

EGRESSOS DE CURSOS A DISTÂNCIA EM UMA VISÃO BIOECOLÓGICA DO POLO COMO LÓCUS DO E PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Wilsa Maria Ramos - wilsa@unb.br - Universidade de Brasília

Maria Cristina de C. C. de Azevedo - mcristina@unb.br - Universidade de Brasília

Antônia Celia Barros Lins Bonfim - celia@unb.br - Universidade de Brasília

María Débora Ortiz Rodriguez - madeb54@hotmail.com - Universidade de Brasília

Jane Farias Chagas-Ferreira – janefc@unb.br - Universidade de Brasília

RESUMO. *Este estudo, descritivo e interpretativo, visa refletir sobre o papel do polo na formação dos universitários da Educação a Distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. A formação e as interações mediadas pelo polo são analisadas a partir do modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Como unidade física mais próxima, os polos exercem a função de integração social e acadêmica, produzindo impacto no desenvolvimento humano.*

Palavras-chave: *Egressos. Polos de Educação a Distância. Desenvolvimento Humano. Universidade Aberta do Brasil.*

ABSTRACT. *This descriptive and interpretative research aims to reflect about the role of study centers in postsecondary students of Open University of Brazil. The online students' education and interactions, mediated by the study centers, are analyzed under the theoretical perspective of bioecological model of human development. As the physical center is more closely to students, the study centers have the function of social and academic integration resulting in an impact on human developmental.*

Keywords: *Alumni. Study Centers. Human Development. Open University of Brazil.*

Submetido em 12 de julho de 2017.

Aceito para publicação em 21 de agosto de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

O artigo em questão apresenta uma análise do papel do polo como lócus da formação humana e profissional dos estudantes de graduação a distância, a partir da perspectiva teórica do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner. Em segundo plano, apresenta dados sobre os egressos dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) analisados sob a perspectiva teórica do desenvolvimento humano. Para tanto, foi realizada revisão de literatura e pesquisa de campo por professoras e especialistas da Universidade de Brasília (UnB) que atuaram na implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O objetivo do estudo é compreender a importância dos polos presenciais como parte integradora da política pública de acesso ao ensino superior e dos processos de desenvolvimento humano dos estudantes. Também, visa identificar o perfil do cursista egresso após seis meses de conclusão do curso, a formação no ensino superior vivenciada, as mudanças de crenças e valores, as novas formas de inserção na sociedade e no mundo laboral e a satisfação profissional.

A expansão dos cursos a distância é uma das possibilidades de democratização do sistema público com o objetivo de propiciar educação superior para a população residente em locais remotos que não possuem a oferta de outros cursos, bem como atender o público de trabalhadores e impedidos de estar presencialmente e diariamente em sala de aula. Neste contexto, a implantação do polo de apoio presencial cumpre a função de oferecer o espaço físico nos municípios para o acolhimento dos estudantes da Educação a Distância (EaD) em atividades específicas. O polo, por meio dos processos que ali são desencadeados, permite o acesso ao ensino superior, gera a oportunidade de formação e qualificação profissional e ainda favorece a interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES). No Brasil e em outros países, o polo faz parte da engrenagem da educação superior a distância. Para Diana (2015), a criação do polo gera uma cadeia de benefícios tanto para os estudantes quanto para o crescimento socioeconômico do município e de seu entorno, proporcionado pela presença dos alunos, tutores e professores na comunidade e pela realização de atividades de cunho acadêmico e social na região.

O Modelo Bioecológico elaborado por Urie Bronfenbrenner (1996, 2005) fornecerá o pano de fundo para compreendermos o papel do polo na formação universitária dos estudantes da educação a distância. Para Bronfenbrenner (1977, 2005), o desenvolvimento humano é entendido como um processo articulado e inter-relacionado entre as características da pessoa e dos ambientes nos quais está inserida. Nesta perspectiva, o contexto ou ambiente ecológico são sistemas funcionais que, mesmo sendo distintos, são interdependentes, se comunicam e se nutrem, de dentro para fora e de fora para dentro. Segundo Bronfenbrenner (1977, 1995a, 1995b, 2005), o ambiente ecológico foi concebido topologicamente, como um arranjo de estruturas multiníveis, encaixadas e concêntricas, chamadas de micro-, meso-, exo- e macrossistema. Essa concepção de ambiente será explicada adiante e será usada para analisarmos o papel do polo como parte relevante do ambiente de desenvolvimento humano dos estudantes da EaD.

A premissa que motivou nossa investigação parte do fato de que o ensino de graduação a distância é promotor de processos de aprendizagem e desenvolvimento que marcam de forma significativa a vida do sujeito, tornando-o ativo no seu papel social, transformando o seu entorno, e abrindo novas possibilidades de crescimento pessoal e de inserção social após a conclusão do curso.

2. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, A POLÍTICA PÚBLICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E OS POLOS DE APOIO PRESENCIAL.

No cenário da educação superior no Brasil, a formação inicial de professores na modalidade a distância ganha maior visibilidade a partir de 2004, por meio de dois programas promovidos pelo Ministério da Educação em âmbito nacional, denominados de Pro-licenciatura (PROLICEN) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançados como parte do processo de democratização do acesso e universalização do ensino superior.

