteira; o restante, ao abate. Os índices médios de produtividade de Nossa Senhora da Glória ficam em torno de 720 litros de leite anuais por cabeça, o que equivale a uma produção anual de algo próximo de 24.120.000 litros. A maior parte dessa produção é absorvida pelas fabriquetas laticínios da região. A outra parte destina-se à produção de queijos e derivados, que são comercializados nas feiras locais e nos municípios vizinhos.

A segunda atividade econômica mais importante é a agricultura, destacando-se a cultura de milho, feijão, (que ocupam grande percentual da área de lavoura do município: 14.271 hectares), algodão, mata, sorgo, capim búffel, capim pangola, palma forrageira, leucena, pasto nativa.

Gráfico 9 – Indexador Educação – Nossa Senhora da Glória/SE – Censos 1991-2000 e 2010



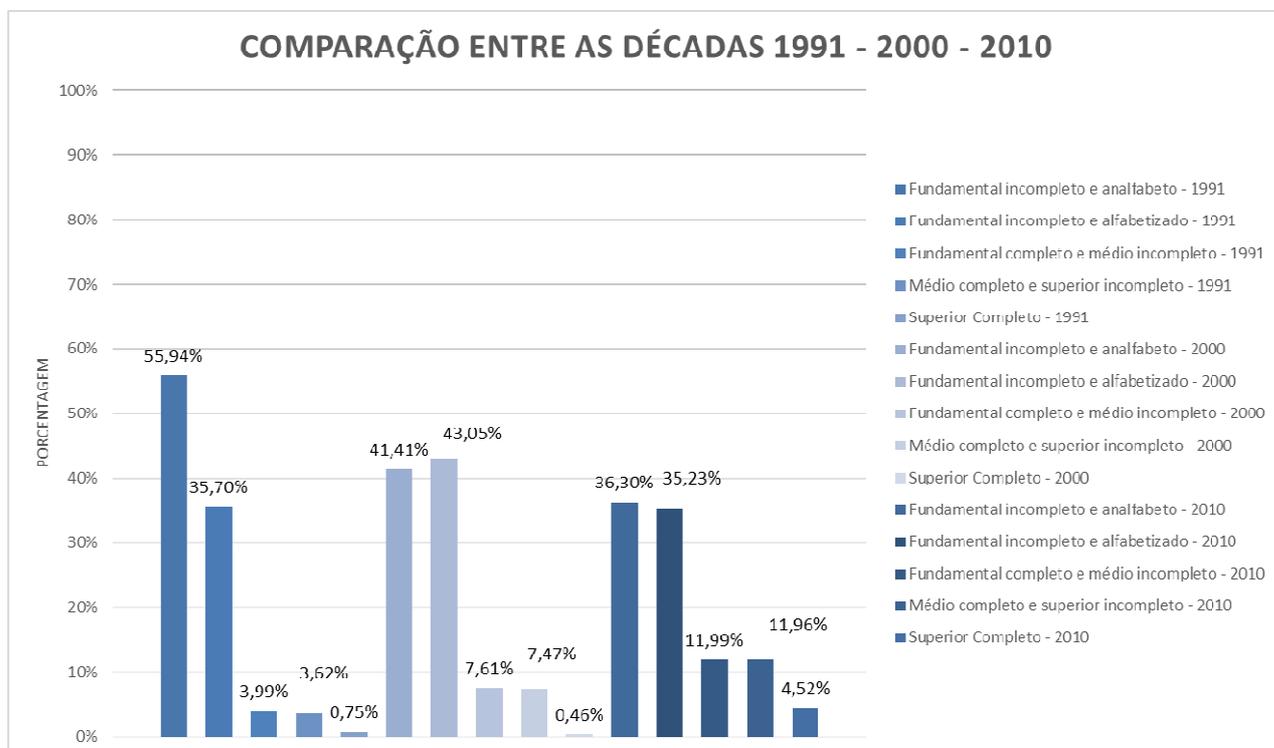
Fonte: Autora (2016)

Contudo, objetivamos estudar a carência de ensino superior em Nossa Senhora da Glória, daí apontarmos que nos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo nem aparecia em 1991, e saltou de 0,61% em 2000 para 4,44% em 2010 no município de Nossa Senhora da Glória.

8 - NOSSA SENHORA DAS DORES - Área 473,38 km², IDHM 2010 0,600 (médio), População Censo 2010) 24.580 hab., Densidade demográfica 51,92 hab/km², Ano de instalação 1859, Microrregião Nossa Senhora das Dores, Mesorregião Agreste sergipano.

Os serviços e a indústria são a base da economia dorense. Uma das principais atividades econômicas do município é a pecuária, no entanto, a cidade se destaca como polo do serviço e comércio da microrregião. E atualmente está desenvolvendo-se a atividade açucareira, com implantação de uma usina de beneficiamento desta matéria prima.

Gráfico 10 – Indexador Educação – Nossa Senhora das Dores/SE – Censos 1991-2000 e 2010



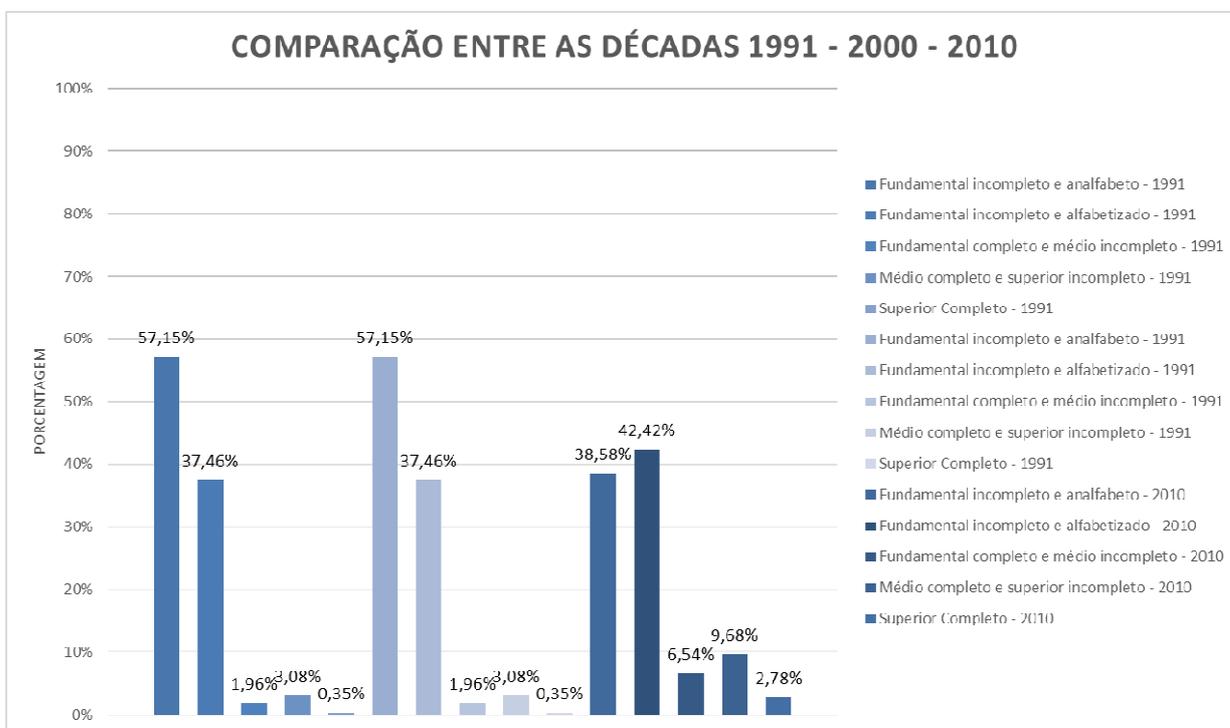
Fonte: Autora (2016)

Em Nossa Senhora das Dores, o percentual de cidadãos com curso superior, conforme os Censos de 1991, 2000 e 2010, eram de 0,75% em 1991, saltou para 0,46% em 2000 e para 4,52% em 2010 nesse município.

9 - POÇO VERDE - Área 432,95 km², IDHM 2010 0,561 (baixo), População (Censo 2010), 21.983 hab., Densidade demográfica 50,74 hab/km², Ano de instalação 1953, Microrregião Tobias Barreto, Mesorregião Agreste sergipano.

Agricultura (feijão e milho) e pecuária.

Gráfico 11 – Indexador Educação – Poço Verde/SE – Censos 1991-2000 e 2010



Fonte: Autora (2016)

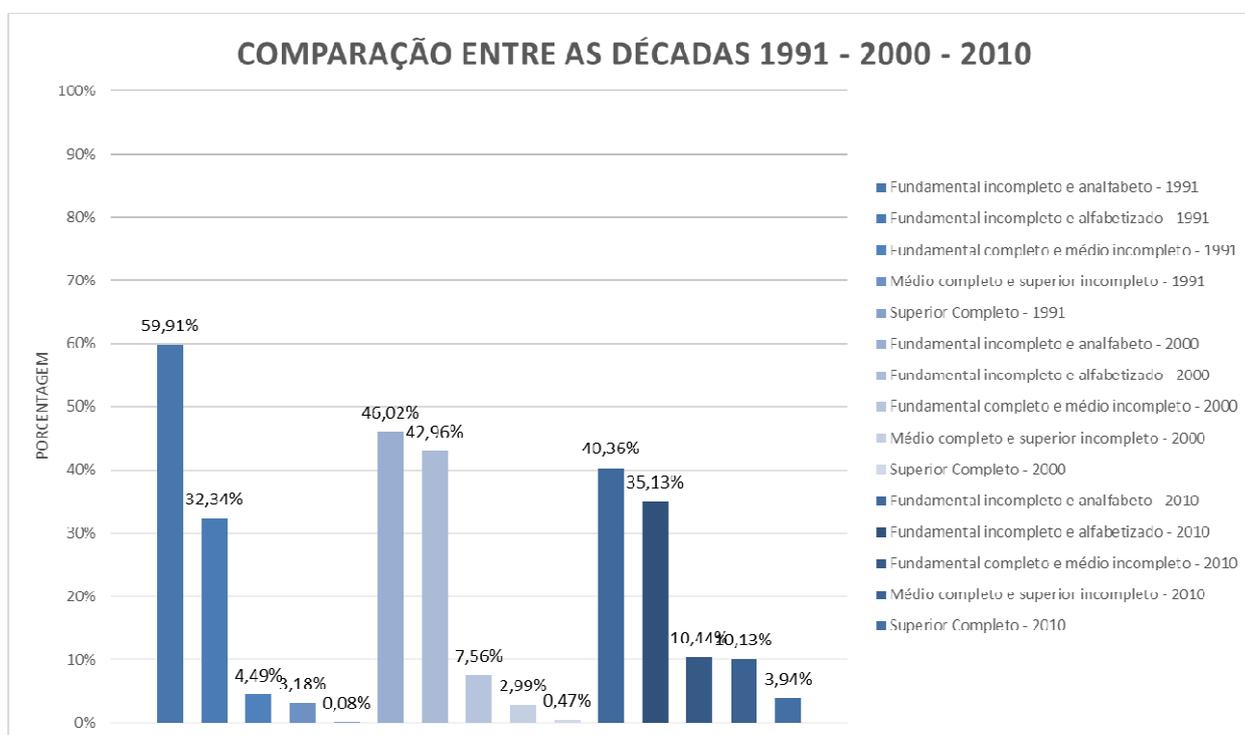
Como objetivamos estudar a carência de ensino superior, apontamos que nos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo em Poço Verde aparecia em 1991 com apenas 0,35%, permanece nesse mesmo percentual (0,35%) em 2000 para 2,87% em 2010 no município de Poço Verde.

10 - PORTO DA FOLHA - Área 900,75 km², IDHM 2010 0,568 (baixo), População (Censo 2010) 27.146 hab., Densidade demográfica 30,11 hab/km², Ano de instalação 1835, Microrregião Sergipana do Sertão do São Francisco, Mesorregião Sertão sergipano.

Setores tais como seu comércio impulsionado pela atividade agropastoril e o turismo. A vaquejada, por exemplo, no ano de 2010 recebeu 40 mil pessoas; um recorde em se tratando de festa no interior de Sergipe. O que está contribuindo de uma certa forma para que Porto da Folha tenha um rápido crescimento econômico. Acompanhado a um bom desenvolvimento econômico, o município já passa a contar com instituições de ensino superior, e com empresas de reconhecimento que se instalaram no município tais como, por exemplo, Gbarbosa e UNIT.

Porto da Folha tem como suas principais fontes de economia a agricultura, pecuária, sobretudo a bovinocultura semi-intensiva de leite, e turismo, esta última sobretudo pelo povoado chamado Ilha do Ouro.

Gráfico 12 – Indexador Educação – Porto da Folha/SE – Censos 1991-2000 e 2010



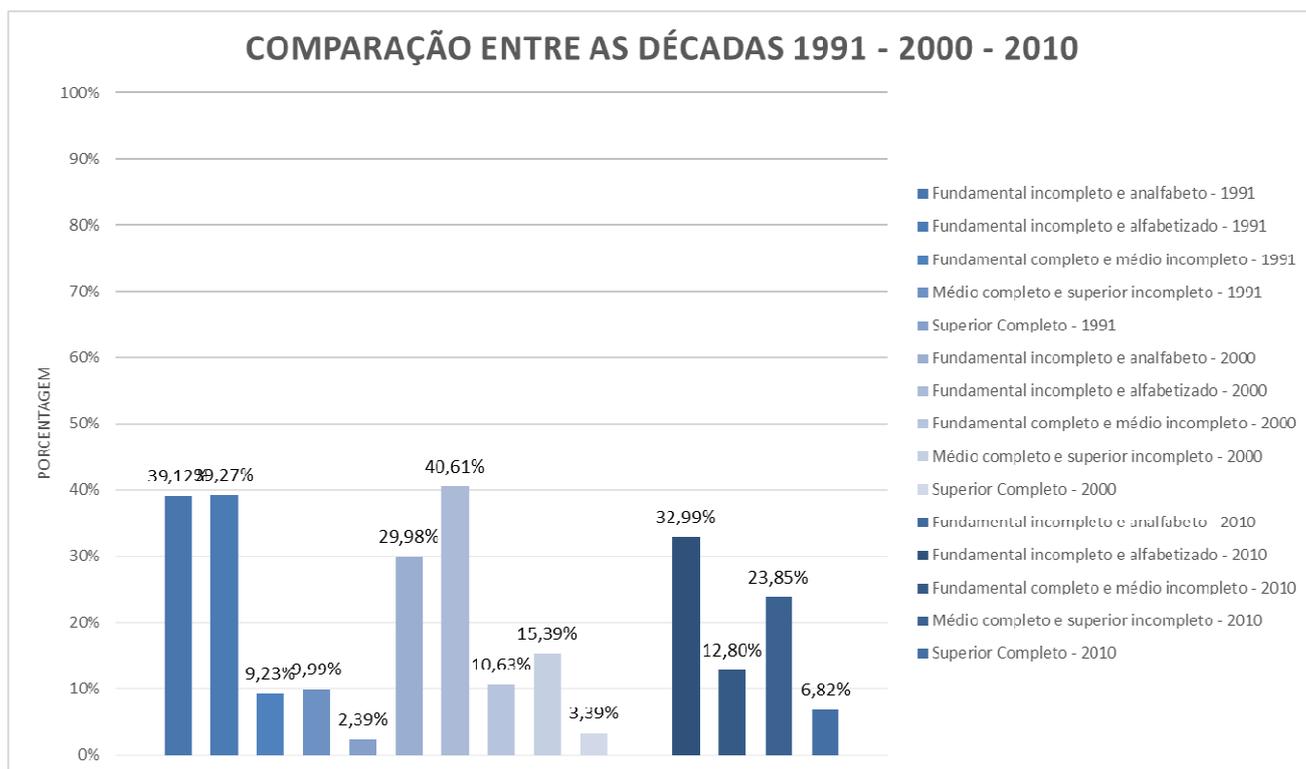
Fonte: Autora (2016)

O estudo da carência de ensino superior em Porto da Folha aponta que nos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo aparecia em 1991 com apenas 0,08%, sobe para 0,47% em 2000 e salta para 3,94% em 2010 no município de Porto da Folha.

11 - PROPRIÁ - Área 96,46 km², IDHM 2010, 0,661 (médio), População (Censo 2010), 28.451 hab., Densidade demográfica 295,01 hab/km², Ano de instalação 1801, Microrregião Propriá, Mesorregião Leste sergipano.

A economia de Propriá sofre de uma decadência que vem da década de 1970. Nessa época Propriá era a 2ª cidade mais rica de Sergipe. Mas por causa de más administrações e a decadência da atividade industrial e da importância do Rio São Francisco para a economia, Propriá é apenas hoje a 22ª cidade mais rica de Sergipe. Produção de doces.

Gráfico 13 – Indexador Educação – Propriá/SE – Censos 1991-2000 e 2010



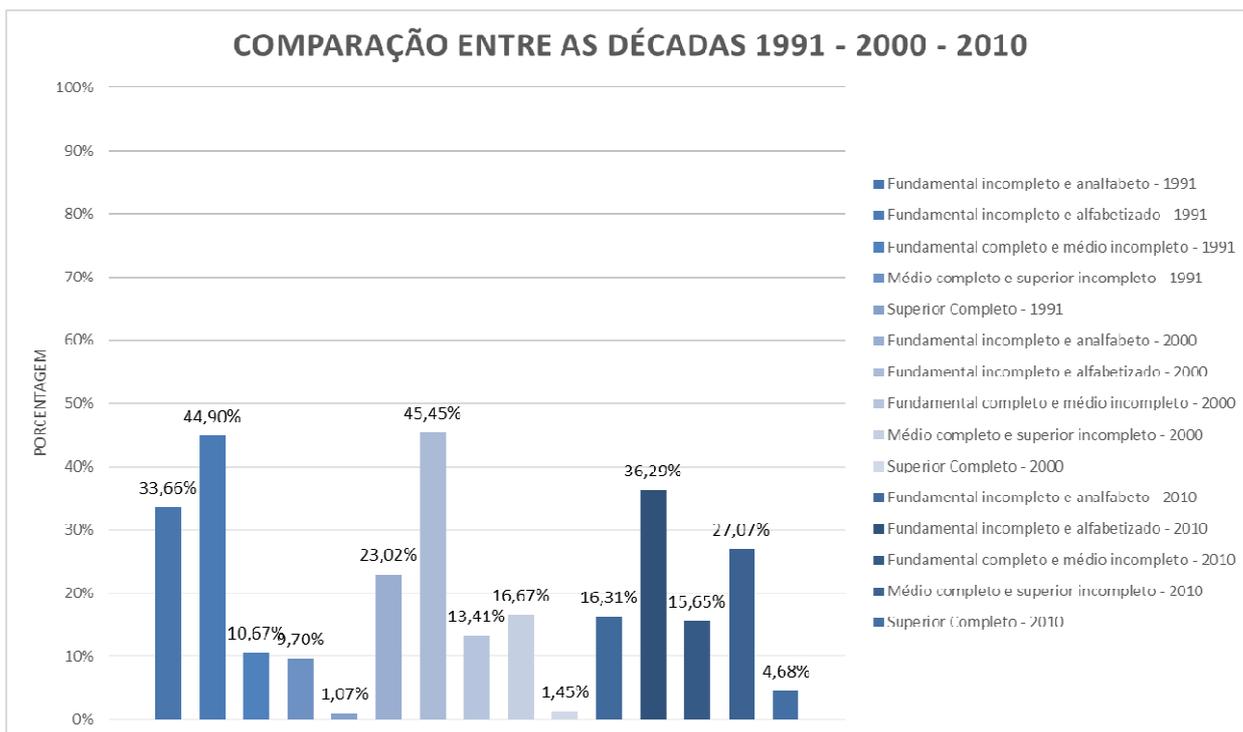
Fonte: Autora (2016)

Como objetivamos estudar a carência de ensino superior em Propriá e apontarmos que nos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo aparecia em 1991 com 2,39%, passou para 3,39% em 2000 para 6,82% em 2010 no município de Propriá.

12 - SÃO CRISTÓVÃO - Área 436,05 km², IDH 0,662, População (Censo 2010) 78.864 hab., Densidade demográfica 180,89 hab/km², Ano de instalação 1590, Microrregião Aracaju, Mesorregião Leste sergipano.

São destaques no Município a agricultura (cana-de-açúcar), a indústria da pesca (peixes, mariscos e camarão), pecuária (bovinos) e turismo (cultural).

Gráfico 14 – Indexador Educação – São Cristóvão/SE – Censos 1991-2000 e 2010

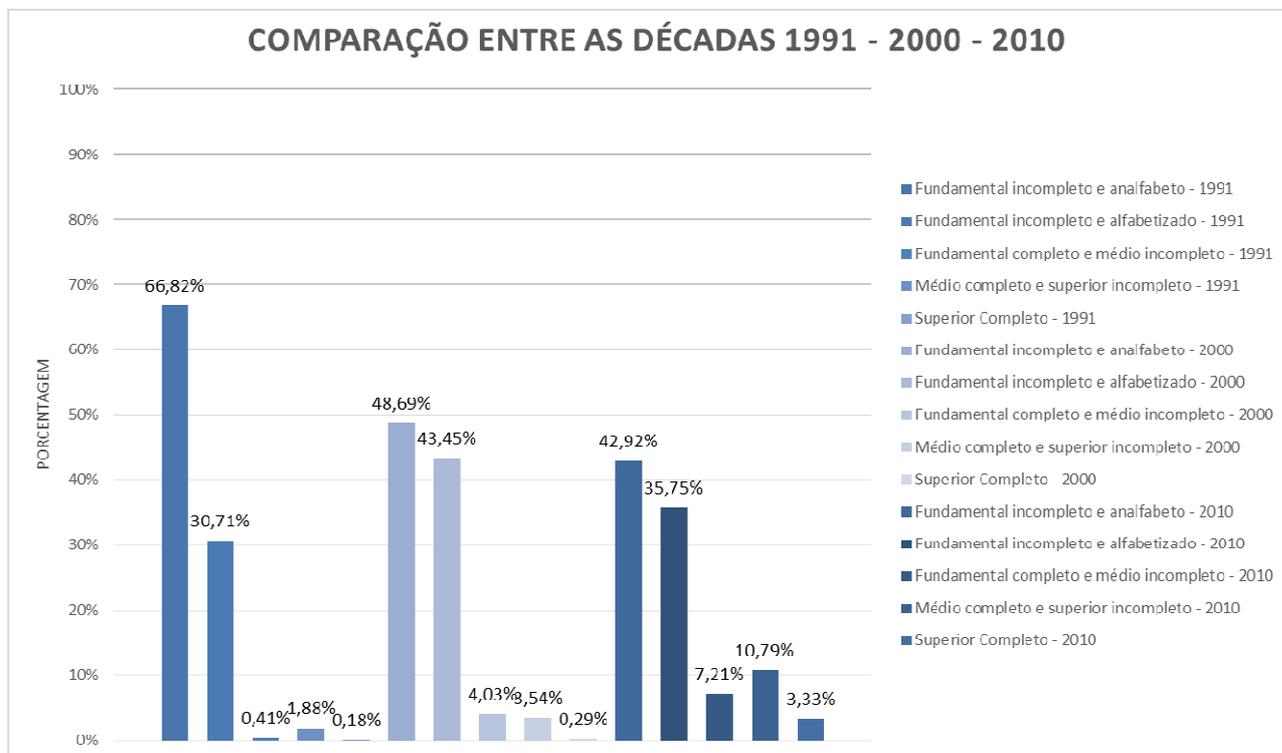


Fonte: Autora (2016)

Em São Cristóvão, o estudo da carência de ensino superior sinaliza que, a partir dos Censos de 1991, 2000 e 2010, o número de pessoas com curso superior completo aparece em 1991 com 1,07%, passa para 1,45% em 2000 e sobe para 4,68% em 2010 nesse município.

15 - SÃO DOMINGOS - Área 102,85 km², IDHM 2010 0,588 (baixo), População (Censo 2010) 10.271 hab., Densidade demográfica 99,73 hab/km², Ano de instalação 1963, Microrregião Agreste de Itabaiana, Mesorregião Agreste sergipano.

Gráfico 16 – Indexador Educação – São Domingos/SE – Censos 1991-2000 e 2010



Fonte: Autora (2016)

Enfim, a carência de ensino superior em São Domingos, conforme os Censos de 1991, 2000 e 2010, apresenta índices de pessoas com curso superior completo de 0,18% em 1991, passa para 0,29% em 2000 e atinge 3,33% em 2010 no município de São Domingos.

Assim, apesar da demonstrada carência na educação superior, comparados os índices apresentados pelo IBGE em 1991, 2000 e 2010, a UAB não prosperou nos municípios de Areia Branca e Propriá.

Acreditamos que, no caso de Areia Branca, em razão da proximidade com o município de Itabaiana, que possui *campi* da UFS e da UNIT. E, da mesma forma, o município de Propriá também é sede de *campi* da UNIT.

Desta forma, apesar da deficiência em formação superior ser uma constante, a UAB em Sergipe apenas continua em funcionamento em 13 (treze) municípios, tendo fechado o polo de Laranjeiras e, desses municípios-sede de polo da UAB em Sergipe, nenhum município apresentou IDHM alto, seis tem seus IDHM classificados como médio, e os sete demais persistem com o IDHM baixo, Quadro 4.

Quadro 4: Quadro síntese do IDHM e percentual de indivíduos com educação superior completa nos municípios sede de polos da UAB/SE

MUNICÍPIO - UAB	IDHM	1991(%)	2000(%)	2010(%)
ARAUÁ	0,595	-	0,67	2,87
BREJO GRANDE	0,540	0,83	0,48	2,89
CARIRA	0,588	-	-	2,87
ESTÂNCIA	0,647 (MÉDIO)	1,32	1,29	6,05
JAPARATUBA	0,621 (MÉDIO)	0,66	0,80	5,26
LAGARTO	0,625 (MÉDIO)	0,66	0,70	4,38
N.SRA.DA GLÓRIA	0,587	-	0,61	4,44
N.SRA.DAS DORES	0,600 (MÉDIO)	0,75	0,46	4,52
POÇO VERDE	0,561	0,35	0,35	2,87
PORTO DA FOLHA	0,568	0,08	0,47	3,94
PROPRIÁ	0,661 (MÉDIO)	2,39	3,39	6,82
SÃO CRISTÓVÃO	0,662(MÉDIO)	1,07	1,45	4,68
SÃO DOMINGOS	0,588	0,18	0,297	3,33

Fonte: Autora (2016)

No geral, verificamos que houve um incremento no percentual de indivíduos com educação superior nos municípios-sedes da UAB/SE, contudo, notamos que esses índices ainda se encontram distantes do estadual (11,27%) e de Aracaju (19,20%), sem considerar com o nacional e internacional.

8.2 SUJEITOS DE PESQUISA E COLETA DOS DADOS

Os sujeitos desta pesquisa foram egressos de cursos de graduação pela Universidade Aberta do Brasil em Sergipe cujos e-mails de acesso foram obtidos junto ao CESAD. Foram também entrevistados os tutores e os Coordenadores de Polo da UAB em Sergipe, cujos endereços eletrônicos foram igualmente fornecidos pelo CESAD na Universidade Federal de Sergipe.

Inicialmente e durante as duas últimas semanas do mês de novembro de 2015 e a primeira semana do mês de dezembro de 2015, foram levantados os seguintes números junto à Secretaria Geral do CESAD da UAB-SE: a) 616 (seiscentos e dezesseis) pessoas haviam conseguido concluir um curso de graduação pela UAB-SE até o ano de 2015; b) 53 (cinquenta e três) Tutores atuavam na UAB-SE; e 14 (catorze) Coordenadores eram responsáveis pelos polos da UAB no estado de Sergipe.

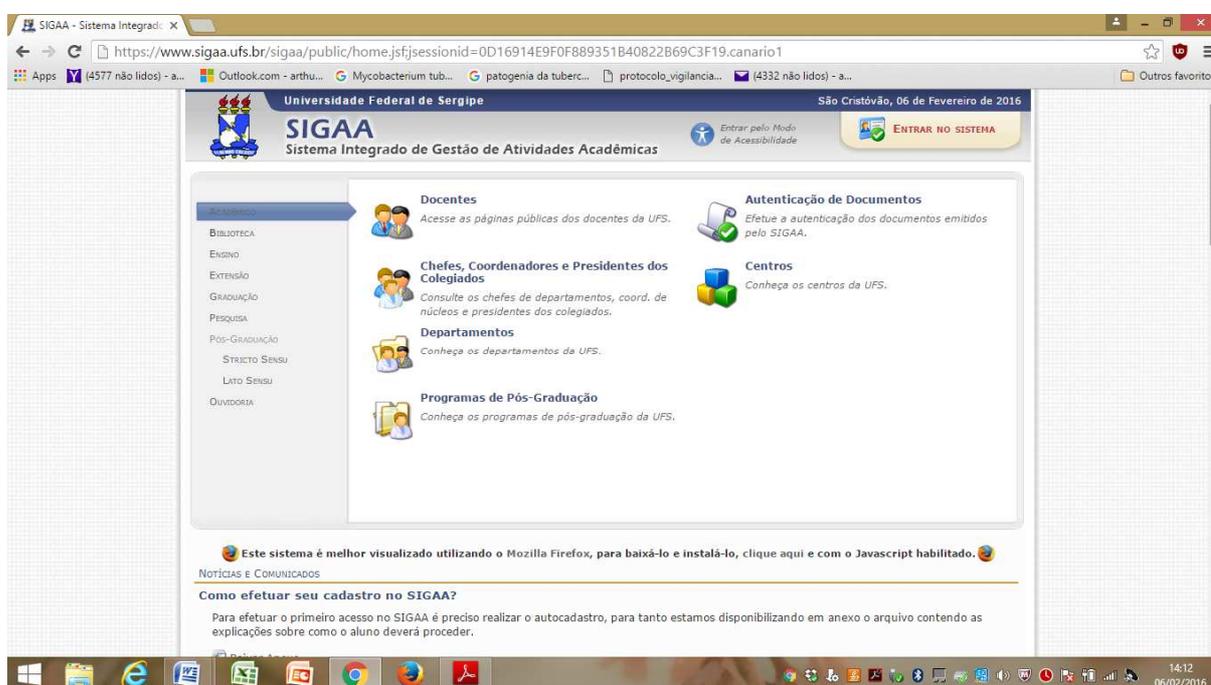
A relação contendo os nomes, endereços eletrônicos e celulares dos Coordenadores, assim como dos Tutores foram fornecidos pela Secretaria da UAB-SE, após reunião da pesquisadora com o Coordenador Geral da UAB-SE, na segunda semana do mês de novembro, oportunidade em que foi realizada entrevista não estruturada com esse gestor.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados foram construídos digitalmente e disponibilizados em link específico utilizando o Google Forms, um dos serviços gratuitos disponibilizados pela plataforma Google. Estes questionários online possuem questões fechadas e questões abertas (vide Apêndice X) e foram enviados, por e-mail aos sujeitos da pesquisa. Cabe salientar que os sujeitos receberam o link para responder ao questionário e a pesquisadora apenas sabe que foi respondido, mas não quem respondeu. Ou seja, não é possível identificar qual origem (e-mail) de onde vieram as respostas. Mantido assim o compromisso indicado no TCLE (Apêndice1).