A expansão gradativa do sistema de educação superior a distância na última década tem sido tema de pesquisas acadêmicas sobre o potencial e o impacto dessa modalidade na formação docente e no desenvolvimento social do país. Segundo dados do Censo da Educação Superior (2012), entre 2011 e 2012 as matrículas nos cursos a distância cresceram 12,2% e nos presenciais apenas 3,1%. A maior parte dos estudantes que optaram pela modalidade a distância (72%) está matriculada em universidades; o percentual mais elevado destas matrículas está nos cursos de licenciatura (40,4%), seguido dos bacharelados (32,3%) e dos tecnólogos (27,3%).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005 pelo Ministério da Educação em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, e regulamentada pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Trata-se de uma política pública articulada entre distintos órgãos: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC (extinta) e Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPEF, com vistas à expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em seus doze anos de existência, a UAB tem formado profissionais e professores nas cinco regiões do país: Sul, Sudeste, Centro Oeste, Nordeste e Norte. Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2014, 104 instituições de educação superior integravam o sistema UAB; destas, 56 eram Universidades Federais, 31 Estaduais e 17 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No mesmo ano, a UAB contava com 644 polos AA, considerados excelentes (em 2011 eram 125), e 743 cursos (389 de graduação e 354 de pós-graduação *lato sensu*). De acordo com o INEP (2013), há 7 milhões de alunos na educação superior no país, sendo 1,9 milhões nas instituições públicas e 5,1 milhões nas particulares; deste total 15% (1,1 milhão) estudam na modalidade a distância e, entre estes, 40,4% (444,4mil) cursam licenciatura (BRASIL, 2013).

O sistema que viabilizou a UAB tem como espinha dorsal a ação das universidades públicas no planejamento, execução e oferta de cursos de graduação a

distância. Estes são desenvolvidos em plataforma virtual de aprendizagem e ofertados com o apoio de um sistema de docência e tutoria *online* e presencial. Na fase de implementação, as Universidades desenvolveram modelos tipo *e-learning*, ou aprendizagem mediada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e adotaram a plataforma virtual de aprendizagem *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* para a oferta dos cursos a distância. O *e-learning*, ou aprendizagem virtual, possibilita disponibilizar uma grande parte do ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual ocorre a interação entre professores e estudantes, assim como as atividades dos estudantes e a interação com os materiais de aprendizagem (textos, vídeos, hipertextos, áudios etc.). Essa organização pedagógica, juntamente com a tutoria, são elementos intervenientes na qualidade da formação como destaca Silva e Ramos:

Em geral, a avaliação positiva da disciplina está relacionada à sua organização didático-pedagógica e à atuação do professor-supervisor que conta com um sistema de tutoria presencial (nos centros de estudos, polos) e a distância (no AVA). (SILVA; RAMOS, 2011, p. 94)

Somam-se a esses resultados, estudos que comprovam a contribuição dos ambientes virtuais de aprendizagem para prover o desenvolvimento de habilidades profissionais que no ensino presencial são limitadas, tais como a autoconsciência, habilidades avançadas de comunicação, flexibilidade, formação de equipes e resolução de problemas por meio de atividades online (CLEVELAND-INNES; ALLY, 2007, apud GAUVREAU, 2016).

A organização didático-pedagógica adotada pela UAB mescla o virtual (*Moodle*) com partes presenciais, visto que os cursos necessitam de muitas atividades práticas que ocorrem nos centros de estudos, polos.

O polo representa a instância presencial de apoio ao estudante. É o local destinado à realização de processos de interação social e de articulação das práticas da formação, por isso, torna-se fundamental nesse modelo de aprendizagem a distância. Os estados e os municípios que aderiram ao programa, por meio de Edital, devem se tornar partícipes do programa, se responsabilizando pela gestão do polo de apoio à aprendizagem. Para tanto, a qualificação da infraestrutura física e humana desse espaço é essencial para a formação em EaD, como destacam Costa e Duran

o polo deveria oferecer infraestrutura física e de pessoal capazes de dar suporte tecnológico, científico e instrumental aos cursos. A infraestrutura física deveria abarcar ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados (...). (COSTA; DURAN, 2012, p. 276).

Entretanto, no ano seguinte à criação da UAB (2005), com a recessão econômica vivida pelo país, houve dificuldade orçamentária por parte de estados e municípios, na manutenção desses espaços. Desta forma, o MEC, antecipando-se às dificuldades, assumiu parcialmente a implementação dessas unidades. Embora, em 8 de junho de 2006, o decreto nº 5.800 tivesse institucionalizado a UAB como “[...] um sistema de cooperação federativo, integrando e articulando a área em um sistema de educação pública superior a distância, em regime de colaboração da União com entes federativos” (COSTA, DURAN, 2012, p. 277), ocorreram, nesse íterim, inúmeras

avaliações institucionais que recomendaram o fechamento de unidades por total falta de capacidade instalada.

O polo, como unidade espacial situada nos municípios detentores de Acordo de Cooperação Técnica com as IES e com a CAPES, continua exercendo o seu papel como centro disseminador e produtor de conhecimento e, por isso, tem despertado o interesse de pesquisadores que buscam mapear as suas contribuições e seus impactos para o modelo de educação superior a distância constituído no Brasil, com a parceria das instituições públicas de ensino (universidades federais, estaduais e institutos federais tecnológicos) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior)(DIANA, 2015; COSTA, DURAN, 2012).

Ao representar a extensão da universidade no município, o polo deve ser um espaço de realização e de construção do conhecimento envolvendo alunos, professores, tutores, gestores/coordenadores de polo e a comunidade local. Assim, propicia a sociabilidade no local por meio de troca de experiências e atividades práticas, laboratoriais, culturais, artísticas. Em alguns estudos há, ainda, a comprovação de que a implementação do polo de apoio presencial pode resultar na promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico da micro e meso região e da cidade sede. Diana colabora esse argumento ao afirmar que:

Considera-se que a disseminação do conhecimento ocasionada pela EaD através da implantação do polo e do uso das TIC, proporciona à comunidade uma nova leitura da importância do polo de apoio presencial para o município, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico da comunidade. (DIANA, 2015, p. 99).

Outra questão importante na implementação do polo é a garantia do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão nas atividades presenciais. O estudante não pode ficar à margem das atividades acadêmicas e, para tanto, o polo deveria criar condições de obter a participação dos estudantes da graduação a distância em projetos de extensão e de pesquisa que pudessem ocorrer localmente com a participação dos tutores presenciais. Assim, deveria ser assegurada, inclusive, a concessão de bolsas estudantis (extensão, pesquisa e bolsa permanência) e outros benefícios que garantissem a igualdade de direitos aos seus acadêmicos.

Alguns elementos tornam complexa a gestão do polo. Destaca-se que a gestão compartilhada entre gestores estaduais, municipais, das universidades estaduais e federais, da CAPES e da Diretoria de Ensino a Distância é uma realidade imprescindível para a governança do polo. A gestão compartilhada é uma necessidade em um contexto em que o ensino a distância exige integração das ações entre entes e estudantes que estão distantes. Nesse sentido, o papel do coordenador do polo é de articulador com os parceiros, partícipes e copartícipes do sistema. Contudo, nos últimos anos, a configuração dos polos tem se tornado mais complexa. Em função de seu crescimento exponencial, o sistema UAB tem aumentado as rotinas de trabalho que, em geral, agregam diversos cursos e universidades distintas (ANGULSKI, 2011).

2.1 O estudante do curso superior e os processos de desenvolvimento humano mediado pelas TIC

A formação universitária do sistema UAB está circunscrita às metodologias que a Educação a Distância oferece para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Na perspectiva da psicologia sociocultural, compreendemos a aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos socialmente construídos. Estes são mediados pela participação ativa dos indivíduos, dos diálogos interativos em que ocorrem as trocas simbólicas, das negociações de sentidos e significados por meio da linguagem e da colaboração entre os diferentes atores na constituição da subjetividade (BRUNER, 1997; GONZÁLEZ-REY, 2002; ROGOFF, 2005; VALSINER, 1987; VYGOTSKY, 1991; WERTSCH, 1998).

Nessa direção, Bronfenbrenner (2005) define desenvolvimento humano como um processo complexo, multifacetado e dinâmico que abrange estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos ao longo do seu curso de vida e através das gerações. Esse processo, portanto, envolve um ser humano integrado e ativo, desde o nascimento até a morte, perpassando sucessivas gerações em um determinado tempo histórico passado e presente. Para o autor, a base do desenvolvimento humano se assenta nas interações do sujeito com o ambiente ecológico imediato ou distal, com o outro social, por meio das ferramentas da cultura, dos símbolos e dos signos.

Entretanto, as interações que resultam em desenvolvimento não são peremptórias ou inconsistentes, mas, são contíguas, devem ser cada vez mais complexas e duradouras, para que cada vez mais o sujeito seja desafiado por meio de novas aprendizagens para se tornar agente do seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005). Nesse sentido, a pessoa e o meio interagem e se modificam conforme destacam Yunes e Juliano (2010, p. 353): “a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra. O ambiente também exerce influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de mútua interação” (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

O modelo teórico de Bronfenbrenner nos permite organizar e analisar de forma sistêmica os núcleos de intersecção dos ambientes micro-, meso-, exo- e macrosistema, que impactam no desenvolvimento humano. No caso do estudante da EaD iniciamos a análise a partir do nível micro, no qual podemos identificar vários microsistemas, ou seja, espaços onde os estudantes da EaD atuam na elaboração das atividades e interações face-a-face ou on-line com seus pares, tutores e professores, com múltiplos recursos relacionais, educacionais e midiáticos. Os microsistemas incluem todas as relações diretas que o estudante estabelece e com quem interage, incluindo: a família, o ambiente de trabalho, o AVA, o polo, as IES e a UAB. O mesossistema e exossistema abrangeriam as relações entre os microsistemas exemplificados. O exossistema refere-se àquele contexto no qual o estudante não participa diretamente, mas do qual sofre uma influência direta. É exemplo de mesossistema a relação polo-IES, de exossistema, as relações IES-UAB ou UAB-MEC. O macrosistema organiza a vida em sociedade ou em grupos e, portanto, diz respeito

aos aspectos culturais, crenças, valores e leis. Esse nível abrange os aspectos políticos, econômicos, sociais e educativos. Como exemplos de macrossistema, citamos: a Constituição brasileira, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Cronossistema diz respeito à dimensão temporal, e foi dividido em micro, meso e macrotempo. O microtempo pode ser exemplificado pela duração do engajamento do estudante em uma atividade proposta. O mesotempo estaria relacionado ao tempo de duração do curso, enquanto o macrotempo poderia ser associado aos efeitos cumulativos da formação em EaD para a carreira profissional do estudante ou para sua família ou sociedade.

Novamente, destacamos a importância do papel do polo como um dos ambientes ecológicos integrados no sistema UAB, onde acontecem processos desenvolvimentais complexos, denominados processos proximais. Esses processos proximais são considerados por Bronfenbrenner e Morris (1998), como o próprio motor do desenvolvimento humano. Os processos proximais são padrões duradouros de interação que possuem forma, poder, conteúdo e direção capazes de produzir desenvolvimento. Para que sejam efetivos devem ter contiguidade, uma base estável em um período longo de tempo.

No polo, as pessoas em desenvolvimento se engajam em atividades progressivamente mais complexas numa base de tempo duradoura que favorece interações contínuas e que envolve desafios constantes. Ilustram esse processo, no contexto de estudantes do ensino superior: os padrões comunicativos, relacionais e interativos entre estudantes, tutores e docentes, mediados pelas atividades acadêmicas; atividades com diferentes níveis de complexidade; aulas práticas com demonstrações de atividades; interações par a par e com o coletivo; discussão de trabalhos acadêmicos; interações com os tutores a distância e presencialmente no polo; e interações com o coordenador e os professores no ambiente virtual de aprendizagem ou nos encontros presenciais. Essas atividades geram processos proximais que alavancam o desenvolvimento pessoal e profissional, transformando potenciais em capacidades instaladas, competências e habilidades desenvolvidas.

Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) também destacam a importância do ambiente socialmente construído que promove experiências diferenciadas, de forma que cada parceiro assume ou desempenha um papel: o papel de tutor, o de amigo confiante, de apoiador e de colaborador são distintos e fundamentais na EaD. A experiência pertence à esfera subjetiva dos sentimentos e quando essas experiências têm uma base subjetiva positiva, se terá maior probabilidade de influenciar o desenvolvimento humano na direção do bem estar, da qualidade de vida e da autorrealização (CHAGAS-FERREIRA, 2016). Sendo assim, o desenvolver-se se vincula ao contexto ou, nas palavras de Dessen e Bissinoto, “o comportamento se desenvolve em um contexto e não pode ser separado deste e que, em qualquer nível de análise, uma unidade de atividade não pode ser entendida à parte do sistema em que está inserida” (DESSEN; BISINOTO, 2014, p. 27-28).

Compreender o desenvolvimento humano passa necessariamente por pensar as estruturas e formas de organização em que os processos interativos ocorrem. O

contexto envolve tanto materialidade, a exemplo das ferramentas e instrumentos da cultura, como processos subjetivos relacionais com o outro social, mediados pela cultura e pelas bases históricas que constituem as histórias de vida das pessoas, e que constituem o *self*. As possibilidades de cocriação e colaboração na comunidade virtual são geradas e subjetivadas a partir dessas interações sistêmicas. Na modalidade educação a distância, os processos proximais ocorrem mediados pelo ambiente virtual de aprendizagem que dispõe de padrões contíguos de estruturas de atividades instigadoras e mobilizadoras do indivíduo.

A interação online ou presencial do estudante do ensino a distância ocorre com uma equipe docente ampliada, na qual fazem parte os docentes, os tutores on-line e os tutores presenciais. O processo educativo é organizado por várias mãos. Coordenadores, professores, tutores e gestores planejam os ambientes virtuais de aprendizagem com recursos e dispositivos que desafiem os sujeitos, permitindo múltiplas experimentações e expressões, bem como conexões em rede que favoreçam diversas ocorrências, situações de inquietação criadora, arquitetando percursos hipertextuais, mobilizando a construção dos conhecimentos (SILVA, 2004).

O coordenador de polo é um agente importante nesse processo. Para Angulski (2011), o coordenador de polo tem o papel de mediador das relações e de gestor: “será o intermédio entre o Município e as IES para atender aos anseios do público que quer atingir” e deverá também zelar pelo pleno funcionamento do polo de apoio presencial.

Todos esses agentes são preparados pelas universidades que oferecem seus cursos. Os tutores são preparados diretamente pelos professores das disciplinas. Cada tutor presencial que atende um polo vivencia experiências e faz parte de um grupo maior de tutores que atuam presencialmente ou on-line. Suas relações proximais ocorrem mediante atividades demarcadas e frequentes de acompanhamento dos estudantes, “encorajando-os, motivando-os e orientando-os em relação aos objetivos a serem alcançados, visualizando possibilidades, quando elas parecem não estar mais presentes” (SCHULTER; PIERI, 2012, s.p.). Os autores também afirmam a importância de que as relações sejam profícuas pautadas no respeito, compreensão e valorização.

No contexto da EaD, ao considerarmos o modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a formação dos estudantes se relaciona com o polo e sua rede de sociabilidade. Os polos são, portanto, lócus de articulação das diretrizes, projetos pedagógicos, planos, discursos, narrativas e práticas que viabilizam o acesso ao ensino superior a distância, e se constituem em ambiente propício para o desenvolvimento humano. De modo geral, o polo liga a ação de diretores, coordenadores, gestores, professores, tutores e estudantes, que mesmo ocupando diferentes posições em um curso, se unem pela premência de promover processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Outro fato recorrente é a presença das TICs como mediadoras das interações entre pessoas que pertencem a comunidade acadêmica. Essa rede interativa (in)forma o egresso da EaD/UAB.

3. O PERFIL DO EGRESSO, SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Neste tópico, apresentamos os dados coletados em pesquisa realizada com egressos UAB/EaD em polos situados nas cinco (5) regiões brasileiras. As respostas, 84 ao todo, foram provenientes das regiões Norte (Rio Branco/AC e Igarapé-Miri/PA); Nordeste (Coelho Neto/MA); Centro Oeste (Alexânia/GO, Anápolis (GO) e Formosa/GO); Sudeste (Barretos/SP e Buritis/MG) e Sul (Novo Hamburgo/RS e Santo Antônio da Patrulha/RS).

Inicialmente, para cada polo, foi enviada uma solicitação de colaboração por e-mail e, posteriormente, realizado o contato pessoal por telefone. Os coordenadores forneceram informações sobre os egressos dos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, diplomados no período de 2010/1º semestre a 2015/2º semestre. Após a organização dessas informações, enviamos, via *e-mail*, para todos os egressos, o *link* para questionário on-line com perguntas fechadas e abertas. O instrumento foi composto por 42 questões (algumas de resposta obrigatória) e encabeçado por um texto em forma de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução CNS 196/96. Após o prazo estabelecido, 15 dias iniciais estendidos por mais 15 dias, tivemos o retorno de 84 questionários (destinatários não encontrados e egressos que não quiseram participar).

Os dados quantitativos foram organizados em planilha *Excel* para cruzamento e interpretação. Na organização e análise dos dados qualitativos, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Essa abordagem envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos com objetivos de descrição e categorização do conteúdo das mensagens. Os conteúdos foram analisados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a partir de nossas inferências e interpretações.

A análise realizada visou responder às seguintes questões: Qual o perfil do egresso dos cursos EaD? Quais fatores influenciam no seu processo de desenvolvimento humano? Quais são as mudanças significativas na trajetória dos estudantes que impactam no processo de desenvolvimento profissional após a realização do curso superior a distância?