Complexa foi a coleta dos dados dos egressos, visto que a UAB-SE não dispôs de cadastro específico que possibilitasse a geração de uma relação com os nomes dos egressos, verificou-se que a UAB-SE utiliza o mesmo sistema de cadastro da Universidade Federal de

Sergipe, ou seja, do Portal Sigaa⁵⁸ (interface abaixo – Figura 33), fato que dificultou a coleta dos dados, assim, tinha-se uma relação dos egressos por cursos e polos, tendo a pesquisadora que acessar o cadastro individual de cada ex-aluno e, em seguida, verificar o status “concluído”, oportunidade em que efetuava um “PrntScr” e copiava no “Word” para, posteriormente, elaborar e relacionar os endereços eletrônicos, necessários para remessa do questionário aos 616 (seiscentos e dezesseis) egressos apurados, fase braçal e cansativa que demandou calma e paciência.

Figura 33 – Interface do portal SIGAA da UFS

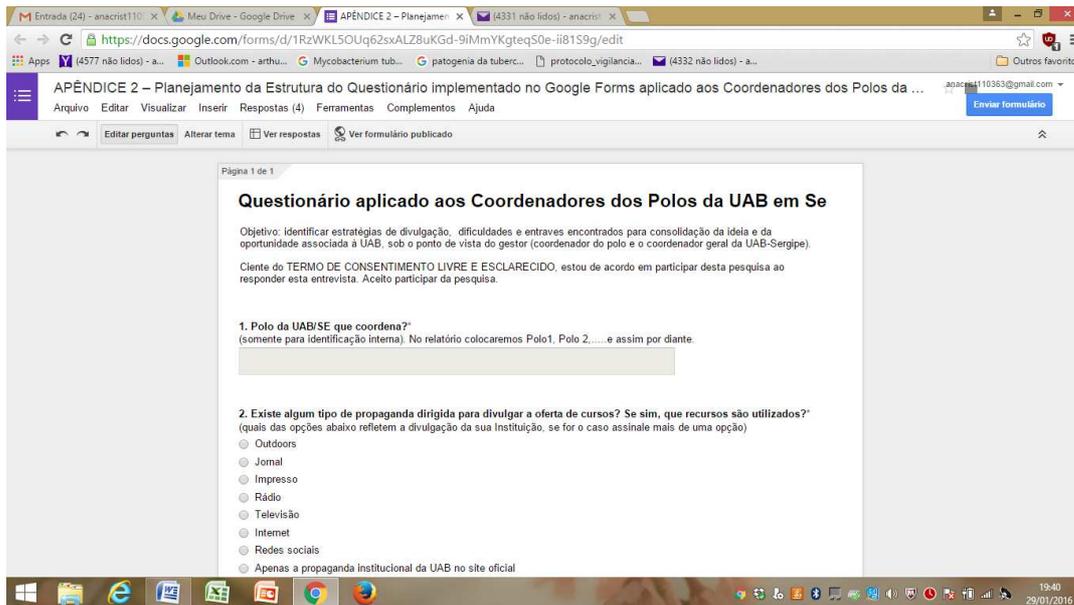


Fonte: www.sigaa.ufs.br

O convite para participação da pesquisa aos egressos foi encaminhado via correio eletrônico que, ao ser acessado pelos Coordenadores de Polos, Tutores e egressos, lia-se uma mensagem de apresentação da pesquisadora e um o link do questionário que, logo de início trazia a transcrição do Termo de Conhecimento de Livre Esclarecido (Apêndice 1) para leitura, eventual aceite pelos sujeitos pesquisados e prosseguimento com o preenchimento do questionário, conforme Figuras 34, 35 e 36:

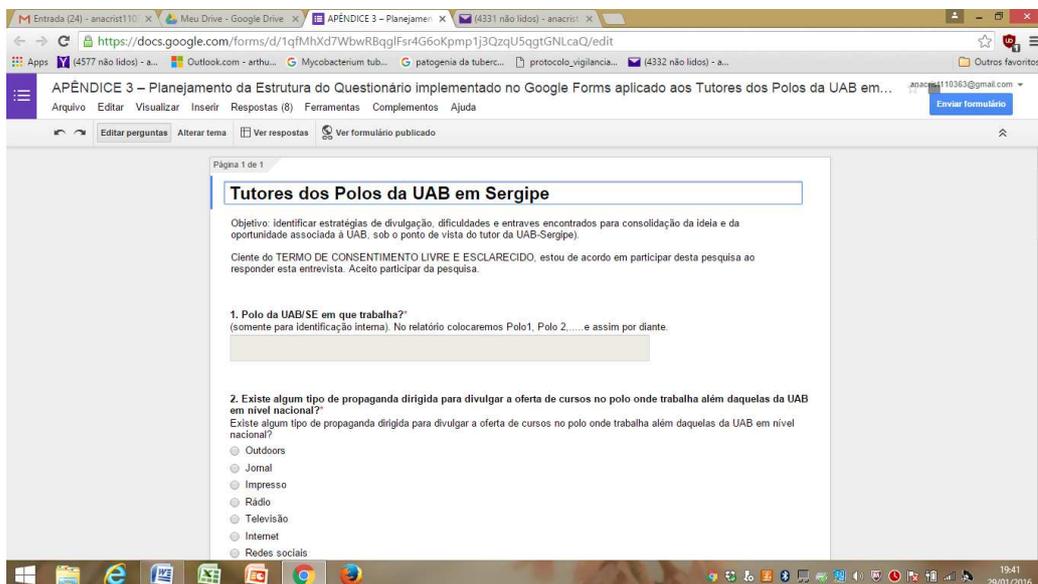
⁵⁸ www.sigaa.ufs.br

Figura 34 – Interface do Questionário encaminhado aos Coordenadores de Polo



Fonte: Autora (2016)

Figura 35 – Interface do Questionário encaminhado aos Tutores



Fonte: Autora (2016)

Figura 36 - Interface do Questionário encaminhado aos Egressos

The image shows a screenshot of a Google Forms questionnaire. The browser address bar shows the URL: https://docs.google.com/forms/d/1wcuYBMIDAI1t3VF0tczw_MtR2vpi-ufiDxNcqjSyiiMA/edit. The title of the form is "APÊNDICE 4 – Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms e enviado aos egressos da UAB em Sergipe". The main heading of the questionnaire is "Egressos da UAB em Sergipe".

Objetivo: identificar as concepções desenvolvidas pelos alunos considerados os primeiros da família a fazer graduação, como expressam os benefícios e melhoria nas suas condições de vida e trabalho, além da construção ou até ampliação de suas percepções críticas da realidade social, tornando-se atores sociais e sujeitos de direitos após a realização de cursos pela UAB

Ciente do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este questionário. Aceito participar da pesquisa.

ATENÇÃO! Caso você não aceite participar, basta ignorar este e-mail.
Responda este questionário se você foi o primeiro da sua família a fazer graduação (se está terminado seu curso, também queremos ouvir você)

Você foi a primeira pessoa da sua família a fazer um curso de graduação?*

- Sim
- Não
- Acho que sim

Você já concluiu seu curso ou está finalizando?*

- Sim
- Não, estou na metade
- Outros:

Estado Civil*

- solteiro(a)
- casado(a) ou em união estável

Fonte: Autora (2016)

O questionário encaminhado aos Coordenadores objetivava identificar eventuais estratégias de divulgação, dificuldades e entraves encontrados para consolidação da ideia e da oportunidade associada à UAB, sob o ponto de vista do gestor.

Com os questionários enviados aos Tutores, esperava-se identificar estratégias de divulgação, dificuldades e entraves encontrados para consolidação da ideia e da oportunidade associada à UAB, sob o ponto de vista do tutor da UAB.

E, com o fito principal de atingir o objetivo da presente tese, ou seja, identificar as concepções desenvolvidas pelos alunos considerados primeiros da família a fazer graduação, como expressam os benefícios e melhoria nas suas condições de vida e trabalho, além da construção ou até ampliação de suas percepções críticas da realidade social, tornando-se atores sociais e sujeitos de direitos após a realização de cursos pela UAB, remeteram-se os questionários a todos os egressos cadastrados junto à UAB em Sergipe.

Os 03 (três) questionários foram encaminhados por várias semanas seguidas do período de dezembro de 2015 até o mês de fevereiro de 2016, obtendo-se um total de 129 respostas.

Fazendo-se uma verificação cautelosa, verificou-se que 11 (onze) respostas haviam sido dadas em duplicidade, devendo assim, serem desconsideradas. Desta forma, considerou-se para fins de estudo apenas 118 (cento e dezoito) respostas válidas.

Para os 14 (catorze) Coordenadores de Polo, em razão do pequeno número e da facilidade na obtenção dos dados, e, em especial, endereços eletrônicos, foram enviados os questionários a partir do final do mês de novembro de 2015 até o final de fevereiro de 2016, várias tentativas foram realizadas, inclusive por contatos telefônicos, obtendo-se assim 08 (oito) respostas válidas, ou melhor, 57,14%.

Situação mais complexa e inesperada foi no tocante aos Tutores, dos 53 (cinquenta e três) relacionados pela UAB/SE, apenas 13 (treze) responderam validamente ao questionário, totalizando 24,53%, número pequeno que a autora atribui ao fato de que a UAB-SE se encontrar em fase de renovação do quadro de Tutores, Edital nº 01/2016.

Ressalta-se que, a autora chegou a pensar na hipótese de aguardar a posse dos novos Tutores, mas entende que nada agregaria a tese, visto que para o conhecimento dos egressos pelos tutores, ao ponto de contribuir com a presente pesquisa, demandaria um tempo razoável, razão pela qual, decidiu em concluir a coleta de dados.

Antes de se enfrentar a hermenêutica dos dados propriamente ditos, a autora quer deixar registradas algumas impressões preliminares acerca da UAB-SE, são elas:

1) a UAB-SE existe e se encontra estabelecida a partir do empenho e influência acadêmica, administrativa e política da pessoa do Prof. Dr. Antônio Ponciano, hoje com 70 (setenta) anos de idade e que assimilou e assumiu o projeto, sendo assim a memória viva e o centro de todo o processo, o que levou a autora a pensar na solução de continuidade dessa iniciativa na sociedade sergipana e na importância de se realizar estudos posteriores sobre esse profissional e cidadão;

2) com a mudança do gestor municipal, alguns polos municipais fracassaram, a exemplo dos municípios de Laranjeiras e Propriá; e

3) alguns polos se encontram praticamente abandonados, como é o caso do polo do município de Laranjeiras que está fechado, por falta de interesse do atual Prefeito.

Interessante ressaltar a observação feita pelo Coordenador Geral da UAB-SE, em entrevista não estruturada realizada, no sentido de que as parcerias, mais profícuas são com os gestores dos Polos situados nos municípios da região do “Sertão” ou do interior do Estado, ao passo que os gestores da área da “Cana” ou dos municípios situados no litoral não dão a devida importância e pouco investem na UAB, assim como merece destaque a impressão da falta de transparência e ainda a pouca divulgação das ações da UAB-SE, como adiante ficará demonstrado.

Os sujeitos pesquisados, com exceção do Coordenador Geral acima mencionado, seja Coordenador, Tutor ou egresso, não foram identificados em sua personalidade, manteve-se o anonimato ao estabelecer o mapeamento por polo. Nesse sentido, ressalta-se ainda que, da pesquisa não advirão riscos ou consequências de qualquer ordem, seja moral, econômica, social, psíquica etc.

A escolha da Instituição pesquisada se justifica pelo desejo de contribuir para o aprimoramento da UAB, em especial com sua ampliação, divulgação e transparência. Identifico que o fato de estar domiciliada em Sergipe, tem-se um recorte empírico com a UAB-SE capaz de oferecer elementos caracterizadores do problema investigado. É uma Universidade que qualifica professores estaduais e municipais, além de ofertar vagas para a sociedade como um todo, regulamentada pelo Ministério de Educação, com base no ordenamento jurídico nacional e sua realidade poderá ser socializada para uma esfera maior, expandindo os resultados às demais Instituições formadoras que, também, preocupam-se com promoção da cidadania, formação do professor e a EaD.

8.3 INDICADORES E INSTRUMENTOS

Três instrumentos para coleta de dados foram organizados em formulários eletrônicos, como já mencionados, nos quais constaram questões fechadas e abertas, sendo visualizadas demandas a fim de identificar egressos que são primeiros graduados da família pela UAB-SE e, em seguida verificar se com a conclusão de um curso superior, esse egresso agregou ou

ampliou a percepção cidadã. E, por fim, verificar eventuais dificuldades e/ou críticas em torno da modalidade de Educação a Distância.

Dessa forma, os formulários foram concebidos em blocos de questões, distribuídas da seguinte forma:

8.3.1 Do questionário elaborado para os Coordenadores de Polo da UAB-SE:

Bloco I – Caracterização do respondente – x questões

Bloco II – Identificação de primeiro da família – x questões

8.3.2 Do questionário concebido para os Tutores da UAB-SE

Bloco I – Identificação do Polo da UAB-SE – x questões

Bloco II – UAB – x questões

Bloco III – Primeiro da família – x questões

Bloco IV – Percepção cidadã – x questões

Bloco V – EaD – x questões

8.3.3 Do questionário aplicado ao primeiro graduado da família

Bloco I – Identificação do respondente – x questões

Bloco II – Avaliação do curso – x questões

Bloco III – Percepção cidadã – x questões

Bloco IV – EaD – x questões

Grupo V – Contribuição complementar – x questões

Assim, percebe-se que os questionários foram pensados, concebidos e elaborados de forma a possibilitar o cruzamento de categorias e ainda a interpretação dialógica das respostas. Para facilitar a compreensão, as categorias escolhidas podem ser apresentadas de forma esquemática no Quadro 3.

Para se construir os indicadores, tinha-se em conta a questão de pesquisa, com o destaque de que, no ambiente eletrônico, no local destinado às questões “abertas”, destinou-se um espaço para eventual colaboração do participante da pesquisa, o que permitiu ouvir as falas e significados dos sujeitos a respeito dos possíveis valores sociais e políticos agregados com a conclusão de um curso de graduação, em síntese, em relação à formação cidadã daqueles que se formaram em um curso superior pela UAB em Sergipe.

Quadro 3: Quadro Esquemático das Categorias/Indicadores

Questão Norteadora	Objetivo Geral	Sujeito	Bloco de Questões	Categorias	
Como os primeiros egressos graduados da família em Sergipe pela UAB expressam os benefícios e melhoria nas suas condições de vida e trabalho, além da construção ou até ampliação de suas percepções críticas da realidade social, tornando-se atores sociais e sujeitos de direitos após a realização de cursos pela UAB?	Investigar a percepção dos egressos que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, acerca da formação recebida e contribuição desta para a melhoria de sua vida pessoal, familiar, social e profissional.	Coordenador	GRUPO I Caracterização do respondente: Polo, tipo de propaganda da UAB	Caracterização do sujeito	
			GRUPO II Identificação de primeiro da família	Conhecimento da existência de Primeiro da família	
				Preocupação da gestão com o primeiro da família	
			Questão aberta - Observações complementares		
		Tutor	GRUPO I - Identificação do Polo	Polo	
			GRUPO II – UAB	Divulgação	
			GRUPO III – Primeiro da família	Conhecimento da existência Trajetória (carga horária de trabalho, cotidiano na UAB)	
				Apoio material Apoio emocional Dedicação Persistência	
			GRUPO IV - Percepção cidadã	Vida pessoal Vida profissional Formação educacional	
		GRUPO V – EaD	Questão aberta - Observações complementares		
		Egresso	GRUPO I - Identificação do respondente (primeiro da família; graduado; estado civil; cor/raça; naturalidade; possuidor de filhos; quantidade de filhos; trabalho; carga horária de trabalho; data de conclusão do ensino médio; local de conclusão; renda familiar; tem computador em casa; local em que estuda; acesso a internet; qualidade do acesso; forma de conhecimento da UAB; frequência de estudos.	Identificação do respondente Primeiro da família	
				GRUPO II – Avaliação do Curso	Vida profissional Vida pessoal Vida familiar Vida social/comunitária
				GRUPO III – Percepção cidadã	Possuía Autoestima Relações sociais/comunitárias Consciência de si como sujeito de direito
				GRUPO IV – EaD	Crítica Apoio material Apoio emocional Apoio pedagógico Dificuldade do mercado de trabalho
				GRUPO V – Contribuição complementar	Questão aberta – Observações complementares

Fonte: Autora (2016)

Três questionários foram organizados através da ferramenta do Google Forms, da seguinte forma:

1) o primeiro, destinado aos Coordenadores de Polo, possuía dois blocos de questões subdivididas em: GRUPO I – “Caracterização do respondente”, com uma questão aberta objetivando a identificação do “Polo”, e de múltipla escolha para indicação do “tipo de propaganda da UAB”; e GRUPO II – “Identificação de primeiro da família”, com questões de múltipla escolha e uma última aberta na busca de saber da ciência (ou não) da existência de primeiro graduado da família no respectivo polo;

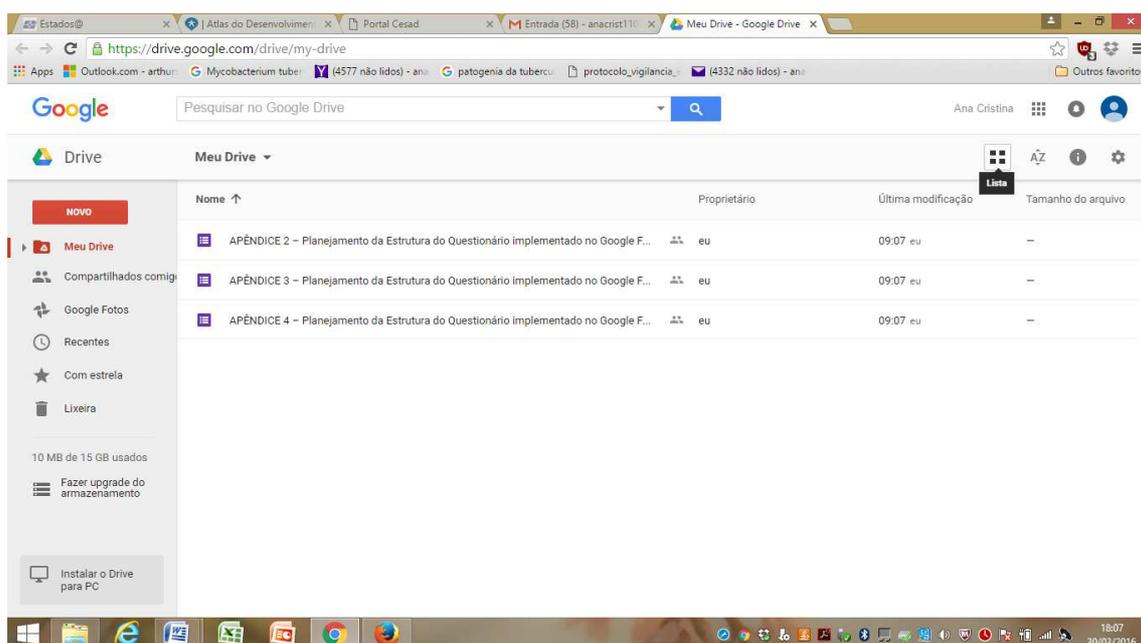
2) o segundo, destinado aos Tutores, dispunha de cinco blocos de questões subdivididas em: GRUPO I – “Identificação do Polo”, com uma questão aberta objetivando a identificação do “Polo”; GRUPO II – “UAB”, com uma questão de múltipla alternativa, com o fim de verificar a forma de divulgação da UAB ; e GRUPO III – “Primeiro da família”, com questões de múltipla escolha que tinha como fito a identificação de variáveis como: conhecimento da existência de egressos, da trajetória (carga horária de trabalho, cotidiano na UAB), possível necessidade de apoio material, apoio emocional, dedicação e persistência dos primeiros a concluírem um curso superior que eram primeiro da família nessa condição; no GRUPO IV – “Percepção cidadã” – com questões de múltipla alternativa alusivas à vida pessoal, à vida profissional e à formação educacional desses possíveis egressos; e no GRUPO V – “EaD”, com uma questão aberta reservada a eventuais observações complementares; e, por fim,

3) o terceiro, destinado aos Egressos que, de igual forma que o destinado aos tutores, dispunha de cinco blocos de questões subdivididas em: GRUPO I – “Identificação do Respondente”, com questões fechadas e de múltipla escolha que tinha por finalidade a identificação de um número de informações, como se o respondente era (ou não) primeiro da família; graduado; estado civil; cor/raça; naturalidade; possuidor de filhos; quantidade de filhos; trabalho; carga horária de trabalho; data de conclusão do ensino médio; local de conclusão; renda familiar; tem computador em casa; local em que estuda; acesso à Internet; qualidade do acesso; forma de conhecimento da UAB; frequência de estudos.; GRUPO II – “Avaliação do curso”, com uma questão de múltipla alternativa, com o fim de se verificar a importância atribuída pelo egresso à realização do curso a sua vida profissional, Vida pessoal,

vida familiar, e vida social/comunitária; e GRUPO III – “Percepção cidadã”, com questões de múltipla escolha que tinha como objeto a identificação de variáveis qualitativas alusivas à autoestima; à melhoria das relações sociais/comunitárias; e ainda a consciência de si como sujeito de direito; GRUPO IV – “EaD – com uma questão de múltiplas alternativas associadas à realização de uma graduação na modalidade de educação a distância, como críticas, necessidade de apoio material, emocional, pedagógico e possíveis dificuldades no mercado de trabalho em razão de ser o curso por EaD; e, por fim, GRUPO V – com uma questão aberta reservada a informações complementares não registradas ao longo do questionário.

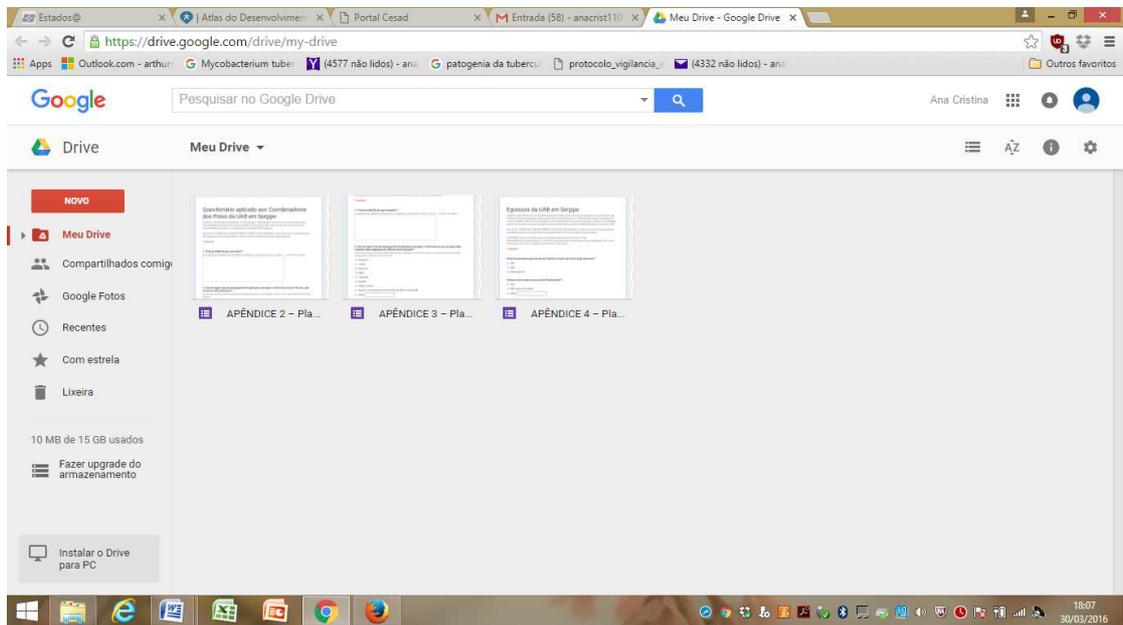
As Figuras 37 e 38 apresentam duas formas diversas, a tela inicial do questionário no Google Forms:

Figura 37 – Interface da apresentação dos questionários no Google Forms – lista (forma 1)



Fonte: Autora (2016)

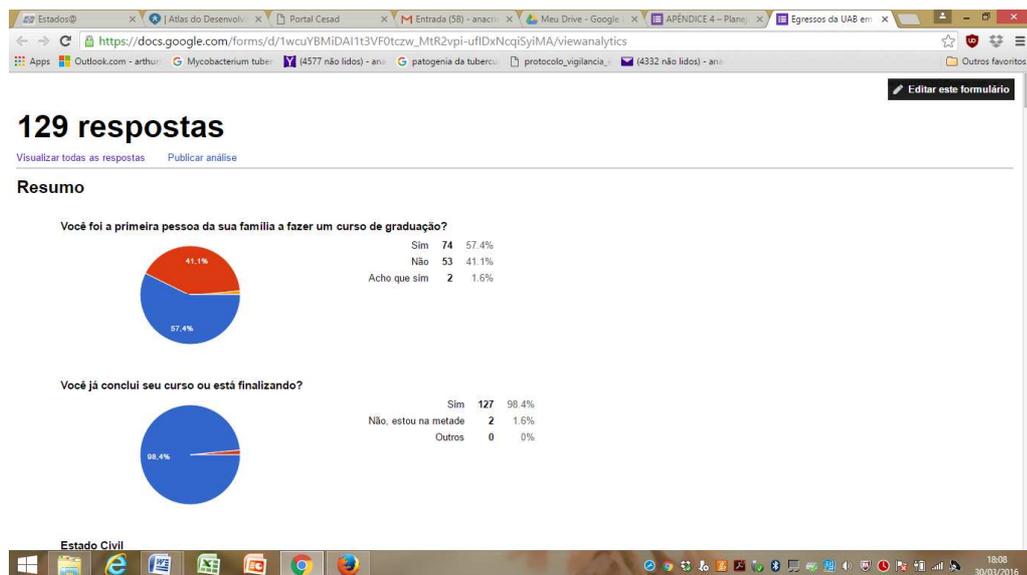
Figura 38 – Interface da apresentação dos questionários no Google Forms – (forma 2)



Fonte: Autora (2016)

Por fim, a Figura 39 apresenta o *layout* do resumo dos questionários aplicados.

Figura 39 – *Layout* do resumo dos questionários aplicados



Fonte: Autora (2016)

Dando prosseguimento, passa-se a seguir para a parte fulcral com a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, junto à UAB em Sergipe.

9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise, leitura e interpretação dos dados coletados com a aplicação dos questionários, foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdos, o que possibilitou, num primeiro momento, a categorização das respostas para as questões que embasaram a pesquisa, fazendo a leitura dialética dos dados da realidade apurados com o conhecimento teórico-constructivo que subsidiaram o estudo.

Para análise dos dados, dialogamos com aspectos teóricos, formulando questionamentos e até contrapontos das ideias dos autores, dispositivos legais e políticas de governo concebidas, refletindo sobre o de fato, a realidade e o legal, o posto.

A aludida atitude crítica e dialética não é desprovida da humildade de quem pesquisa, assim como da possibilidade de eventuais e possíveis discordâncias, mas da compreensão de que é necessária a reflexão a partir da realidade, sob a luz da teoria e do estabelecido, com o intuito de se obter novos elementos e a (re)construção de novos elementos científico dados à discussão.

Ludke e André (1986) sustentam que na pesquisa qualitativa, vai-se além dos dados estatísticos, buscando abordar os aspectos subjetivos, as entrelinhas das falas do grupo pesquisado, trazendo assim informações mais significativas e priorizando a interação direta com o fenômeno e pessoas pesquisadas, isso porque o sujeito possui uma voz ativa a ser considerada numa relação com o campo teórico.

Esta pesquisa entrelaçou temas como educação superior, processo de expansão e democratização, tecnologia digital, cidadania e primeiro graduado da família entendendo que pode se constituir em um importante acervo teórico e metodológico que poderá vir a ser publicado em revistas, anais de eventos, bem como em outras fontes de publicação capazes de proporcionar reflexões críticas.

Buscando consolidar a etapa empírica desse estudo foram realizadas visitas à coordenação geral da UAB em Sergipe.

O convite para participação foi realizado com a mediação da tecnologia, a partir dos endereços de e-mails dos sujeitos pesquisados, por conduto do encaminhamento por diversas vezes de correio eletrônico pessoal, com visitas nos polos de apoio presencial da UAB, oportunidades em que eram explicadas a cada sujeito o envio de um link de acesso ao questionário. Nas primeiras semanas, poucos questionários foram respondidos no sistema do Google Forms. Tendo em vista a efetividade do processo e buscando consolidar maior número de sujeitos, cheguei a ligar para os celulares de alguns Coordenadores e Egressos para poder obter um índice confiável e concluir a aplicação dos questionários.

9.1 Caracterização dos sujeitos

A análise e interpretação dos dados coletados serão iniciados pela caracterização dos Coordenadores de polo, enfatizando-se a ciência e possível importância destinada por esses gestores àqueles alunos identificados e que foram primeiros graduados das respectivas famílias.

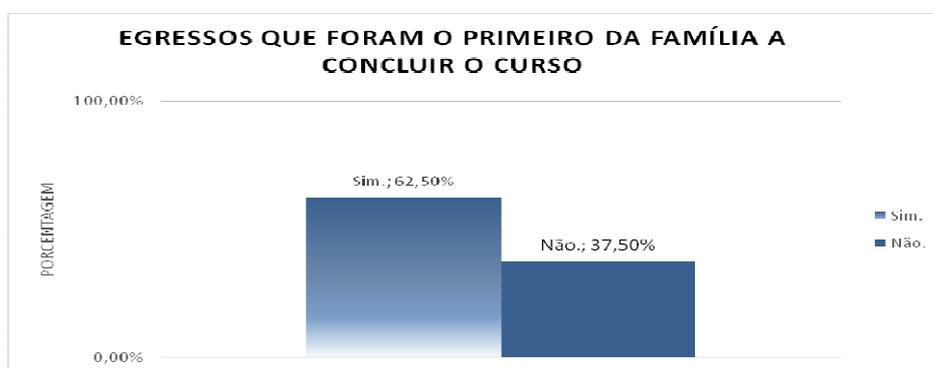
Em seguida, com as impressões dos Tutores presenciais da UAB em Sergipe, ponto que se buscará o diálogo entre os demais sujeitos pesquisados (coordenadores e egressos), inclusive sobre a existência e papel de eventuais egressos que são primeiros graduados em suas famílias.

E, por fim, os Egressos da UAB em Sergipe, oportunidade em que se buscará identificar dentre outros aspectos, o perfil, comprometimento e papel familiar e sócio-político do primeiro graduado da família.

9.1.1 Coordenadores

No tocante à caracterização dos respondentes Coordenadores de Polo, indagou-se acerca de qual polo da UAB o questionado coordenava, do universo de 14 (catorze) polos, obtiveram-se 8 (oito) respostas válidas, obtendo-se assim um índice de 57,14% de respostas susceptíveis de estudo, das quais se vislumbra 5 (seis) afirmativas da ciência de egressos que foram os primeiros graduados de suas famílias, ou seja, 62,5% das respostas (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Percentual de conhecimento de Cordenadores da UAB/SE – (existência de egresso primeiro graduado da família)



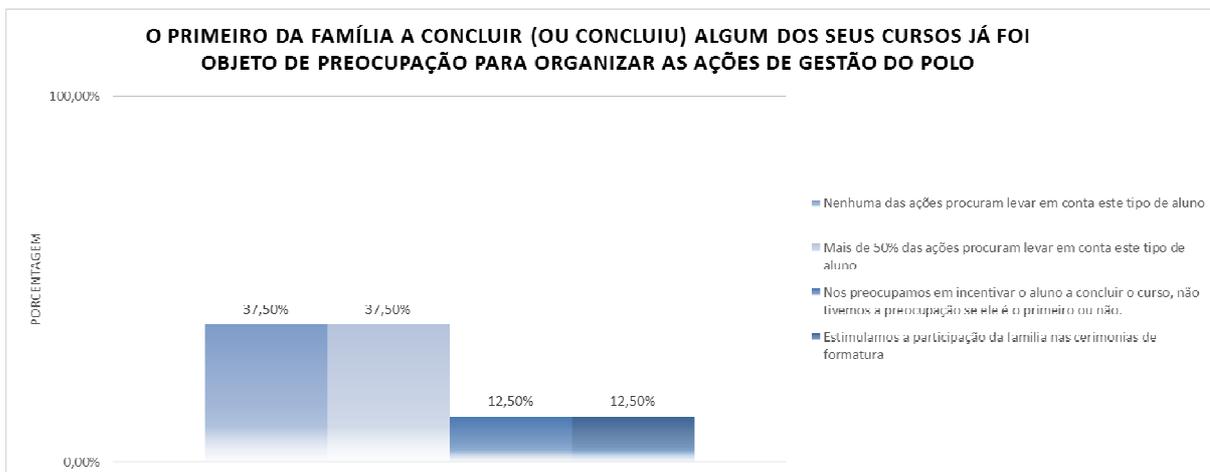
Fonte: Autora (2016)

Esse dado apurado foi interessante, visto que nos fez desconsiderar a concepção empírica de que os gestores ou coordenadores de uma dada instituição não têm conhecimento das condições familiares e sociais de seus discentes. Sustento que o primeiro graduado da família, quando inicia um curso, faz irradiar a alegria, satisfação e responsabilidade pessoal, familiar e social que ocupa.

Assim, defendemos a importância da ampliação de espaços democráticos entre gestores e alunos na busca de uma relação dialógica profícua em prol do desenvolvimento da UAB.

Convém destacar, quanto aos Coordenadores que 3 (três) respondentes, ou melhor, 37,5% afirmaram que a questão envolvendo o primeiro da família a concluir (ou que concluiu) algum dos seus cursos já foi objeto de preocupação para organizar as ações de gestão do polo, sendo que 1 (um) ou 12,5% do universo pesquisado chegou a ressaltar que chega a estimular a participação das famílias em cerimônias de formatura da UAB (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Percentual de coordenadores da UAB/SE – que se preocupam com ações de gestão do polo quanto aos primeiros graduados da família



Fonte: Autora (2016)

Desta forma, mais da metade dos respondentes alegaram conhecer “primeiros graduados da família”, que estes são objeto das suas ações de gestão, oferecendo apoio, conscientização da importância da realização de um curso superior, envidando esforços no sentido de, junto aos mantenedores, dispor o polo dos recursos materiais necessários ao bom desempenho das atividades inerentes aos cursos e evitar evasões.

E ainda, alguns Coordenadores chegaram a utilizar o espaço destacado a contribuições que julgavam importantes no sentido de se caracterizar a importância de um egresso ou discente ser o primeiro graduado da família a concluir um curso de graduação, como se avista nas seguintes declarações:

“É muito importante dar sempre apoio ajudando nas tarefas árduas do dia a dia. E sempre faço o que posso para ajudar” (Polo 1).

“[...] procuro contribuir da melhor forma possível porque me preocupo com a comunidade na qual estou inserido. Para tanto, procuro junto ao mantenedor do Polo, o município de Poço Verde, dotar esse espaço de todos os recursos necessários no que diz respeito aos materiais humanos e de expediente para que os nossos alunos disponham de um

atendimento que possibilite uma formação a contento. [...], além disso procuramos enquanto equipe de apoio aos estudantes atendê-los da melhor forma possível” (Polo 2).

“Em minhas ações aqui no polo UAB de [...], sempre viso o melhor para os alunos, pois somos de uma região muito carente e a educação é um dos únicos caminhos para as famílias melhorar sua condição de vida, seja ela financeira, educacional ou no que se refere à estrutura familiar. Pois quando um membro da família consegue um nível superior seus conhecimentos de mundo e de modo geral são ampliados. Dessa forma, passa para os demais membros da família. A UAB veio para ampliar e mudar a realidade das famílias de menor poder aquisitivo, é gratificante ver alunos que trabalham na lavoura o dia todo e à noite frequentam o polo para estudar e conseguir sua graduação, um sonho outrora impossível de realizar” (Polo 6).

“Conversar com o aluno estimulando a permanência e a importância dele para estimular aos demais da família; - Dar assessoramento especial para garantir melhor aproveitamento” (Polo 7).

“Ainda nos dias de hoje muitos imaginam ser quase impossível para um pobre concluir o nível superior, sobretudo em regiões do interior como é o nosso caso. No entanto o fato de um um componente familiar ter concluído a faculdade pode mostrar que não é tão difícil o caminho acadêmico, incentivando assim a outros familiares a concluir também seus estudos” (Polo 8).

Das declarações acima transcritas, da lavra de gestores de polo conduzem às seguintes ilações: preliminarmente, rechaçamos uma das hipóteses iniciais de que, na condição de gestor, o coordenador de polo não conheceria ou pouco teria a acrescentar sobre o primeiro graduado da família.

Em decorrência lógica da questão acima, detectamos na pesquisa que dentre as respostas dos Coordenadores, a condição de primeiro graduado da família já foi objeto de preocupação para a organização das ações de gestão do polo, o que se avista nos 37,5% dos respondentes que afirmaram que mais da metade de suas ações procuram levar em conta esses alunos, sendo que 12,5% estimulam a participação das famílias nas cerimônias da UAB em Sergipe.

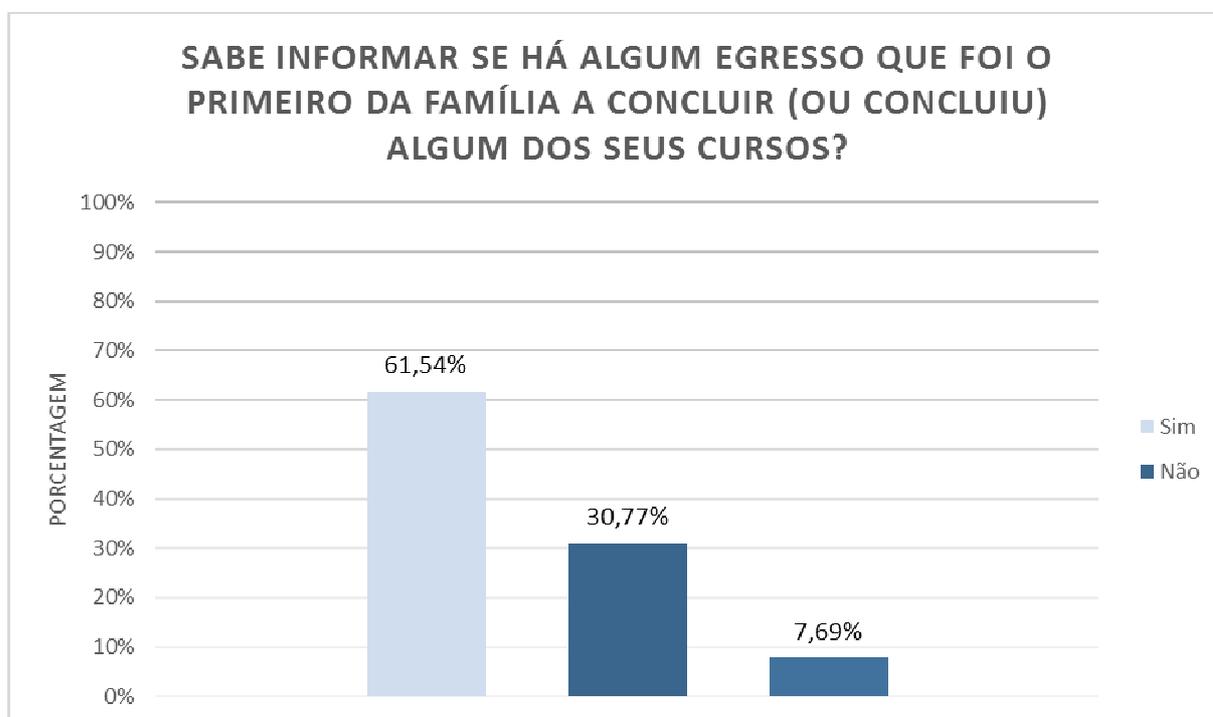
9.1.2 Tutores

Levantamos a existência de 53 (cinquenta e três) tutores na UAB em Sergipe, desse número apenas 13 (treze) responderam às reiteradas remessas. O questionário encaminhado foi elaborado em cinco grupos, conforme acima explicitado, dos quais, serão neste momento apresentados os seguintes:

Dos 13 (treze) tutores respondentes ao questionário 8 (oito) afirmaram que sabiam da existência de algum egresso que foi o primeiro da família a concluir (ou concluiu) algum dos cursos ofertados pela UAB em Sergipe, num percentual de cientes de 61,54%, sendo que 4 (quatro) ou 30,77% afirmaram não conhecer aluno nessa situação e um ou 7,69% deixou a questão em branco (Gráfico 18), cabendo ressaltar o depoimento de um tutor que acredita ter sido o primeiro egresso da UAB, a saber:

Eu sou fruto da UAB de meu município, fui aluno do Curso de Ciências Biológicas-Lic. da turma de 2009/2 concluindo o meu curso em 2014/1. Fiquei extremamente feliz porque de todos os polos de Sergipe acredito que fui o único aluno a formar, o primeiro de todos. [...]. Ao término do mesmo, fui aprovado na Especialização de Educação Ambiental com Ênfase a Educadores Espaços Sustentáveis, e logo em seguida na seleção de Tutoria Presencial, da qual me faço presente até o momento atual. (Tutor 02).

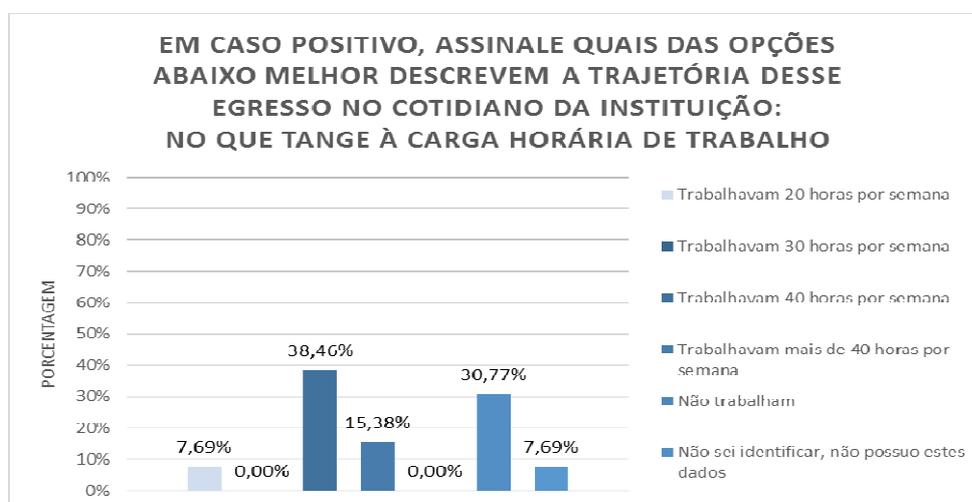
Gráfico 18 – Percentual de conhecimento de tutores da UAB/SE – sabedores da existência de egresso primeiro graduado da família



Fonte: Autora (2016)

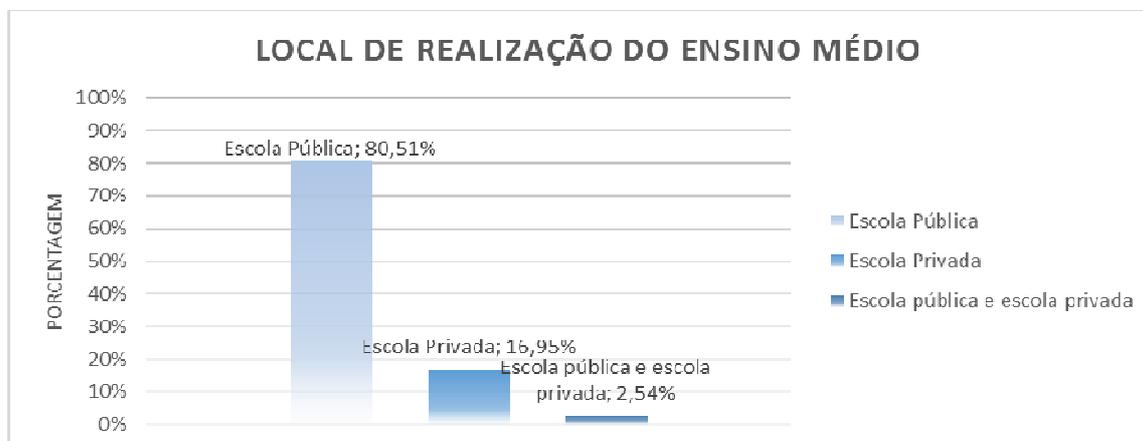
Quanto ao perfil dos egressos da UAB em Sergipe, sob o ponto de vista do tutor, verificamos que 38,46% dos tutores sabiam que esses alunos trabalhavam 40 horas semanais e outros 15,38% chegavam a trabalhar um número maior de horas semanais, que 80,51% são provenientes de escolas da rede públicas, conforme Gráficos 19 e 20.

Gráfico 19 – Carga horária de trabalho dos egressos primeiros graduados da família (sob o prisma do Tutor)



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 20 – Local de realização do ensino médio dos egressos primeiros graduados da família (sob o prisma do Tutor)



Fonte: Autora (2016)

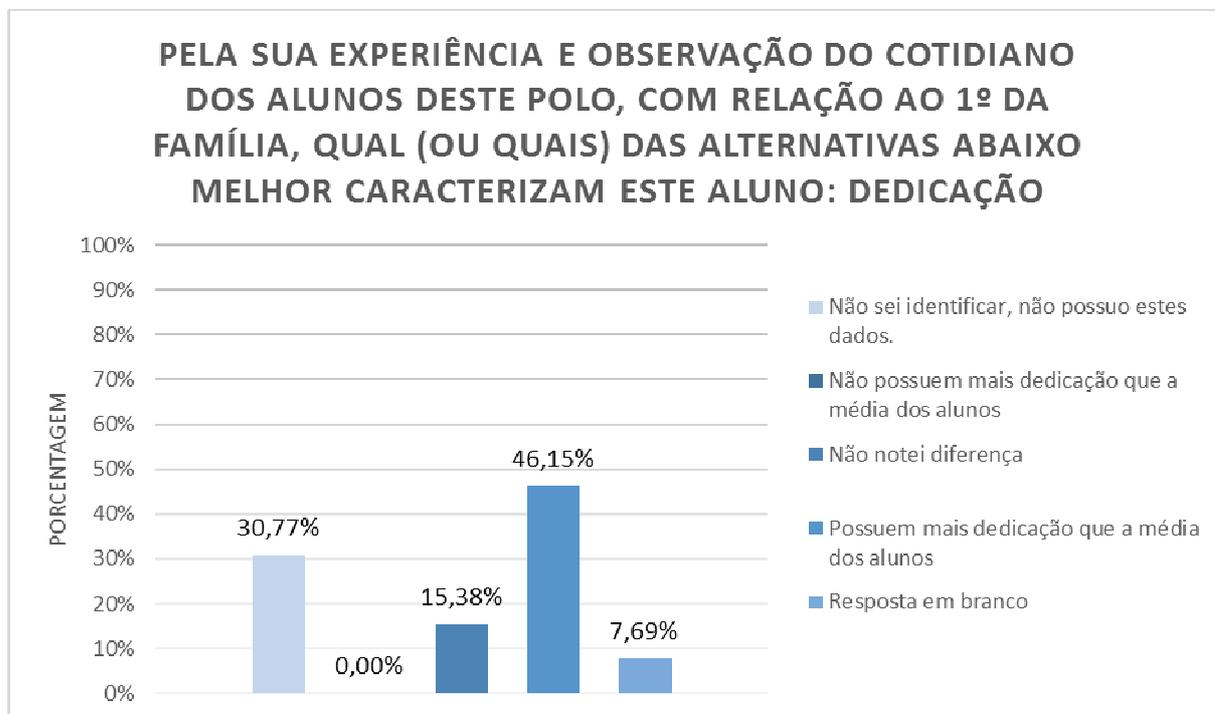
Diante dos achados da pesquisa, podemos inferir que mais da metade dos tutores de polo sabe que os alunos exercem uma atividade profissional, cujo padrão de renda da maioria de até três salários mínimos será posteriormente comparado e avaliado quando da apresentação dos dados dos questionários aplicados aos egressos.

Quanto à frequência ao polo para o desenvolvimento de atividades extracurriculares e realização de atividades acadêmicas, os tutores que responderam ao questionário informaram que: 15,38% dos alunos utilizam das instalações do polo para estudos complementares às atividades do curso, 30,77% não utilizam as dependências do polo além das horas previstas para as atividades do curso, 46,15% afirmaram que desconhecem essa utilização do polo e apenas um tutor (7,69%) deixou a resposta em branco.

Neste ponto, cabe assinalar a importância do estabelecimento e da manutenção dos polos em boas condições físicas, com biblioteca, acesso a computadores, equipe acolhedora, dentre outras necessidades elementares, com o fito de possibilitar o livre acesso e utilização de prédio acessível e dependências com razoável conforto para uma profícua interação e aproveitamento dos discentes.

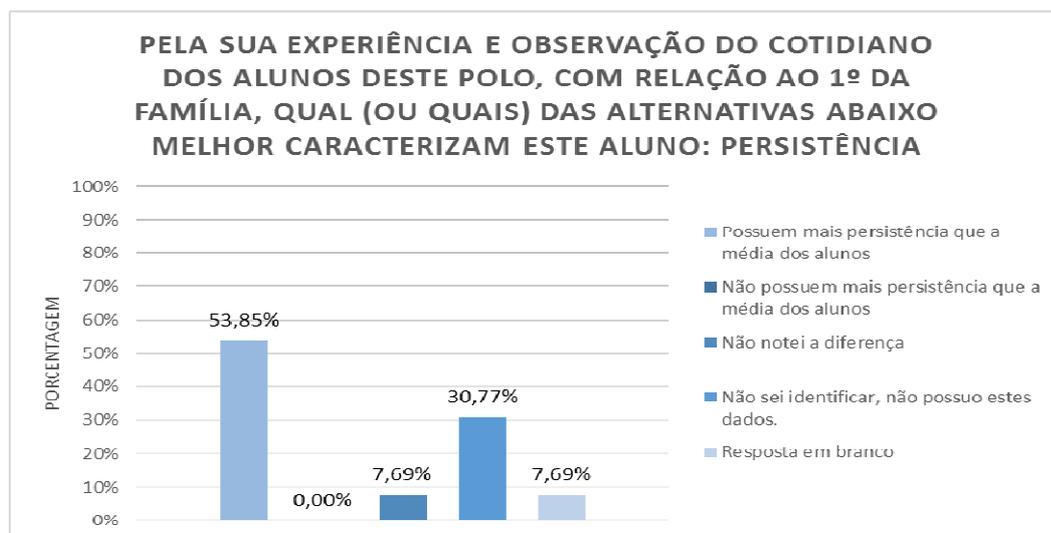
Quanto à observação dos tutores em relação ao cotidiano dos alunos da UAB que foram os primeiros graduados de suas famílias, com fulcro nos dados pesquisados, verificamos que, quanto aos efeitos da realização de um curso superior por EaD: quanto à dedicação ao curso em relação à média dos demais alunos - 46,15% dos tutores aduziram que esses possuem mais dedicação (Gráfico 21); 53,85% são mais persistentes (Gráfico 22); 15,38% são mais confiantes para a realização de um projeto de vida e 38,46% sentem-se como modelo e inspiração para os demais familiares e um (7,69%) chegou a afirmar que se tornam mais solidários (Gráfico 23).

Gráfico 21 – Quanto à dedicação ao curso - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)



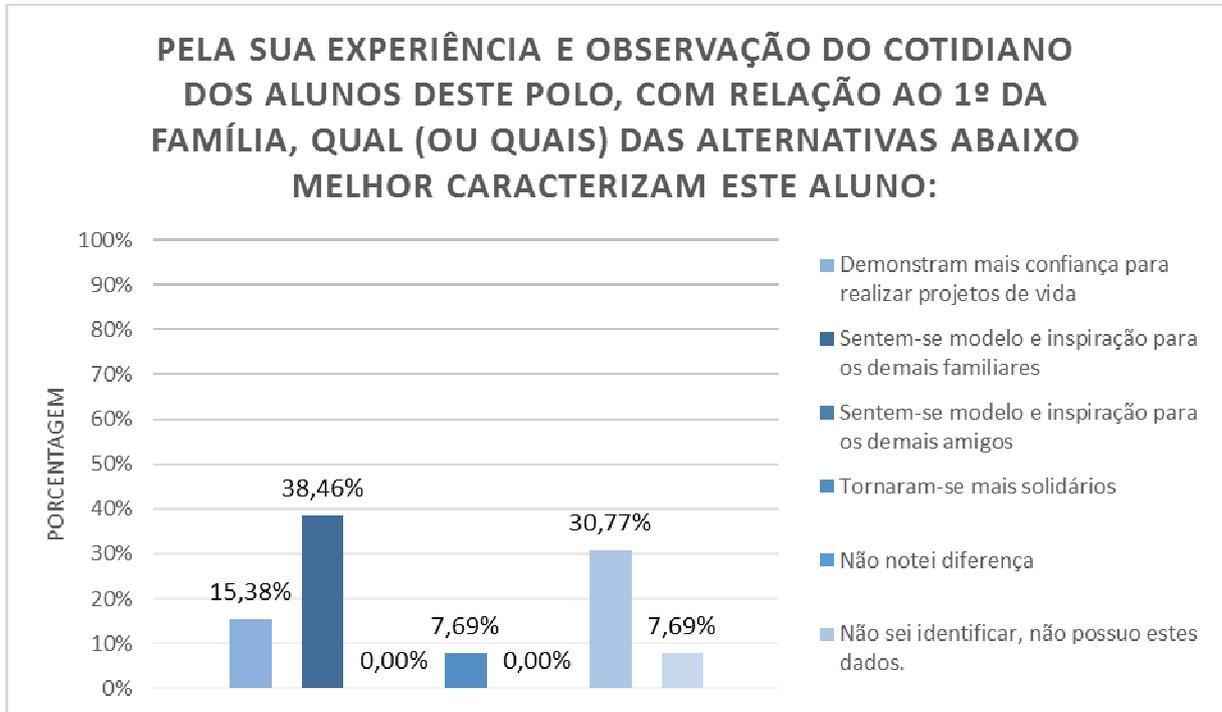
Fonte: Autora (2016)

Gráfico 22 - Quanto à persistência - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor) –



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 23 – Quanto aos graus de confiança, inspiração e solidariedade - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)



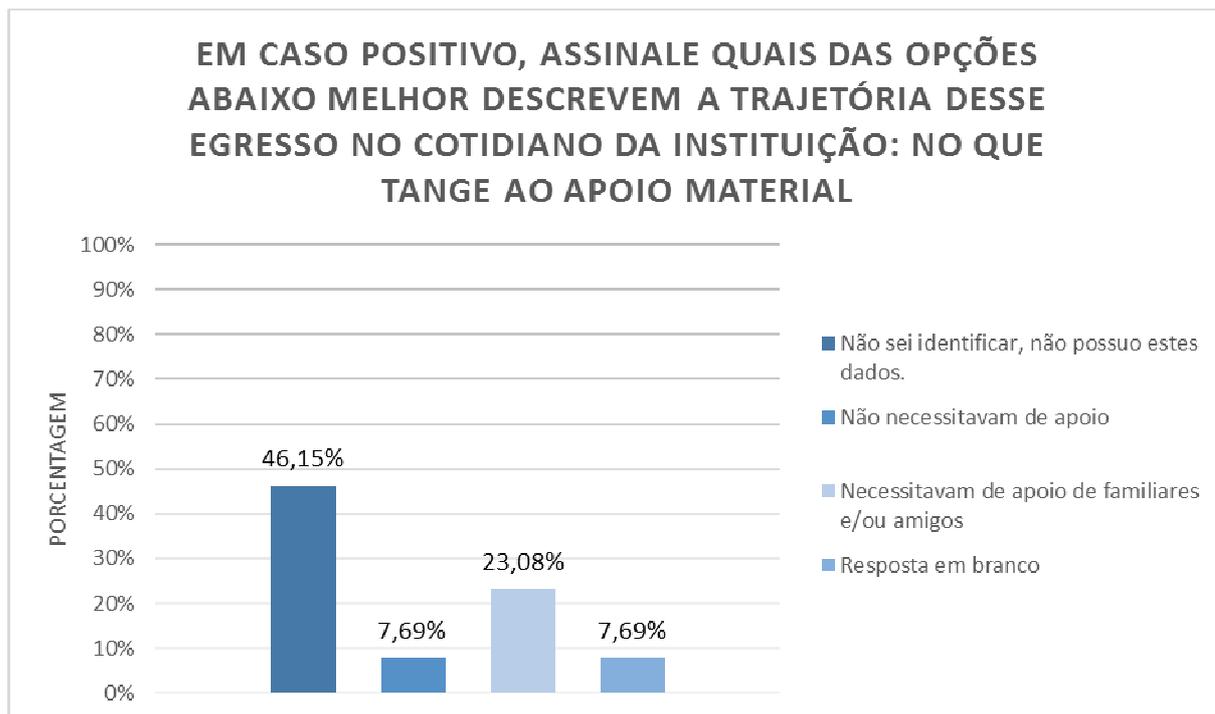
Fonte: Autora (2016)

Ainda em relação à necessidade de apoio no cotidiano dos primeiros graduados da família, sob o olhar do tutor, destacamos que da apuração das respostas a essa importante questão evidenciamos o seguinte: 23,08% dos tutores disseram que os primeiros a concluir uma graduação nas famílias necessitam de apoio material fornecido por familiares e/ou amigos (Gráfico 24); Esse mesmo índice de 23,08% apontado pelos tutores quanto à necessidade de apoio emocional pelos *first in the family* prestado pelos próprios tutores (Gráfico 25).

Nesse ponto, é relevante destacar que um dos pontos abordados no tocante ao Brasil no que tange ao bem-estar foi, justamente, na última pesquisa da OECD (2015) o elevado grau de confiança do brasileiro na família e amigos.

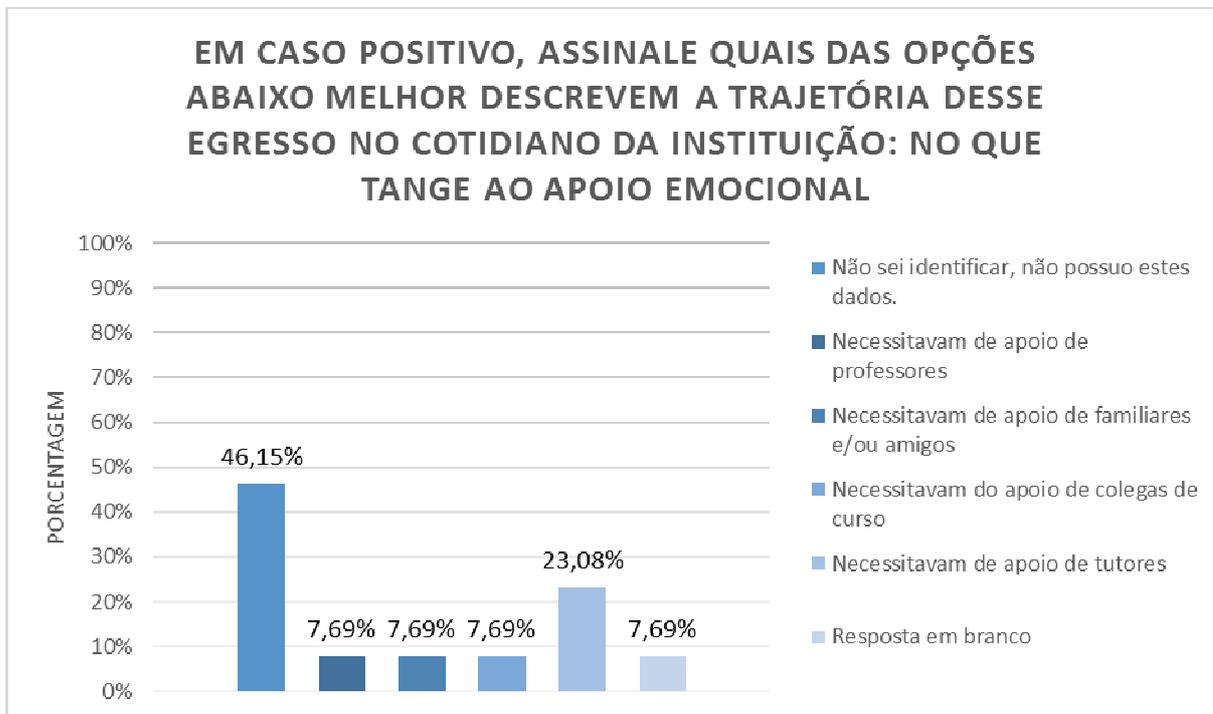
Assim, a referida indicação de que os primeiros graduados das famílias assumem que precisam de apoio, seja material ou emocional, por parte dos seus familiares, amigos, tutores e colegas de curso ou trabalho, constata o perfil solidário, social e familiar do brasileiro.

Gráfico 24 – Quanto à necessidade de apoio material - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 25 – Quanto à necessidade de apoio material - identificação dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)



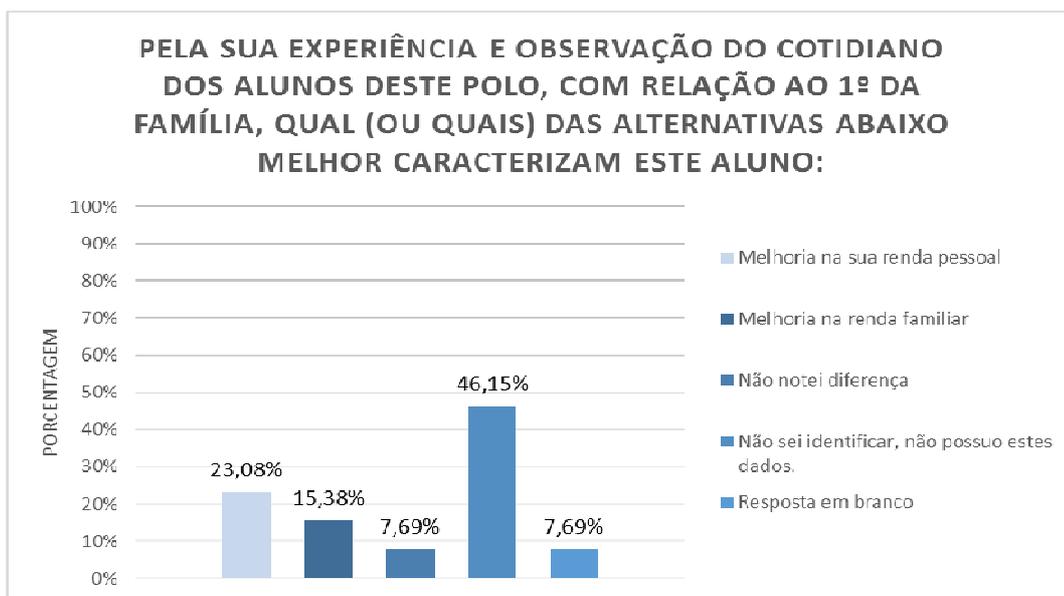
Fonte: Autora (2016)

Outra questão relevante pesquisada em relação à figura do *first in the family* que vislumbrei com a pesquisa e a partir da qual começo a me aproximar da resposta à questão norteadora e hipótese principal suscitadas, foram as compreensões sutis dos tutores em relação à ampliação de percepção cidadã do indivíduo que constitui a primeira geração de egressos a concluir um curso superior. Nesse aspecto, assinalo que, a partir dos dados estatísticos e qualitativos apurados:

Primeiro que, 23,8% dos tutores afirmaram que os primeiros graduados da família apresentaram melhoria na renda pessoal e 15,38% dos tutores eram sabedores dos reflexos positivos da conclusão da conclusão de um curso de graduação na ampliação da renda familiar do egresso que compõe a primeira geração de graduados de uma família (Gráfico 26).