3.1 O desenvolvimento humano dos egressos dos polos UAB investigados: os indivíduos e suas relações pessoais e profissionais

A partir do Modelo Bioecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner tomamos como unidade de análise o estudante egresso do curso de EaD-UAB. Assim, apresentamos a seguir quem é esse aluno egresso, qual a sua formação acadêmica, qual a sua trajetória profissional e sua opinião sobre o curso EaD.

Entre os egressos participantes da pesquisa (N=84), 65,5% eram do sexo feminino (n=55) e 34,5% eram do sexo masculino (n=29). Com relação à faixa etária, 40% das mulheres (n=22) e 48,27% dos homens (n=14) estavam na faixa etária de 30 a 39 anos. A tabela 1 apresenta a relação entre gênero e a faixa etária dos respondentes.

A idade média era de 39,7 anos e a mediana equivalia a 39 anos. A moda era bimodal e apresentava os valores de 34 anos e 46 anos (6 respondentes em cada idade).

Tabela 1: Gênero e faixa etária

Percentual de gênero por faixa etária		
Idade	Masculino (n= 29)	Feminino (n= 55)
20 a 29 anos	13,79% (n=4)	10,91% (n=6)
30 a 39 anos	48,27% (n=14)	40% (n=22)
40 a 49 anos	24,15% (n=7)	34,55% (n=19)
50 a 59 anos	13,79% (n=4)	12,73% (n=7)
60 anos	0	1,81% (n=1)

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada

Esses dados indicam um predomínio de estudantes adultos na UAB. A fase adulta traz importantes perspectivas de desenvolvimento para o sujeito. Conforme defende Oliveira (2001), diferentemente, do que se pensava há décadas atrás, hoje a psicologia cultural compreende o adulto como sujeito em desenvolvimento, em conflito, em transições tensionadas pelas demandas sociais e escolhas individuais. Inserido no mundo do trabalho, da universidade e das obrigações sociais “traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Outro dado relevante está relacionado ao estado civil dos egressos. Destes, 52,4% eram casados (as) (n=44), sendo que 11,9% deles, (n=10) informaram que tinham uma união estável, 23,8% (n=20) eram solteiros(as), 7,1% eram divorciados(as) (n=6), 3,6% (n=3) alegavam ser separados(as) e apenas 1,2% respondeu ser viúvo(a) (n=1). O estado civil dos estudantes da EaD exerce influência positiva quando há apoio e estímulo para o crescimento pessoal e econômico, resultando em persistência nos estudos; ou negativa, no caso das famílias que se queixam das horas dedicadas ao estudo em horários que antes eram ocupados com o ócio ou lazer, podendo inclusive ser um fator de evasão do curso. Nesta pesquisa, entre os 84 respondentes, 84,5% afirmaram que tiveram apoio da família para se dedicar aos estudos. Contudo, 9,5% dos formados alegaram não ter esse apoio, enquanto 6% afirmaram que a pergunta não se aplicava à sua formação.

Com relação aos 10 polos UAB pesquisados, os respondentes (N=84) estavam distribuídos conforme a Tabela 2. Neles, dentre os cursos ofertados, a Licenciatura foi apontada como o curso mais procurado por 75% dos egressos (n=63) seguido pelo Bacharelado, 13,1% (n=11), e pelo Tecnólogo com 11,9% (n=10). A graduação em Licenciatura foi realizada em nove dos dez polos informantes com cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Naturais/Biologia, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Letras (Português, Espanhol e Literatura),

Matemática, Música, Pedagogia e Teatro. Dentre os 63 professores licenciados, 74,6% (n=47) eram mulheres e 25,4% (n=16) eram homens. Os resultados indicam uma tendência na formação acadêmica, principalmente na docência, de mulheres casadas, entre 30 e 39 anos.

Tabela 2 – Relação dos Polos por IES, cursos e número de egressos.

Região	Polos	IES	Qtde (N=84)	Cursos
Norte 3,57%	Igarapé-Mirim	Outra	2 (2,38%)	Licenciatura (Matemática e Ciências Naturais/Biologia)
	Rio Branco	UnB	1 (1,19%)	Bacharelado (Administração Pública)
Nordeste 4,57%	Coelho Neto (Ma)	UEMA	3 (3,57%)	Licenciatura (Filosofia); Bacharelado (Administração Pública)
		UnB	1 (1,19%)	Licenciatura (Pedagogia)
	Alexânia	UnB	5 (5,95%)	Licenciatura (Letras-Português, Pedagogia)
Centro Oeste 22,62%	Anápolis	UFG	3 (3,57%)	Licenciatura (Educação Física, Artes Visuais)
		UFG	1 (1,19%)	Licenciatura (Artes Visuais)
	Formosa	UEG	7 (8,35%)	Licenciatura (Educação Física)
	Barretos	UnB	19 (22,62%)	Licenciatura (Ciências Biológicas, Artes Visuais); Bacharelado (Administração Pública)
Sudeste 23,81%	Buritis	UnB	1 (1,19%)	Licenciatura (Educação Física, Artes Visuais, Teatro); Bacharelado (Administração Pública)
	Sto Antônio da Patrulha	UFRGS	10 (11,90%)	Licenciatura – Música
UFPEL		5 (5,95%)	Tecnólogo (Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural - PLAGEDER)	
UFPEL		6 (7,14%)	Licenciatura (Educação do Campo), Bacharelado (Administração Pública)	
Sul 45,24%	Novo Hamburgo	UFRGS	11 (13,10%)	Licenciatura (Pedagogia)
		UFPEL	5 (5,95%)	Licenciatura (Pedagogia, Letras, Letras Espanhol, Matemática)
	Outra	UFSM	5 (5,95%)	Licenciatura (Letras-Português e Literatura, Educação Especial)
		Outra	1 (1,19%)	Licenciatura (Pedagogia)

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada

Todos os egressos do curso de bacharelado (13,1%, n=84) cursaram Administração e, desse total (n=11), 63,64% (n=7) eram homens e 36,36% (n=4) eram mulheres. Dois homens já trabalhavam no emprego atual durante o curso, recebendo entre 3 e 5 salários mínimos. Ambos tiveram um aumento na faixa salarial (entre 5 e 10 salários e entre 10 e 14 salários mínimos) após a conclusão do curso. Além deles, três mulheres responderam estar empregadas na área do curso. Uma declarou assumir o cargo entre seis meses e um ano após a formatura, outra entre um e dois anos após a formatura e a terceira depois de dois anos de formada.