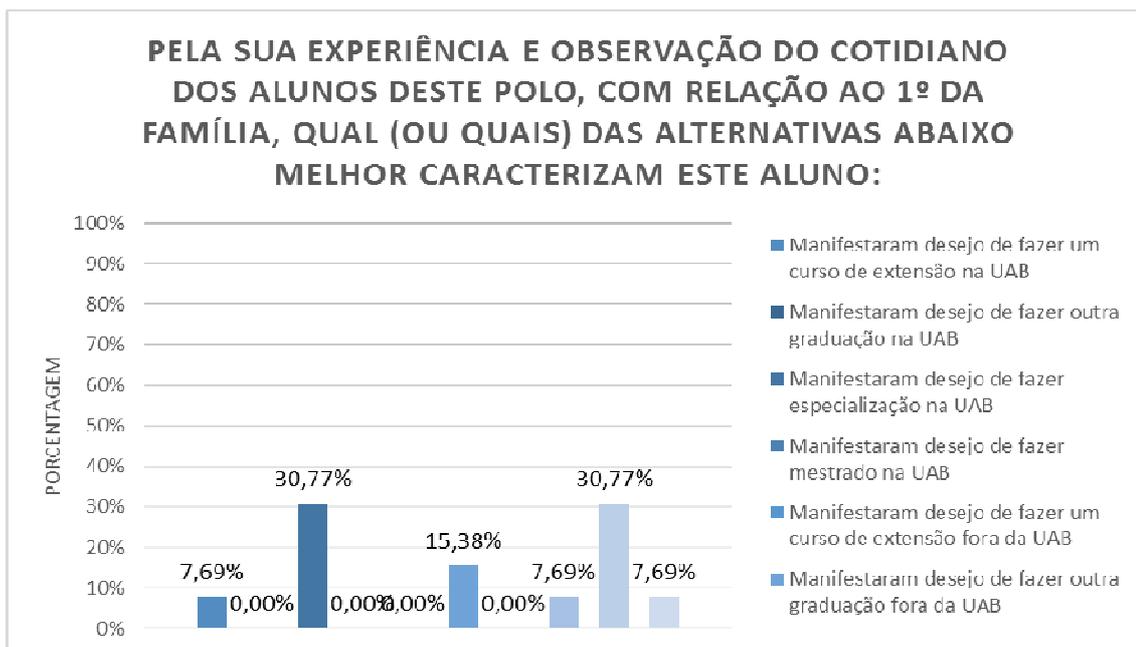
E ainda que, 30,77% tem consciência de que os primeiros graduados da família desejam prosseguir com os estudos, realizando outro curso, seja pela UAB ou até por outra instituição (15,38%) (Gráfico 27).

Gráfico 26 – Quanto à melhoria da renda dos egressos primeiros graduados da família (informação do Tutor)



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 27 – Quanto à vontade dos egressos primeiros graduados da família em prosseguir nos estudos (informação do Tutor)



Fonte: Autora (2016)

Da mesma forma como se deu a palavra para o Coordenador de polo, ao Tutor também foi possibilitado que deixasse, numa questão aberta, as contribuições que julgava importantes no sentido de caracterizar a importância de ser o primeiro da família a concluir uma graduação e que, porventura, não tenha sido respondida nas demais questões. Nesse ponto, destacamos as assertivas de quatro tutores que corroboram a tese em apreço e dão suporte às conclusões aqui expendidas, são elas:

“Ser o primeiro da família a concluir o ensino superior motiva os demais membros da família a seguirem o mesmo caminho.” (Tutor nº 12).

“A UAB em Carira, cidade pequena do nordeste sergipano veio para dar oportunidade às pessoas que sonhavam com uma graduação e não tinham acesso em virtude de serem pais e mães de família que não podiam se deslocarem para outras cidades para este fim. Desta forma são duas vitórias uma por ser o 1º membro da família com ensino superior e outra por ser o pai e a mãe que passa a ser exemplo de persistência para os filhos.” (Tutor nº 06).

“Nesta região onde um curso universitário não é tão simples de ser realizado, uma oportunidade de estar em uma Universidade Federal com mesmo grau de interação que o ensino presencial é fundamental para o desenvolvimento familiar, social e regional no que toca ao nosso desenvolvimento.” (Tutor nº 08).

“Em geral os alunos que são 1º da família concluir uma graduação, são mais dedicados e estão mais dispostos a enfrentar as dificuldades e desafios do curso EaD.” (Tutor nº 11).

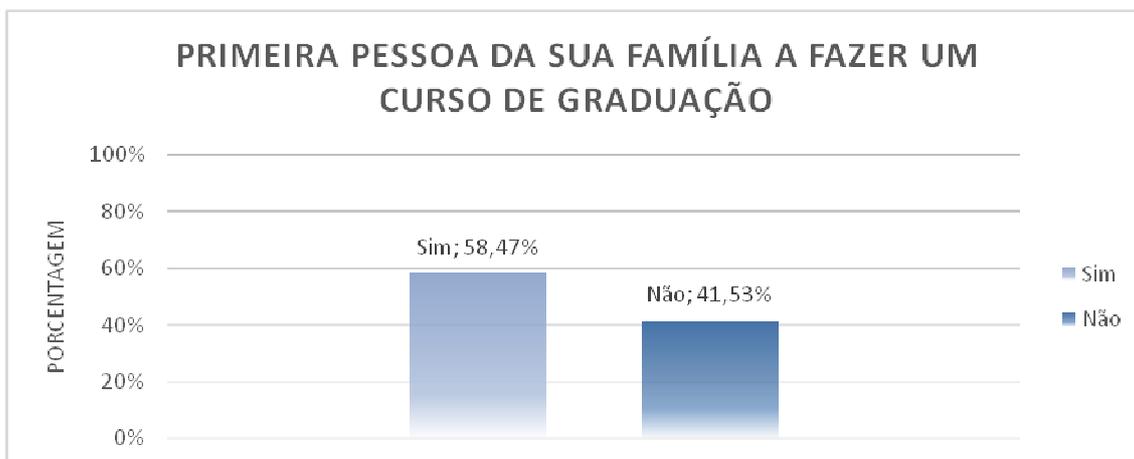
Portanto, a oitiva dos Tutores foi enriquecedora e se mostrou em consonância com os dados levantados junto aos Coordenadores, necessitando-se agora o enfrentamento dos dados alusivos e coletados junto aos egressos com o intuito de se perquerir e identificar a figura do primeiro graduado da família pela UAB em Sergipe.

9.1.3 Egressos

Responderam ao questionário, 129 (cento e vinte e nove) egressos, desses 11 (onze) respostas foram descartadas pela pesquisadora em face da detecção de respostas repetidas, ou seja, alguns questionários foram respondidos mais de uma vez por uma mesma pessoa. Assim, 118 (cento e dezoito) respostas foram validadas.

Das 118 (cento e dezoito) respostas válidas, 69 (sessenta e nove) respondentes se autodeclararam primeiro da família a concluir um curso de graduação pela UAB no Estado de Sergipe, num percentual de 58,47%, ao passo que 49 (quarenta e nove) afirmaram não se enquadrarem nessa condição de primeiro graduado da família, ou seja, 41,53% (Gráfico 28).

Gráfico 28 – Egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

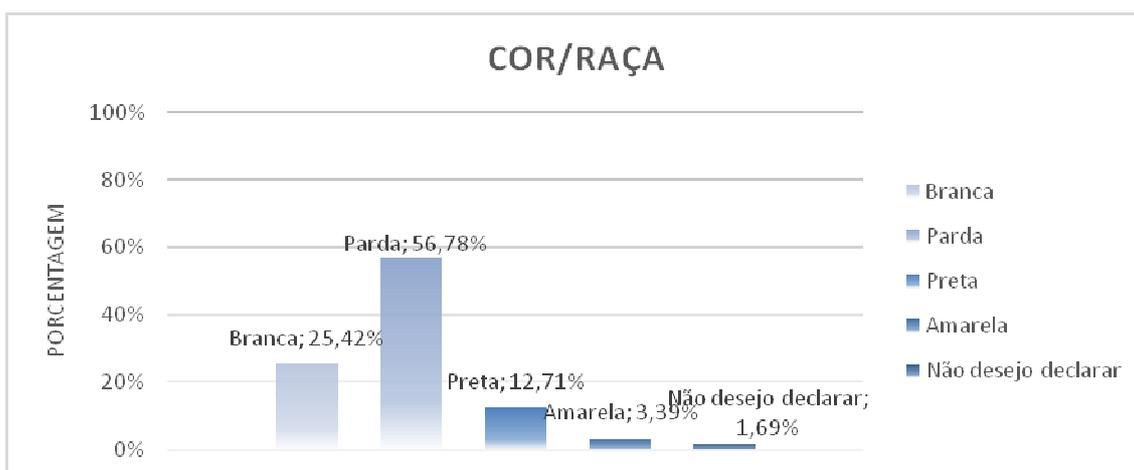


Fonte: Autora (2016)

Aspectos relevantes quanto à identificação dos egressos respondentes e apurados nos questionários foram no tocante à cor/raça, estado civil, e existência de filhos, e, em caso positivo, quantos filhos possui o egresso.

Dessa forma, 56,78% dos egressos da UAB em Sergipe se autodeclararam pardos, 25,42% se disseram brancos, enquanto 12,72% julgaram-se pretos, 3,39% amarelos e 1,69% assinalaram a opção “não desejo declarar”, Gráfico 29.

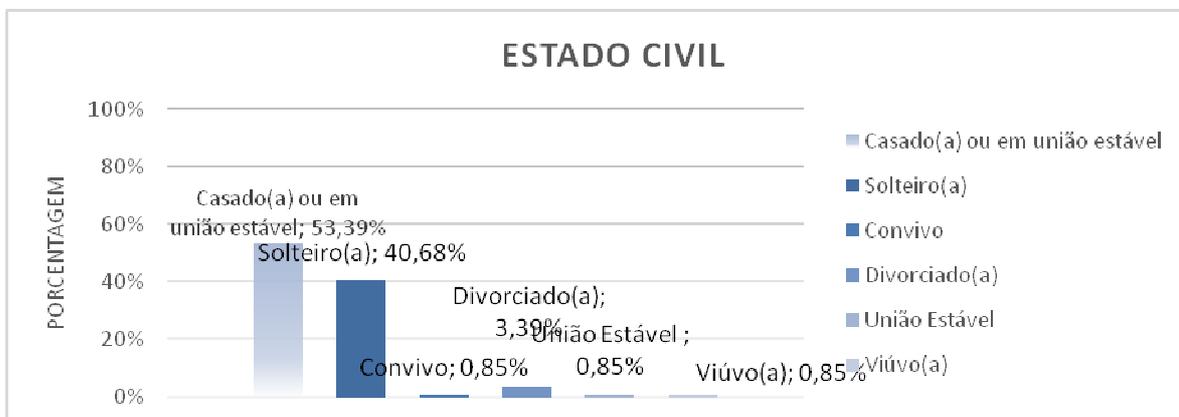
Gráfico 29 – Raça/ cor - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

No tocante ao estado civil, 53,39% são casados(as), 40,68 são solteiros(as), 0,85% vivem em união estável, mesmo percentual dos que afirmaram que convivem com outra pessoa (0,85%), 3,39% são divorciados(as) e 0,85% viúvo(a) (Gráfico 30).

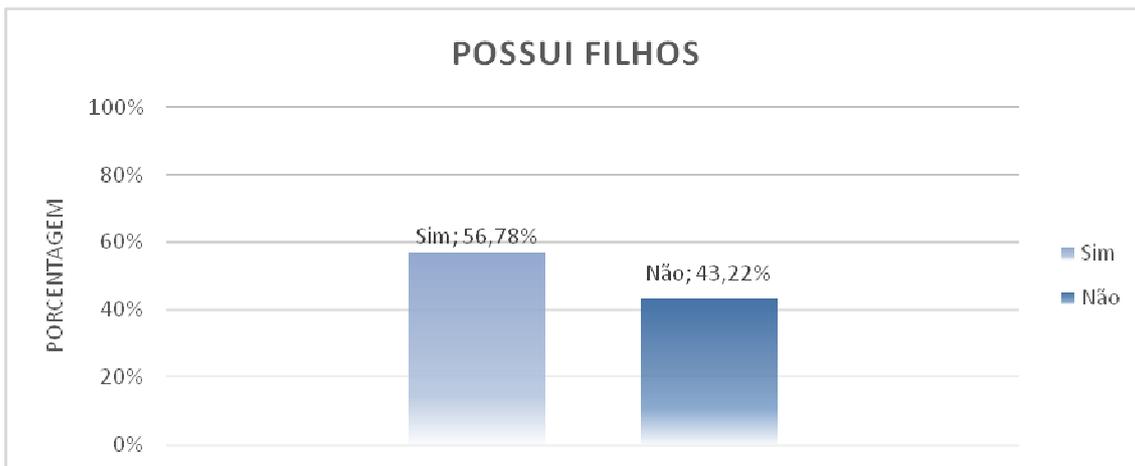
Gráfico 30 – Estado civil - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

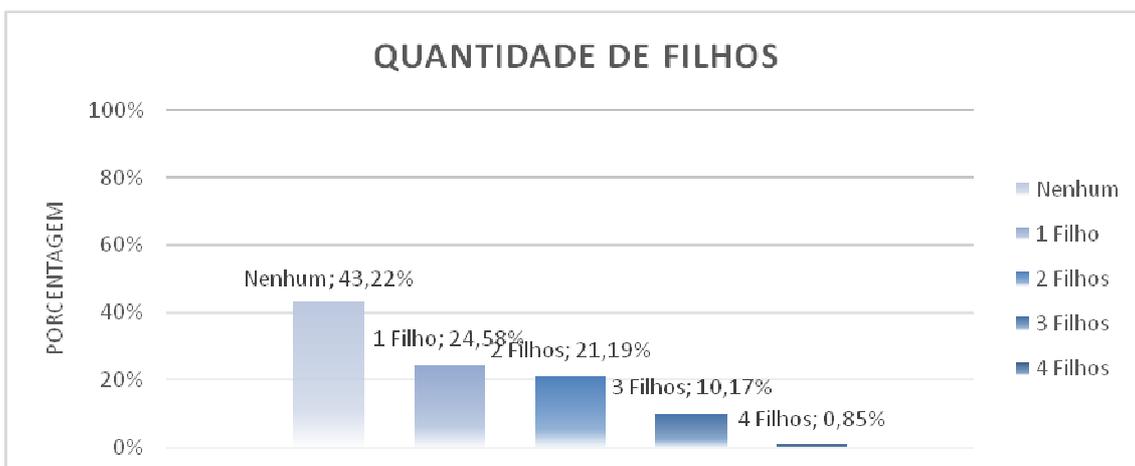
Quanto à condição de possuir ou não filhos, 43,22% afirmaram não possuir filhos, ao passo que 56,78% afirmaram serem pais ou mães. Destes 56,78% que são pais ou mães, 29,58% possuem apenas 1 (um) filho, 21,19% possuem 2 (dois) filhos, 10,17% possuem 3 (três) filhos, e 0,85% afirmaram que tem 4 (quatro) filhos, conforme Gráficos 31 e 32.

Gráfico 31 – Egressos primeiros graduados da família (pai ou mãe - Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

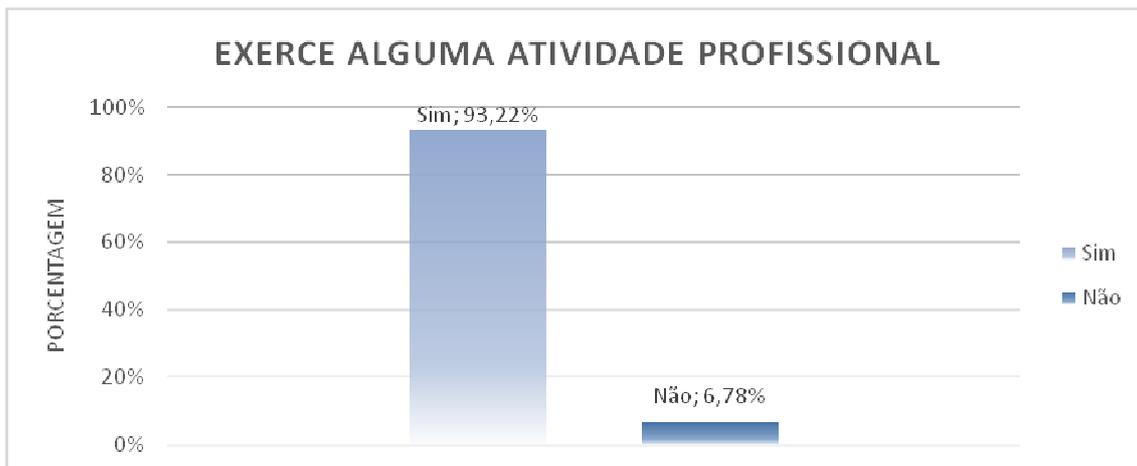
Gráfico 32 – Número de filhos - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

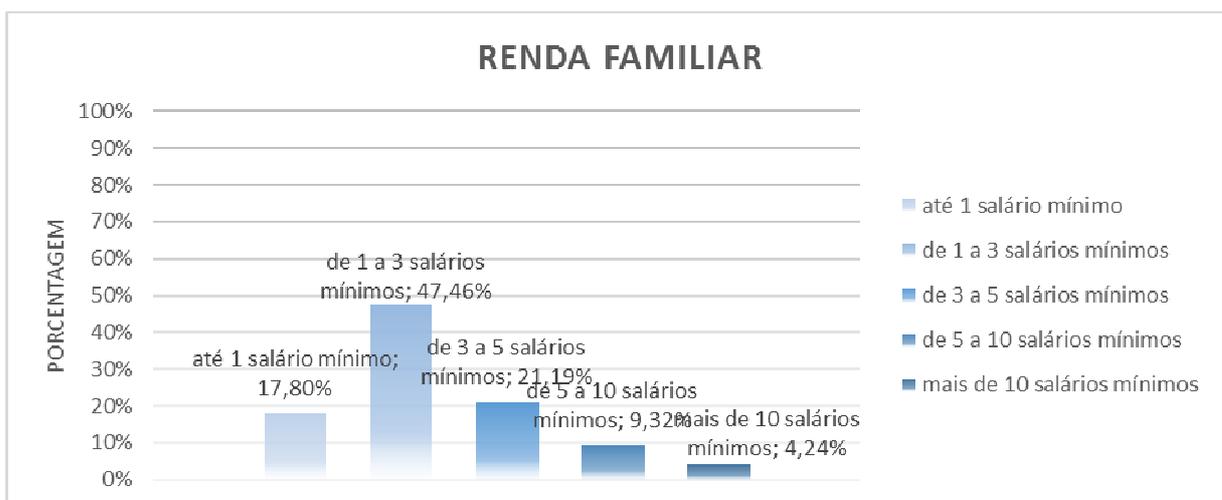
A maciça maioria dos egressos entrevistados (93,22%) exercem atividade profissional, numa carga horária que, em média, 40 horas semanais de trabalho, enquanto apenas 6,78% afirmaram que não exercem uma atividade profissional, e a maioria (47,46%) percebe um a três salários mínimos ou até um salário mínimo (17,80%), Gráficos 33 e 34.

Gráfico 33 – Egressos primeiros graduados da família - trabalhadores Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 34 – Renda familiar - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

No que diz respeito ao local de conclusão do ensino médio realizado pelos egressos da UAB em Sergipe, observei que maioria maciça (81,51%) é oriunda de escola pública, Gráfico 35.

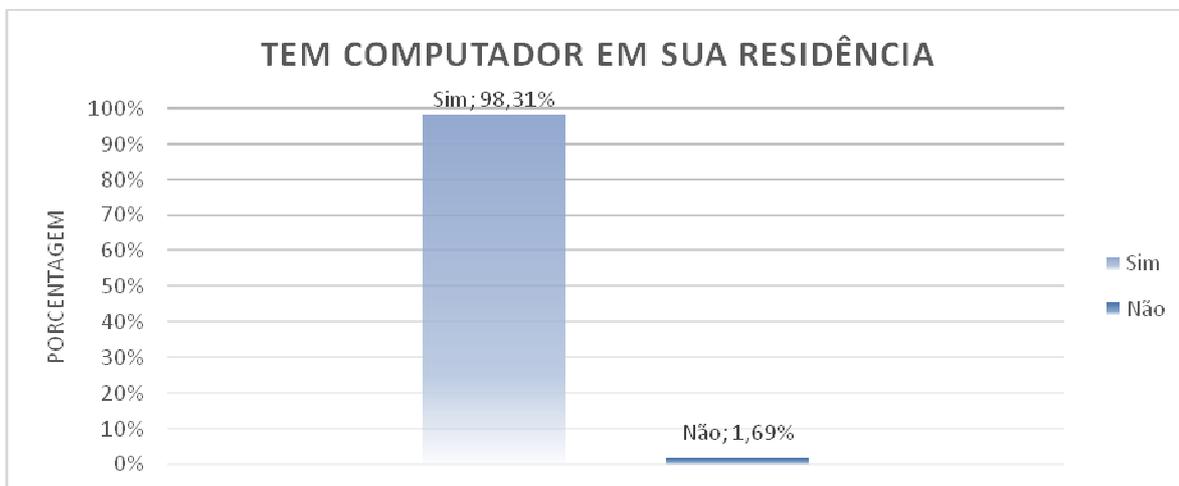
Gráfico 35 – Local de realização do ensino médio - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Autora (2016)

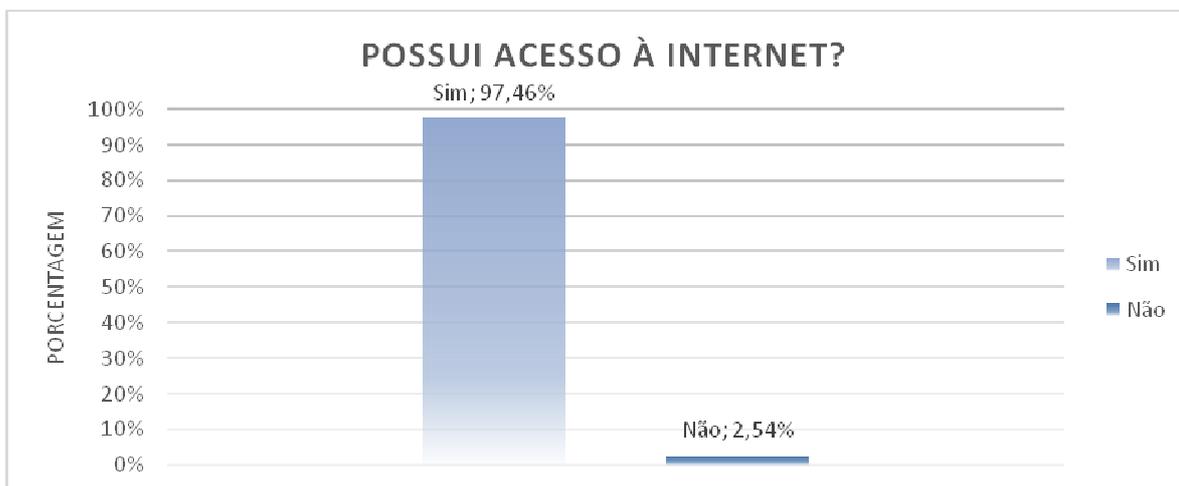
No que se refere à existência de computador na residência e acesso à Internet nas residências, 98,31% afirmaram possuir computador na residência (Gráfico 36), 97,46% possuem acesso à Internet (Gráfico 37), sendo que cerca da metade 48,31% julgaram a qualidade esse acesso como “bom”, 42,92% “razoável” e 6,78% “péssimo” (Gráfico 38); 79,66% disseram que costumam fazer seus estudos e trabalhos pela Internet em sua própria residência, seguida pelas opções do local de trabalho (8,47%), dentre outras opções com menor incidência de citação (Gráfico 39).

Gráfico 36 – Existência de computador em residência - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



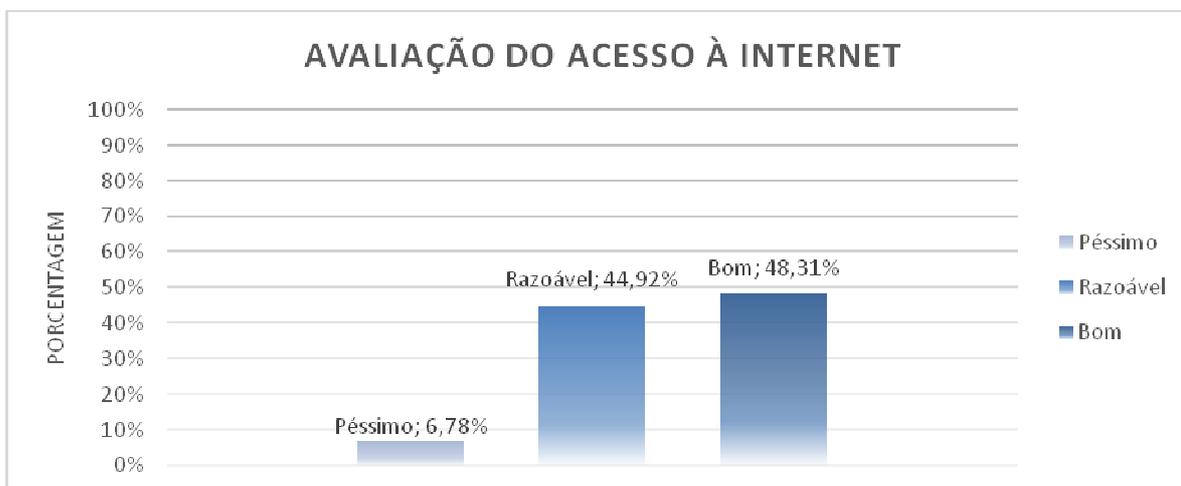
Fonte: Autora (2016)

Gráfico 37 - Acesso à Internet em residência - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



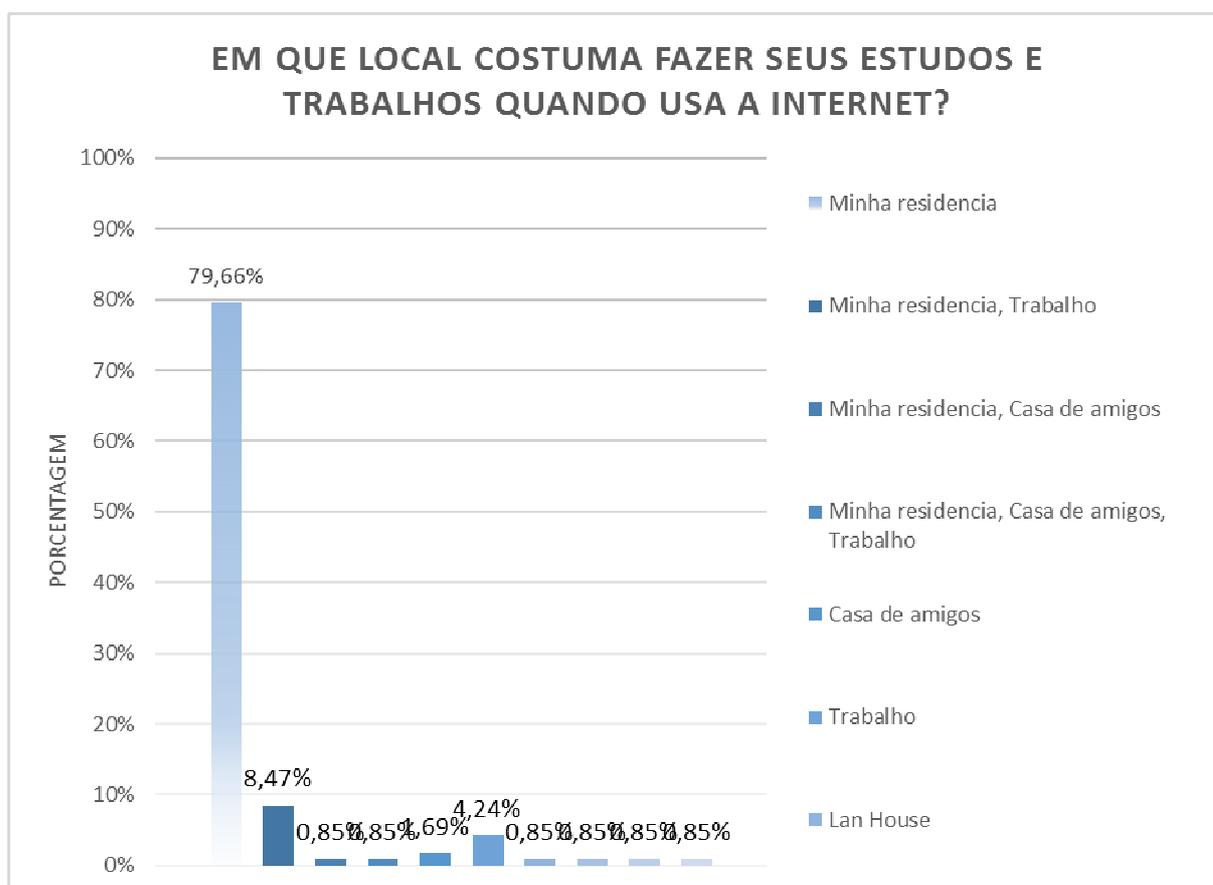
Fonte: Autora (2016)

Gráfico 38 - Avaliação do acesso à Internet em residência - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

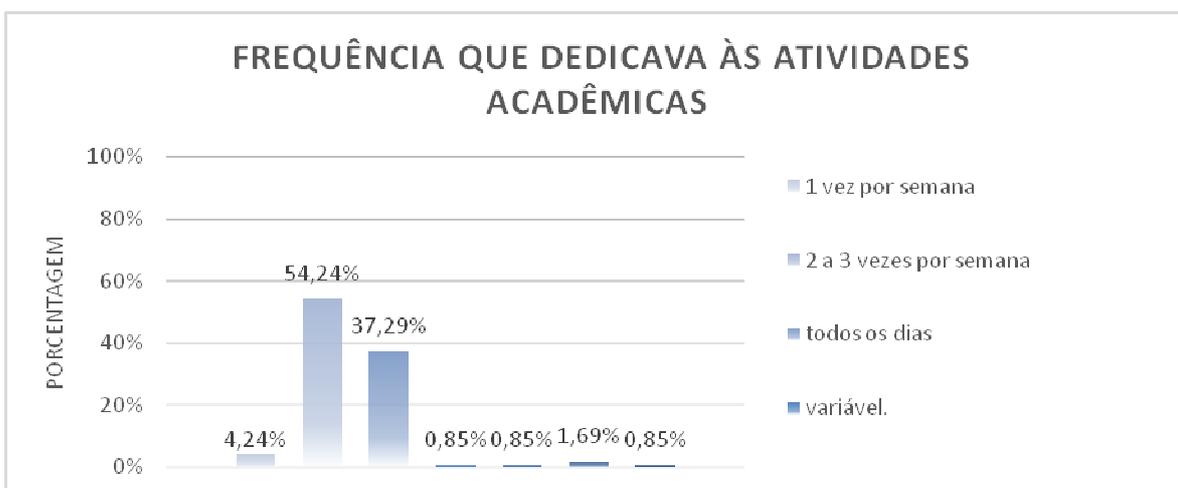
Gráfico 39 – Local de realização dos estudos e trabalhos - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Autora (2016)

Quanto à frequência que os egressos alegaram que dedicavam às atividades acadêmicas do curso, 54,24% dos egressos afirmaram que acessavam 2 a 3 vezes por semana, enquanto 37,29% afirmaram que todos os dias acessavam ao curso; e 4,24% que responderam “uma vez por semana”, dentre outras variações (Gráfico 40).

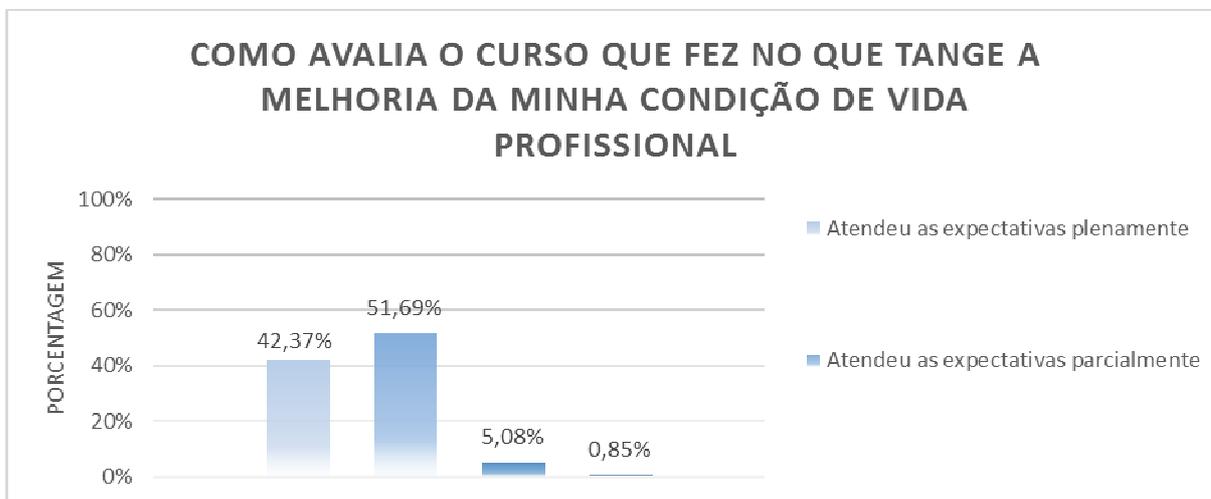
Gráfico 40 – Frequência de dedicação às atividades acadêmicas - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Autora (2016)

Pedimos também que os egressos avaliassem a importância do curso realizado quanto à melhoria da condição de vida profissional, da qual apuramos que 51,69% afirmaram que o curso “atendeu às expectativas parcialmente”; 42,37% disseram que “atendeu as expectativas plenamente”, 5,08% e apenas 0,85% dos respondentes alegaram que “não atendeu às expectativas que tinha” e “Outros”, respectivamente (Gráfico 41).

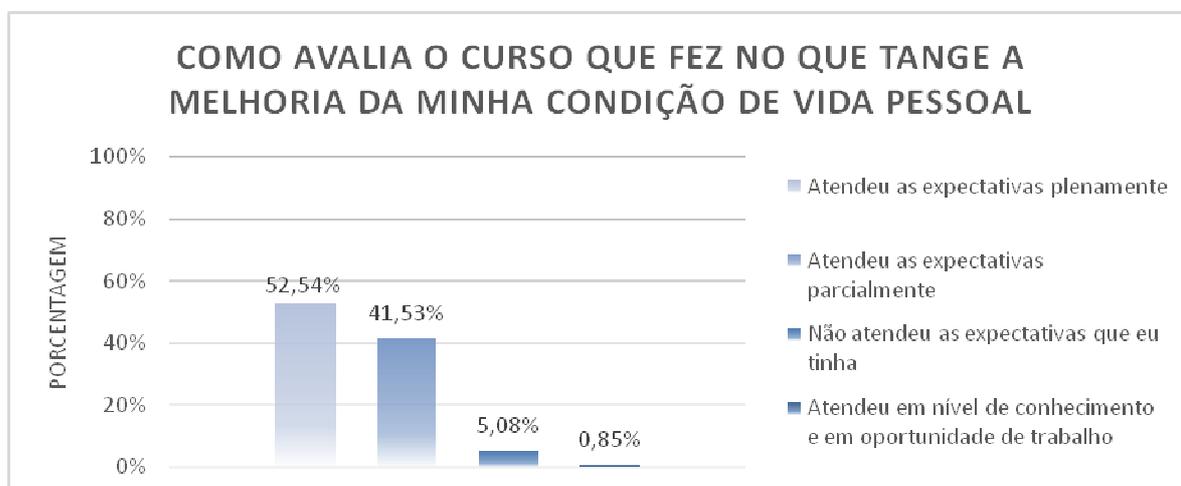
Gráfico 41 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida profissional - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

Os egressos também aquilataram a importância do curso feito quanto à melhoria da condição de vida pessoal, da qual obtivemos que 52,54% afirmaram que o curso “atendeu às expectativas plenamente”; 41,53% disseram que “atendeu às expectativas parcialmente“, 5,08% e somente 0,85% dos respondentes alegaram que “não atendeu às expectativas que tinha” e “Outros”, respectivamente, Gráfico 42.

Gráfico 42 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida pessoal - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

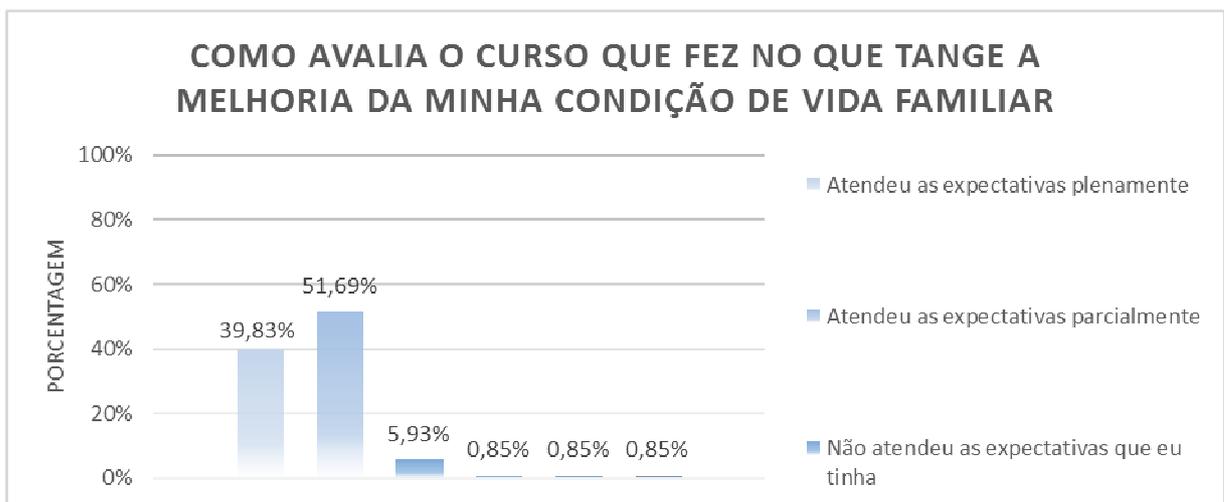


Fonte: Autora (2016)

Outra questão que aferimos foi de que forma o respondente avaliava o curso realizado pela UAB em relação à melhoria da sua vida pessoal, oportunidade em que apuramos que 51,69% afirmaram que o curso “atendeu às expectativas parcialmente”; 39,83% disseram que “atendeu às expectativas plenamente“, 5,93% e o responderam que “Não atendeu às expectativas que tinha” e os demais respondentes (2,55%) deram outras respostas que aqui desconsideramos (Gráfico 43).

Nesse aspecto, portanto, destacamos que 91,52% dos respondentes acreditam que após a conclusão do curso pela UAB, houve melhoria nas suas condições de vida pessoal, seja plena ou parcialmente.

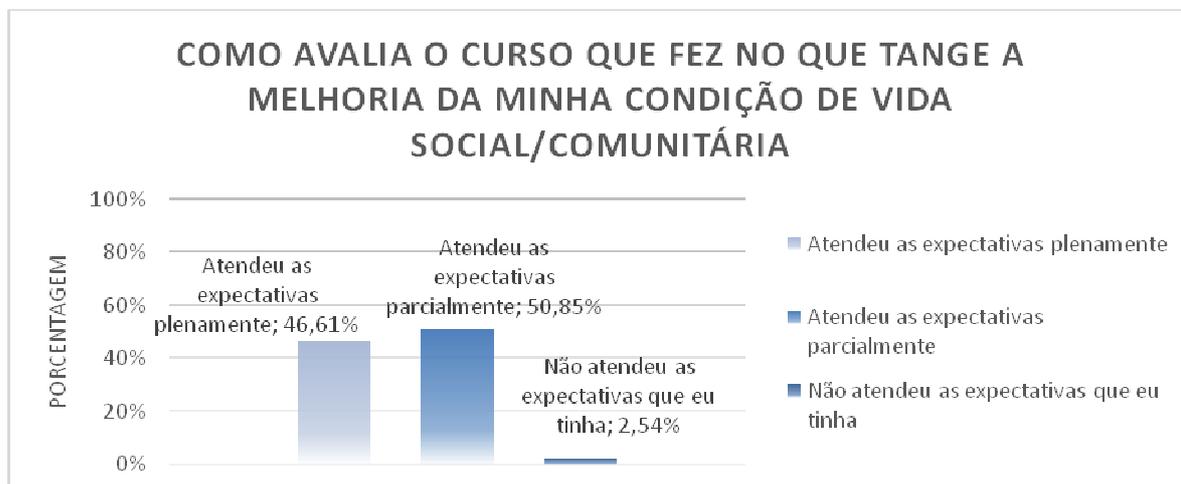
Gráfico 43 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida familiar - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

A última questão avaliada no tocante à importância do curso realizado quanto a melhoria da condição de vida social/comunitária, apuramos que 50,85% afirmaram que o curso “atendeu às expectativas parcialmente”; 46,61% disseram que “atendeu às expectativas plenamente“, e 2,54% sustentaram que “não atendeu às expectativas que tinha” (Gráfico 44).

Gráfico 44 – Avaliação do curso quanto à melhoria da condição de vida social/comunitária - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

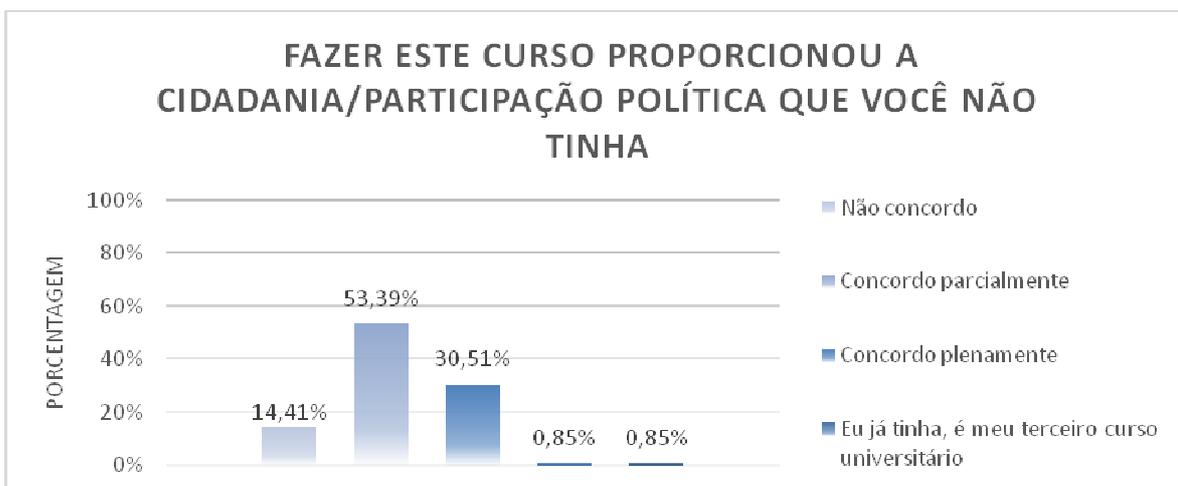


Fonte: Autora (2016)

Com o intuito de corroborar a interpretação dos dados obtidos no tocante à possível relação entre a promoção da formação cidadã do egresso e a realização de um curso superior pela UAB em Sergipe, fizemos ainda as cinco perguntas seguintes aos egressos:

- fazer o Curso “me proporcionou a cidadania/participação política que eu não tinha”, sendo que 53,39%) aduziram concordar parcialmente com essa assertiva, 30,51% concordaram plenamente, 14,41% não concordaram e o restante optou por outras explicações que julgo irrelevantes (Gráfico 45).

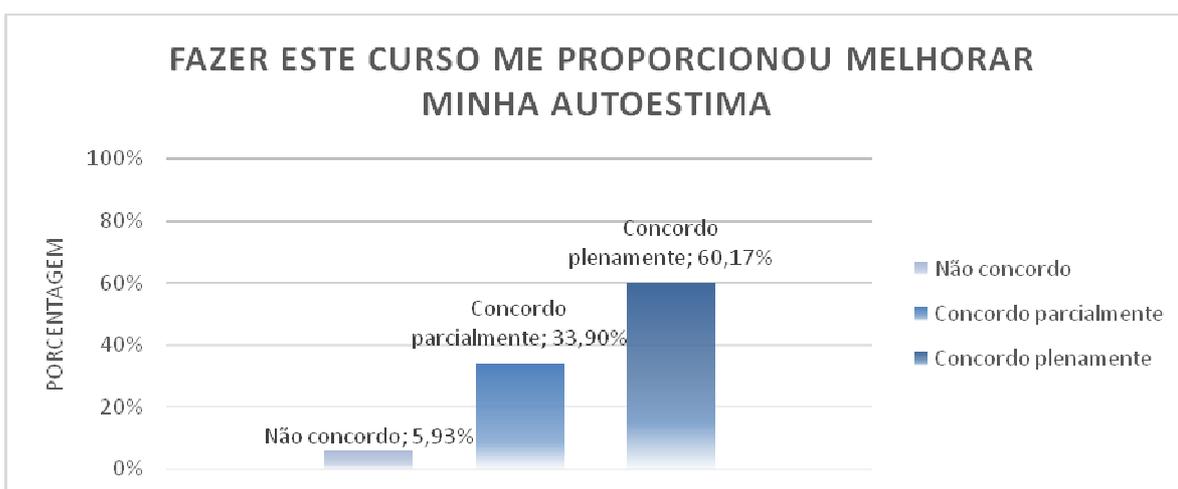
Gráfico 45 – Cidadania/participação política proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

- b) fazer o Curso “me proporcionou melhorar minha autoestima” – aqui encontramos respostas 60,17% com aquiescência plena; 33,90% com concordância parcial e apenas 5,93% não concordaram (Gráfico 46).

Gráfico 46 – Melhoria da autoestima proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

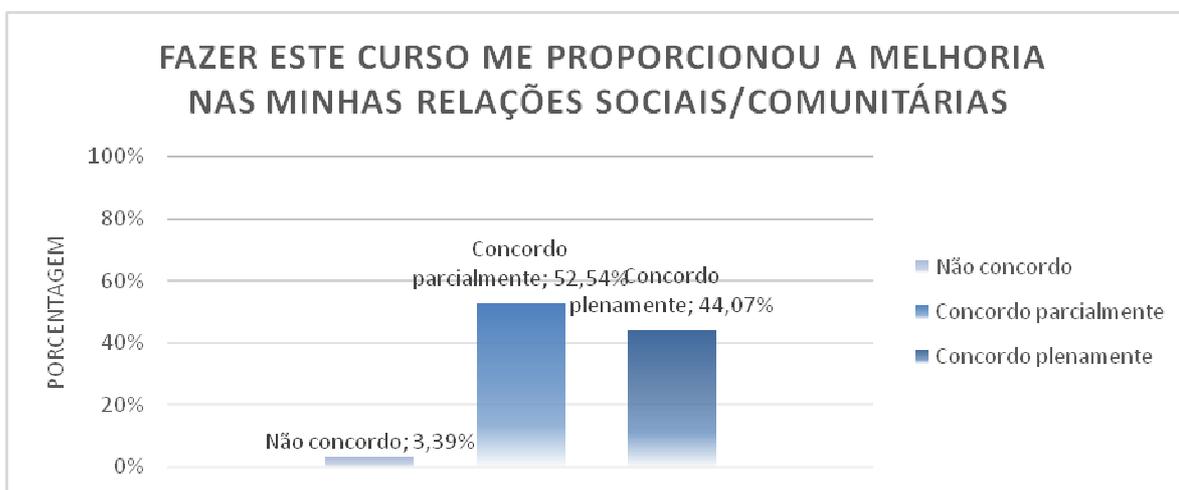


Fonte: Autora (2016)

- c) fazer o Curso “me proporcionou a melhoria nas minhas relações sociais/comunitárias” – nesta questão aferimos que 52,54% dos respondentes

concordaram parcialmente, enquanto que 44,07%) concordaram plenamente e somente 3,39% não concordaram com o sentimento de que houve melhora na suas relações sociais e em comunidade em que vive um egresso de um curso EaD pela UAB em Sergipe (Gráfico 47).

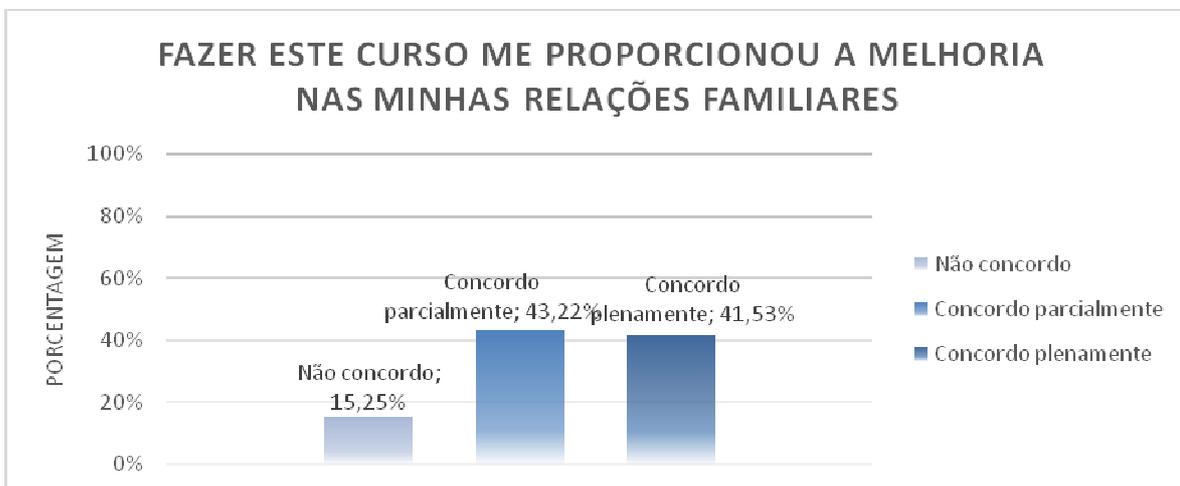
Gráfico 47 – Melhoria nas relações sociais/comunitárias proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

d) fazer o Curso “me proporcionou a melhoria nas minhas relações familiares” – aqui encontramos que dos respondentes, 41,53% concordância plena; 43,22% com concordância parcial, e 15,25% discordaram (Gráfico 48).

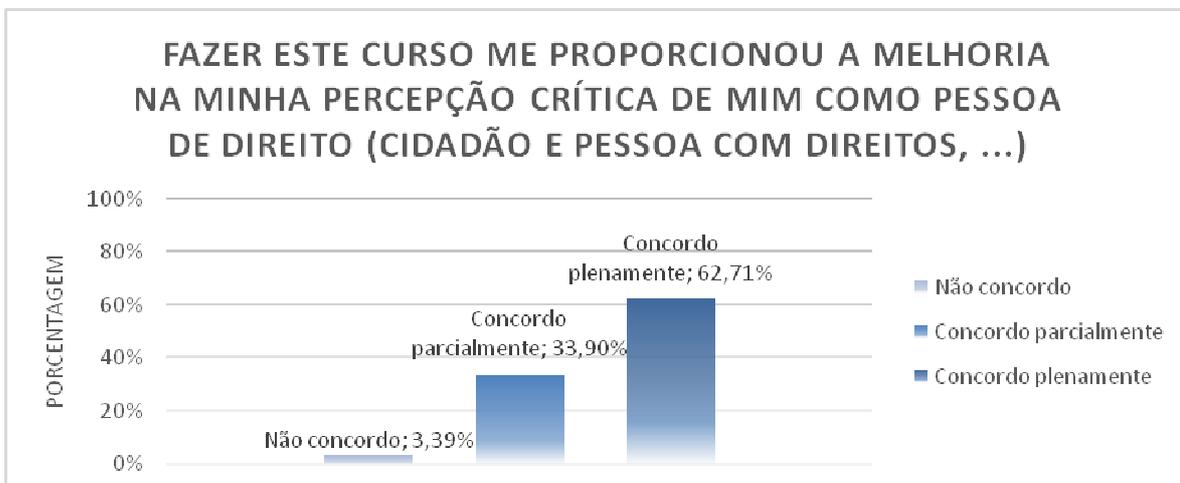
Gráfico 48 – Melhoria nas relações familiares proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

e) e, por fim, se fazer o Curso chegou a proporcionar ao sujeito uma melhoria da percepção cidadã crítica como pessoa de direito, ponto fulcral do presente trabalho, 62,71% aquiesceram plena; 33,90% concordância de forma parcial, e o pequeno percentual de 3,39% não concordaram (Gráfico 49).

Gráfico 49 – Melhoria percepção cidadã crítica proporcionada pela realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)

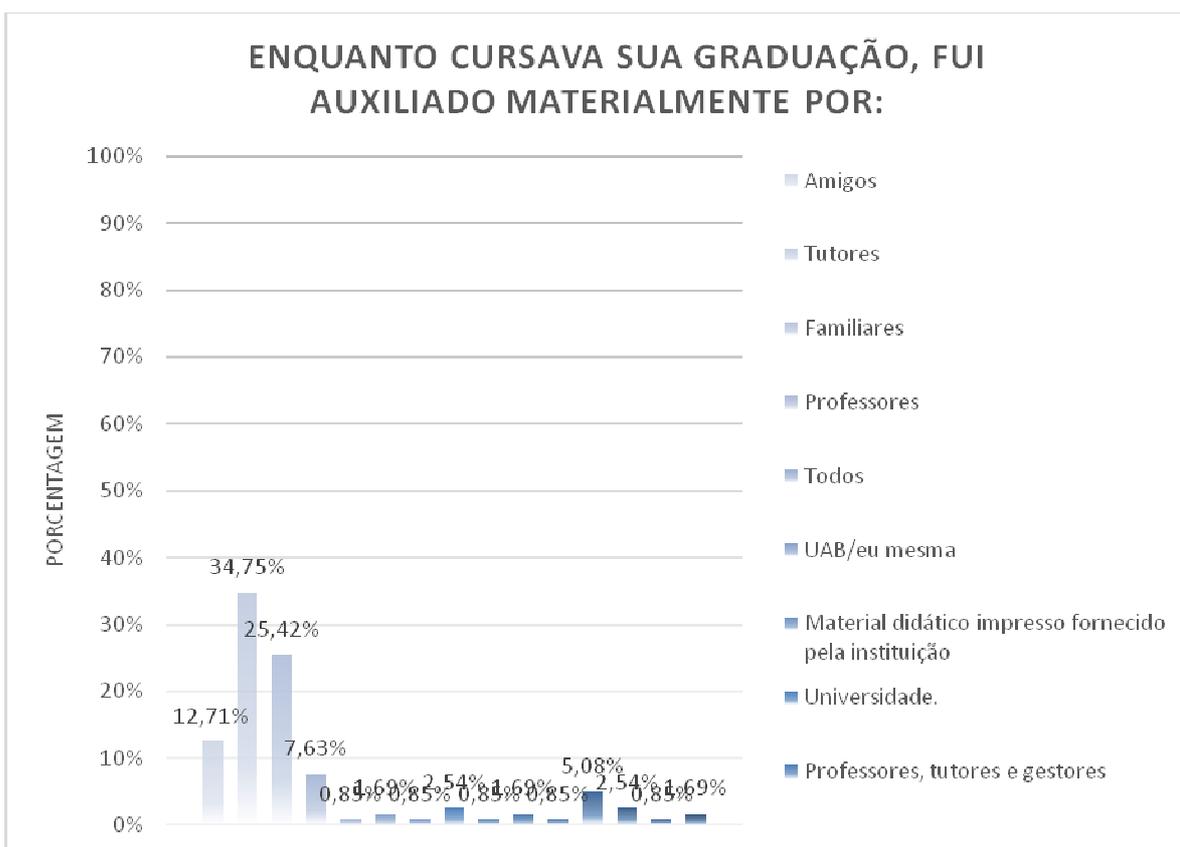


Fonte: Autora (2016)

Outro aspecto que julgamos pertinente questionar foi no tocante a eventual auxílio material, emocional ou pedagógico obtido pelo graduado pela UAB para a realização do curso e qual a proveniência desse auxílio.

Acerca de auxílio material, destaco o número de respostas atribuídas ao auxílio material recebido pelos tutores (34,75%), familiares (25,42%) e amigos 12,71%, dentre outras respostas combinadas (Gráfico 50):

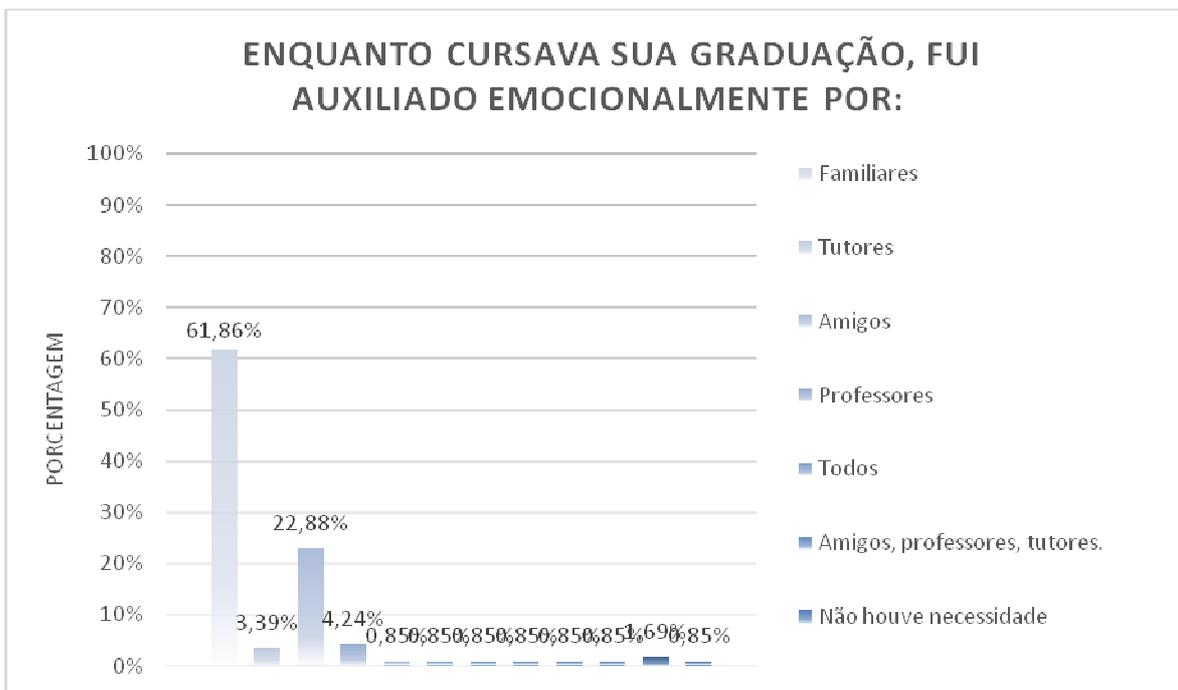
Gráfico 50 – Auxílio material para a realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

Acerca do auxílio emocional, os respondentes expuseram que 61,86% tiveram apoio de familiares, 22,88% de amigos e 3,39% de tutores, dentre outras respostas contantes do Gráfico 51:

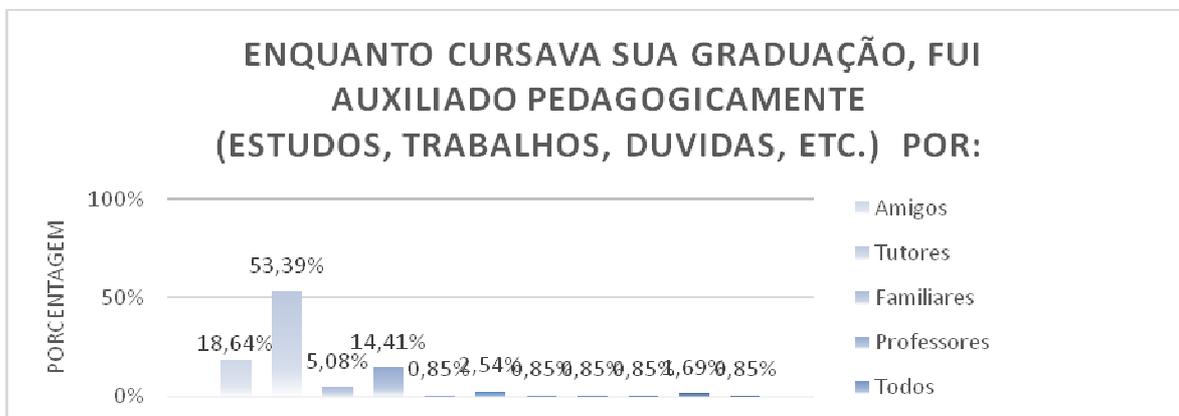
Gráfico 51 – Auxílio emocional para a realização do curso - egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

E ainda, 53,39% dos egressos aduziram que foram auxiliados pedagogicamente (estudos, trabalhos, dúvidas, etc) pelos tutores, ao passo que 18,64% pelos amigos e 14,41% pelos professores e 5,08% pelos familiares etc., Gráfico 52.

Gráfico 52 – Auxílio pedagógico para a realização do curso - egressos (Percentual UAB em Sergipe)

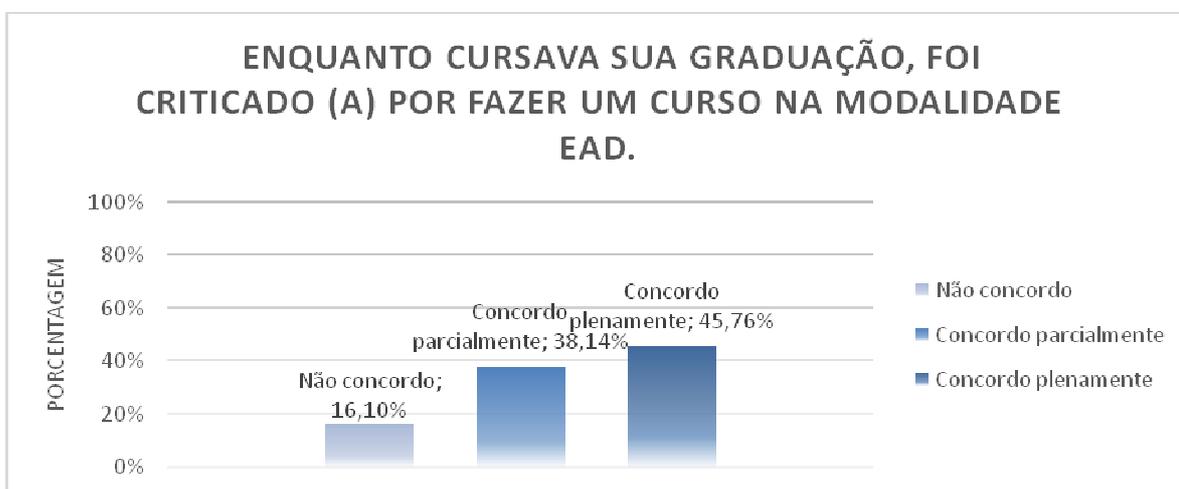


Fonte: Autora (2016)

Em outro conjunto de questões verificamos a percepção do egresso no tocante à realização de um curso superior integralmente na modalidade EaD.