No polo de Santo Antônio da Patrulha (RS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ofertou a única graduação em Tecnólogo, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (Tabela 2). Dez respondentes, 11,9%, concluíram esse curso. Entre os formados (n=10), 60% (n=6) eram homens e 40% (n=4) eram mulheres. Três tecnólogos (dois homens e uma mulher) já trabalhavam no emprego atual durante o curso, recebendo entre 1 e 3 salários mínimos. Após a conclusão do curso, os dois homens passaram para outra faixa salarial (entre 3 e 5 salários mínimos), mas a mulher afirma que manteve o salário anterior.

Tabela 3 – Residência dos egressos e distância para a cidade dos polos

Polo	Residência cidade polo	100 Km	101 a 300 Km	mais 300 Km	Total (N=84)
Alexânia	1	6	0	1	8
Anápolis	1	0	0	0	1
Barretos	15	2	0	2	19
Buritis	0	1	0	0	1
Coelho Neto	3	1	0	0	4
Formosa	5	2	3	0	10
Igarapé-Mirim	2	0	0	0	2
Novo Hamburgo	7	10	0	0	17
Rio Branco	1	0	0	0	1
Santo Antônio da Patrulha	9	12	0	0	21
TOTAL	44	34	3	3	84

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada

Os polos podem influenciar as decisões dos estudantes de permanecer e concluir o curso ou de abandonar. A proximidade física territorial com os estudantes, o auxílio na realização das atividades presenciais (orientando, sempre que possível, a execução das tarefas virtuais) e o apoio técnico e bibliográfico para a realização dos cursos fazem parte das funções dos tutores presenciais. Como espaço presencial, o polo propicia a socialização e interação entre os estudantes e a IES do curso. Nesse sentido, a distância da residência dos alunos do polo pode impactar, positivamente ou

não, no desenvolvimento e conclusão do curso. Nesta pesquisa, 52,38% dos egressos (n=44) afirmaram morar na cidade do polo. Contudo, um número considerável, 34 (40,48%), morava até 100 km do polo. O número de respondentes que morava entre 101 a 300 km e mais de 300 km foi o mesmo, ou seja, 3,57% (n=3) em cada (Tabela 3). Observamos, ainda na Tabela 3, uma tendência dos polos para atendimento de moradores da vizinhança (até 100 km). Alexânia, por exemplo, apresenta apenas 1 egresso que morava na cidade, 6 estavam até 100 km de distância e 1 morava a mais de 300 Km. Tanto em Alexânia (GO), quanto em Novo Hamburgo (RS), observa-se a inscrição de moradores de fora da cidade, alguns das capitais-sede das IES, como Brasília e Porto Alegre, respectivamente. Isso porque a UAB não permite que as IES sejam polos de seus cursos, o que induz à busca por ensino a distância em polos situados a até 100 km da IES ou até 300 km.

Dentre os respondentes, 65,5% (n=55) tinham a graduação como última formação acadêmica e 35,5% informaram que continuaram sua formação (n=29). Destes, 27,4% (n=23) finalizaram algum tipo de curso *lato sensu* (especialização), 2,4% tinham mestrado incompleto (n=2) e 1,2% tinham doutorado incompleto (n=1) e 1,2% concluiu o doutorado (n=1).

Na análise sobre a atuação profissional e a sua relação com a formação profissional, dentre os egressos respondentes, 95,2% (N=80) consideraram “relevante” e “muito relevante” as contribuições do curso realizado para a sua formação profissional. Os respondentes avaliaram sua formação nos seguintes aspectos: teórico, prático, pedagógico, profissional, social e cidadão, além de uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Com relação à formação teórica, 98,81% (n=83) dos egressos afirmaram que foi “muito relevante” (n=51) e “relevante” (n=32). Na formação prática, 89,28% (n=75) dos egressos avaliaram que foi “muito relevante” (n=32) e “relevante” (n=43). A maioria (n=78) considerou a importância da formação pedagógica, 92,86% (n=78) como “muito relevante” (n=39) e “relevante”(n=39). sobre a formação profissional, 94,05% (n=79) assinalaram “muito relevante” (n=40) e “relevante” (n=39). Por fim, quanto à formação social e cidadã e ao uso de TIC, 89,28% (n=75) consideraram a primeira “muito relevante” (n=47) e “relevante” (n=28) e 91,67% (n=77) informaram que a formação em tic foi “muito relevante” (n=43) e “relevante” (n=34). Ao compararmos os dados, observamos que a maior crítica foi feita à formação prática, que obteve o menor índice como “muito relevante” e o maior índice como “pouco relevante” (5 respondentes).

Algumas respostas abertas justificam a avaliação acima e apontam para os aspectos investigados (formação teórica, prática, pedagógica, profissional, social e cidadã e uso de TICs), ora como ponto positivo, ora como ponto negativo. De modo geral, os egressos emitem opinião sobre a importância da educação a distância para a sua formação pessoal e profissional e destacam problemas com a infraestrutura dos polos e a interação com tutores, professores e pares. Apesar dos pontos fracos apresentados, 94,2% (n=80) dos egressos indicariam o curso EaD à outros interessados, conforme demonstram os depoimentos a seguir referentes os pontos fortes dos cursos.