Primeiramente procuramos saber se o egresso havia recebido críticas em decorrência da realização de um curso na modalidade EaD, oportunidade em que obtivemos 45,76%) das respostas com plena concordância, 38,14%) com concordância parcial, 16,10% discordâncias (Gráfico 53).

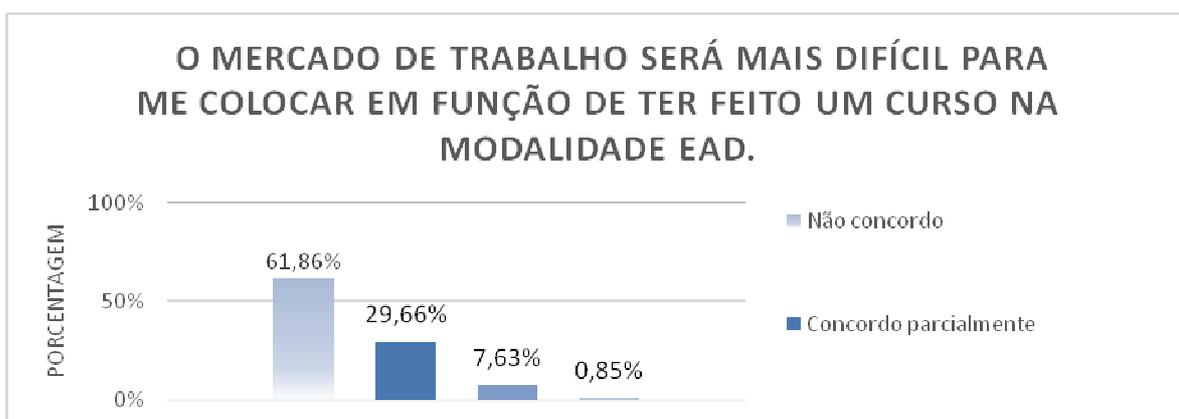
Gráfico 53 – Críticas recebidas por realizar um curso EaD – egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

Segundo se, no entender do graduado, a inserção no mercado de trabalho será mais difícil em função da realização de um curso na modalidade EaD, momento em que coletamos que 61,86%) dos respondentes não concordam com essa colocação; 29,66% concordaram parcialmente; 7,63% concordaram plenamente, e apenas um egresso (0,85%) discordou com essa afirmação (Gráfico 54).

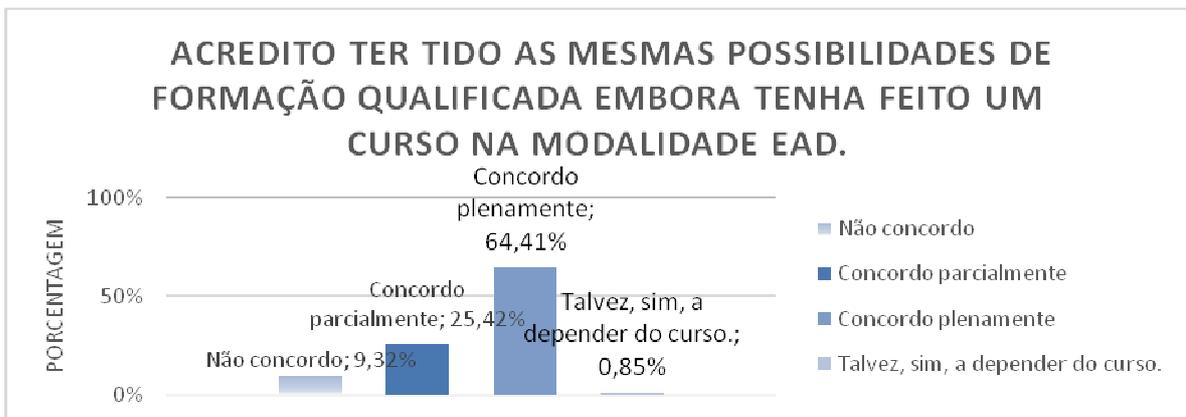
Gráfico 54 – Crença no acolhimento do curso EaD pelo mercado – egressos primeiros graduados da família (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

Acreditaram plenamente ter tido as mesmas possibilidades de formação qualificada embora tenha feito um curso na modalidade EaD 64,41% dos formados pela UAB em Sergipe; 25,42% acreditaram parcialmente; e 9,32% não acreditaram ter tido as mesmas possibilidades que o egresso de curso presencial, e apenas um egresso (0,85%) respondeu que tinha dúvidas em relação às possibilidades de formação EaD (Gráfico 55).

Gráfico 55 – Crença nas mesmas possibilidades do ensino presencial - egressos (Percentual UAB em Sergipe)

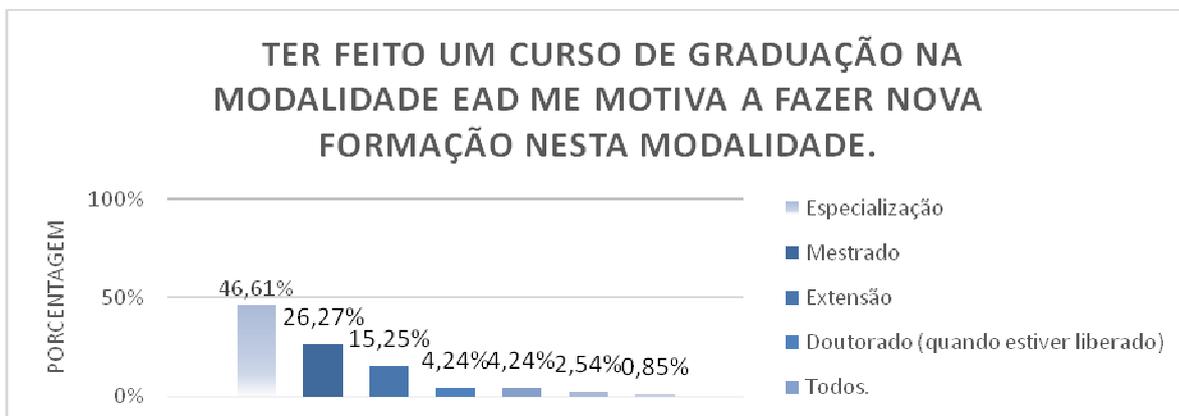


Fonte: Autora (2016)

A partir da crença anterior, os egressos julgaram-se motivados a fazer nova formação na modalidade EaD. (Gráfico 56).

Dentre as opções de cursos na modalidade EaD pretendida, destacamos a especialização com (46,61%) de respostas, 26,27% para mestrado, 15,25% das respostas para cursos de extensão, 4,24% para doutoramento (quando estiver liberado) e outras respostas que incluíam dois ou mais cursos.

Gráfico 56 – Grau de motivação para realização de outro curso EaD - egressos (Percentual UAB em Sergipe)



Fonte: Autora (2016)

Quanto à forma de divulgação e respectiva forma de conhecimento da UAB em Sergipe, pelo cruzamento das informações prestadas pelos Coordenadores, Tutores e Egressos, chegamos à conclusão que mais da metade dos respondentes, de todas as categorias afirmaram que a Internet e no sítio eletrônico da UAB foram a forma de conhecimento da UAB em Sergipe, em detrimento de outras espécies como panfletos, impressos, propaganda em rádio, carro de som, etc. que não mereceram destacar.

Assim, quanto à divulgação da UAB, inferimos que, provavelmente por falta de interesses políticos e corporativos, especialmente do setor privado, questão que demanda estudos posteriores, a oportunidade de acesso a um curso pela UAB ainda se encontra restrita e com pouca divulgação, o que se afirma que a UAB é uma jovem infante invisível.

9.2 Análise textual das questões abertas

O nó górdio da presente tese, residiu na análise textual discursiva (ATD) da última questão aberta apresentada aos egressos, possibilitava que estes apresentassem as contribuições que julgavam importantes no sentido de destacar o fato de ser o primeiro da família a cursar uma graduação e concluí-la.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 80),

As análises textuais movimentam-se num contínuo entre elementos de objetividade e subjetividade. A análise textual discursiva tende a valorizar elementos objetivos, o que é evidenciado pelo exercício de leitura do implícito e do uso dos conhecimentos tácitos do pesquisador.

Como bem afirma Moraes e Galiazzi (2007, p. 80), a análise textual discursiva

[...] pretende “superar os modelos de pesquisas positivistas, aproxima-se da hermenêutica. Assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos. Essas compreensões têm seu ponto de partida na linguagem e nos sentidos que por ela podem ser instituídos, com a valorização dos contextos e movimentos históricos em que os sentidos se constituem. Nisso estão implicados múltiplos sujeitos autores e diversificadas vozes a serem consideradas no momento da leitura e interpretação de um texto.

E ainda, como na metáfora dos quebra-cabeças e do mosaico, a categorização dos dados foi fundamental no “processo de criação, ordenamento, organização e síntese” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 78).

Assim, como na construção de um quebra-cabeças em que o objeto do jogo e suas peças são criadas e ajustadas à proporção que a pesquisa avança” ou, numa “perspectiva mais radicalmente qualitativa, [...] como a criação de um mosaico, entendendo-se que o mesmo conjunto de unidades de sentido pode dar origem a uma diversidade de modos de organização do produto final.” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.78).

No quebra-cabeça, “as partes, uma vez construído o quebra-cabeça, são perfeitamente delimitadas”, já no “mosaico, ainda que se possam identificar partes significativas no todo, essas se interpenetram, diluindo-se suas fronteiras.” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 86).

Das contribuições apontadas, várias são destacadas a partir da categorização preliminar e ainda da natural emergência de outras categorias, são elas:

Tabela 1: Tabela qualitativa – primeiros graduados da família afirmaram ser “exemplo”

Egresso N°	Situação (social, profissional e familiar)	Categoria (Exemplo,	Depoimento (primeiro graduado da família)
5	Familiar	Exemplo	“Foi um grande degrau que alcancei e hoje sou <u>exemplo</u> para os meus irmãos.”
13	Familiar e profissional	Exemplo	“A graduação me possibilitou pensar como sujeito de referência na família. Ou seja, ser o <u>exemplo</u> de homem e profissional.”
37	Familiar	Exemplo	“Pra mim e minha família acho que serve como <u>exemplo</u> a força de vontade que sempre tive e mesmo na modalidade EAD consegui concluir um nível superior.”
43	Familiar	Exemplo	“No cunho familiar, é sempre de grande importância a formação de um de seus membros. É sempre um passo muito importante dado, não só pelo formando, mas para toda família, no caminho do conhecimento. A pessoa formada passa a ser visto com outros olhos; <u>exemplo</u> a ser seguido pelos demais, principalmente pelos mais novos da família por incentivo dos pais, que tomam o formando como espelho, <u>exemplo</u> , motivo de inspiração. A expectativa familiar em relação ao seu primeiro formando, é a melhora financeira da família; já que tal formando se encontra apto a atuar no mercado de trabalho, possibilitando assim ajudar na renda familiar. Outro ponto a destacar é a possibilidade advinda dessa melhora financeira citada, de contribuir com os estudos dos membros mais novos da família, fazendo com que esses tenham melhores estudos e cursem níveis mais superiores que do primeiro formando; já que este primeiro formando conseguiu concluir seus estudos apenas com a ajuda financeira advinda da agropecuária familiar; meio de sobrevivência da maioria da população brasileira que vive longe dos grandes centros urbanos.”
50	Familiar	Exemplo e	“o fato de ser o primeiro da família a cursar uma graduação servirá de <u>exemplo</u> e incentivo aos demais a cursarem uma graduação.”
54	Familiar	Exemplo	“Hoje sirvo de <u>exemplo</u> para meus filhos.”
56	Familiar	Exemplo	“Além de ser um <u>exemplo</u> para minha família sempre incentivo os outros, pois o curso é ótimo e vc com interesse faz sua carga horária e seu aprendizado basta querer.”
114	Familiar	Exemplo	“Sou grato a Deus por conquistado esse curso e que sirva de <u>exemplo</u> e de incentivo para outros membros da família.”

Fonte: Autora (2016)

Destacamos oito falas com citação expressa do fato de ter se tornado um “exemplo” para seus familiares (Tabela 1), com inclusive, um depoente que se encara como exemplo de

“homem e profissional” (Egresso nº 13), a clareza da declaração do Egresso nº 43, expressa a conclusão dessa tese:

No cunho familiar, é sempre de grande importância a formação de um de seus membros. É sempre um passo muito importante dado, não só pelo formando, mas para toda família, no caminho do conhecimento. A pessoa formada passa a ser visto com outros olhos; exemplo a ser seguido pelos demais, principalmente pelos mais novos da família por incentivo dos pais, que tomam o formando como espelho, exemplo, motivo de inspiração. A expectativa familiar em relação ao seu primeiro formando, é a melhora financeira da família; já que tal formando se encontra apto a atuar no mercado de trabalho, possibilitando assim ajudar na renda familiar. Outro ponto a destacar é a possibilidade advinda dessa melhora financeira citada, de contribuir com os estudos dos membros mais novos da família, fazendo com que esses tenham melhores estudos e cursem níveis mais superiores que do primeiro formando; já que este primeiro formando conseguiu concluir seus estudos apenas com a ajuda financeira advinda da agropecuária familiar; meio de sobrevivência da maioria da população brasileira que vive longe dos grandes centros urbanos. (Egresso nº 43).

Apesar da sinonímia, da expressão “referência” com “exemplo” no âmbito familiar, social e profissional, também destacamos 03 (três) declarações significativas na Tabela 2.

Tabela 2: Tabela qualitativa – primeiros graduados da família afirmaram ser “referência”

Egresso N°	Situação (social, profissional e familiar)	Categoria (Referência, incentivo)	Depoimento (primeiro graduado da família)
10	Familiar	Referência	“A principal contribuição que julgo importante, por ter sido a primeira em minha família a cursar e concluir uma graduação, foi ter me tornado <u>referencial</u> para motivar outros membros da família.”
13	Familiar	Referência	“A graduação me possibilitou pensar como <u>sujeito de referência na família</u> . Ou seja, ser o exemplo de homem e profissional. ”
85	Familiar	Referência	“Se tornar <u>referência</u> para que outros familiares também busquem e saibam que podem conseguir mais conhecimentos e expandir as expectativas e possibilidades profissional, pessoal e também social - coisas que uma formação superior contribui bastante.”

Fonte: Autora (2016)

Nesse sentido, tomamos a expressão “referência” familiar, social ou até profissional dos primeiros graduados da família pela UAB em Sergipe, e reproduzimos a assertiva do Egresso nº 85 quando ressalta a importância na construção de um capital familiar com a realização de um curso superior, posto que o graduado passa a

Se tornar referência para que outros familiares também busquem e saibam que podem conseguir mais conhecimentos e expandir as expectativas e possibilidades profissional, pessoal e também social - coisas que uma formação superior contribui bastante (Egresso nº 85).

Após se sentirem como “exemplo” e “referência” para os familiares, amigos e a própria sociedade, 10 (dez) respondentes que são primeiros graduados da família reconheceram que também serviram de “incentivo” (Tabela 3) para que demais pessoas (familiares, amigos e cidadãos) também possam “lutar pelos seus ideais” (Egresso nº 73) e realizar uma graduação superior.

Ou, como afirmou o Egresso nº 126, “a maior contribuição é poder mostrar para minha família que é possível, e que se eu consegui, todos também poderão, basta querer.”

Tabela 3: Tabela qualitativa – primeiros graduados da família afirmaram ser “incentivo”

Egresso N°	Situação (social, profissional e familiar)	Categoria (Incentivo)	Depoimento (primeiro graduado da família)
34	Familiar	Incentivo	“Vejo como um <u>incentivo</u> para meus irmãos e um presente para minha mãe que não pode estudar.”
39	Familiar	Incentivo	“É de suma relevância porque <u>incentiva</u> os outros a seguir o mesmo caminho, dentro de minha residência fui a primeira, mas na minha família em modo geral nestes últimos tempos muitos estão concluídos ou já concluiu e tem uma visão de buscar sempre mais.”
43	Familiar	Incentivo	“No cunho familiar, é sempre de grande importância a formação de um de seus membros. É sempre um passo muito importante dado, não só pelo formando, mas para toda família, no caminho do conhecimento. A pessoa formada passa a ser visto com outros olhos; exemplo a ser seguido pelos demais, principalmente pelos mais novos da família por <u>incentivo</u> dos pais, que tomam o formando como espelho, exemplo, motivo de inspiração. A expectativa familiar em relação ao seu primeiro formando, é a melhora financeira da família; já que tal formando se encontra apto a atuar no mercado de trabalho,

			possibilitando assim ajudar na renda familiar. Outro ponto a destacar é a possibilidade advinda dessa melhora financeira citada, de contribuir com os estudos dos membros mais novos da família, fazendo com que esses tenham melhores estudos e cursem níveis mais superiores que do primeiro formando; já que este primeiro formando conseguiu concluir seus estudos apenas com a ajuda financeira advinda da agropecuária familiar; meio de sobrevivência da maioria da população brasileira que vive longe dos grandes centros urbanos.”
50	Familiar	Incentivo	“o fato de ser o primeiro da família a cursar uma graduação servirá de exemplo e <u>incentivo</u> aos demais a cursarem uma graduação.”
56	Familiar e Social	Incentivo	“Além de ser um exemplo para minha família sempre <u>incentivo</u> os outros, pois o curso é ótimo e vc com interesse faz sua carga horária e seu aprendizado basta querer.”
61	Familiar e Social	Incentivo	“O curso me proporcionou novos conhecimentos, além de <u>incentivar</u> amigos e familiares!”
63	Familiar	Incentivo	“Ser o primeiro a ter um curso superior <u>incentivou</u> meu irmão a fazer uma graduação.”
73	Familiar, profissional e social	Incentivo	“Através disso posso <u>incentivar</u> os demais a também lutar pelos seus ideais!”
98	Familiar	Incentivo	“Isso <u>incentivou</u> meus irmãos a buscarem uma formação superior tb. Todos os dois tb fizeram matemática na modalidade EaD.”
114	Familiar	Incentivo	“Sou grato a Deus por conquistado esse curso e que sirva de exemplo e de <u>incentivo</u> para outros membros da família.”

Fonte: Autora (2016)

Das 18 (dezoito)⁵⁹ falas dos egressos que afirmaram ser os primeiros graduados de suas famílias transcritas nas Tabelas 1, 2 e 3, é possível afirmamos que a realização de um curso na modalidade EaD, além de ter sido uma conquista, um degrau galgado (Egressos nºs 1 e 114), a realização de um ideal almejado (Egresso nº 73), a expansão das “expectativas e possibilidades profissional, pessoal e também social – coisas que uma formação superior contribui bastante” (Egresso nº 85).

De igual forma, os dezoito respondentes, independentemente de sua situação familiar, social e profissional sustentaram que, com vontade e desejo de se realizar um curso superior, a

⁵⁹ Algumas falas foram repetidas nas Tabelas 1, 2 e 3, para que pudéssemos individualizar as categorias.

modalidade a distância é uma possibilidade concreta (Egresso 126), tornado o indivíduo que, da sua família, é o primeiro a conseguir lograr uma graduação superior, um referencial, um modelo a ser seguido tanto por seus filhos, irmãos, netos e amigos.

Essa constatação decorre de assertivas como a do Egresso nº 98 que aduziu que a realização de um curso de nível superior pela UAB em Sergipe “incentivou” os “irmãos a buscarem uma formação superior” também. “Todos os dois também fizeram Matemática na modalidade EaD”. Assim como do depoimento do Egresso 63 que lembrou que “Ser o primeiro a ter um curso superior incentivou meu irmão a fazer uma graduação”.

A influência nas relações de amizade, foi ressaltada pelo egresso nº 61 - “O curso me proporcionou novos conhecimentos, além de incentivar amigos e familiares!”

Merece destaque o depoimento do Egresso 39, posto que homologa e corrobora com a hipótese principal aqui desenvolvida,

“No cunho familiar, é sempre de grande importância a formação de um de seus membros. É sempre um passo muito importante dado, não só pelo formando, mas para toda família, no caminho do conhecimento. A pessoa formada passa a ser visto com outros olhos; exemplo a ser seguido pelos demais, principalmente pelos mais novos da família por incentivo dos pais, que tomam o formando como espelho, exemplo, motivo de inspiração. A expectativa familiar em relação ao seu primeiro formando, é a melhora financeira da família; já que tal formando se encontra apto a atuar no mercado de trabalho, possibilitando assim ajudar na renda familiar. Outro ponto a destacar é a possibilidade advinda dessa melhora financeira citada, de contribuir com os estudos dos membros mais novos da família, fazendo com que esses tenham melhores estudos e cursem níveis mais superiores que do primeiro formando; já que este primeiro formando conseguiu concluir seus estudos apenas com a ajuda financeira advinda da agropecuária familiar; meio de sobrevivência da maioria da população brasileira que vive longe dos grandes centros urbanos” (Egresso nº 39)

Comprovado assim, o papel desencadeante do primeiro graduado da família na ruptura do paradigma intrageracional e familiar de exclusão sócio-política, conseqüentemente um fator de ascensão econômica e social que, mesmo tendo que enfrentar dificuldades, como pioneiro, desbravador dessas novas fronteiras, com dedicação e persistência, conforme Tabela 4.

Assim, mesmo tendo que enfrentar as adversidades decorrentes do fato de ser o primeiro da família a realizar uma graduação, pois, em regra, já são adultos, pais ou mães de família, além da natural carência por um maior suporte material e emocional, ante o curso a distância requerer maior autonomia, disciplina e amadurecimento, a EaD no Brasil, sendo um

fenômeno novo, especialmente a UAB, ainda tem muitos aspectos a serem melhorados, apesar de que para muitos brasileiros, ser a única forma de poder fazer um curso superior (Egresso nº 7).

Tabela 4: Tabela qualitativa – dificuldades enfrentadas pelos primeiros graduados da família

Egresso Nº	Situação (social, profissional, acadêmica e familiar)	Categoria (dificuldades, críticas EaD, benefícios, sucesso)	Depoimento (primeiro graduado da família)
7	Familiar Profissional	Dificuldades Críticas EaD Sucesso	“As <u>dificuldades</u> foram muitas porque não tínhamos a devida assistência por parte da universidade, contudo esta era a <u>única forma</u> p eu cursar uma graduação pois moro no interior, <u>trabalhava os três turnos</u> e ainda <u>tinha a família para cuidar</u> . Recebi muitas críticas pelo fato do curso ser a distância, mas a despeito disso quando ainda nem tinha concluído a graduação passei em todos os concursos que prestei na área e sua efetiva em dois vínculos, ao passo que muitos graduados de curso presencial ficaram de fora. Dou aula na Colônia 13 em Lagarto e em 3 escolas de Aracaju, graças ao curso que fiz à distância... Talvez pelo fato de ser à distância tenho me feito buscar mais conhecimento em outras fontes e aí talvez esteja o motivo de tais aprovações em concursos antes mesmo do término do curso.”
15	Acadêmica	Dificuldade	“Realizada porque foi muito difícil concluir o curso.”
77	Familiar Profissional	Dificuldade Benefícios EaD	“Fazendo este curso incentivei pessoas da família a fazerem o mesmo. Para mim foi uma vitória ter concluído o meu curso. <u>Demorei</u> , pois não tive condição de pegar todas as disciplinas que eram ofertadas por período. Foi <u>difícil</u> porque trabalhava o dia inteiro e ainda tinha que arranjar tempo para estudar. Essa modalidade de ensino foi um avanço, pois muitas pessoas que trabalham o dia inteiro não têm tempo de frequentar um curso presencial. Além de incentivar a pessoa a estudar sozinha e ser disciplinada.”
109	Material Acadêmico	Crítica Oportunidade	“Fiz o curso na modalidade EaD em função de uma necessidade pessoal. <u>A modalidade EaD auxilia na autonomia do estudante</u> , contudo tenho <u>sérias críticas</u> em relação ao <u>material que considero demasiadamente resumido e alguns inclusive com erros grosseiros de interpretação e datas</u> . [...]. Assim considero que para aqueles que não tem uma oportunidade para a <u>estudar a EaD pode ser o caminho</u> , [...]
115	Material Acadêmico	Crítica	“Este curso necessita de um <u>maior acompanhamento dos professores e uma melhor produção de vídeos aulas</u> para dar um melhor suporte para os alunos.”

Fonte: Autora (2016)

Difícil? sim. Impossível? não! Isso é o que pode ser extraído como um mantra da fala motivadora no Egresso nº 12 ao querer “mostrar que não é impossível fazer um curso superior, para ter sucesso é necessário dedicação e muita persistência”.

A crença na melhoria da qualidade de vida e o compromisso e a responsabilidade assumida com uma decorrente ajuda à família após a conclusão de uma graduação a distância, como no caso da UAB em Sergipe foi especialmente destacado por alguns egressos como por exemplo o Egresso nº 17 quando diz que acredita “que a educação seja um importante instrumento que contribui efetivamente na melhoria da qualidade de vida das pessoas”. (Egresso nº 17)

Compromisso e responsabilidade, sendo provenientes de “classe econômica baixa”, buscam a superação das dificuldades, e irradiam o desejo de ascensão econômica e social, com a necessidade de dar “sequência nos estudos” e buscar por “melhor qualidade de vida” (Egresso nº 53), realizando promessas como “a ampliação e melhoria da casa” dos pais (Egresso nº 60).

Patente também no discurso do Egresso nº 18 as incertezas e inseguranças no decorrer do curso do primeiro graduado da família, assim transcrevo essa fala:

“Por ter sido o primeiro curso oferecido pela instituição houve instabilidades, incertezas, inseguranças e a ruptura de paradigmas a enfrentar durante todo o curso” (Egresso nº 18).

Mas a vontade de crescer é mais forte. “[...]. Contudo, a satisfação de ter nível superior só aumenta a vontade de crescer mais e mais”. (Egresso nº 104)

Com a ânsia de alçar voo, cresce a autoestima, a sensação de bem-estar, a gratificação, sentimento de honra, de realização, importância etc., mesmo ante as adversidades, questão essa que aflorou em mais de uma dezena de discursos, os quais, pela sua magnitude para o presente trabalho, realizo a transcrição integral:

“Muito gratificante e promissor. Orgulho! Apesar das dificuldades no curso por parte da instituição, faria um outro curso na mesma modalidade!” (Egresso nº 19)

“É muito gratificante. Ainda mais por residir em zona rural onde as oportunidades embora sejam iguais mais a dificuldade de locomoção é bem maior.” (Egresso nº 22)

“Fiquei muito feliz por ter conseguido concluir o curso, enfrentei muitas dificuldades para vencer esse desafio, para minha família fui fonte de orgulho, espero agora conseguir um emprego na área para que me formei.” (Egresso nº 33)

“Foi muito gratificante receber o Canudo no dia Colação de Grau, pois ali, naquele momento estava sendo a primeira filha, primeira sobrinha, primeira prima, primeira neta a concluir um curso Superior. Não tenho palavras para expressar tamanha felicidade. Que responsabilidade em representar tantas pessoas que estava ali torcendo pelo meu sucesso! Ufaaa conseguir graças ao nosso bom DEUS.” (Egresso nº 35)

“Foi um grande orgulho para a minha família e uma realização pessoal muito satisfatória.” (Egresso nº 40)

“Para mim foi um orgulho ter concluído este curso, não só pela satisfação pessoal, mas por ter conquistado um mérito de honra compartilhado por todos da minha família.” (Egresso nº 48)

“Senti me muito orgulhoso por ser o primeiro a se formar.” (Egresso nº 65)

“Sinto-me importante, por ser a primeira da família a concluir o curso, e ao mesmo tempo, incentivar os demais a começar e terminar também.” (Egresso nº 71)

“Ter sido a primeira da família a ter cursando o ensino superior, me ajudou a incentivar os outros membros da família. Hoje todos estão terminando os seus cursos.” (Egresso nº 76)

“Realizado e com novas perspectiva para o futuro. (Egresso nº 91)

“Me sinto orgulhoso.” (Egresso nº 100)

“Me senti orgulhosa, pois outros buscaram motivação em cursar o ensino superior. (Egresso nº 106)

“Me sinto realizado em ter conseguido a minha graduação. Lamento ter sido o único da família, gostaria que todos tivessem a mesma oportunidade que eu tive.” (Egresso nº 107)

“Sinto-me privilegiado por alcançar essa vitória.” (Egresso nº 119)

“Consegui me graduar num curso superior foi um sonho realizado. Sempre tive o desejo de fazer faculdade, o ensino EaD me proporcionou esse grande feito. E quanto a ser o primeiro da família a concluir o nível superior, sinto-me mais orgulhoso ainda, foi uma verdadeira vitória na minha vida e não pretendo parar de estudar e, se for nessa modalidade, melhor será.” (Egresso nº 121).

Daí sustentarmos que, na persistente carência do Brasil em educação superior, conforme dados da OECD e SEMESP acima arrolados, o programa da UAB oportunizou, gratuitamente, a abertura de vagas em cursos superiores a distância, com certificação reconhecida, sendo assim, é um fato que deve assim ser cada vez mais estimulado e perquerido pelo poder público, assim como cobrada pela sociedade, ante o papel

democratizante, garantista e inclusivo que representa, como se mostra nas declarações do Egresso nº 30.

“Como agricultor familiar de baixa renda, do interior, esperei por 10 anos pela oportunidade de cursar uma faculdade, quando apareceu a primeira e única não deixei passar, apesar do longo tempo fora da escola foi possível obter uma boa média e tirar nota máxima na monografia. O curso de história hoje me serve de base para registrar, contar e preservar a história de meus familiares e da comunidade que faço parte ativamente.” (Egresso 30)

A UAB desempenha assim um indiscutível papel inclusivo e democratizador da educação superior, proporcionando ao cidadão uma melhoria nas suas relações pessoais, familiar, sociais e em comunidade, sendo “uma oportunidade ímpar me foi proporcionado pela UAB” (Egresso nº 41). Além de possibilitar, em diversos discursos a formação profissional na área de escolha do indivíduo, fenômeno que transparece em diversos discursos, como ilustra a fala dos Egressos nº 62 e 84.

“É gratificante poder ter a oportunidade de mim formar independente de ser em EaD o importante é a formação profissional e na área que gosto e a satisfação pessoal. Abrindo fronteiras para qualificação profissional sendo possível escolher um futuro diferente de meus pais que sempre trabalharam na roça. São conquistas que alimentam a auto estima com certeza.” (Egresso 62)

“A graduação possibilitou entre outros aspectos o amadurecimento e preparação para o acesso a minha atividade profissional.” (Egresso 84)

“Muito importante, pois tive a oportunidade de ter uma profissão.” (Egresso 120).

Enfim, a título da contribuição de uma formação cidadã plena, a questão da participação do indivíduo na vida cultural, comunitária e política, como estabelece as diretrizes clássicas no tocante ao conceito de cidadania, também se revelaram claros na pesquisa, a partir da realização de um curso superior, especialmente no âmbito da modalidade a distância, como aflora dos vários discursos destacados a seguir:

“O curso de Licenciatura em História modalidade EaD, me conduziu a novos caminhos na vida social e familiar. A partir do mesmo comecei a participar efetivamente da vida comunitária em especial no âmbito da política voltada à saúde e educação. Diante dos meus esforços e também da boa qualidade do curso ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, consegui ser aprovado no concurso do Magistério Público do Estado de Sergipe. [...] recomendo a qualquer pessoa a fazer um curso na modalidade EaD, principalmente a quem trabalha o dia inteiro e tem pouco tempo para se dedicar aos estudos.” (Egresso nº 42)

“A contribuição dessa graduação em minha vida para minha família foi de grande importância, pois era um sonho dos meus pais que todos os dias instigavam que a educação ou a formação do homem se dava pelos estudos e daí os benefícios que poderíamos adquirir por uma boa formação. Utilizando-se desse sonho, que foi um dos pilares para que todos os dias pudesse focar nos meus estudos, lutei por essa

conquista que de certo modo era minha, mas deles também. No final, todos ficaram felizes e eu realizei meu sonho de estar como professor e poder contribuir no ensino e aprendizagem dos jovens de nossa comunidade.” (Egresso nº 49)

“Fundamental para a evolução cultural e desenvolvimento social da minha Família, sendo que hoje já tenho uma irmã enfermeira.” (Egresso nº 112)

"Possuir oportunidades de egresso à universidade; exigir direitos e cumprir deveres como cidadão; receber apoio total da família; cursar e concluir um curso na universidade federal; contribuir positivamente na formação cidadã, social e educacional de minha família, comunidade, município, estado, país." (Egresso nº 125)

As vantagens da realização de um curso superior a distância não foi esquecida, o Egresso nº 72, destacou que é cômico que um curso a distância exige mais do estudante, “requer dele a dimensão de autodidata. Ademais, há em favor do aluno a eliminação da obrigatoriedade de deslocamento constante até a faculdade. Nesse sentido, os meios tecnológicos ajudam na interação, não havendo, portanto, lugar no aspecto interativo” (Egresso nº 72).

10 DESFECHO HERMENÊUTICO: unindo os pontos

A finalidade da tecnologia sempre foi propiciar uma vida mais justa e harmônica (MARCUSE, 1964), tanto o é que os homens, paulatinamente, deixaram as cavernas, os antigos sinais de fumaça e ocupam atualmente, a partir da Internet, as nuvens, sendo um arcabouço com capacidade de propiciar cada vez mais paz, felicidade, formação cidadã e bem-estar entre os cidadãos (OECD, 2015).

No campo educacional, apesar das críticas, a EaD é uma alternativa tecnológica capaz de proporcionar a inclusão e a democratização da educação e a humanização do cidadão com a criação de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente com o advento da criação da UAB que, a partir da cooperação entre os entes que compõem a Federação brasileira, possibilita gratuitamente a formação superior àqueles que se encontram em situação de exclusão e segregação, seja sociocultural, financeira ou geopolítica.

Nesse sentido, os países devem adotar e investir na Tecnologia de Informação e Comunicação, apostar na EaD com a criação de grandes universidades gratuitas como é o caso da UAB que, em uma década de existência oportunizou o acesso e exercício do direito fundamental à Educação Superior àquele que, após preencherem os requisitos para tanto, com vontade, determinação e persistência lograram êxito na realização de um curso de graduação, transformando seus “destinos” e o dos que estão no entorno, familiar e social.

O Brasil, cujo início tardio na implantação da Educação Superior, ainda permanece com índices abaixo da média dos países da OECD (2015), precisando assim se empenhar com a criação de oportunidade de acesso à Educação Superior, a exemplo do programa da UAB. É fato que a EaD, a partir do ano de 2000, cresceu vertiginosamente no País, sendo uma realidade e alternativa para suprir a carência nacional em educação superior.

Sem olvidar dos interesses privatísticos no campo da Educação Superior na ampliação do número de matrículas, no presencial a partir de 1995 e na EaD após o ano de 2000, muitas vezes em detrimento da questão da qualidade. Entretanto, dentre as cinco regiões do País, o Nordeste ocupa o 2º lugar no maior número de matrículas presenciais e a distância (SEMESP, 2015), posição que demonstra o quão carente é a região, ao lado do Norte brasileiro. Daí

enfaticamente a importância da UAB como um programa gratuito que possibilita a formação superior.

Para a defesa intransigente do direito fundamental à Educação Superior, nos apoiamos no pensamento habermasiano, posto que corroboramos com a ideia de que a efetivação dos direitos fundamentais na sociedade contemporânea pressupõe a participação cidadã nos processos decisórios. Cidadania aqui entendida de forma plena integral e complexa, em que o sujeito, a partir de uma formação de qualidade possa explorar todas as dimensões humanas - espiritual, lúdica, material, científica ética e política.

Sustentamos assim que a CF/1988 efetuou uma ruptura com a concepção clássica de cidadania, antes adstrita ao âmbito da nacionalidade, dando-lhe maior amplitude e valorização.

O pensar dialético habermasiano foi o conduto que utilizamos para a discussão da compreensão da inserção cidadã do primeiro graduado da família a concluir uma Educação Superior pela UAB. Essa abordagem se revelou produtiva ao possibilitar a revelação dessa nova face da EaD e os entraves a ela inerentes. Entendemos ser possível a construção de uma ação emancipatória pela EaD e a constituição de um sujeito de Direito emancipado, transcendente e crítico.

Sabemos que a EaD voltada à dialogicidade, à dialeticidade, e comprometida com o pluralismo de ideias é um propósito naturalmente complexo, especialmente na atual sociedade capitalista global, contudo é urgente, possível e viável, demandando um esforço hercúleo dos atores envolvidos – gestores, docentes e discentes na busca de consensos e invariantes axiológicas para a construção de uma ética pública resultante do diálogo inter e/ou multicultural dos direitos humanos.

Nesse sentido, pugnamos pelo estabelecimento de uma cibereducação crítica, pulsante e concreta na práxis pedagógica brasileira. Esse é o desafio do século! Como conciliar uma EaD que seja ao mesmo tempo moralizante, com respeito aos valores culturais, históricos e humanísticos em tempos em que a informação praticamente rompeu às barreiras da luz e à barbárie, violência, drogas e a corrupção bate à porta?

É esse impacto paradigmático intergeracional que vislumbramos no *first in the family*, que se torne um sujeito que saia da “menoridade” e das “sombras”, com disciplina e

determinação, torne-se autônomo, atuante e crítico, operando assim uma ruptura na cadeia de exclusão que o cerca e irradie essa dimensão àqueles que o circulam.

Todos os estudos selecionados, a grande maioria dos EUA [BUKOSKI (2012), SMITH (2015)], um de Israel (GOFEN, 2009), outro da Espanha (2000), e o mais recente da Austrália (HEPP, 2015) sinalizaram para a necessidade de amplo apoio e o papel desencadeante e paradigmático com o surgimento de um novo capital familiar, social e político a partir da realização de uma Educação Superior pelo *first in the family*.

Patente a carência de definição da expressão *first in the family*, identificamos na pesquisa a existência de vários organismos de apoio, aconselhamento e compartilhamento de histórias de vida e superação dos primeiros de suas famílias a ingressarem na Educação Superior, a maioria nos EUA, também no Reino Unido, no Canadá e na Austrália.

Antes de enfrentarmos o campo estudado, a UAB/SE e com o fito de demonstrarmos a carência quanto à Educação Superior do Brasil no cenário internacional, destacamos a tendência de crescimento do número de jovens adultos (com idade entre 25 e 34 anos) com qualificação superior apontada pela OECD (2012), nos anos 2000, 2010 e previsão para 2020, momentos em que o Brasil despontava com 2%, 3% e 3%, respectivamente.

E, no mais recente relatório que compreende o bem-estar em suas múltiplas dimensões, em 2000, 2007 e 2013, verificamos que, a partir de 2007, o número de pessoas entre 25 e 34 anos com nível superior no Brasil começa a despontar no *ranking* internacional do OECD (2015), mesmo com percentuais abaixo da média da OECD e longe dos índices dos países que, na atual economia do conhecimento, investem na educação superior dos seus cidadãos.

Assim, verificamos que, mesmo com a adoção de ações voltadas à democratização e do acesso à Educação Superior, como o FIES, ProUni e políticas de cotas, e, apesar do crescimento do número de IES no País de 2000 a 2013, o número de matrículas em IES ainda é muito desigual no Brasil.

No Nordeste, mesmo em segundo lugar em número de matrículas, a distribuição das matrículas em cursos superiores em 2013 é de apenas 20,9%, aquém da média dos países da OCDE. Nesse ponto, convém destacar o que percentual de matrículas na EaD (20,3%), é

quase o mesmo dos inscritos em cursos presenciais (20,9%), e considerando o forte investimento da rede privada na EaD (SEMESP, 2015).

O cenário do número de matrículas em IES em Sergipe, menor Estado dos 27 do Brasil, é o seguinte: 22º lugar em cursos presenciais e 20º lugar em cursos de EaD. Impactante foi quando analisamos a remuneração média por grau de instrução no Brasil e o dado do IBGE (2016) que informa que, mesmo na 4ª melhor posição do Nordeste, o rendimento nominal mensal per capita da população residente em Sergipe em 2015 era de R\$ 782,00, abaixo do salário mínimo então vigente à época.

Daí, defendermos o papel inclusivo e a importância da UAB em Sergipe. Atualmente presente em 14 (catorze) polos, a UAB está presente nas três mesorregiões do Estado, destacando-se polos no Sertão e Agreste onde há menores IDHM, maior carência de IES, menos matrículas em cursos presenciais, lacuna ocupada pela EaD, e ainda de sujeitos com educação superior completo nos respectivos municípios, comparados os dados dos Censos de 1991, 2000 e 2010.

Além dos dados estatísticos que ratificam a carência do Brasil, Nordeste e Sergipe quanto à formação superior de seus cidadãos, comparados aos níveis internacionais, nacionais, regionais e locais, basilar foi a pesquisa qualitativa, a análise de conteúdos dos sujeitos pesquisados:

- a) Coordenadores dos Polos (de 14 polos, obtivemos 8 respostas, ou seja, 57,14%);
- b) Tutores presenciais (de 53 tutores, 13 responderam ao questionário, ou melhor, 24,53%); e
- c) Egressos da UAB (dos 616 egressos, 118 respostas foram validadas, ou seja, 19,16%).

Partindo do pressuposto que, na atual sociedade do conhecimento e da informação, o cidadão deve ter (auto)conhecimento, condição necessária para a participação dos destinos da pólis numa sociedade democrática. Exigência essa que, defendemos prescindir de uma formação superior e não apenas fundamental.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 estampou o direito a educação como um direito fundamental, e, na atual quadra da história do Brasil não se admite mais retrocessos. Daí a defesa intransigente de que o direito a uma educação superior é um direito fundamental, ainda que de *status* secundário ou derivado do direito à liberdade de profissão.

Por isso que, em razão do atual momento de turbulências, pugnamos por uma educação em todos os seus níveis que seja libertadora, emancipadora, crítica que possibilite o esclarecimento e propicie a produzir cidadãos e sujeitos de direito.

Por que a Alemanha e outros países nórdicos chegam a financiar até 100% da educação superior? Pois, com a realização de uma educação superior, o cidadão se emancipa, torna-se um formador de opinião, podendo adquirir habilidades e competências capazes de se transformar num sujeito de direito, um formador de opinião, capaz de discernir e contextualizar as necessidades de autotransformação e de transformação social.

Aqueles países que investem na educação superior sabem que a educação e o conhecimento têm um poder transformador e são libertadores e hoje em dia, mais que em qualquer outra época, o acesso ao poder demanda de conhecimento e informação, que podem ser de forma positiva ou negativa, e àqueles que têm o seu direito de buscar uma profissão, ascensão social, precisam de uma formação constante, avançando nos estudos até os últimos níveis (superior, pós-graduação, etc.), sob pena de se tornarem apenas atores coadjuvantes no processo histórico.

A práxis de criticar e questionar a política, sem a reflexão dialética das causas, formas de superação das falhas e aperfeiçoamento do sistema, assim como toda e qualquer forma ardilosa de minar, desqualificar e destruir a educação em todos os seus níveis, em regra, não contribui para a superação de interesses políticos e eleitoreiros.

Questiona-se, como educar o povo hoje, em época de cibereducação, de forma emancipatória a capacitar o cidadão, como a atualíssima resposta de Kant, para que possa se autoconhecer, discernir o certo e o errado, o justo e injusto, o público e privado, e opinar na esfera pública de transformar a sociedade com o desempenho de valores de liberdade, igualdade e solidariedade.

Sabemos da complexidade em se implementar o direito subjetivo à educação superior no Brasil, em razão dos grandes índices de desigualdade social e de outras políticas públicas emergentes e que encontram ressonância no princípio do mínimo existencial, como o direito social à saúde e à educação fundamental. Por essas e outras razões, sustentamos que a educação a distância de qualidade pode ser a saída, em face do seu comprovado poder de penetração em regiões marcadas por um fosso histórico, social e excludente, como se mostra o Nordeste brasileiro e, no caso em estudo, o Estado de Sergipe.

Que não se alegue “escolhas trágicas”⁶⁰ para justificar a redução das políticas e programas públicos de ampliação e democratização da educação superior, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Programa de Financiamento Estudantil (FIES)⁶¹, políticas de cotas, e a permanência da UAB, etc. Pode o Poder Público, no mínimo estabilizar eventuais sangrias, e, aguarda-se que num futuro não muito distante, apenas o dever de ampliar, jamais diminuir o que já se conquistou com o direito fundamental à educação superior no nosso País.

No Brasil, é unânime a defesa do direito fundamental originário à educação gratuita infantil e fundamental em razão do disposto no artigo 205, *caput*, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, defesa essa que não ocorre quando se trata do ensino médio e a educação superior. Nesse tópico, muitos autores passaram superficialmente.

Como bem assinalou Canotilho (1989), o direito fundamental à educação superior é corolário e tem como teleologia a concretização do princípio da isonomia de acesso a uma

⁶⁰ Sonia Fleury (2011) aduz que a garantia do acesso, políticas de asseguramento, de financiamento e uma definição explícita das condições de cobertura da saúde, é questão de direito social e concebe a universalidade como um processo incremental a partir de mínimos garantidos pelo Estado, que deverão se progressivamente aumentados ou, pelo menos, não reduzidos, a não ser em condições comprovadas de incapacidade econômica do Estado.

⁶¹ A crítica acerca do que chamou de “guerra do mercado” concentrada no Norte e Nordeste brasileiro feita por Pinto (2004, p. 474-475) quanto à pressão por recursos públicos do setor privado na educação superior no Brasil, a partir da constatação desse autor de que, em 2004, o limite de capacidade de conseguir alunos nesse setor, cujos interesses é a rentabilidade e o lucro, com a criação do Fundo Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em 1999, em substituição do Programa de Crédito Educativo, criado em 1975, suspenso em razão dos altos índices de inadimplência (84% em 2004).

Assim, sabe-se que a concessão do FIES como um “auxílio” aos estudantes, no fundo, como afirma Pinto (2004) é um subsídio ao setor privado da educação superior, ante a previsível taxa de inadimplência no futuro quando, muitos não terão condições de quitar seus empréstimos com a CEF, sendo na realidade uma transferência de recursos públicos a fundo perdido para o setor privado. “E, o que é pior, o financiamento é feito sobre a tarifa ‘cheia’ da instituição, sem qualquer desconto”. (p. 748).

profissão (artigo 5º, *caput* da CF/1988), um direito social de igual acesso às instituições de ensino superior.

Ademais, no contexto de pendência estrutural da educação superior apresentado, quando se mostrou o crescimento vertiginoso da educação superior na modalidade a distância, com a ressalva da elevada participação da iniciativa privada, especialmente a partir do ano de 2000, sinalizando o novo século XXI com o investimento maciço na educação superior, conforme dados apresentados, não se pode olvidar do papel relevante desempenhado pela Universidade Aberta do Brasil. Contudo, em 2015, já se mostrava pontos de saturação e excesso de vagas ofertadas pela iniciativa privada.

Com o intuito de ampliar as oportunidades de acesso, a Universidade Aberta do Brasil foi concebida a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, especialmente da Internet, segundo o exemplo das megauniversidades existentes no mundo, voltada para contribuir com a formação de professores e redução do elevado número de docentes leigos.

Nesse sentido, o sonhado “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205, *caput* da CF/1988), perpassa pela oportunidade de poder realizar um curso superior, se assim pretender o sujeito, em decorrência do direito à igualdade de exercício de uma profissão.

Na pesquisa realizada com os egressos da UAB em Sergipe ficou evidenciado que do universo pesquisado, 58,47% eram primeiros graduados em suas famílias (pessoa que fez um curso superior e foi o pioneiro na sua estrutura familiar, considerando-se ambos os lados paterno e materno).

Mais da metade dos respondentes eram pardos, casados e com filhos, a maioria deles eram de um estrato social baixo e proveniente de escola pública, quase a totalidade trabalhava, quase a metade percebia entre 1 a 3 salários mínimos, possuía acesso à Internet, apesar da razoável ou até péssima qualidade, estudava em suas residências ou local de trabalho, e que a maioria estudava entre 2 a 3 vezes por semana ou até todos os dias.

Os alunos que eram primeiros a cursarem uma graduação em suas famílias se destacavam junto aos Coordenadores e Tutores por suas ações cotidianas, pelo fato de serem

trabalhadores com carga horária de 40 horas semanais ou até mais, pela dedicação, pela persistência, por demonstrarem mais confiança, inspiração dos demais familiares, serem mais solidários, e carecerem de apoio tanto material, quanto emocional e buscarem melhorias de renda pessoal e familiar.

Os primeiros graduados da família também expressaram junto aos Tutores, assim como manifestaram desejo em suas respostas de prosseguir com os estudos por EaD, pela UAB ou não, realizando cursos de extensão, outra graduação ou até pós-graduação.

Mais da metade dos egressos também afirmou que houve melhoria da condição de vida pessoal com a realização do curso superior pela UAB/SE (52,54%), assim como parcialmente da condição familiar (51,69%), que o curso atendeu parcialmente às expectativas em relação à melhoria da condição de vida social/comunitária (50,85%).

Assim como o fato de que a conclusão de um curso superior público pela UAB proporcionou parcialmente a ampliação da cidadania/participação política que o egresso não tinha (53,39%), melhorou plenamente a autoestima (60,17%), assim como as relações sociais/comunitárias (52,54%), as relações familiares – melhoria plena (41,53%) e parcial (43,22%), e enfim, a melhoria da percepção crítica como pessoa de Direito (62,71% concordaram plenamente).

A carência por apoio material, emocional e pedagógico prestados por pessoas diversas como familiares, amigos, tutores e professores também foi aquilatado e comprovado na pesquisa realizada.

Outra questão pontual averiguada pela pesquisa diz respeito às dificuldades, críticas e eventual crença em terem tido as mesmas possibilidades pela realização de um curso a distância. Quanto às críticas recebidas, 45,76% concordaram plenamente que receberam críticas pelo curso ser na modalidade a distância. Em compensação, refutando um dos mitos ainda existentes quanto à EaD, apuramos que 61,86% discordaram que enfrentariam dificuldades de inserção no mercado em razão do curso ter sido a distância. E, 64,41% acreditaram plenamente que tido as mesmas possibilidades de formação qualificada embora tenha feito um curso EaD.

Interessante alinhar sobre a existência de algum egresso que foi o primeiro da família a concluir (ou que já concluiu) algum dos seus cursos, que 62,50% dos Coordenadores de Polo responderam afirmativamente, ao passo que apenas 37,50 afirmaram não conhecer egresso que se enquadra na condição de primeiro graduado da família.

Esse dado apurado é relevante visto que fez cair por terra a concepção empírica de que os gestores ou coordenadores de uma dada instituição não tem conhecimento das condições familiares e sociais de seus discentes. Sustentamos que o primeiro graduado da família, quando inicia um curso, faz irradiar a alegria, satisfação, poder de influência e responsabilidade pessoal, familiar e social que ocupa. E ainda, que mais da metade dos Coordenadores se preocupam em adotar ações que levem em conta os alunos que são primeiro a realizar uma graduação superior na família.

Como se pode extrair dos dados estatísticos e, principalmente da análise textual dos discursos dos Coordenadores transcritos, é que a preocupação com a existência de alunos que são primeiros da família a realizar um curso superior deve sim ser objeto de preocupação da gestão, visto que, em regra necessitam de uma ampla gama de apoio para a apresentação de um bom desempenho, orientação sobre o papel desafiador que terá que assumir, a partir da conscientização da importância da realização de um curso superior, e que deve envidar esforços no sentido de estimular a persistência e evitar evasões.

Neste ponto, cabe assinalar da importância do estabelecimento e manutenção de um polo em boas condições físicas, biblioteca, acesso a computadores, equipe acolhedora, criação de equipes de acolhimento e apoio, dentre outras necessidades elementares, com o fito de possibilitar o livre acesso e utilização de prédio acessível e dependências com razoável conforto para uma profícua interação e aproveitamento dos discentes.

Assim, defendemos a importância da ampliação de espaços democráticos entre gestores e alunos na busca de uma relação dialógica profícua em prol do desenvolvimento da EaD e da permanência da UAB.

A UAB em Sergipe, com o comprovado poder de penetração e capilaridade da modalidade de educação a distância, possibilitou que muitas pessoas que se enquadraram no conceito de primeiro graduado da família pudessem assumir um papel de exemplo a ser

seguido na família, promovendo uma ruptura do paradigma intrafamiliar de exclusão, passando a ser um ícone para as presentes e futuras gerações.

De igual forma, o primeiro graduado da família passa a desempenhar um papel de influência para o seu entorno social e sendo ponto de partida (*topoi*) e parâmetro no campo político e econômico.

Assim, à guisa de condução ao termo e assumindo o desafio do lançamento ao além-mar, afirmamos que o primeiro graduado da família constrói um capital cidadão, social e familiar (GOFEN, 2009), promovendo uma ruptura com o paradigma intergeracional.

Desta forma, a opção por um estudo de caso e pela análise textual discursiva nos permitiu analisar de forma qualitativa e comparar dados estatísticos do sistema de proteção social à educação superior na perspectiva internacional, brasileira, regional e local, no caso da UAB em Sergipe, com a identificação das consequências da persistência nas políticas públicas de inserção da EaD na construção da cidadania e de sociedades mais justas e coesas.

Assim como Habermas (1998) que para a efetivação dos direitos fundamentais sociais na atual sociedade, a deliberação pressupõe a participação lógica dos cidadãos nos processos de decisão, assim como a consequente ampliação dos espaços democráticos, apesar de reconhecer que, como Smanio (2013) muito ainda resta para a conquista destes, sendo este o desafio da atualidade democrática, a efetivação da democracia participativa e integral que possa acolher a cidadania e seu pleno desenvolvimento.

O espaço de disputa de direitos fundamentais e de significados de como esses direitos serão traduzidos no campo da política, numa sociedade que se diz democrática, é de interesse de todos e não apenas de um ou de segmentos específicos.

Em uma década de funcionamento, hoje o programa da UAB se encontra na iminência de resultar frustrado⁶², seja em razão do cenário de econômica e política por que passa o País, com severos impactos nas políticas de financiamento e expansão da educação superior, seja

⁶² No último dia 05 de julho de 2016, a Capes divulgou a validação parcial do Edital 75, de dezembro de 2014, que previa inicialmente a criação de 250 mil vagas para a UAB, sinalizando para a criação de 57 mil novas vagas, conforme matéria veiculada no portal “ache seu curso” <http://www.acheseucurso.com.br/noticia.asp?tit=uab-tera-57-mil-vagas-novas&id=1893>, Anexo 3, notícia que surpreendeu os integrantes da UAB e lançou a esperança de que a UAB volte a crescer.

pela falta de divulgação adequada, ou ainda pela incipiente incorporação dos valores de um verdadeiro federalismo cooperativo.

Defendemos, nessa esteira de pensamento, que o Brasil jamais poderá retroceder no *ranking* internacional da educação superior, com o investimento em políticas públicas que possibilitem a democratização e o acesso à Educação Superior. A Educação Superior é um direito subjetivo e fundamental, mesmo que de categoria secundária, sendo a EaD um mecanismo promotor de inserção social, política e econômica, como revelaram os dados apurados.

Os resultados apresentados mostraram à evidência o papel democratizante e inclusivo da modalidade de EaD no Brasil, como no caso em apreço a UAB que, presente nos atuais 13 (treze) municípios do estado de Sergipe, já conseguiu, até dezembro de 2015, graduar 616 sujeitos.

Desses graduados, 118 responderam ao questionário encaminhado, sendo que 58,47% eram primeiros da família, e expressaram de forma expressiva, significativa o orgulho e a realização de serem os primeiros de sua família a galgarem a educação superior, o papel e a responsabilidade familiar, social e política assumidas após a conclusão de um curso de graduação, a incorporação do papel da condição de referencial e exemplo para os demais familiares, amigos e sociedade, assim como o incentivo no enfrentamento dos desafios e inseguranças que superaram e ainda terão que enfrentar.

Importa ressaltar que o direito fundamental à educação superior já se encontra previsto no âmbito internacional dos direitos humanos, sendo que nos países nórdicos, cuja formação superior não é relegada, entendem e estimulam a educação como fator preponderante ao desenvolvimento, convivência harmônica e bem-estar. No âmbito interno, o atual Estado Democrático de Direito implantado pela Constituição Federal de 1988, também reconheceu o direito fundamental à educação superior.

Assim, quanto à divulgação da UAB, inferimos que, provavelmente por falta de interesses políticos e cooperativos, especialmente do setor privado, questão que demanda estudos posteriores, a oportunidade de acesso a um curso pela UAB ainda se encontra restrita e com pouca divulgação, o que se afirma que a UAB é uma jovem infante invisível.

Daí, se quisermos ver o Brasil crescer e desenvolver todas as suas potencialidades, posto que, sabemos da riqueza cultural, inteligência emocional e criativa do povo do nosso País. Devemos primeiro, acreditar nos talentos do nosso povo, da vontade de “ser gente”, como diz a sabedoria popular, e, no caso do Nordeste, de ser um “forte” nas palavras de Euclides da Cunha, é necessário o investimento na educação superior para que a liberdade de escolha e desempenho de uma profissão se torne acessível àqueles que desejarem alçar voo numa profissão regulamentada e de *status* superior.

Despeço-me voltando à música que escolhi como epígrafe a esta minha filha (tese), você cidadão brasileiro, você primeiro da sua família, que quer exercer o direito de fazer um curso superior, como eu quis fazer esse doutoramento. Venha, você tem esse direito fundamental, o caminho poderá ser árduo, mas, todos sofremos, não desista, persista, “[...] *hold on... everybody hurts. You are not alone*”, valerá a pena.

11 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Por Alfredo Bosi. Rev. da trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÃO, Baby e COSCODAI, Mirtes. *História da Filosofia*. São Paulo: Best Seller, 2002.

ALBERT, Cecilia. Higher education demand in Spain: The influence os labour market signals and family background. *Higher Education 40*: 147-162, 2000.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. *Educação e Novas Tecnologias*. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. 8ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Escala, col. Mestres Pensadores, 2008.

AQUINO, Santo Tomás. *SummaTheologica*. Trad. Luiz João Baraúna. In Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000; p. 136.

BACHELARD, Gaston. *O Novo Espírito Científico*. São Paulo: Edições 70, 1986.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autónomo. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 20, n. 63, out.-dez. 2015, p. 995-1008.

BARBOSA, Estefânia Maria de Queiroz. Jurisdição Constitucional, Direitos Fundamentais e Democracia. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin, SARLET, Ingo Wolfgang e PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Coords.). *Direitos Humanos e Democracia*. Rio de Janeiro: Forense: 2007.

BARROSO, O Direito Constitucional e a efetividade de suas normas. 8. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

_____. A Nova Interpretação Constitucional: ponderação, direitos fundamentais e relações privadas. 2. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

BELLONI, Maria Luisa. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERTALANFFY, Ludwig von. *General system theory*. New York, George Brazillier, 1968.

BEZERRA, Paulo. Solidariedade: um direito ou uma obrigação. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin, SARLET, Ingo Wolfgang e PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Coords.). *Direitos Humanos e Democracia*. Rio de Janeiro: Forense: 2007.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 7ª ed. São Paulo: Malheiros, 1998

BOURDIEU, P. *Le champ scientifique. Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales*, Tradução de Paula Montero. n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand 1998.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 de junho de 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 08 de junho de 2016.

_____. Decreto nº 591, de 06 de junho de 1992. Atos internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 06 de junho de 2016.

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Publicado em 09 de junho de 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso: em 08 de junho de 2016.

_____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> Acesso em: 06 de junho de 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm Acesso em: 06 de junho de 2016.

BRASIL. Evolução da Educação Superior – Graduação de 1980 - 1998. <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

BUKOSKI, Bukoski Em. Common Challenges and Diverse Experiences: First-in-their-Family College Students' Narratives. *Dissertation Doctor of Philosophy*. The University of Texas at Austin, august, 2012.

CABANAS, José Maria Quintana. *Teoria da Educação: Concepção antinômica da educação*. EdiçõesASA, Portugal, 2002

CALIFÓRNIA. Cartilha “*First in the Family: ADVICE ABOUT COLLEGE FROM FIRST-GENERATION STUDENTS*”. In: www.luminafoundation.org Acesso em: 20/03/2014

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998.

_____. *Tomemos a sério os direitos econômicos, sociais e culturais. Temas de direitos fundamentais*. Coimbra: Almedina, 2004.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. A Constituição de 1988 e a educação brasileira após 20 anos. *Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois*. Vol. V (Os cidadãos na Carta cidadã).

DANTAS, Bruno et al. Brasília: senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, 2008.

CECCHETINI, Eliane El Badouy. Intradução. In: *Inovação e Métodos de Ensino para Nativos Digitais*. VERAS, Marcelo (Org.). São Paulo: Atlas, 2011 (p. 1-18)

COELHO, Luiz Fernando. *Saudade do Futuro: transmodernidade, Direito e utopia*. Belo Horizonte: Juruá, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação dos Direitos Humanos*. 9ª edição. Editora Saraiva. São Paulo, 2015.

CPRM. www.cprm.gov.br.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: Artmed. 2010.

CUNHA Jr. Dirley, *Curso de Direito Constitucional*. 8. ed. rev., ampl. e atual. Salvador: JusPodivm, 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br

EASTON, David. *An Approach to the analysis of Political Systems*. In: *Words Politics*. 9/3. P. 383-400, 1957.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a06v32n1.pdf> Acesso em 24/08/2015.

FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. Educação Superior: gestão em momento de instabilidade. In: *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 5. ed. 2015, p. 05. Disponível em: <http://convergiacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2016.

FINATTO, Maria José Bocorny. *O papel da definição de termos técnicos científicos*. Disponível em: http://www.abralin.org/revista/RV1N1/artigo3/RV1N1_art3.pdf Acesso: em 15 de maio de 2016.

FERRAZ JR. Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003

FERREIRA, Zuleika Nunes, MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo e MENDONÇA, Alzino Furtado de. *O PERFIL DO ALUNO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMBIENTE TELEDUC*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf> Acesso em: 28/09/2015

FLEURY, Sonia, Direitos sociais e restrições financeiras: escolhas trágicas sobre universalização. *Ciência e Saúde Coletiva*. Nº 16, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n6/03.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FOUCAULT, Michael. O que são as luzes? Em *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (Coleção Ditos e Escritos, v. II). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000. (p. 335-351).

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FUENTES, André. *Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/> 2014 Acesso em 30 de novembro de 2014

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. A formação de professores para trabalhar com Educação à Distância: requisitos e implicações. In: XVI EREMATSUL Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul, 2010, Porto Alegre. Anais EREMATSUL. Porto Alegre: EDIPUCRS,

2010. v. 1. p. 1-5. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/.../resumo_LuciaGiraffax.pdf . Acesso em: 20 de maio de 2012.

GONÇALVES, Maria Augusta Salen. Teoria da Ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educ. Soc.* Vol 20. N. 66, Campinas, abr. 1999.

GOFEN, Anat. Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations* 58 (February 2009): 104-120.