Pontos fortes: tive todo o embasamento teórico de qualidade que me proporcionou conhecimentos suficientes para passar no concurso e, também, nas oficinas e aulas práticas aprendi a didática adequada para atuar na prática com propriedade. Ponto fraco: determinados tutores demoravam nas respostas e lançamentos, retornos. Mas no geral eram excelentes (P1).

Considero-me uma pessoa de muita sorte por conseguir concluir um curso de graduação, ainda mais gratuito. Procurei me esforçar ao máximo para ser aprovada e poder melhorar minha situação profissional e pessoal, pois consegui crescimento em saberes e o salário também melhorou. Pude contar com professores maravilhosos que sempre estavam dispostos em me auxiliar, tanto os tutores presenciais quanto os tutores a distância. Enfrentei dificuldades nas tecnologias, em enviar trabalhos e na elaboração de vídeos, mas tive grande ajuda das colegas e pessoas do polo onde estudei e conclui a licenciatura em educação do campo. O novo sempre nos assusta no começo, mas compartilhando saberes a gente supera nossos medos e aflições. Só tenho a agradecer. E logo estarei começando uma pós, continuando meus estudos. E é isso, a universidade aberta só tem a acrescentar (P51).

A relevância do curso para os egressos, bem como os efeitos do curso no seu desenvolvimento humano e profissional, podem ser percebidos nas mudanças ocorridas na vida das pessoas após o curso. Nesta pesquisa, esses relatos foram analisados e classificados em categorias organizadas a priori, mas, também, reconfiguradas de acordo com as falas dos respondentes. Após a análise, agrupamos os relatos em seis categorias apresentadas a seguir, com a respectiva frequência: 1) Realização e Trabalho (11%); 2) Relacionamentos e Mudanças (22%); 3) Uso das Tecnologias (15%); 4) Novas Oportunidades (14%); 5) Satisfação e Crescimento Pessoal (22%); e 6) Respeito e Reconhecimento (8%);

Quanto à categoria 1, Realização e Trabalho, as respostas destacam, principalmente, mudanças profissionais, como aprovação em concurso e aumento salarial, efeitos observados no desenvolvimento humano dos egressos:

Sem dúvidas, minha vida profissional mudou muito positivamente em vários aspectos, como: - Ser capacitada para ser aprovada no concurso público em teatro (P1).

Profissionalmente me permitiu trabalhar na área da Educação e elevar meu salário.

Relacionamentos e Mudanças, categoria 2, congrega os relatos de mudanças de hábitos; amizades e interesses; e crenças e valores. Trata-se da segunda categoria de maior incidência de falas, apontando para a importância da socialização que, na EaD, pode promover proximidade nas relações para compensar a ausência da presença física. Os depoimentos demonstram o quanto as pessoas estão conectadas umas às outras e como a rede social pode ser ampliada.

Houve, sim, mudanças de hábito no relacionamento com campo profissional e pessoal no mundo que estou inserido, contribuiu de alguma forma para melhorar e estimular as pessoas ao meu redor a estudar e buscar conhecimento (P5).

Houve algumas mudanças de hábitos, pois, com a modalidade a distância, você tem se adaptar para não perder os prazos. Sobre amizades e interesses, fiz alguns amigos com os mesmos interesses e mantive alguns que já tinha (P18).

As categorias 3 e 4, respectivamente, Uso das Tecnologias e Novas Oportunidades apresentaram frequência semelhantes. As falas retratam a importância da formação virtual e as oportunidades que surgem, incentivando e fomentando a continuidade dos estudos pelos egressos.

Com base nos estudos, pude também enxergar outras áreas de atuação, assim como: escolho trabalhar com idosos e hoje estou realizando Pós-Graduação em Gerontologia pela Universidade de Araraquara (P24).

(...) sobre as tecnologias não me imagino sem o uso, o que antes do curso não me fazia falta. As tecnologias nos auxiliam muito na atualidade, é um meio excelente para estudar, se aperfeiçoar e conversar com amigos e familiares (P30).

A categoria 5, Satisfação e Crescimento Pessoal, apresentou o maior índice de falas (22%). Foram relatados sentimentos de realização, de aprendizagens e de descobertas potenciais pós-curso. Esse impacto na vida e na trajetória de egressos do ensino superior é esperado, tendo em vista o potencial transformador da universidade na vida das pessoas (cronossistema — macrotempo).

(...) após o curso de graduação, descobri a necessidade de continuar desenvolvendo meus conhecimentos adquiridos em período acadêmico, isto me motivou a estudar a matemática aplicada na engenharia civil. Atualmente estou em 50% do curso concluso e a formação em matemática contribuiu extremamente para um excelente desempenho haja vista que, em relação à construção civil, a matemática é aplicada e modulada de diversas formas (P84).

A categoria seis, Respeito e Reconhecimento, demonstra que os efeitos dos estudos universitários podem representar ações e iniciativas para além do profissionalismo, mas, também voltadas para ações humanitárias, resultado de um novo sentido para a vida pós-universidade.

[...] resultou com a criação de uma associação de intercâmbio chamada APRODESI-SOL (Associação de Promoção do Desenvolvimento Sustentável e Intercâmbio Solidário), que organiza, em parceria com uma associação francesa (SOLEI), intercâmbios periódicos envolvendo agricultores brasileiros e franceses, estudantes, técnicos, professores etc. (P45).

Alterou toda a estrutura e o nível social e cultural da minha casa. (P30).

As narrativas dos participantes da pesquisa demonstram que a entrada e a obtenção do diploma de ensino superior afetam de sobremaneira o sentido da vida dessas pessoas, pois inúmeras atividades sociais, laborais e econômicas foram introduzidas na trajetória dos participantes, sendo que, para alguns, as mudanças foram mais significativas e produtivas. Os resultados demonstraram, com relação ao macrotempo, o importante papel do polo quanto aos efeitos cumulativos da formação, que influenciam e preparam para o exercício da carreira profissional e, de forma mais generalizante, para o convívio na sociedade. Podemos constatar que, em geral, todos

os participantes, com exceção de um, apresentaram mudanças importantes na vida pessoal e profissional durante e após a realização do curso.

4. CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos discutir a importância do polo no desenvolvimento do estudante da EaD a partir do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Neste sentido, o olhar sobre o desenvolvimento humano possibilitou evidenciarmos os níveis e tipos de interação entre agências e agentes e formadores e formandos, com potencial para delinear novas pesquisas e análises dos cenários potentes de aprendizagem, mediadas pelas TIC.

Os resultados deste estudo podem auxiliar na identificação dos pontos de interação dos sistemas descritos por Bronfenbrenner (1974, 2005), que influenciam a aprendizagem na modalidade EaD. A UAB e sua estrutura administrativa e acadêmica oferecem uma base enriquecida para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em regiões distantes dos grandes centros econômicos, destacando o polo como principal articulador das políticas de ensino superior a distância.

Revela-se na pesquisa que houve mudanças significativas na trajetória dos estudantes, impactando no desenvolvimento profissional após a realização do curso superior. A experiência de ter sido aluno na UAB aponta para um impacto positivo que atinge a vida pessoal, profissional e social dos egressos. Percebemos também o estímulo para continuar se aprimorando nos conhecimentos profissionais. Vale destacar que, para o adulto, a inserção em situações de aprendizagem nessa fase da vida apresenta certas peculiaridades, visto que ele traz consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação ao jovem) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001). Todas essas características do adulto aprendiz demonstram, por si, um potencial para profundas transformações, demonstrando o quanto o curso foi uma mola propulsora para o desenvolvimento dos egressos. Sem o contexto adequado de aprendizagem para apoiar os processos formativos dos estudantes, envolvendo o polo como o eixo central das políticas educacionais da Educação a Distância no ensino superior, as demais ações que ocorrem em outros níveis podem se tornar inócuas.

Por fim, vale ressaltar o papel das políticas públicas (macrossistema) que, para Bronfenbrenner (1974, 2005), são promotoras de bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento ótimo para os seres humanos. Para o autor, as políticas detêm potencial amplo de mudar contextos de desenvolvimento que podem modificar a trajetória de vida dos indivíduos e suas famílias. A pesquisa revela a importância da continuidade da política de democratização do acesso para todas as regiões do país e, principalmente, em cidades fora do circuito territorial das grandes capitais, que já oferecem inúmeras ofertas de formação no ensino superior. Recomenda-se também replicar o estudo, com uma população maior, visando comparar o perfil dos estudantes e o desenvolvimento profissional, regionalmente.

REFERÊNCIAS

- ANGULSKI, T. N. Coordenador de polo: uma discussão acerca dos conhecimentos necessários à uma boa gestão. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 07 a 09 de dez. 2011, p. s/n. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26060/3.35.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**, v. 1, 6. ed. New York: Wiley, 2006, p. 793-828.
- _____. Ecological models of human development. In: HUSTEN, T.; POSTELETHWAITHE, T. N. (Orgs.). **International encyclopedia of education**. 2. ed., v. 3. New York: Elsevier, 1994, p. 1643-1647.
- _____. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In: MOEN, P. G.; ELDER, H.; LÜSCHER, K. (Eds.). **Examining lives in context**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995a, p. 599-618.
- _____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P. G.; ELDER, H.; LÜSCHER, K. (Eds.). **Examining lives in context**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995b, p. 619-647.
- _____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.
- _____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D. (Eds.). **Measuring Environment Across the Life Span: Emerging methods and concepts**. Washington, DC: American Psychological Association, 1999, p. 3-28.
- _____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- _____. (Ed.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Sage, 2005.
- _____.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, 1994, p. 568-586.
- _____.; EVANS, G.W. Developmental science in 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, 9, 2000, p. 115-125.
- _____.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**, v. 1. New York: Wiley, 1998, p. 993-1028.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Org.).

Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais. 1 ed. Curitiba: Átomo e Alínea, v. 1, 2016, p. 175-188.

COSTA, C. J. DA; DURAN, M. R. C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.9, n. 16, p. 263–313, 2011.

DESSEN, M. A.; BISINOTO, C. Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: As bases para o diálogo multidisciplinar. IN: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação.** Curitiba: Juruá, 2014, p. 27-107.

DIANA, J. B. O polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico: uma leitura do entorno. 2015. **Dissertação**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

GAUVREAU, S., CLEVELAND-INNES, M., HAWRANIK, P. Online Professional Skills Workshops: Perspectives from Distance Education Graduate Students. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**. v.17, n. 5, set. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006, p.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27931>>. Acesso em: 01 jun 2017.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

SANTOS, E. Articulação de saberes na EaD *online*. Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SCHULTER, C.; PIERI, M. M. N. EaD: a função do tutor presencial em suas diversas dimensões. **Anais...** Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, de 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/_Cl%C3%A9der_Schulter.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, G. J.; RAMOS, W. M.O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como Potencializador da Autonomia do estudante: estudo de Caso da UAB-UnB. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v. 4, p. 92-106, 2011.

VALSINER, J. V. **Culture and the development of children's action.** New York: Wiley & Sons, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 6 ed.

WERTSCH, J. **Mind as action**. Oxford: University Press, 1998.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação**, 37, p. 347-379, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php./caduc/article/view/1591/1477>>. Acesso em: 20 maio 2017.