GOUVÊA, Flávio Roberto e CESAR, Mauro. O professor de Ead: um perfil. 2003. In: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009171801.pdf> Acesso em 29/09/2015.

GRACIOSO, Luiz Francisco. Prefácio. In: *Inovação e Métodos de Ensino para Nativos Digitais*. VERAS, Marcelo (Org.). São Paulo: Atlas, 2011 (p. VII-IX).

GOUVÊA, G., C.I. OLIVEIRA. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. *La inclusión del otro*. Barcelona: Piados, 1999.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. II. Trad. de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Trad.: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 137p. (Coleção Filosofia, n. 93)

HONNETH, Axel. *Crítica del Agravio Moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Trad.: Peter Storandt Diller. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HUERTAS, *Motivación: querer aprender*. 2. ed. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

IBGE. Censo do IBGE 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/2010> Acesso em: 20 de novembro de 2015.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2015 - uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=89

Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

IGLESIAS, Marcus Petrônio Fernandes. A tecnologia como mediadora das interações humanas. *Hipertextus* (www.hipertextus.net), n.3, Jun. 2009.

JAPIASSÚ, HILTON e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento?* (1784). Trad.: Luiz Paulo Rouanet, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/61427661/KANT-Immanuel-Resposta-a-pergunta-Que-e-Esclarecimento>.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70. 1988.

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

KHAN, Salman. *Um mundo uma escola: a educação reinventada*. Trad. De George Sclesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KUAN, Olga Liliheh Matallana et ali. Las megauniversidades em el mundo. *Revista de investigaciones UNAD*. Vol. 09, nº 03, junio – diciembre, 2010.

LACERDA, Ricardo. Publicado no Jornal da Cidade, em 04 de agosto de 2013.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório Publicações e Trabalhos Científicos*. São Paulo: Atlas, 1992.

LEVY, Pierry. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, George Marmelstein. Críticas à teoria das gerações (ou mesmo dimensões) dos direitos fundamentais. 2003. In: <<http://jus.com.br/artigos/4666/criticas-a-teoria-das-geracoes-ou-mesmo-dimensoes-dos-direitos-fundamentais#ixzz3eYzCoerm>> Acesso em: 30/06/2015

LIMA, Maria Aparecida de Araújo, SÁ, Eliana M. Oliveira e PINTO, Anamelea de Campos. *PERFIL E DIFICULDADES DO ALUNO DA EAD: O CASO DO CURSO DE BACHARELADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA*. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128198.pdf> Acesso em: 28/09/2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUZZI, Daniel Angel. O papel da Educação a Distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientador Dr. Pedro Roberto Jacobi. São Paulo/SP s.n, 2007.

MAIA, Marta de Campos e MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância: O caso da Open University. *RAE-eletrônica*, Volume 1, Número 1, jan.-jun./2002. Disponível em <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1426&Secao=EDUCAÇÃO&Volume=1&Numero=1&Ano=2002> Acesso em: 22/06/2015.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

MANCEBO, Deise, VALE, Andréa Araujo do, e MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: 1995 – 2010. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 60, jan, mar., 2015.

MARCUSE, Herbert. *One Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, 1964.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. *Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais*. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 14/01/2016.

MASLOW, Abraham H. *Motivacion y Personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos S.A., 1991.

MATOS, Pedro. *Fórum de coordenadores UAB atua na institucionalização da educação a distância no país*. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=240:forum-de-coordenadores-uab-atua-na-institucionalizacao-da-educacao-a-distancia-no-pais&catid=1:noticia&Itemid=7 Acesso em: 05/12/2013.

MELO, Marina Félix de. Hermenêutica e dialéctica: Gadamer e Habermas na metodologia das Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*. Estrutura social e marginalização social. V.10, 2012.

MENEZES, Edmilson e BOTO, Carlota. Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant. In: *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 3, p. 441-453, set.-dez, 2014.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. Vol. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MOORE, M. e KEARSLEY. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Roque e GALLIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Trad: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. O Método 3: o conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ e LE MOIGNE, Jean-Louis, A inteligência da complexidade. Trad: Nu rimar Maria Fali. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. *Avaliação*. Campinas. Sorocaba, SP. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

_____; BERTINATTI, Nicole, GOLEMBIEWSKI, Luan. *Internacionalização e Permanência na Educação Superior: um olhar voltado para a ciência sem fronteira (sf)*. 2013. Disponível em <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/ponencias-clabes-2/politicas-nacionales-y-gestion-institucional-para-reducir-el-abandono.html> Acesso em 30 de maio de 2015.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lúcia e FARIA, Elaine, *Graduações a Distância e o Desafio da Qualidade*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

NEVES, Clarissa Ecket Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf> Acesso em: 30 de novembro de 2014.

NOGUEIRA, Renata Costa Cruz. BOTH, Ivo José. A importância do tutor em educação a distância. *Caderno Intersaberes*, V. 1. N. 1, jul./dez. 2012. PP 92-102.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OCDE. *How's Life? 2015: measuring Well-being*. OECD Publishing: Paris, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en Acesso em: 02 de junho de 2016.

OECD. *Indicadores Educativos em Foco*. Dez., 2012. In: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond->

school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B05.pdf

Acesso em 07 de junho de 2016.

OECD. *How's life (2015) (Summary in Spanish) / ¿Cómo va la vida? 2015 - Medición del bienestar.*

<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/d58b2502-es.pdf?expires=1465314053&id=id&accname=guest&checksum=87F5390EE757E836693903ED1AE8F95F> Acesso em: 30 de maio de 2016., 2015

O'SHEA, Sarah. Why first-in-family uni students should receive more support. In: *The Conversation*. Publicado em 19/03/2015. Disponível em: <http://theconversation.com/why-first-in-family-uni-students-should-receive-more-support-38601> Acesso em: 05/05/2016.

PARSON, Talcott. *The structure of social action*. Glencoe, Illinois, Free Press, 1949.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 15. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial – out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico –dialético e a Educação. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997.

PLATÃO. A alegoria da caverna – A República (514a-517c). Trad.: Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PNUD, 2013. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios. Acesso: em 03 de janeiro de 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. p, nº 5, October, 2001.

_____. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. New York: Corwin, 2010.

_____. From Digital Natives to Digital Wisdom Hopeful Essays for 21st Century Learning. Thousand Oaks, CA Corwin. 2012.

_____. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, outubro 2001). Roberta de Moraes Jesus de Souza (Tradução). "Digital Natives, digital Immigrants", de Marc Prensky. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>

PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 138 p. (Coleção Filosofia: 36).

REALE, Miguel. *Lições Preliminares do Direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva: 2009.

RIBEIRO, G. M.; CHAGAS, R. L.; PINTO, S. L. O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV. *Akropolis*, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 29-36, jan./jun. 2007.

SANTANA, Ana Cristina Almeida e GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Educação a distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para a equidade no contexto da UAB. *Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEEBA*. Vol. 24, nº 44, jul./dez., 2015.

SANTOS, Bettina Steren dos, STOBÄUS, Claus D., e MOSQUERA, Juan. Processos Motivacionais em contextos educativos. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 297-306, out. 2007.

_____, Bettina Steren dos, ANTUNES, Denise Dalpiaz, e BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46- 3, jan./abr., 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. A Eficácia dos Direitos Fundamentais. 6 ed. Revista, atualizada e ampliada: Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2006.

_____. Constituição, Direitos Fundamentais e Direito Privado. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

_____. SARLET, Ingo Wolfgang, MARINONI, Luiz Guilherme e MITIDIERO, Daniel. Curso de Direito Constitucional. 5. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva: 2016.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica, 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2016.

SEGENREICH, Stella Cecília. *EAD no sistema de educação superior: questões para a agenda 2011-2020*. In: <www.anped.org.br/reunioes/34ra/1trabalho17.htm>. Disponível em: 05/10/2012.

SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

_____. Democracia e Direitos fundamentais. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin, SARLET, Ingo Wolfgang e PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Coords.). *Direitos Humanos e Democracia*. Rio de Janeiro: Forense: 2007.

_____. Direito Constitucional Ambiental. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da e GASPARIN, João Luiz. *A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e suas Influências sobre a educação escolar*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin1.pdf> Acesso em 14/07/2015.

SILVA, Kátia Cilene da e CAVALCANTI, Patrícia Smith. *A importância do perfil docente na mediação em EAD.* In: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008115230pm.pdf>> Acesso em: 29/09/2015.

SMANIO, Gianpaolo Poggio. Legitimidade Jurídica das Políticas Públicas: a efetivação da Cidadania. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Org.). *O direito e as políticas públicas no Brasil.* São Paulo: Atlas, 2013.

SMITH, Ashley A. Who's in First (Generation)?. In: *Inside Higher Ed.* Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/2015/11/10/who-are-first-generation-students-and-how-do-they-fare> Acesso em: 05/07/2016

UAB, Universidade Aberta do Brasil. O que é?. In: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>. Acesso em 08 de junho de 2016.

VERDU, Pablo Lucas. *A luta pelo Estado de Direito.* Trad.: Agassiz Almeida Filho. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos.* 2. ed.. Porto Alegre: Bookman. 2001.

YOUNG, I. *Intersecting voices. New Intersecting voices.* Jersey: Princeton University Press, 1997.

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora responsável: Ana Cristina Almeida Santana

Professora orientadora do Estudo: Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

Instituição/Departamento: DINTER - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Universidade Tiradentes – Aracaju/SE

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo **Investigar a percepção dos egressos que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, acerca da formação recebida e contribuição desta para a melhoria de sua vida pessoal, familiar, social e profissional.**

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas no preenchimento deste questionário e/ou entrevista semiestruturado(a), respondendo às perguntas formuladas que foram enviadas para o seu endereço eletrônico e/ou posterior agendamento de entrevista. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e o preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem material e/ou psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: anacrist11@yahoo.com.br.

APÊNDICE 2: Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms aplicado aos Coordenadores dos Polos da UAB em Sergipe

Objetivo: *identificar estratégias de divulgação, dificuldades e entraves encontrados para consolidação da ideia e da oportunidade associada à UAB, sob o ponto de vista do gestor (coordenador do polo e o coordenador geral da UAB-Sergipe).*

Ciente do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder esta entrevista. Aceito participar da pesquisa.

1. Polo da UAB/SE que coordena _____ (somente para identificação interna). No relatório colocaremos Polo1, Polo2,.....e assim por diante.
2. Existe algum tipo de propaganda dirigida para divulgar a oferta de cursos além daquela ofertada pelo sistema UAB? Se sim, que recursos são utilizados (quais das opções abaixo refletem a divulgação da sua Instituição, se for o caso assinale mais de uma opção):
(*questão de escolha múltipla*)
 - a. Outdoors
 - b. Jornal
 - c. Impresso
 - d. Radio
 - e. Televisão
 - f. Internet
 - g. Redes sociais
 - h. Apenas a propaganda institucional da UAB no site oficial
 - i. Outras (favor especificar)
3. Sabe informar se há algum egresso que foi o primeiro da família a concluir (ou concluiu) algum dos seus cursos? *Lembrete: nesta pesquisa consideramos o 1º da família é aquela pessoa que fez um curso superior e foi o pioneiro na sua estrutura familiar (seja ela qual for considerando o lado paterno e materno).*
4. A questão envolvendo o primeiro da família a concluir (ou concluiu) algum dos seus cursos já foi objeto de preocupação para organizar as ações de gestão do polo? (Escolha *simples*)
 - a. Mais de 50% das ações procuram levar em conta este tipo de aluno
 - b. Menos de 50% das ações procuram levar em conta este tipo de aluno
 - c. Nenhuma das ações procuram levar em conta este tipo de aluno
 - d. Nunca me preocupei com isto
 - e. Outra:

5. Utilize este espaço para colocar suas contribuições que julga importantes no sentido de caracterizar a importância de ser o 1º da família a cursar uma graduação e concluí-la.
(questão aberta com inclusão de caixa de texto para preenchimento livre)

APÊNDICE 3: Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms aplicado aos Tutores dos Polos da UAB em Sergipe

Objetivo: *identificar estratégias de divulgação, dificuldades e entraves encontrados para consolidação da ideia e da oportunidade associada à UAB, sob o ponto de vista do tutor da UAB-Sergipe).*

Ciente do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder esta entrevista. Aceito participar da pesquisa.

1. Polo da UAB/SE em que trabalha _____ (somente para identificação interna). No relatório colocaremos Polo1, Polo2,.....e assim por diante.
2. Existe algum tipo de propaganda dirigida para divulgar a oferta de cursos no polo onde trabalha além daquelas da UAB em nível nacional? Existe algum tipo de propaganda dirigida para divulgar a oferta de cursos no polo onde trabalha além daquelas da UAB em nível nacional? (*questão de escolha múltipla*)
 - a. Outdoors
 - b. Jornal
 - c. Impresso
 - d. Rádio
 - a. Televisão
 - b. Internet
 - c. Redes sociais
 - d. Apenas a propaganda institucional da UAB no site oficial
 - e. Outras (favor especificar)
3. Sabe informar se há algum egresso que foi o primeiro da família a concluir (ou concluiu) algum dos seus cursos? *Lembrete: nesta pesquisa consideramos o 1º da família é aquela pessoa que fez um curso superior e foi o pioneiro na sua estrutura familiar (seja ela qual for considerando o lado paterno e materno).*
4. Em caso positivo, assinale quais das opções abaixo melhor descrevem a trajetória desse egresso no cotidiano da instituição:(*questão de escolha simples*)

No que tange a carga horária de trabalho:

- a. Trabalhavam 20 horas por semana
- b. Trabalhavam 30 horas por semana
- c. Trabalhavam 40 horas por semana
- d. Trabalhavam mais de 40 horas por semana
- e. Não trabalham

- f. Não sei identificar, não possuo estes dados.

No que tange a carga horária de estudos:

- a. Estudavam além daquelas horas dedicadas as atividades do curso usando as instalações do polo
- b. Estudavam além daquelas horas dedicadas as atividades do curso sem usar as instalações do polo
- c. Não sei identificar, não possuo estes dados.

No que tange ao apoio material:

- a. Necessitavam do apoio de familiares e/ou amigos
- b. Necessitavam do apoio de empregadores
- c. Não necessitavam de apoio
- d. Não sei identificar, não possuo estes dados.

No que tange ao apoio emocional: (questão de escolha múltipla)

- a. Necessitavam do apoio de familiares e/ou amigos
- b. Necessitavam do apoio de colegas de curso
- c. Necessitavam do apoio de coordenador
- d. Necessitavam do apoio de professores
- e. Necessitavam do apoio de tutores
- f. Não necessitavam de apoio
- g. Não sei identificar, não possuo estes dados.

5. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam este aluno: *(questão de escolha simples)*

- a. Possuem mais dedicação que a média dos alunos
- b. Não possuem mais dedicação que a média dos alunos
- c. Não notei diferença
- d. Não sei identificar, não possuo estes dados

6. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam este aluno: *(questão de escolha simples)*

- a. Possuem mais persistência que a média dos alunos
- b. Não possuem mais persistência que a média dos alunos
- c. Não notei diferença

d. Não sei identificar, não possuo estes dados.

7. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua vida pessoal:*(questão de escolha múltipla)*

- a. Demonstram mais confiança para realizar projetos de vida
- b. Sentem-se modelo e inspiração para os demais familiares
- c. Sentem-se modelo e inspiração para os demais amigos
- d. Tornaram-se mais solidários
- e. Não notei diferença
- f. Não sei identificar, não possuo estes dados.

8. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua vida profissional:*(questão de escolha múltipla)*

- a. Melhoria na sua renda pessoal
- b. Melhoria na renda familiar
- c. Não notei diferença
- d. Não sei identificar, não possuo estes dados.

9. Pela sua experiência e observação do cotidiano dos alunos deste polo, com relação ao 1º da família, qual (ou quais) das alternativas abaixo melhor caracterizam o efeito do curso na sua formação educacional:*(questão de escolha múltipla)*

- a. Manifestaram desejo de fazer um curso de extensão na UAB
- b. Manifestaram desejo de fazer outra graduação na UAB
- c. Manifestaram desejo de fazer especialização na UAB
- d. Manifestaram desejo de fazer mestrado na UAB
- e. Manifestaram desejo de fazer um curso de extensão fora da UAB
- f. Manifestaram desejo de fazer outra graduação fora da UAB
- g. Manifestaram desejo de fazer especialização fora da UAB
- h. Manifestaram desejo de fazer mestrado fora da UAB
- i. Não sei identificar, não possuo estes dados.

10. Utilize este espaço para colocar suas contribuições que julga importantes no sentido de caracterizar a importância de ser o 1º da família concluir uma graduação e que não tenha sido atendida nas questões anteriores. *(questão aberta com inclusão de caixa de texto para preenchimento livre)*

APÊNDICE 4: Planejamento da Estrutura do Questionário implementado no Google Forms e enviado aos egressos da UAB em Sergipe

Objetivo: identificar as concepções desenvolvidas pelos alunos considerados los da família a fazer graduação, como expressam os benefícios e melhoria nas suas condições de vida e trabalho, além da construção ou até ampliação de suas percepções críticas da realidade social, tornando-se atores sociais e sujeitos de direitos após a realização de cursos pela UAB

Ciente do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este questionário. Aceito participar da pesquisa.

ATENÇÃO! Caso você não aceite participar, basta ignorar este e-mail.

1. Você foi o 1º da família a fazer graduação? *Lembrete: nesta pesquisa consideramos o 1º da família é aquela pessoa que fez um curso superior e foi o pioneiro na sua estrutura familiar (seja ela qual for considerando o lado paterno e materno).*

Se a resposta for **sim**, as perguntas abaixo são mostradas. Caso a resposta for **não** aparecerá a seguinte mensagem:

Obrigada pelo seu interesse em participar desta pesquisa. Caso conheça um amigo (a) que esteja nesta condição e seja aluno da UAB –Sergipe, favor encaminhar este link (endereço no instrumento na Internet) para que ele (a) responda este questionário.

Muito agradecida pelo apoio. Ana Cristina

1. Estado Civil(*questão de escolha simples*)
 - () solteiro(a)
 - () casado(a) e/ou em união estável
 - () divorciado(a)
 - () viúvo (a)
2. Cor/Raça(*questão de escolha simples*)
 - () branca
 - () parda
 - () preta
 - () amarela
 - () indígena
 - () não declarado
3. Município e UF de nascimento _____
4. Possui filhos
 - () não () sim
5. Em caso positivo, quantos filhos possui? _____

6. Exerce alguma atividade profissional?
() não () sim
7. Em caso positivo, qual e quantos dias e horas diárias trabalha: _____
8. Quando concluiu o ensino médio? _____
9. Local de realização do ensino médio?(*questão de escolha simples*)
- () Escola pública
() Escola privada
() Escola Pública e Privada
() Outro
10. Renda familiar:(*questão de escolha simples*)
- () até 1 salário mínimo
() de 1 a 3 salários mínimos
() de 3 a 5 salários mínimos
() de 5 a 10 salários mínimos
() mais de 10 salários mínimos
11. Tem computador em sua residência?
() não () sim
12. Em caso positivo, possui acesso à internet?
() não () sim
13. Se a resposta da questão 12 foi positiva, como avalia esse acesso?
- () bom
() razoável
() péssimo
14. Como conheceu a Universidade Aberta do Brasil?(*questão de escolha múltipla*)
- a. Outdoors
 - b. Jornal
 - c. Impresso
 - d. Rádio
 - e. Televisão
 - f. Internet
 - g. Redes sociais
 - h. Apenas a propaganda institucional da UAB no site oficial
 - i. Outras (favor especificar)

15. Qual a frequência que dedicava às atividades acadêmicas durante o curso?(*questão de escolha simples*)

- todos os dias
- 2 a 3 vezes por semana
- 1 vez por semana
- outra _____

Como avalia o Curso que fez no que tange a .. (*Aqui o questionário inicia uma nova seção, expressa por um título na página com todas perguntas de escolha simples*)

16. ... melhoria da minha condição de vida profissional

- a. Atendeu as expectativas plenamente
- b. Atendeu as expectativas parcialmente
- c. Não atendeu as expectativas que eu tinha
- d. Outras (favor comentar)

17. ...melhoria da minha condição de vida pessoal

- a. Atendeu as expectativas plenamente
- b. Atendeu as expectativas parcialmente
- c. Não atendeu as expectativas que eu tinha
- d. Outras (favor comentar)

18. ...melhoria da minha condição de vida familiar

- a. Atendeu as expectativas plenamente
- b. Atendeu as expectativas parcialmente
- c. Não atendeu as expectativas que eu tinha
- d. Outras (favor comentar)

19. ...melhoria da minha condição de vida social/comunitária

- a. Atendeu as expectativas plenamente
- b. Atendeu as expectativas parcialmente
- c. Não atendeu as expectativas que eu tinha
- d. Outras (favor comentar)

20. Fazer este curso me proporcionou a cidadania/participação política que eu não tinha

- a. Concordo plenamente
- b. Concordo parcialmente
- c. Não concordo
- d. Outras (favor comentar)

21. Fazer este curso me proporcionou melhorar minha autoestima

- a. Concordo plenamente

- b. Concordo parcialmente
 - c. Não concordo
 - d. Outras (favor comentar)
22. Fazer este curso me proporcionou a melhoria nas minhas relações sociais/comunitárias
- a. Concordo plenamente
 - b. Concordo parcialmente
 - c. Não concordo
 - d. Outras (favor comentar)
23. Fazer este curso me proporcionou a melhoria nas relações familiares
- a. Concordo plenamente
 - b. Concordo parcialmente
 - c. Não concordo
 - d. Outras (favor comentar)
24. Fazer este curso me proporcionou a melhoria na minha percepção crítica de mim como pessoa de direito (cidadão e pessoa com direitos, ...)
- a. Concordo plenamente
 - b. Concordo parcialmente
 - c. Não concordo
 - d. Outras (favor comentar)
25. Enquanto cursava sua graduação, fui criticado (a) por fazer um curso na modalidade EaD.
- a. Concordo plenamente
 - b. Concordo parcialmente
 - c. Não concordo
 - d. Outras (favor comentar)
26. Enquanto cursava sua graduação, fui auxiliado materialmente por (escolha múltipla)
- a. Familiares
 - b. Amigos
 - c. Empregadores
 - d. Professores
 - e. Tutores
 - f. Gestores
 - g. Outras (favor comentar)
27. Enquanto cursava sua graduação, fui auxiliado emocionalmente por (escolha múltipla)
- a. Familiares
 - b. Amigos
 - c. Empregadores

- d. Professores
- e. Tutores
- f. Gestores
- g. Outras (favor comentar)

28. Enquanto cursava sua graduação, fui auxiliado pedagogicamente (estudos, trabalhos, duvidas, etc.) por (escolha múltipla)

- a. Familiares
- b. Amigos
- c. Empregadores
- d. Professores
- e. Tutores
- f. Gestores
- g. Outras (favor comentar)

29. O mercado de trabalho será mais difícil para eu me colocar em função de eu ter feito um curso na modalidade EaD.

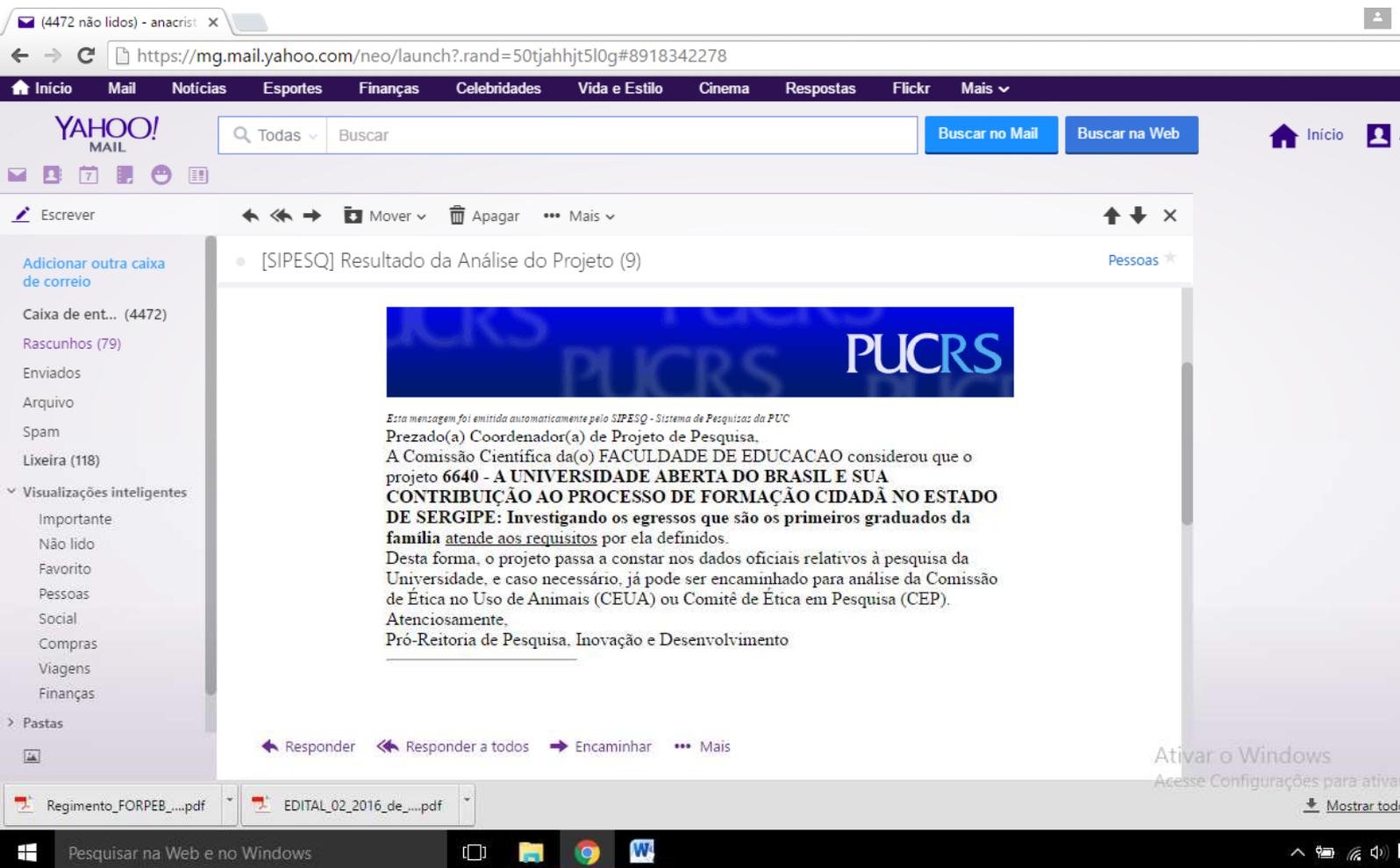
- a. Concordo plenamente
- b. Concordo parcialmente
- c. Não concordo
- d. Outras (favor comentar)

30. Acredito ter tido as mesmas possibilidades de formação qualificada embora tenha feito um curso na modalidade EaD.

- a. Concordo plenamente
- b. Concordo parcialmente
- c. Não concordo
- d. Outras (favor comentar)

31. Ter feito um curso de graduação na modalidade EaD me motiva a fazer nova formação nesta modalidade.
- Concordo plenamente
 - Concordo parcialmente
 - Não concordo
 - Outras (favor comentar)
32. Pretendo fazer os seguintes (um, vários ou todos dos seguintes) cursos na modalidade EaD (escolha múltipla).
- Extensão
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado (quando estiver liberado)
 - Outras (favor comentar)
33. Utilize este espaço para colocar suas contribuições que julga importantes no sentido de caracterizar a importância de ser o 1º da família a cursar uma graduação e concluí-la. *(questão aberta com inclusão de caixa de texto para preenchimento livre)*

ANEXO 1: Autorização da Comissão Científica - Faculdade de Educação -PUCRS



The screenshot shows a web browser window displaying a Yahoo! Mail inbox. The address bar shows the URL: <https://mg.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=50tjahhjt5l0g#8918342278>. The page title is "(4472 não lidos) - anacrist". The navigation bar includes links for Início, Mail, Notícias, Esportes, Finanças, Celebidades, Vida e Estilo, Cinema, Respostas, Flickr, and Mais. The search bar contains "Todas" and "Buscar". The main content area shows an email titled "[SIPESQ] Resultado da Análise do Projeto (9)". The email body features the PUCRS logo and the following text:

Esta mensagem foi emitida automaticamente pelo SIPESQ - Sistema de Pesquisas da PUC

Prezado(a) Coordenador(a) de Projeto de Pesquisa,
A Comissão Científica da(o) FACULDADE DE EDUCACAO considerou que o projeto **6640 - A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CIDADÃ NO ESTADO DE SERGIPE: Investigando os egressos que são os primeiros graduados da família atende aos requisitos** por ela definidos.
Desta forma, o projeto passa a constar nos dados oficiais relativos à pesquisa da Universidade, e caso necessário, já pode ser encaminhado para análise da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) ou Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).
Atenciosamente,
Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento

At the bottom of the email, there are action buttons: Responder, Responder a todos, Encaminhar, and Mais. The Windows taskbar is visible at the bottom, showing the Start button, search bar, and several application icons.

ANEXO 2: Notícia veiculada em 05 de julho de 2016 - Criação de vagas UAB

ache seu curso
a distância

ache seu curso
a distância

As novidades sobre EAD
em um boletim semanal.
[Assine de graça.](#)

HOME

QUEM SOMOS

GUIA DE CURSOS

CURSOS GRATUITOS

NOTÍCIAS

UAB terá 57 mil vagas novas

05 de Julho de 2016 00

Edital para educação a distância estava congelado desde 2014. Detalhes sobre como serão financiamento, custeio e bolsas ainda não foram divulgados

Foto: EaD UnB



Nara Pimentel e Jean Marc Mutzig no evento de coordenadores da UAB.

Congelado desde dezembro de 2014, quando foi lançado, o edital 75 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que previa 250 mil novas vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) será parcialmente validado para vestibulares ainda neste segundo semestre.

Composto por universidades e centros tecnológicos federais e estaduais que ministram cursos a distância, o consórcio UAB terá 57 mil vagas novas validadas por esse edital, para 84 instituições públicas de ensino superior, segundo divulgado em evento dos coordenadores da UAB acontecido na Universidade de Brasília (UnB) na semana passada. A abertura de novas vagas foi confirmada no evento pelo diretor de Educação a Distância da Capes, Jean Marc Georges Mutzig.

A notícia surpreendeu os integrantes da UAB, que vinha passando por grave contingenciamento de custeio e neste ano não teve vestibulares. Alguns polos de apoio presencial tiveram que deixar de oferecer serviços devido à impossibilidade de aplicar provas e realizar outras atividades presenciais. "Para nós foi uma grata surpresa, pois sinaliza que a UAB vai voltar a crescer", afirmou ao Observatório EAD a presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores do Sistema da UAB, Nara Pimentel.

A boa notícia vem acompanhada da observação de que não serão novas vagas nas mesmas condições de financiamento e custeio das anteriores, o que ainda será detalhado pela Capes (questões como os valores das bolsas para tutores por exemplo).

A relação das 84 instituições que poderão oferecer novas vagas foi divulgada dia 23 (veja a lista [aqui](#)). A Capes informa que as instituições que propuseram abrir vagas pela UAB e que não constam da lista por não estarem regularmente credenciadas para oferta de cursos superiores na modalidade a distância, serão notificadas oficialmente e poderão regularizar a sua situação mediante ofício da respectiva Reitoria encaminhado à Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes) até 15 de julho.

Até o fechamento desta matéria, a Capes não havia divulgado detalhes da nova abertura de vagas com informações sobre condições de financiamento e custeio, áreas ou cursos beneficiados. Segundo [notícia divulgada pela Assessoria de Comunicação da Capes](#), tais detalhes serão divulgados em breve. Leia o edital 75 [aqui](#).